

PAULO JORGE MONTEIRO MORGADO

Do Down ao UP...

Contributos do envolvimento familiar na estimulação
precoce de uma criança com Trissomia 21

Orientador: Professor Doutor Jorge Serrano

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
Departamento de Ciências da Educação

Lisboa

2009

PAULO JORGE MONTEIRO MORGADO

Do Down ao UP...

Contributos do envolvimento familiar na estimulação
precoce de uma criança com Trissomia 21

Dissertação de Mestrado em Educação Especial –
Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor Jorge Serrano

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
Departamento de Ciências da Educação

Lisboa

2009

A mim a *criança* [CAT21]¹ ensinou-me tudo.
Ensinou-me a olhar para as coisas.
Aponta-me para todas as coisas que há nas flores.
Mostra-me como as pedras são engraçadas
Quando a gente as tem na mão
E olhar devagar para elas.

A *Criança Eterna* [CAT21] acompanha-me sempre.
A direcção de meu olhar é o seu dedo apontando.
O meu ouvido atento alegremente a todos os sons.
São as cócegas que ela me faz,
Brincando, nas orelhas.
Ela dorme dentro da minha alma
Às vezes acorda de noite
E brinca com os meus sonhos.
Vira uns de perna para o ar
Põe uns em cima dos outros
E bate as palmas sozinho
Sorrindo para o meu sono...

A *Criança Nova* [CAT21] que habita onde vivo
Dá-me uma mão a mim
E a outra a tudo o que existe
E assim vamos os três pelo caminho que houver,
Saltando e cantando e rindo
E gozando o nosso segredo comum
Que é o de saber por toda a parte
Que não há mistério no mundo
E que tudo vale a pena.

Alberto Caeiro

¹ CAT21 – designação atribuída à filha do autor deste trabalho e seu objecto de investigação.

A todos aquellos que amam...

AGRADECIMENTOS

Estas palavras têm como objectivo manifestar o meu apreço e agradecimento a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho se concretizasse.

Um sincero agradecimento à Professora Doutora Rosa Serradas Duarte que me sugeriu, perspectivou e incentivou a realizar esta investigação sobre a minha querida filha.

Ao Professor Doutor Jorge Serrano que motivou e viabilizou a realização desta investigação, não só pela orientação da mesma, mas igualmente pela compreensão e pelo espírito humilde e interessado com que me acompanhou e apoiou no trabalho, sem o qual não teria sido possível a realização metódica, dinâmica e criativa deste trabalho.

Aos meus professores das disciplinas do primeiro ano de mestrado e a todos aqueles que amigavelmente me possibilitaram assistir às suas aulas – de forma a poder com maior propriedade seleccionar criteriosamente os *Downloads* e *Upgrades/Uploads* mais significativos para poder apoiar o desenvolvimento da minha filha, para que também ela seja, a seu modo, simplesmente FELIZ.

Às minhas queridas filhas e amável esposa, que apesar da tristeza provocada pelos momentos de maior recato investigador, acalentaram nelas e em mim, com um mar de alegria e umas gotas de sincera tristeza, a certeza de que, com colaboração e sacrifícios mútuos poderemos ter uma esperança renovada no presente e uma confiança esperançosa num futuro que nos provoca a emoção de uma vida alegremente vivida.

Pela generosidade, empenho, dedicação e motivação da Mercês, Isabel, Manuela, Fernanda e Rute... que ternurosamente acompanham a minha filha e participaram neste percurso de investigação com um contributo valioso e fundamental para a sua viabilização.

À Maria Helena por se ter disponibilizado para realizar a entrevista e ter, com a sua perspicácia linguística e de estilo, feito a preciosa crítica analítica do manuscrito, dando sugestões significativas para que o registo escrito correspondesse ao pensado/realizado e fosse maximizada a sua compreensão.

Aos colegas de trabalho/investigação, pelas tantas e tão ricas palavras de motivação e estima que me impeliram igualmente para a prossecução alegre deste trabalho de enriquecimento pessoal, familiar e social.

A todos aqueles que sempre tiveram uma palavra amiga de confiança e de incentivo, apesar de, de algum modo, sentirem a minha ausência, um agradecimento muito querido.

Um sincero, profundo e feliz, OBRIGADO!

RESUMO

Do Down ao UP... Percurso de sentimentos, emoções, procuras e certezas, por vezes, incertas mas alegre e esperançosamente desafiantes...

O itinerário de investigação, e consequente formação, que foi encetado procurou, com o envolvimento familiar, as estratégias e dinâmicas mais eficazes para a promoção de aquisições relevantes e significativas para uma criança, filha do próprio investigador, com necessidades educativas especiais decorrentes do quadro de Trissomia 21. Através da procura objectiva de dados contextualizadores, foi delineado um programa de estimulação precoce aplicado nas rotinas familiares, as quais se constituíram como reais oportunidades/meios de um envolvimento familiar participante e corresponsável, facilitador e promotor de desenvolvimento das potencialidades e capacidades da própria criança.

Com esta investigação pretendeu-se destacar a importância da intervenção/estimulação nas rotinas familiares constituídas ou a potencializar, como forma de obtenção de prometedores resultados em todas as áreas de desenvolvimento, veiculando os princípios da normalização, da funcionalidade, da contextualização e do envolvimento convergente de todo o agregado familiar.

PALAVRAS-CHAVE

Envolvimento Familiar – Estimulação Precoce – Trissomia 21

Programa de Intervenção – Rotina Familiar

ABSTRACT

Down to the Track UP ... of feelings, emotions, quests and certainties, sometimes uncertain but happy and hopefully challenging...

The journey of research, and the resulting formation, once started, searched more effective strategies and processes in promoting relevant and meaningful purchases to a child, a daughter of the researcher, with family involvement, with special educational needs under the table Trisomy 21.

Through the search context for objective data a program of early stimulation was outlined and applied in family routines, which have established themselves as real opportunities / means of a family participative and co-responsible involvement, facilitator and promoter of development of child's potentialities and abilities.

This research was intended to highlight the importance of intervention / stimulation in established family routines or to potentiate it, as a means to obtain promising results in all areas of development, conveying the principles of standardization, functionality, context and convergent involvement of the whole family.

KEYWORDS

Family involvement – Early Intervention – Trisomy 21 (Down syndrome)
Stimulation Program – Family Routines

ABREVIATURAS

APPT21	Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21
BG	Boletim de Gravidez
BI	Bilhete de Identidade
BN	Boletim de Nascimento
BV	Boletim de Vacinas
C	Categoria
CAT21	Designação atribuída ao Objecto de Estudo
Cr	Categoria de Resposta
CS	Caderneta de Saúde
DREL	Direcção Regional de Educação de Lisboa
Entr	Entrevista
GS	Growing Skills
IP	Intervenção Precoce
ME	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
Obs-TF	Observação da Terapeuta da Fala
Obs-TC	Observação da Terapeuta Cognitiva
Obs-EEE	Observação da Educadora de Ensino Especial
Obs-ES	Observação da Educadora da Sala
Obs-PC	Observação dos Pais da Criança
PCIP	Projecto <i>Caminhar, Caminhando</i> de Intervenção Precoce
PE	Programas Educativos <i>anteriores</i>
PEI	Planos Educativos Individuais <i>anteriores</i>
PEINF	Projecto Educativo do Infantário
PPS	Projecto Pedagógico de Sala
PIP	Projecto de Intervenção Precoce
RAC	Relatório de Análise Citogenética
RATF	Relatório de Avaliação de Terapia da Fala
RCC	Relatório de Cirurgia Cardíaca
RFA	Relatório Final de Avaliação 2007/2008
Ur	Unidade de Registo
T21	Trissomia 21

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
1. ENVOLVIMENTO FAMILIAR	15
1.1 Família: conceito	15
1.2 Consciencialização para o Envolvimento	17
1.2.1 Abordagens sobre o Desenvolvimento Humano	17
1.2.2 Evolução do Envolvimento Familiar	21
1.2.3 Enquadramento Legal.....	27
1.3. Importância do Envolvimento Familiar	28
1.3.1 Interação com os Técnicos/Educadores.....	28
1.3.2 Estruturação das Relações Familiares.....	30
1.3.3 Desenvolvimento do Programa de Intervenção.....	33
2. TRISSOMIA 21	36
2.1 Definição de Trissomia 21	36
2.1.1 Perspectiva Histórica	36
2.1.2 Classificação Genética	37
2.2 Características da Trissomia 21	39
2.2.1 Características Fisio-Morfológicas	39
2.2.2 Características Clínicas associadas.....	39
2.2.3 Características Sensoriais	40
2.2.4 Características Cognitivas	41
2.2.5 Características Psicomotoras	44
2.2.6 Características Linguísticas	46
2.2.7 Características Socio-afectivas	48
2.3 Estimulação do Desenvolvimento na Trissomia 21.....	49
2.3.1 Intervenção Precoce	49
2.3.2 Inclusão Em-contexto	50
2.3.3 Estratégias de Ensino/Aprendizagem	54
2.3.4 Papel do Contexto Familiar.....	57
3. ROTEIRO DE ENVOLVIMENTO FAMILIAR	58
3.1 Pedagogia da Corresponsabilização	58
3.2 Parceria Educativa entre Pais e Educadores/Técnicos	60
3.4 Atitude Educativa da Família	63
3.5 Ambientes Familiares Estimulantes.....	66
3.6 Rotinas e Práticas Familiares.....	68
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	72
1. CARACTERIZAÇÃO DO PROJECTO.....	73
1.1 Metodologia de Investigação	73
1.2 Problemática da Investigação.....	79
1.2.1 Situação-Problema	79
1.2.2 Questão de Partida	80
1.2.3 Questões de Investigação.....	81
1.2.4 Objectivos da Investigação	82
1.3 Universo da Investigação	82
1.3.1 População e Intervenientes.....	82
1.3.2 Locais e Tempos.....	83

2. RECOLHA DE INFORMAÇÃO EMPÍRICA.....	84
2.1 Técnicas, Instrumentos e Procedimentos	84
2.1.1 <i>Análise Documental</i>	85
2.1.2 <i>Observação Etnográfica</i>	86
2.1.3 <i>Inquérito por Entrevista</i>	91
2.2 Análise e Organização dos Dados	95
2.2.1 <i>Análise de Conteúdo</i>	95
2.2.2 <i>Organização dos Dados</i>	96
2.3 Apresentação e Interpretação dos Dados	99
2.3.1 <i>Apresentação dos Dados</i>	99
2.3.2 <i>Confrontação e Discussão Global</i>	100
3. CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA	103
3.1 História Pessoal da Criança	104
3.2 Contexto Familiar	106
3.3 Itinerário dos Processos de Estimulação	107
3.4 Contexto Escolar	109
3.5 Perfil da Criança.....	110
3.5.1 <i>Características Pessoais</i>	110
3.5.2 <i>Funcionalidade e Realizações</i>	112
3.5.3 <i>Padrão de Desenvolvimento</i>	114
3.5.4 <i>Actividades Preferidas</i>	115
PARTE III - PLANO DE INTERVENÇÃO	117
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	118
2. PRESSUPOSTOS EMPÍRICOS.....	122
3. PLANIFICAÇÃO DA INTERVENÇÃO	124
3.1 Enquadramento.....	124
3.2 Proposta de Planificação.....	126
4. DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO	131
4.1 Procedimentos de Implementação	131
4.2 Relato das Rotinas Familiares.....	133
4.2.1 <i>Descer as escadas</i>	134
4.2.2 <i>Brincadeiras de jardim</i>	135
4.2.3 <i>Regras à mesa</i>	136
4.2.4 <i>Contadores de histórias</i>	137
4.2.5 <i>Viagem no carro</i>	139
4.2.6 <i>Cantar e mimar</i>	140
4.2.7 <i>Tarefas domésticas</i>	142
4.2.8 <i>Execução de recados</i>	143
4.2.9 <i>Desfile de moda</i>	144
4.2.10 <i>Ir à casa de banho</i>	146
4.2.11 <i>Assoar o nariz</i>	147
4.2.12 <i>Lavagem dos dentes</i>	149
4.2.13 <i>Olhar à sua volta</i>	150
4.2.14 <i>Banho diário</i>	152
4.2.15 <i>Arrumação da casa</i>	153
5. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	155
5.1 Aquisições e Sugestões	155
5.1.1 <i>Motricidade</i>	157

5.1.2 Comunicação.....	159
5.1.3 Socialização.....	161
5.1.4 Autonomia	164
5.1.5 Cognição	166
5.2 Intervenientes na Estimulação.....	168
5.3 Locais de Intervenção	169
5.4 Reforços de Estimulação.....	169
5.5 Materiais e Recursos.....	170
5.6 Contextos Familiares.....	171
5.7 Sugestões de Continuidade	172
CONCLUSÕES	174
BIBLIOGRAFIA	185
1. Referências Bibliográficas	186
2. Referências Legislativas	195
3. Referências Electrónicas.....	195
ANEXOS	197

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1 – Questões de Investigação	10
Quadro 2 – Organograma e Cronograma da Investigação	11
Quadro 3 – Sistemas de Interação de Bronfenbrenner.....	19
Quadro 4 – Factores promotores de Mudança	22
Quadro 5 – Recomendações para a Intervenção Precoce	35
Quadro 6 – Princípios de Piaget para a Aprendizagem na Deficiência Mental	55
Quadro 7 – Práticas e Orientações promotoras de desenvolvimento na Trissomia 21	55
Quadro 8 – Componentes-chave de um Programa de Intervenção Precoce centrado na Família	59
Quadro 9 – Características dos Ambientes Facilitadores de Desenvolvimento	66
Quadro 10 – Princípios e Estratégias de Intervenção.....	69
Quadro 11 – Modalidades de Triangulação.....	75
Quadro 12 – Questões de Investigação	81
Quadro 13 – Objectivos Específicos de Investigação.....	82
Quadro 14 – População da Investigação.....	83
Quadro 15 – Plano de Observação Estruturada Participante	89
Quadro 16 – Objectivos da Entrevista.....	93
Quadro 17 – Distribuição das Categorias de Análise pelas Questões de Investigação	100
Quadro 18 – Distribuição das Unidades de Registo por Categorias	101
Quadro 19 – Distribuição das Unidades de Registo por Blocos Temáticos	102
Quadro 20 – Realizações da Criança – Growing Skills	113
Quadro 21 – Realizações da Criança – dados das Observações e da Entrevista	114
Quadro 22 – Proposta de Planificação da Intervenção.....	128
Quadro 23 – Roteiro de Operacionalização da Ficha MT-1	134
Quadro 24 – Roteiro de Operacionalização da Ficha MT-2	135
Quadro 25 – Roteiro de Operacionalização da Ficha MT-3	136
Quadro 26 – Roteiro de Operacionalização da Ficha CM-1	138
Quadro 27 – Roteiro de Operacionalização da Ficha CM-2	139
Quadro 28 – Roteiro de Operacionalização da Ficha CM-3	141
Quadro 29 – Roteiro de Operacionalização da Ficha SC-1	142
Quadro 30 – Roteiro de Operacionalização da Ficha SC-2	143
Quadro 31 – Roteiro de Operacionalização da Ficha SC-3	145
Quadro 32 – Roteiro de Operacionalização da Ficha AT-1	146
Quadro 33 – Roteiro de Operacionalização da Ficha AT-2	148
Quadro 34 – Roteiro de Operacionalização da Ficha AT-3	149
Quadro 35 – Roteiro de Operacionalização da Ficha CG-1	150
Quadro 36 – Roteiro de Operacionalização da Ficha CG-2	152
Quadro 37 – Roteiro de Operacionalização da Ficha CG-3	153
Quadro 38 – Resultados alcançados por Áreas de Desenvolvimento	156
Quadro 39 – Avaliação de Desempenho na Área da Motricidade	157
Quadro 40 – Avaliação de Desempenho na Área da Comunicação	159
Quadro 41 – Avaliação de Desempenho na Área da Socialização	162
Quadro 42 – Avaliação de Desempenho na Área da Autonomia.....	164
Quadro 43 – Avaliação de Desempenho na Área da Cognição.....	166
Quadro 44 – Reforços utilizados na Estimulação	169
Quadro 45 – Rotinas Familiares e Áreas de Desenvolvimento	171
Quadro 46 – Variantes Genéticas da Trissomia 21	II
Quadro 47 – Relação Proporcional entre a Idade da Mãe e o Risco de Anomalia Cromossómica	IV
Quadro 48 – Fenótipo da Trissomia 21	VII
Quadro 49 – Problemas Clínicos associados à Trissomia 21	IX
Quadro 50 – Compromissos Cognitivos associados à Trissomia 21	XI
Quadro 51 – Aquisição das Capacidades Psicomotoras	XIII

Quadro 52 – Características Linguísticas da Trissomia 21	XV
Quadro 53 – Questão de Partida e Finalidades da Investigação	XXI
Quadro 54 – Guião de Observação – Educadoras e Terapeutas	XXVI
Quadro 55 – Modelo de Reflexão Escrita – Educadoras e Terapeutas	XXIX
Quadro 56 – Reflexão Escrita da Observação feita pela Educadora da Sala	XXXI
Quadro 57 – Reflexão Escrita da Observação feita pela Educadora de Ensino Especial	XXXIV
Quadro 58 – Reflexão Escrita da Observação feita pela Terapeuta Cognitiva	XXXVIII
Quadro 59 – Reflexão Escrita da Observação feita pela Terapeuta da Fala	XL
Quadro 60 – Guião de Observação – Pais da Criança.....	XLII
Quadro 61 – Observação do Pai – Janeiro	XLIV
Quadro 62 – Observação do Pai – Fevereiro	XLIV
Quadro 63 – Observação da Mãe – Janeiro.....	XLV
Quadro 64 – Observação da Mãe – Fevereiro	XLV
Quadro 65 – Registo Comum da Observação realizada pelos Pais da Criança	XLVII
Quadro 66 – Guião da Entrevista à Responsável do Caso.....	LI
Quadro 67 – Ficha Técnica da Entrevista à Responsável de Caso	LIV
Quadro 68 – Categorias e subcategorias do Bloco Temático: História da CAT21	LXVII
Quadro 69 – Categorias e subcategorias do Bloco Temático: Caracterização da CAT21	LXVII
Quadro 70 – Categorias e subcategorias do Bloco Temático: Realizações da CAT21	LXVII
Quadro 71 – Categorias e subcategorias do Bloco Temático: Caracterização da Família da CAT21	LXVII
Quadro 72 – Categorias e subcategorias do Bloco Temático: Envolvimento Familiar (geral).....	LXVIII
Quadro 73 – Distribuição das Unidades de Registo por categorias, em cada Instrumento	LXXXV
Quadro 74 – Categorias por ordem decrescente de frequência das Unidades de Registo.....	LXXXVII
Quadro 75 – Dados Catoriais sobre o bloco temático: História da CAT21	XC
Quadro 76 – Dados Catoriais sobre o bloco temático: Caracterização da CAT21	XCI
Quadro 77 – Dados Catoriais sobre o bloco temático: Realizações da CAT21	XCIII
Quadro 78 – Dados Catoriais sobre o bloco temático: Caracterização da Família da CAT21	XCIV
Quadro 79 – Dados Catoriais sobre o bloco temático: Envolvimento Familiar (geral)....	XCVI
Quadro 80 – Planificação Global da Estimulação da Equipa de Intervenção – Ano de 2008/09	CI
Quadro 81 – Elementos do Relatório Técnico-Pedagógico, por referência à CIF.....	CX
Quadro 82 – Avaliação do Desenvolvimento segundo a Growing Skills	CXIV
Quadro 83 – Folha do Perfil segundo a Growing Skills	CXX
Quadro 84 – Ficha de Operacionalização – Motricidade 1	CXXIV
Quadro 85 – Ficha de Operacionalização – Motricidade 2	CXXIV
Quadro 86 – Ficha de Operacionalização – Motricidade 3	CXXV
Quadro 87 – Ficha de Operacionalização – Comunicação 1.....	CXXV
Quadro 88 – Ficha de Operacionalização – Comunicação 2.....	CXXVI
Quadro 89 – Ficha de Operacionalização – Comunicação 3.....	CXXVI
Quadro 90 – Ficha de Operacionalização – Socialização 1.....	CXXVII
Quadro 91 – Ficha de Operacionalização – Socialização 2.....	CXXVII
Quadro 92 – Ficha de Operacionalização – Socialização 3.....	CXXVIII
Quadro 93 – Ficha de Operacionalização – Autonomia 1	CXXVIII
Quadro 94 – Ficha de Operacionalização – Autonomia 2	CXXIX
Quadro 95 – Ficha de Operacionalização – Autonomia 3	CXXIX
Quadro 96 – Ficha de Operacionalização – Cognição 1	CXXX
Quadro 97 – Ficha de Operacionalização – Cognição 2	CXXX
Quadro 98 – Ficha de Operacionalização – Cognição 3	CXXXI
Quadro 99 – Roteiro de Operacionalização das Fichas de Estimulação	CXXXIII
Quadro 100 – Intercepção das Rotinas Familiares e das Áreas de Desenvolvimento ...	CXXXV

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1 – Desenho Metodológico da Investigação	10
Figura 2 – Cromossomas da criança com Trissomia 21	38
Figura 3 – Organograma da Metodologia de Investigação	79
Figura 4 – Planta da Sala.....	CVII
Figura 5 – Folha de Perfil da CAT21	CXX
Figura 6 – Modelo de Ficha de Operacionalização.....	CXXII
Figura 7 – Modelo de Fichas por Área de Desenvolvimento	CXXII

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1 – Categorias com mais Unidades de Registo	102
Gráfico 2 – Avaliação dos Objectivos alcançados	155
Gráfico 3 – Intervenientes na Estimulação	168
Gráfico 4 – Locais de Intervenção.....	169

ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO I – Origem e Características das Variantes Genéticas da Trissomia 21	I
ANEXO II – Etiologia e Factores de Risco da Trissomia 21	III
ANEXO III – Características do Fenótipo da Trissomia 21	VI
ANEXO IV – Problemas Clínicos Associados à Trissomia 21	VIII
ANEXO V – Compromissos Cognitivos Associados à Trissomia 21	X
ANEXO VI – Aquisição das Capacidades Psicomotoras nas Crianças.....	XII
ANEXO VII – Características Linguísticas da Trissomia 21	XIV
ANEXO VIII – Etiologia do Défice Linguístico	XVI
ANEXO IX – Formulação e Finalidades da Questão de Partida	XX
ANEXO X – Enquadramento da Observação	XXII
ANEXO XI – Guião de Observação – Educadoras e Terapeutas	XXV
ANEXO XII – Modelo de Reflexão Escrita – Educadoras e Terapeutas	XXVIII
ANEXO XIII – Reflexão Escrita – Educadora da Sala	XXX
ANEXO XIV – Reflexão Escrita – Educadora de Ensino Especial	XXXIII
ANEXO XV – Reflexão Escrita – Terapeuta Cognitiva	XXXVII
ANEXO XVI – Reflexão Escrita – Terapeuta da Fala	XXXIX
ANEXO XVII – Guião de Observação – Pais da Criança	XLI
ANEXO XVIII – Calendário de Observação – Pais da Criança	XLIII
ANEXO XIX – Registo Comum de Observação – Pais da Criança.....	XLVI
ANEXO XX – Guião da Entrevista.....	L
ANEXO XXI – Protocolo da Entrevista	LIII
ANEXO XXII – Organograma Categorial de Análise de Dados	LXVI
ANEXO XXIII – Apresentação da Análise Global de Conteúdo	LXIX
ANEXO XXIV – Distribuição das Unidades de Registo por Categorias/Instrumento.....	LXXXIV
ANEXO XXV – Apresentação das Categorias pela Frequência das Unidades de Registo	LXXXVI
ANEXO XXVI – Interpretação e Confrontação dos Resultados por Blocos Temáticos e Categorias.....	LXXXIX
ANEXO XXVII – Caracterização do Projecto de Intervenção Precoce Caminhar, Caminhando... – Análise Documental.....	XCVIII
ANEXO XXVIII – Planificação Global da Estimulação	C
ANEXO XXIX – Projecto Educativo do Infantário ‘O Varino’ – Análise Documental.....	CIII
ANEXO XXX – Projecto Pedagógico de Sala de ‘O Coelho’ – Análise Documental	CVI
ANEXO XXXI – Perfil de Funcionalidade	CIX
ANEXO XXXII – Relatório Final de Avaliação 2007/2008 – Análise Documental	CXI
ANEXO XXXIII – Teste de Avaliação do Desenvolvimento – Growing Skills	CXIII
ANEXO XXXIV – Folha do Perfil da CAT21 – Growing Skills	CXIX
ANEXO XXXV – Modelo de Ficha de Operacionalização.....	CXXI
ANEXO XXXVI – Fichas de Operacionalização	CXXIII
ANEXO XXXVII – Modelo de Roteiro de Operacionalização	CXXXII
ANEXO XXXVIII – Rotinas Familiares e Áreas de Desenvolvimento.....	CXXXIV

INTRODUÇÃO

“Deus nos dê a coragem para mudar o que pode ser mudado, a serenidade de aceitar o que não podemos mudar e sabedoria para perceber a diferença.”
Autor Desconhecido

A angústia e a esperança são, na sociedade actual, as marcas geracionais e, porventura, civilizacionais. Não são meros sentimentos e preocupações, mas os alicerces dos *projectos de vida* e das *vidas sem projectos*. Desconfia-se desta 'CULTURA DOWN'! Porém, não basta testemunhar o fracasso. É urgente, talvez demasiado urgente, acreditar na 'CIVILIZAÇÃO UP'²... É imprescindível que as palavras e pensamentos sirvam para veicular a esperança, a consciência ética e cívica das gerações, onde o respeito pelo outro seja natural. Só numa sociedade alicerçada em VALORES UP, a vida e a sua dignidade é promovida, respeitada e vivida. Com uma EDUCAÇÃO UP, é possível cooperar, colaborar e corresponsabilizar-mo-nos por todos aqueles que, de algum modo, ainda não sabem voar ou, ousando, nunca aprenderão a voar... de modo a que tenham direito, sem ser necessário o exigir, ao seu espaço, ao seu projecto e à sua identidade. Um espaço, um projecto e uma identidade que se constrói na sua interacção com o outro – independentemente que este tenha atitudes e comportamentos UP ou, simplesmente, seja DOWN. Nesta aventura do SABER UP e do AGIR UP – presente investigação – pretende-se correr o risco de sonhar de forma a perspectivar-se o pensar e o agir dentro dos confins do alcançável...

Ao lidar-se, no seio familiar, com uma criança que apresenta – e apresentará – alguns compromissos – Síndrome de Down, ainda não totalmente definidos dada a sua 'tenra' idade, o grau de exigência educacional mantêm-se. A criança pede que o afecto, a dedicação e a entrega sejam estabelecidos de uma forma total e gratuita, de forma a possibilitar-lhe momentos e espaços vitais de saudável crescimento. Educar uma criança com Trissomia 21 é um processo que exige muita dedicação, persistência e convicção. Flutua-se, enquanto pais, constantemente, nos caminhos da indecisão... entre o angustiante DOWN e o esperançoso UP. Contudo, a criança espera que os pais... tenham o SÍNDROME DE UP, dado que o outro fará parte dos seus peculiares atributos.

Na pretensão do UP, preconiza-se a deficiência como uma característica e não como um obstáculo. É a oportunidade para se demonstrar, com criatividade, que o saber e a experiência podem contribuir, quando aplicados nos contextos vitais e pelos diversos intervenientes, para potencializar e desenvolver ao máximo as competências de uma criança, limitadas pela natureza mas com potenciais ilimitados, de forma a que, no seu dia-a-dia, possa realizar-se como cidadão de pleno direito, numa sociedade cada vez mais repleta de competitividade e exigência. Por conseguinte, a sua integração social, a vida autónoma e a realização de uma actividade laboral e a própria felicidade estarão, sem dúvida, mais acessíveis! ... Deste modo, percorrendo os sinuosos CAMINHOS UP, a criança pode suave e alegremente alcançar... o seu alcançável!

² No título, na introdução e conclusão deste trabalho, joga-se com as palavras, tirando partido dos vários significados do binómio *Up/Down* da língua inglesa – para *cima/para baixo*, *optimista/pessimista* e *alegre/triste*.

Ao perspectivar-se o presente trabalho, associado ao *modus operandi* de uma família que possui no seu agregado uma criança com Trissomia 21,³ far-se-á de forma a que, através da sua co-responsabilização e colaboração com os diferentes intervenientes na estimulação/educação da própria filha, se possam promover e aperfeiçoar – personalizando e envolvendo – estratégias facilitadoras e promotoras do seu desenvolvimento global. O enfoque da presente investigação será o envolvimento familiar como facilitador de desenvolvimento e de consolidação de PROJECTOS UP de estimulação precoce – não centrados na criança mas na sua própria família, onde os elementos do agregado familiar não sejam tidos, nem se tenham, como espectadores mas actores e promotores de mudanças, utilizando, para o efeito, as rotinas familiares como meio promotor, contextualizador e facilitador de aquisição e aplicação de aquisições e competências consideradas, pela família, como prioritárias para a sua filha/família.

Na estimulação precoce, numa faixa etária propícia a um elevado número de aquisição de competências, o trabalho de investigação e de acção visa procurar os mecanismos e comportamentos de apoio/facilitadores ao desenvolvimento harmonioso e global da criança. Esta educação, bem especial, para ser significativa e funcional, deve ser testemunhada e veiculada com sabedoria e com sensatez em todos os contextos das actividades diárias da criança e no âmbito das suas rotinas. Para não ser utópica, irreal e comprometedora da felicidade da criança e das relações parentais/familiares, a abordagem de intervenção deve partir da realidade da criança, das suas aquisições já consolidadas, e não da projecção dos desejos, anseios e expectativas criadas por outros para o futuro da criança. Desta forma, na definição, construção, implementação e avaliação do programa de estimulação precoce para uma criança com deficiência, os pais devem ser e sentir-se envolvidos activamente, assumindo, a rigor, o seu PAPEL UP.

Na presente investigação, ousa-se querer adquirir novas competências, saberes e experiências que permitam à família, com mais segurança e rigor, participar e colaborar com todos os intervenientes no processo educativo da sua própria filha. Por conseguinte, além do objectivo orientador da investigação, sendo o presente trabalho também uma oportunidade para uma formação e reflexão pessoal e familiar alargada, o investigador e pai pretende, que este trabalho sirva para dotar a própria família de saberes, estratégias e ferramentas que lhes permita continuar a desenvolver e potencializar as capacidades da sua filha pelos anos vindouros, e, eventualmente, poderem ser, no futuro, analisadas as suas consequências, numa perspectiva diacrónica.⁴

³ Ao longo do presente trabalho utiliza-se sempre a sigla 'T21' para designar 'Trissomia 21', excepto nas citações dos autores – onde se mantém a designação presente no texto original – e nos títulos dos capítulos, subcapítulos e legendas do presente manuscrito.

⁴ Como referem Cruz e Pinho (2008), “o que acontece, o caminho que percorremos, é motor e motivo de análise, discussão, reflexão, partilha e fonte significativa de aprendizagem e valorização.” (p. 38)

No presente trabalho, assume-se conscientemente a convergência de papéis – pai e investigador – como uma CARACTERÍSTICA UP e não como uma LIMITAÇÃO DOWN. Uma investigação deste tipo levanta a problemática da distância entre o sujeito/objecto e o posicionamento do investigador no campo que investiga, perante o sujeito investigado e o universo da população da investigação. Contudo, encara-se tal facto como uma mais valia que obrigará a maior atenção e rigor, a cuidados e procedimentos validados por especialistas, à estruturação do presente projecto de investigação e intervenção de forma sequencial – baseada em blocos temáticos, lógica e fundamentada em autores de referência – de forma a aproximar-se dos critérios de cientificidade a que deve obedecer qualquer investigação. Pretende-se que através da clareza de exposição, da validação dos instrumentos de recolha de dados, da discussão e confrontação de resultados com o orientador, do recurso a meios técnicos e documentais e da, sempre possível, visualização presencial, atestar a veracidade e a objectividade de uma INTERVENÇÃO UP. Desta forma, o investigador procurará, de acordo com Amiguinho (1992), “situar-se em relação a si próprio, descentrar-se em relação às suas crenças, às suas representações, aos seus estereótipos e a tudo aquilo que seja susceptível de se projectar na situação” (p. 89), estando, contudo, consciente que “não há dados puros, todos os dados são mediados pelo nosso próprio raciocínio, assim como pelo o dos participantes” (Hammersley & Atkinson, 1983, cit in Silverman, 1994: 208).

A situação-problema da presente investigação é uma criança com T21, com 3 anos de idade, tendo como enfoque o contributo que a família da criança pode dar, no âmbito dos contextos por si utilizados, de modo a estimular/promover o seu desenvolvimento global, para a qual é construído, com a participação activa de todos os elementos da família, um programa de estimulação precoce a ser aplicado durante as rotinas familiares. Por conseguinte, para além do interesse pela estimulação precoce de uma criança com T21,⁵ interessa, particularmente, que o enfoque e a problemática do trabalho incida sobre as possibilidades do envolvimento familiar, e sua importância, na construção, implementação e avaliação de um programa de desenvolvimento personalizados e sistemáticos, aplicado nas rotinas familiares e nos seus contextos vitais. O envolvimento de todos os elementos do agregado familiar no processo de estimulação poderá desenvolver na criança uma aquisição de competências mais contextualizada, funcional e eficaz, permitindo que a criança se sinta cada vez mais envolvida/incluída nas relações/contextos familiares. Este envolvimento familiar poderá constituir-se como um apoio para o trabalho desenvolvido por outros técnicos, propiciando na família um sentimento de participação, responsabilidade e envolvimento pelo crescimento da sua filha, proporcionando igualmente oportunidades para aumentar o conhecimento dos pais em relação às reais aquisições/capacidades da criança.

⁵ À qual se atribuiu a designação de CAT21.

Na constituição do universo da investigação, estabeleceu-se como critério que só os técnicos, os educadores e os membros da Família que têm uma relação proximal com o desenvolvimento da criança, durante o ano lectivo de 2008/2009, são tidos como intervenientes da investigação, para a qual assumem e exercem funções específicas.

A deficiência apresentada pela criança em investigação – Trissomia 21 – é a causa mais comum de deficiência mental, de atraso de desenvolvimento psicomotor e consequentes dificuldades de aprendizagem (Buckley & Bird, 1994) nos seres humanos de todas as raças e países.⁶ O desenvolvimento das crianças com T21 é influenciado por um conjunto de dificuldades específicas que lhe dificultam a vivência das suas experiências, reduzindo-lhe a quantidade e qualidade das oportunidades para aprender e progredir.

O desenvolvimento mental das pessoas com T21 demonstra aumentos significativos nas últimas décadas, podendo esta grande mudança estar, segundo diversos autores (Cunha & Santos, 2007; Pérez, 1995; Trancoso & Cerro, 1998; Voivodic, 2004), associada ao maior número e qualidade das experiências vividas a nível familiar e social, aos avanços na medicina, aos desafios englobantes da sociedade, aos programas de intervenção precoce – envolvendo cuidados de saúde e educação –, às oportunidades educativas, às expectativas mais elevadas e à mudança de atitude em relação à deficiência – proporcionando as condições para gradualmente se ultrapassar as pesadas barreiras do passado, onde durante muitos anos se julgava que “as crianças com Síndrome de Down não tinham potencial de aprendizagem: ao negar-lhes a oportunidade de aprenderem, a sociedade parecia confirmar o erro da baixa estimativa das suas capacidades” (Kozma, 2001a: 47).⁷ A mudança de paradigma de intervenção, passando a optar-se pela inclusão⁸ – nos diferentes ambientes e contextos: familiar, escolar, profissional, cultural e social – e a consequente normalização “tem contribuído (...) para a ultrapassagem das reacções naturais de não aceitação da diferença, quando e onde ela exista, e para a constatação da semelhança e da igualdade quando e onde ela está presente” (Frazão, 2000: 113). O contacto e o convívio entre alunos com e sem dificuldades ou deficiências são meios de normalização dos comportamentos.

Para Pérez (1995), o facto da detecção da T21 se poder fazer prematuramente “é uma vantagem em relação a outros grupos de deficientes mentais, pois possibilita uma intervenção precoce” (p. 398). Desta forma, quanto mais cedo se intervier mais facilmente se diminuirão as limitações e as suas consequências (Sampedro, Blasco & Hernández, 1997).

⁶ Morato (1995), na tentativa de sintetizar as várias definições de T21, conclui que é “uma alteração da organização genética e cromossómica do par 21, pela presença total ou parcial de um cromossoma (autossoma) extra nas células do organismo ou por alterações de um cromossoma do par 21, por permuta de partes com outro cromossoma de outro par de cromossoma.” (p. 23)

⁷ Deste modo, “ia-se cumprindo a profecia: para perspectivas baixas, baixos resultados. Para nenhuma perspectiva, nenhuns resultados. Como não foram ensinados, não aprenderam. Como se acreditou que era uma tarefa impossível, nem sequer se tentou.” (Trancoso & Cerro, 1998: 59)

⁸ Esta orientação pretende preconizar que “as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.” (Declaração de Salamanca, 1994: 11)

Apesar dos genes gerarem as deficiências associadas à T21, McConnaughey e Quinn (2001) concebem “o crescimento e a aprendizagem, juntamente com factores psicológicos, culturais e ambientais positivos, podem ajudar a reduzir o impacto dessas incapacidades” (p. 181). Dependendo da quantidade e qualidade de oportunidades que se der às crianças com T21, as suas capacidades tendem a crescer proporcionalmente. Vinagreiro e Peixoto (2000) evidencia que “se existe algum milagre para o desenvolvimento global da criança portadora de Síndrome de Down, este chama-se Educação” (p. 11). Da mesma forma, Flórez (1983) refere que “o único método terapêutico de inquestionável valor reside na acção educativa: precocemente iniciada, continuamente mantida e alegremente realizada” (p. 227).

Correia e Serrano (2008a) sublinham, citando uma série de estudos que “os pais (...) são elementos cruciais na planificação, execução e avaliação dos programas de intervenção dos seus filhos” (p. 155). McConnaughey e Quinn (2001) referem igualmente que “estudos realizados comprovam que os bebés cujos pais partilham activamente no seu desenvolvimento, progridem mais do que os que têm pais menos activos” (p. 180), usufruindo positivamente do seu clima familiar. Para Trancoso e Cerro (1998) a inserção “num ambiente familiar afectivo, enriquecedor, estimulante, (...) é imprescindível e fundamental para atingir o máximo desenvolvimento das suas capacidades” (p. 21).

Os contributos de algumas das teorias no campo da psicologia do desenvolvimento vieram clarificar, na opinião de Serrano e Correia (2000), a importância da “interacção indivíduo-ambiente na construção do conhecimento e no desenvolvimento global da criança, a importância das relações primárias e igualmente as perspectivas ecológica e sistémica social de Bronfenbrenner e de Hoobs” (p. 17), assim como a “investigação na área da modificação do comportamento que muito contribui para demonstrar o sucesso do envolvimento dos pais nos programas dos seus filhos” (Correia & Serrano, 2008a: 157).⁹

Segundo Leitão (cit in Ramalho & Almeida, 2007), a abordagem educativa centrada na família permite a construção de relações baseadas em experiências agradáveis e facilita a eficácia do desenvolvimento das estratégias consideradas como as mais adequadas. Esta abordagem possui como quadro de referência teórico – que mais facilmente permite operacionalizar este tipo de abordagem – o modelo ecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner, assentando numa filosofia onde o papel da família é fundamental, reconhecido e respeitado nas vidas das crianças com necessidades específicas (Correia &

⁹ Almeida (1997), de forma sintética, apresenta a evolução do modelo de intervenção na Educação Especial: “no campo das NEE, depois de uma fase inicial em que o esforço da avaliação e da intervenção se centravam quase exclusivamente na criança, se passou, numa segunda fase, a realçar o papel dos pais. Neste segundo tempo, em que se recorria frequentemente ao paradigma behaviorista, os pais eram incentivados a actuar como professores dos seus filhos, treinando actividades com vista à aquisição de novas competências ou à redução de comportamentos disruptivos. Constatou-se, porém, que nem todos os pais desejavam ou tinham possibilidades de desempenhar esse papel. Progressivamente passou-se a considerar a criança e os pais enquadrados na realidade mais abrangente da família e os programas passaram a ser designados como (...) *centrados na família*.” (p. 7)

Serrano, 2008b). Esta abordagem pressupõe igualmente uma vivência de relações positivas entre profissionais e famílias, construídas a partir da aceitação e do respeito pelas opiniões e valores, a qual contribui para acentuar, nas respectivas famílias, um sentimento de autonomia, competência e dignidade.

Segundo Tirado e Castillo (2004), o grau de interesse e de implicação dos pais é determinante para a aprendizagem e consolidação dos progressos educativos e, por conseguinte, “factor de sucesso num programa de intervenção para uma criança com NEE” (Correia & Serrano, 2008a: 155).

O enfoque deixou de estar exclusivamente centrado nas capacidades/limitações da criança e/ou nos registos das actividades de ensino dos pais, passando-se, segundo Almeida (1997), “a enfatizar uma abordagem individualizada e compreensiva da família, tendo em conta as suas forças e recursos próprios, inserido-o no contexto alargado da comunidade e valorizando aí o papel das redes de suporte formais e informais” (p. 7). Para Gallagher *et al.* (2000), apesar de a criança continuar a constituir um foco importante para a intervenção,

“a família torna-se a unidade primária em termos de prevenção. Deixou de se canalizar o trabalho para as necessidades particulares da criança, tendo em conta um conjunto de atributos específicos de determinada categoria de NEE. Agora, temos de nos centrar num conjunto muito mais vasto, constituído por crianças, famílias e factores ecológicos que, no todo, contribuem para o estatuto de risco da criança e da família. A equipa profissional, em que se inclui a família, tem de planificar e implementar um programa que irá apoiar a família no sentido de evitar resultados negativos por parte da mesma. Um programa deste tipo, dada a sua natureza dinâmica, é norteado pelas necessidades existentes e reflecte a colaboração entre famílias, profissionais cidadãos, os quais, em conjunto, representam o tecido social e económico, bem como a rede de serviços de uma dada comunidade.” (p. 55)

Segundo Dunst (2000b), o *envolvimento participativo* inclui práticas que proporcionam aos pais/famílias oportunidades para discutir opções de intervenção, benefícios e limitações das diferentes escolhas, a posse de informações para poderem escolher com mais propriedade; uma colaboração e partilha na tomada de decisões; o envolvimento activo na implementação e realização das decisões tomadas – programas e estratégias – e na criação de uma relação de interajuda, fundamental para o sucesso de todo o trabalho de intervenção, sendo também “uma componente fundamental no processo de implementação de um modelo inclusivo” (Correia & Serrano, 2008b: 37).

O empenho, a dedicação e as expectativas dos pais das crianças com T21, e do respectivo ambiente familiar, adquirem também uma grande importância na estimulação do desenvolvimento da criança. Como afirmam Correia e Serrano (2008a), o papel dos pais é crucial, dado que “são eles quem melhor conhece a criança, possuindo, assim, uma informação valiosa que os professores/educadores deverão atender aquando da planificação educacional” (p. 155). Ninguém como a família conhece profundamente os seus filhos, as suas necessidades, expectativas e desejos. Por outro lado, Cunha e Santos (2007) mencionam que o envolvimento da família na definição e na operacionalização de um programa educativo faz com que os pais confiem no desenvolvimento do próprio filho.

O papel da família na implementação dum programa educativo é insubstituível. Os pais diariamente possibilitam, mesmo de forma inconsciente, à criança tempos e espaços onde pode usufruir das vantagens de um ambiente propício ao desenvolvimento/aquisição de capacidades e saberes, existindo “uma alta probabilidade de que, esse indivíduo, continue a adaptar-se positivamente através do tempo” (Melillo & Ojeda, 2005: 28).

Desde pequena, a criança precisa de experiências e estímulos para que possa amadurecer as próprias capacidades sensoriais, cognitivas e psicomotoras. Sampedro *et al.* (1997) sustêm que a “criação de um clima familiar e afectivo adequado, repercutir-se-á positivamente no desenvolvimento da criança, cujas condições serão muito favorecidas se forem evitadas a superprotecção, ansiedade e rejeição e houver uma implicação activa dos pais na educação” (p. 247).

A filosofia da abordagem centrada na família partilha a ideia de que “as famílias devem ser apoiadas nos seus ambientes naturais e nos seus papéis de decisão através do reforço das capacidades únicas que possuem como pessoas e como famílias” (Correia & Serrano, 2000: 5). Assim é fundamental privilegiar os contextos naturais de aprendizagem, dado que “as experiências que têm consequências positivas para o desenvolvimento são uma combinação de actividades planeadas e não planeadas, estruturadas e não estruturadas, de ensino intencional e incidental” (Dunst, Hamby, Trivette, Raab & Bruder, 2000: 152).

Para McWilliam (2003d), as opções de intervenção devem ter como um dos princípios orientadores, o de “preservar a integridade do estilo de vida da família” (p. 144). Por conseguinte, as dinâmicas a privilegiar para a prossecução das finalidades da intervenção devem procurar sempre o aliviar da tensão sentida pelas famílias com necessidades especiais, evitando todas as estratégias que a possam aumentar. Deste modo, refere que “as intervenções devem ser planeadas de modo a ajustarem-se ao estilo de vida da família ou a melhorarem a sua capacidade de conseguir o estilo de vida desejado e não perturbar as suas actuais rotinas” (p. 144), procurando, na medida do possível, a sua potencialização com conhecimentos e focalizações intencionais/progressivas.

Num meio rico em estímulos, utilizando todos os canais sensoriais, todos os espaços frequentados, os objectos do seu uso diário, as rotinas das suas tarefas, os gostos e as realizações que maior satisfação lhe dão, podem-se delinear as estratégias e as actividades de forma a apoiar e a facilitar a aquisição e consolidação de novas competências – dando à família a possibilidade de projectarem o futuro familiar mais confiante com esta criança, pois o “amor parental derruba todas as dificuldades” (Bayle, 2008a: 111).

Por conseguinte, a presente investigação desenvolve-se tendo como objectivo geral, *Analisar em que medida o envolvimento familiar na definição, construção, implementação e avaliação de um programa de estimulação precoce numa criança com T21 pode promover um maior desenvolvimento das suas competências*, tendo como questão de partida (Quivy &

Campenhoudt, 2006; Best, 1982) orientadora do percurso: *Como pode o envolvimento familiar, integrado num programa de estimulação precoce, contribuir para o desenvolvimento global de uma criança com Trissomia 21?* Na sua formulação não se pretendeu uma atitude moral ou ética (Tuckman, 2000), mas procuraram-se as formas e estratégias mais adequadas para corresponder ao binómio que a própria formulação apresenta, de uma relação de causa e efeito (Stake, 2007). Perante o enquadramento teórico seleccionado, julga-se clara, pertinente, relevante, exequível, actual e possuidora de um quadro de amplitude crítica (Quivy & Campenhoudt, 1992; Tuckman, 2000).

Considera-se que a questão de partida tem um alcance e magnitude suficientes para preencher a exigência e o interesse que motivou a realização desta investigação e dada a revisão bibliográfica feita, existem suficientes resultados potenciais que a justifiquem, tornando-se viável a elaboração de um trabalho de investigação/intervenção com o enfoque específico no envolvimento familiar através da utilização das rotinas pré-existentes, de forma a mais facilmente promover aquisições e a transposição de competências.

O autor da presente investigação manifesta grande interesse nesta área, quer por possuir uma filha com T21 – objecto de investigação do presente trabalho, quer por ser docente de Educação Especial, na área da Multideficiência. Por conseguinte, a procura das melhores práticas e estratégias para permitir um desenvolvimento mais harmonioso nas crianças com necessidades específicas, assume uma relevância para o investigador, quer a nível pessoal, familiar e profissional – aumentando desse modo o seu interesse e a pertinência do trabalho.

Perante as actuais políticas educativas e opções de intervenção, julga-se que o facto de um investigador, pai de uma criança com T21, procurar adquirir competências para estimular a sua própria filha, segundo as práticas consideradas teoricamente como mais aconselhadas, mas ainda aquém na sua implementação, poderá servir para que outros pais e investigadores acreditem que é possível apoiar e promover os voos dos que ainda não sabem voar. O facto de ser realizado por um pai/família de uma criança com Trissomia 21 poderá estimular outros pais de crianças com necessidades especiais a aventurarem-se, quer na procura de formação específica, quer na busca das metodologias/estratégias que se vislumbram como mais eficazes para apoiar e estimular o desenvolvimento dos seus filhos.

Poderá, igualmente, ser útil para os técnicos e docentes de educação especial, dado que o presente trabalho procura veicular uma perspectiva de intervenção que, envolvendo a família, facilite as aquisições e transposições dos saberes e competências para os contextos reais da criança. O trabalho de estimulação baseado nas rotinas familiares facilita e promove a sua inclusão, funcionalidade, personalização, utilidade e contextualização, tornando as aprendizagens significativas para a criança, para a família e para os técnicos, potencializando a sua adesão e satisfação.

Pressupõe-se que esta investigação se encontra dentro dos limites dos seus recursos e constrangimentos temporais, assim como o duplo papel do investigador permite a recolha dos elementos suficientes de diagnóstico e de avaliação factual, indispensáveis para a exequibilidade e praticabilidade das estratégias tendentes à resposta à questão de partida da presente investigação.

De modo a especificar a questão de partida e a responder ao objectivo do trabalho, foi necessário formular algumas Questões de Investigação – *Quadro 1* –, as quais conduzem a presente investigação de forma a focalizar a recolha, o tratamento e a obtenção dos resultados desejados para o presente trabalho, revelando aspectos e enfoques considerados fundamentais para a caracterização, planificação, implementação e avaliação da intervenção.

Quadro 1 – Questões de Investigação

- A. Como é encarado pela família o facto de coexistir no seu seio uma criança com Trissomia 21?
- B. Qual a pertinência que a família atribui à sua participação na definição, construção, implementação e avaliação de um programa de estimulação precoce dirigido à criança com T21?
- C. Que tipo de atitudes, procedimentos e conhecimentos, inseridos num programa de estimulação, devem ser asseguradas pela família, no dia a dia, de modo a facilitar o desenvolvimento global de uma criança com T21?
- D. Qual a importância que os técnicos atribuem ao envolvimento familiar na estimulação de uma criança com T21?
- E. Quais as áreas de desenvolvimento devem ser trabalhadas prioritariamente, em parceria entre técnicos e a família, de forma a promover um a maior consolidação das aquisições numa criança com T21?
- F. Que mudanças ocorreram na família e na criança após a aplicação do programa de estimulação centrado nas rotinas familiares?

Para que se torne possível a consecução das finalidades definidas para este projecto de investigação, partindo dos pressupostos teóricos enunciados e da análise da questão de partida, procurou-se que a cada questão de investigação correspondesse um objectivo específico, a ser trabalhado ao longo da investigação,¹⁰ de forma a orientar o trabalho de modo a diminuir a subjectividade da presente investigação.

As metodologias julgadas como mais adequadas à natureza da investigação, à questão-problema, aos objectivos da investigação e à população-alvo são as metodologias qualitativas. As metodologias de estudo de caso, a investigação-acção e a investigação etnográfica, de orientação interpretativa/qualitativa, adequam-se, especialmente, a estudos que incluam descrição e análise detalhadas, dado que o se pretende é a construção de um trabalho aprofundado que permita uma posterior intervenção contextualizada.

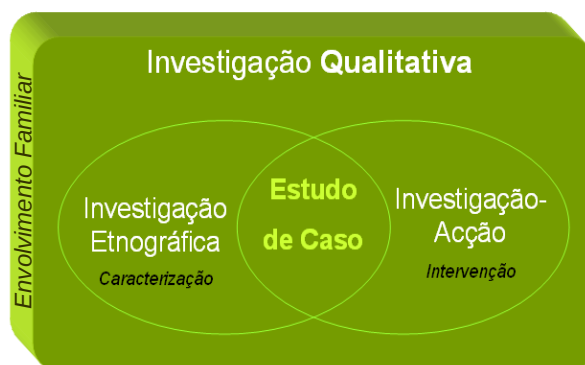


Figura 1 – Desenho Metodológico da Investigação

¹⁰ Conferir a explicitação dos objectivos específicos da investigação no ponto 1.2.4 – *Objectivos da Investigação*, do Capítulo II – *Estudo Empírico*, do presente manuscrito.

De modo a descrever um processo desta natureza, apresenta-se a sua sistematização, numa forma integrada, na *Figura 1*, de forma a espelhar a dinâmica que caracteriza a recolha exaustiva de dados e informações – Observação Etnográfica – de uma criança com T21 – Estudo de Caso – de forma a construir-se e implementar-se um projecto de intervenção precoce – Investigação-Acção –, potenciando a participação e o envolvimento familiar em todo o processo – Problemática em Investigação. O desenho de investigação apresentado poderá constituir-se como um contributo para desenvolver, na família da criança, a consciencialização progressiva da importância da sua participação na estimulação da sua filha, assim como adquirir o conhecimento – conteúdos e estratégias – para que esta, com base no programa de estimulação global de toda a equipa de intervenção, possa elaborar e implementar um projecto de intervenção baseado na utilização pedagógica das rotinas familiares.

Esta investigação, no âmbito da investigação-acção, encontra-se concebido como uma espiral de auto-reflexão, tendo os processos de avaliação como factores fundamentais de (re-)orientação, (re-)formulação e adaptação. Pretendendo que a sequencialidade das etapas se mantenha, o desenvolvimento do projecto da investigação caracteriza-se por um processo dialéctico de recolha, leitura e análise de dados, implementação de acções resultantes das decisões tomadas, com contínua recolha e análise de dados que, por sua vez, desencadeia novas acções, assim como a procura constante de novas informações bibliográficas que fundamentem o contínuo (re-)ajustamento da intervenção, num desenvolvimento em espiral – próprio da metodologia seleccionada, emergindo a necessidade de uma reformulação contínua da planificação global de intervenção. Por outro lado, a metodologia de investigação-acção conduz a que, frequentemente, algumas das fases do percurso de investigação/intervenção coexistam, na sua real operacionalização.

No *Quadro 2*, apresenta-se uma sistematização integrada do plano de investigação delineado, o qual pretende, de algum modo, espelhar a dinâmica que caracteriza a implementação deste projecto de intervenção que decorreu de Outubro de 2008 a Outubro de 2009, tendo-se desenvolvido em quatro fases: Fase I – *Descrição da Problemática*; Fase II – *Recolha, Análise e Interpretação de Dados*; Fase III – *Planificação, Intervenção e Avaliação*; Fase IV – *Conclusões e Propostas*.

Quadro 2 – Organograma e Cronograma da Investigação

FASE I		DESCRIÇÃO DA PROBLEMÁTICA
Outubro 2008 • Dezembro 2008		• Revisão Bibliográfica sobre a Trissomia 21 e o Envolvimento Familiar; • Formulação da Questão de Partida e Questões de Investigação; • Definição do Objectivo Geral e dos Objectivos Específicos; • Definição da Metodologia de Investigação; • Selecção do Universo da Investigação; • Construção dos Instrumentos de Recolha dos Dados.
FASE II		RECOLHA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS
Dezembro 2008 • Março 2009		• Revisão Bibliográfica – continuação. • Administração dos Instrumentos de Recolha dos Dados seleccionados. • Análise e Confrontação dos Dados. • Discussão dos Resultados obtidos.

	• Redefinição da Problemática em Investigação.
FASE III	PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO E AVALIAÇÃO
Março 2009 • Junho 2009	• Revisão Bibliográfica – continuação. • Caracterização da Situação de Intervenção. • Planificação Global da Intervenção. • Construção do Roteiro de Actividades. • Desenvolvimento Sequencial da Intervenção – com Avaliação Contínua. • Avaliação Global.
FASE IV	CONCLUSÕES E PROPOSTAS
Julho 2009 • Outubro 2009	• Elaboração das Conclusões. • Explicitação das Limitações da Investigação. • Pistas para Futuras Investigações. • Dinâmica de Continuidade. • Redacção do Relatório Final.

Cada uma destas fases apresenta objectivos concretos e distintos, desenvolvendo-se com procedimentos bem definidos e específicos. A primeira fase do presente trabalho – **DESCRIÇÃO DA PROBLEMÁTICA** – consistiu em, após clarificação das motivações e do enquadramento para o presente trabalho, introduzidas na *Introdução*, ser elaborado o quadro teórico da problemática, através da pesquisa e revisão bibliográfica sobre a T21 e sobre o papel do envolvimento familiar na sua estimulação, constante no Capítulo I, *Enquadramento Teórico*. Com base nesse quadro teórico e no contexto familiar do investigador, definiu-se a questão de partida da investigação, os objectivos e as questões específicas de investigação – contudo, foi necessário, continuamente ir clarificando e redefinindo, num processo cíclico e reconstrutivo, a sua formulação e explicitação. Perante o enquadramento teórico e o enfoque pretendido, definiu-se, com base em bibliografia temática, a metodologia mais adequada para desenvolver a presente investigação, tendo em conta a sua especificidade. Deste modo, seleccionaram-se e construíram-se os instrumentos de recolha de dados passíveis de atingir os objectivos propostos, constante no Capítulo II, *Estudo Empírico*, Ponto 1 e 2.1 do presente manuscrito.

Procede-se, numa segunda fase, – **RECOLHA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS** –, após a validação dos instrumentos, à sua administração e aplicação, assim como à posterior recolha e análise dos dados, procurando interpretar, confrontar e discutir os diferentes dados obtidos através dos diversos instrumentos de forma a retirarem-se ilações para a prossecução da investigação – presentes no Capítulo II – *Estudo Empírico*, Ponto 2.2 e 2.3. Durante esta fase, foi necessário continuar a realizar a revisão bibliográfica, dado que o emergir de novos conceitos e informações assim o exigiram.

Na fase seguinte – **PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO E AVALIAÇÃO** – após a caracterização da situação de intervenção – tendo-se elaborado a história compreensiva, a caracterização dos contextos de intervenção e o diagnóstico da situação-problema –, inseridos no Ponto 3 do Capítulo II, *Estudo Empírico*, procede-se à construção e planificação da intervenção, com base nos dados anteriormente recolhidos, e à sua consequente implementação no caso seleccionado – criança com T21. Esta intervenção foi estruturada de forma sequencial, monitorizada por um processo de avaliação contínua, o qual obrigou a uma

vigilância crítica tendente à redefinição permanente das estratégias para a sua implementação. Após a implementação, com a participação familiar, do programa de estimulação precoce na criança com T21, foi feita a sua avaliação de forma a encontrarem-se os resultados da sua aplicação – dados incluídos no Capítulo III, *Plano de Intervenção*.

Na última fase, a quarta, procede-se à elaboração das CONCLUSÕES E PROPOSTAS, onde se procurou registar as principais conclusões da investigação, assim como as limitações específicas do presente trabalho – confrontando-as com a questão-problema que motivou e orientou o presente trabalho. Procurou-se, na medida do possível, retirar algumas indicações e ilações que poderão ser úteis para futuras aplicações e investigações, assim como algumas dinâmicas de continuidade para a prossecução da estimulação da criança – dados incluídos nas *Conclusões* do presente manuscrito.

Na *Bibliografia* do trabalho apresenta-se uma listagem das fontes de consulta bibliográficas, legislativas e electrónicas que serviram de suporte para a formulação, desenvolvimento e conclusão do presente trabalho.

Nos *Anexos* englobam-se todos os materiais que apresentam informações tidas como pertinentes para a compreensão, prossecução e implementação do objectivo definido para a presente investigação.

Na organização e apresentação do trabalho seguiram-se as orientações dadas por Primo e Mateus (2008), aplicáveis às dissertações de Mestrado, cumprindo o Despacho n.º 52/2008 da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Ao longo do presente manuscrito, utiliza-se a Norma APA – *American Psychological Association* (2001) – para as citações e referenciação bibliográfica, tendo-se optado pelo uso do Arial Narrow dentro dos quadros criados, de forma a facilitar a sua visualização e composição gráfica.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“espera-se e deseja-se que, de tal, resulte algo que contribua - ainda que modestamente - para a consecução de um dos direitos fundamentais daquelas crianças e jovens: uma educação de qualidade em ambientes inclusivos e a decorrente sensação de se sentirem... felizes.”
(Serrano, 2005: 475)

No *Enquadramento Teórico* da investigação efectua-se um estudo e uma análise crítica da bibliografia relevante para o presente trabalho. O aprofundamento bibliográfico sobre a T21 e o Envolvimento Familiar – vectores determinantes para a prossecução científica do plano estabelecido – permite repensar, reformular, apoiar e fundamentar o contexto e a origem da investigação, de forma a encontrar a melhor formulação da questão de partida e proporcionar uma base teórica para ancorar o enquadramento empírico.

Numa primeira parte, reflecte-se sobre o próprio envolvimento familiar – em especial, sobre: os modelos de interacção, a evolução dos modelos de participação da família na estimulação das crianças com NEE, a importância e as vantagens do seu envolvimento. Posteriormente, são abordadas e desenvolvidas questões inerentes à T21, nomeadamente a sua definição, as características mais marcantes e significativas, sendo igualmente apresentadas algumas dinâmicas promotoras e facilitadoras de aquisições mais reais e consolidadas – destacando-se a imperiosa necessidade de intervenção em idades bem precoces, a inclusão dos trissómicos nos diferentes contextos vitais e o papel do envolvimento da família, como facilitador e promotor de aquisição de saberes e competências contextualizadas.

Neste âmbito, dá-se particular destaque às estratégias, dinâmicas e práticas de envolvimento familiar facilitadoras de se constituírem como promotoras de desenvolvimento significativo e estruturante. As rotinas da vida familiar são apresentadas como uma excelente forma de se desenvolver um plano harmonioso de estimulação precoce de uma criança, dado que estão assentes nas prioridades da família, têm uma finalidade funcional, apresentam-se com uma organização estruturante e podem ser uma forma de diminuição do stress familiar, permitindo um envolvimento de todos os membros do agregado familiar e dos diferentes sistemas sociais que com a família interagem.

1. ENVOLVIMENTO FAMILIAR

1.1 Família: conceito

A família é “o elemento natural e fundamental da sociedade e tem o direito à protecção da sociedade e do estado” (Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948, Art. 26º), constituindo-se como um dos direitos sociais de todos, sem excepção.¹¹ Crescer e viver no seio da família progenitora e constituir, segundo a sua vontade, a própria família como expressão das suas opções afectivas, sociais, sexuais, materiais e morais é um direito do ser humano.¹²

¹¹ “O deficiente tem o direito a viver no seio da família.” (Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, 1975, Art. 9º)

¹² Vieira e Pereira (2003) constataam que “se a necessidade da protecção familiar é naturalmente aceite e defendida para a criança com deficiência, já o mesmo não acontece com o direito, do adulto com deficiência a constituir a sua própria família, existindo ainda inúmeras barreiras e tabus.” (p. 31)

Andolfi (1981, cit in Alarcão, 2006) define família como um “sistema de interacção que supera e articula dentro dela os vários componentes individuais” (p. 39), acrescentando que

“a família é um sistema entre sistemas e que é essencial a exploração das relações interpessoais e das normas que regulam a vida dos grupos significativos a que o indivíduo pertence para uma compreensão do comportamento dos membros e para a formulação de intervenções eficazes.” (pp. 39 – 40)

Sampaio e Gameiro (1985) apresentam a família como “um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados” (pp. 11 – 12). Para Alarcão (2006), pensar a família exige e implica ter uma visão global da sua *estrutura* – dimensão espacial – e do seu *desenvolvimento* – dimensão temporal. Segundo Gomes (2007), a família não se reduz à soma dos seus membros nem das vidas individuais dos seus componentes, devendo ser vista como um sistema total de interacções, onde o comportamento de cada um dos seus elementos afecta a família no seu todo, tornando-a uma e única.

Torna-se “importante analisar o comportamento individual no contexto em que o mesmo ocorre, passando o foco de análise a ser necessariamente ecossistémico” (Alarcão, 2006: 44). A família é um sistema que se insere e interage com outros contextos mais vastos, tais como o sistema comunidade e/ou sociedade, com os quais co-evolui e estabelece trocas – constituindo-se, a família, como um sistema aberto – mas com a capacidade de regulação da sua abertura ao exterior, “consoante as suas necessidades e as suas características” (p. 48). A autora apresenta a família como “um espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas da interacção: os contactos corporais, a linguagem, a comunicação e as relações interpessoais” (p. 37), considerando-a como um “espaço de vivência de relações afectivas profundas: a filiação, a fraternidade, o amor, a sexualidade... numa trama de emoções e afectos positivos e negativos” (p. 37), os quais vão desenvolvendo o sentimento de *Identidade* – ser-se quem é – e de *Pertença* – fazer parte de uma família específica. Para Fontao (2000), a família constitui “o meio imediato de desenvolvimento e socialização da criança, sendo a escola o segundo contexto de referência mais importante” (p. 170). Relvas (1996), numa perspectiva sistémica, sobre o ciclo de vida da família, refere que esta deve procurar cumprir

“duas tarefas fundamentais: a prestação de cuidados que satisfaça as necessidades físicas e afectivas de cada um dos seus elementos, assegurando a sua protecção (função interna) e a socialização dos seus membros, que os inicia nos papeis e valores da sociedade em que se integram, permitindo a adaptação à cultura que os rodeia.” (p. 113)

Apesar do actual debate sobre o papel da família e da sua composição, Correia e Serrano (2008a) referem que “a família constitui o alicerce da sociedade [... mantendo-se] como elemento-chave na vida e no desenvolvimento da criança” (p. 155), sendo um dos principais contextos de desenvolvimento da criança e o “elemento fundamental no

desenvolvimento de crianças saudáveis, competentes e responsáveis” (Hobbs *et al.*, 1984: 49).¹³

No âmbito da família, novas expectativas são assumidas com a chegada de um filho. Quando as idealizações dos progenitores são derrubadas porque o filho não foi o idealizado, naturalmente há uma ruptura e surgem fortes sentimentos em ebulição. Neste sentido, Alarcão (2006) refere que quando se fala de famílias de crianças portadoras de algum tipo de deficiência, tem que se tentar perceber o tipo de relações entre os seus membros, nomeadamente com a chegada de uma criança diferente, compreender “como esta família mantém o seu equilíbrio e se reorganiza ao longo de um processo de aceitação e de relacionamento com a diferença” (p. 37), dado que todo o caminho é feito por etapas, avanços e recuos. Brandão (2000) afirma que

“a família em termos gerais, e especialmente os pais, têm sido tradicionalmente os primeiros prestadores de cuidados, os organizadores, os modelos de comportamento, os disciplinadores e os agentes de socialização, num papel evidente de professores dos seus filhos. No entanto, e como sublinha Baker (1989), ninguém se encontra preparado para se tornar pai (e portanto educador) de uma criança com problemas no seu desenvolvimento.” (p. 75)

1.2 Consciencialização para o Envolvimento

1.2.1 Abordagens sobre o Desenvolvimento Humano

Antes da segunda metade deste século, adoptava-se uma perspectiva de cariz maturacionista, na qual, não negando que o meio também o pudesse influenciar, o “desenvolvimento dependia da maturação progressiva do sistema nervoso [o qual se constituía como] motor do processo de desenvolvimento” (Gesell, 1940, cit in Almeida, 2000b: 2). Coexistindo com a crença na imutabilidade do quociente intelectual, era “natural que não surgisse a preocupação de proporcionar à criança um ambiente estimulante e facilitador do desenvolvimento” (Almeida, 2000b: 2). Com a teoria sobre a origem da inteligência na criança, Piaget (cit in Almeida, 2000b) menciona que

“é da interacção dialéctica criança-meio que a inteligência surge, como algo que resulta de uma construção da criança. Nesta interacção, aquilo que a criança vai construindo, não é apenas a sua representação da realidade mas o seu próprio sistema conceptual.” (p. 3)

Enfatizando o carácter dinâmico do desenvolvimento, torna-se cada vez mais evidente e imprescindível dotar o meio envolvente de características potencializadoras de desenvolvimento. Os trabalhos de Hebb (1949), *The Organization of Behavior*, de Hunt (1961), *Intelligence and Experience*¹⁴ e de Bloom (1964), *Stability and Change in Human Characteristics*¹⁵ afirmaram a importância do “ambiente e das primeiras experiências no desenrolar de resultados últimos de desenvolvimento, quer estes sejam positivos, quer sejam

¹³ Na família, a criança deve ser envolvida numa “atmosfera de amor e compreensão, de afectividade e de segurança moral e material [... de forma a permitir e consolidar o] desabrochar harmonioso da sua personalidade.” (Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1959, Princípio 6º)

¹⁴ Demonstraram “como ambientes pobres em estímulos podem ter efeitos devastadores para o desenvolvimento global da criança, realçando a importância de uma intervenção atempada.” (Serrano & Correia, 2000: 17)

¹⁵ O qual conclui que “as influencias ambientais no comportamento e desenvolvimento da criança são muito mais fortes nos primeiros anos de vida.” (Serrano & Correia, 2000: 17)

negativos” (Serrano & Correia, 2000: 17). Neste âmbito, Almeida (2000b), com base nas investigações de Hunt e Bloom, analisando o impacto que o ambiente precoce provoca no desenvolvimento futuro das crianças, defende que em idades precoces existem

“os períodos sensíveis do desenvolvimento, ou seja, períodos caracterizados por uma maior plasticidade do sistema nervoso, o que permitiria que uma estimulação intensiva e circunscrita no tempo, situada nessas idades, resultasse numa aceleração importante do desenvolvimento.” (p. 3)

Almeida (2000b) refere que diversos investigadores – Sameroff, Chandler e Fiese – apresentam a concepção do desenvolvimento numa perspectiva transaccional, onde o desenvolvimento da criança se constitui como efeito das “trocas recíprocas entre a criança e os seus diferentes contextos de vida” (p. 8), sendo em idades bem precoces, a família o seu ambiente natural de vida.¹⁶ Estas interações, entre a família e a criança, são “dinâmicas e biunívocas, i. e., a criança altera o seu ambiente e por sua vez esta sofre alterações pelas mudanças que provoca” (Serrano & Correia, 2000: 18). Este modelo teórico, para Simeonsson e Bailey (1990, cit in Correia & Serrano, 2008a) é explicativo da importância do envolvimento parental, pois preconiza a família como

“componente essencial do ambiente de crescimento, que influencia e é influenciada pela criança num processo contínuo e dinâmico resultando em aspectos diferenciados em cada momento dessa interação, com impacto, quer na família, quer na criança.” (p. 156)

Na perspectiva sistémica¹⁷ aplicada à família, Cáster e McGoldrick (1980, cit in Correia & Serrano, 2008a) afirmam que “acontecimentos que afectem qualquer um dos membros da família podem ter impacto em todos os seus membros” (p. 156). Por conseguinte, a actuação de uma criança provoca alterações em todos os elementos da sua família e estes, numa dinâmica de interação, produzem modificações nesta. A família constitui-se assim como um “sistema interaccional, uma unidade onde acontecem muitas interações” (p. 156). Com o desenvolvimento e crescimento da criança, as interações assumem novos significados e dimensões, tal como a própria “família (...) tem o seu ciclo de vida e vai passando por fases distintas que vão ter repercussões diferentes sobre a criança” (Almeida, 2000b: 8).

A perspectiva do modelo ecológico do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979), trouxe um importante e novo contributo para enquadrar o desenvolvimento da criança. Este é influenciado e influenciável, sucessivamente, por diferentes contextos – onde a família não é vista como uma unidade independente, mas como componente dum todo organizado e a criança como o centro dessa estrutura em forma de alvo que inclui quatro diferentes sistemas: desde os “contextos habituais de vida da criança, às inter-relações que entre eles se estabelecem, aos contextos mais distantes, mas com influência directa na vida da criança

¹⁶ Nesta perspectiva transaccional, “uma situação de risco biológico pode ser atenuado ou ultrapassado criando um contexto de desenvolvimento favorável à criança, tal como um contexto desfavorável pode pôr em causa o desenvolvimento normal de uma criança.” (Almeida, 2000b: 8)

¹⁷ A teoria geral dos sistemas refere “que todos os sistemas vivos são compostos por um conjunto de elementos interdependentes, isto é, modificações que ocorram num dos elementos podem afectar os restantes, e a interação entre eles cria condições únicas que são inexistentes ao considerarmos cada elemento individualmente.” (Von Bertalanffy, 1968, cit in Correia & Serrano, 2008a: 156)

e aos grandes valores e normas da sociedade em que criança e família aparecem inseridas” (Almeida, 2000b: 9).

Bronfenbrenner (1979) conceptualiza o conceito de contexto de desenvolvimento, em termos de uma hierarquia de sistemas com quatro níveis progressivamente mais abrangentes: o Microsistema, o Mesossistema, o Exossistema e o Macrossistema – os quais se constituem como “um sistema de estruturas concêntricas” (Almeida, 2000a: 9).¹⁸ No *Quadro 3* apresenta-se a descrição dos diferentes sistemas ecológicos.¹⁹

Quadro 3 – Sistemas de Interação de Bronfenbrenner	
Microsistema	Sistema que inclui aquilo que podemos designar por “factores de lugar, tempo, actividade e o papel que a criança desempenha em cada cenário” (Bairrão, 1994: 42), onde a criança passa parte significativa do seu tempo – casa, ama, infantário, hospital, centro onde recebe apoio, entre outros. ²⁰
Mesossistema	Sistema que “incorpora todos os cenários mais importantes que uma criança frequenta, bem como as relações entre esses cenários” (Bairrão, 1994: 43), constituído pelas relações entre os diferentes microsistemas dos quais a criança faz parte num dado momento. ²¹
Exossistema	Sistema constituído pelas estruturas sociais propriamente ditas (serviços médicos, grupos sociais, serviços sociais, media, entre outros) que “rodeiam a criança e a família e que constituem recursos para estas” (Bairrão, 1994: 43), apesar de o indivíduo não se encontrar directamente envolvido nelas. (Serrano & Correia, 2000)
Macrossistema	Representa o contexto cultural (valores e crenças) e legal de uma dada sociedade no qual funcionam os outros sistemas aos quais a criança e a família pertencem (Bairrão, 1994), por conseguinte “as perspectivas gerais da sociedade (...) têm um impacto na educação da criança e na forma como a família lida com os problemas inerentes à educação dos seus filhos.” (Serrano & Correia, 2000: 23)

Estes sistemas são interdependentes e dinâmicos, pelo que Sameroff e Chandler (1975, cit in Serrano & Correia, 2000) referem que “o impacto de um acontecimento em quaisquer dos níveis deve-se às transacções recíprocas permanentes que acontecem entre os sistemas” (p. 21), onde uma acção num dos sistemas produz efeitos e modificações noutros níveis, fazendo emergir mudanças inesperadas. Nesta perspectiva, o desenvolvimento da criança “não acontece num vácuo contextual, o meio em que o indivíduo se insere exerce sobre ele constrangimentos influentes no seu desenvolvimento” (Cruz & Pinho, 2008: 35), processando-se, para Almeida (2000b), nos diferentes contextos

“através das interacções que aí estabelece com os diferentes parceiros (...) e pelas trocas dinâmicas que se realizam entre os contextos em que a criança está inserida e os contextos

¹⁸ As experiências de cada indivíduo constituem subsistemas que se encontram inseridos noutros sistemas, os quais se inserem em sistemas mais gerais “como um conjunto de estruturas aninhadas, cada uma inserida na seguinte, tal e qual um conjunto de bonecas russas.” (Bronfenbrenner, 1979: 22)

¹⁹ Ecosistema – “Meio complexo, vasto e dinâmico no qual os sistemas se inserem, do qual fazem parte e com o qual interagem reciprocamente numa lógica circular e multideterminada. A abordagem ecossistémica exige que a realidade seja entendida numa perspectiva sistémica, holista, e globalizante.” (Alarcão, 2006: 346); “os ecossistemas são conjuntos ou comunidades de espaços inter-relacionados que, tomados como um todo, definem diferentes tipos de espaços”. (Dunst, 2000b: 129)

²⁰ É um “conjunto de actividades, papéis e relações interpessoais experimentadas pelo indivíduo no contexto ou espaço em que este funciona. Considerando o nível domiciliário, o microsistema inclui as relações entre pais e criança, a criança e cada um dos irmãos (ãs), e entre os diversos membros da família. Considerando um contexto educacional formal como a escola, o microsistema inclui as relações entre companheiros (as), entre os adultos da instituição e a criança e a capacidade que a criança possui ao enfrentar vicissitudes no ambiente em geral.” (Serrano & Correia, 2000: 21)

²¹ “interacção entre dois ou mais contextos, nos quais o indivíduo participa activamente, por exemplo entre um microsistema e o exossistema (...). As relações entre pai/educadores e família/comunidade possuem efeitos interactivos na criança e na família. As interacções nos subsistemas exercem influências imediatas nos resultados das crianças. E essas influências fazem-se notar sempre que a criança e a sua família vão negociando as suas trocas nas rotinas diárias, quer nos seus ambientes, quer na comunidade.” (Serrano & Correia, 2000: 22)

mais alargados que, deste modo, através desta cadeia recíproca de interações, vão ter por sua vez efeitos a nível do seu desenvolvimento.” (p. 9)

Consequentemente, Bairrão (1994) refere que “a determinação significativa daquilo que uma criança pode realizar, só ganha verdadeiro sentido se for conhecido o contexto onde está inserida” (p. 42). Não havendo grande utilidade no tratamento de um problema de forma isolada, sem uma compreensão/contextualização das causas que o provocaram ou modificaram, Cruz e Pinho (2008), afirmam que é possível e imprescindível re-utilizar o potencial do contexto e o tempo em que ocorre em favor do próprio desenvolvimento.

As famílias, segundo Hobbs, Hoover-Dempsey, Moroney, Shayne e Weeks (1984), são “o elemento fundamental no desenvolvimento de crianças saudáveis, competentes e responsáveis [contudo só poderão exercer cabalmente a sua função se puderem contar com] o apoio da comunidade que fornece os suplementos formais e informais aos recursos da família” (p. 46).²² De facto, a família não é uma entidade isolada, ela deve ser vista como “um sistema aberto inserido num sistema social mais vasto com o qual mantêm trocas constantes com efeitos recíprocos” (Almeida, 2000b: 8), assumindo assim aquilo que Serrano e Correia (2000) designam por uma “perspectiva sistémica social” (p. 19).²³

Na perspectiva sistémica, considera-se, que “uma intervenção ao nível do sistema familiar terá sempre mais impacto do que uma intervenção que incida só sobre um dos seus membros”, pois poder-se-ia “desequilibrar o todo que constitui o sistema familiar” (Almeida, 2000b: 8). Por conseguinte, Serrano e Correia (2000) referem que a intervenção, para ser eficaz, deve focalizar “a família como um todo e não apenas a criança” (p. 20), desta forma, ao “capacitar e apoiar a família como um todo teremos mais oportunidades de influenciar positivamente todos os membros da família” (Dunst, cit in Serrano & Correia, 2000: 20), permitindo aos pais uma “maior disponibilidade em termos de tempo, mais energia e recursos, no sentido de proporcionar o bem-estar a outros membros da família” (p. 21), constituindo-se como factor de sucesso, de estabilizador de padrões e de normalização.

Para Gallagher e Tramill (2000), as crianças, nesta abordagem, “são vistas como produtos de um ambiente complexo, dinâmico e interdependente, no qual todos têm um papel a desempenhar” (p. 46). Deste modo, uma intervenção eficaz, a qual deve produzir modificações nos diversos sistemas sociais, “torna-se indispensável a adopção de uma perspectiva ecológica de IP que tenha em conta a complexidade destas interações” (Serrano & Correia, 2000: 23). Os conceitos sistémicos da família e dos seus contextos de inserção, para Correia e Serrano (2008a), são fundamentais para o trabalho que os profissionais de educação desenvolvem com as famílias das crianças com NEE, dado que,

²² “Tal como uma criança precisa de cuidados de nutrição, de estimulação e de recursos que os adultos lhe vão providenciando, também os pais – como indivíduos e como adultos que preenchem determinados papéis socialmente valorizados – necessitam dos recursos que lhes sejam facultados por uma comunidade responsável para que possam cumprir esses papéis.” (Hobbs *et al.*, 1984: 46)

²³ A perspectiva sistémica social vê a família “como um ‘todo’ social, com características e necessidades únicas, que, por sua vez, se insere num conjunto mais vasto de influências e redes sociais formais e informais. Todos estes elementos são interdependentes e influenciam-se mutuamente.” (Serrano & Correia, 2000: 19)

realçando “a importância de não nos centrarmos exclusivamente na criança com NEE, mas também examiná-la no seu contexto familiar e ambiental” (p. 156),²⁴

“possam avaliar se a intervenção irá afectar de uma forma equilibrada ou desequilibrada as interacções do sistema familiar [...] permitindo] auxiliar os pais a identificar áreas problemáticas no sistema familiar e assim melhorar o processo de mudança, criando um equilíbrio nas interacções familiares.” (Correia & Serrano, 2008a: 156)

1.2.2 *Evolução do Envolvimento Familiar*

O envolvimento familiar apresentou uma evolução histórica caracterizada por diversas fases, as quais reflectem uma evolução da visão e formas de trabalho com as crianças com NEE e com as suas famílias. Nos inícios dos anos 60, a perspectiva das *Terapias* abordava a deficiência, de acordo com o modelo médico então predominante, como uma situação com necessidade de medicação. De acordo com Almeida (2000b), a criança portadora de deficiência “era considerada como sendo uma fonte constante de problemas para a sua família que iria ter sempre, inevitavelmente, grande dificuldade em lidar com esta situação. Por sua vez a criança, iria ter de recorrer às terapias ao longo de todo o seu processo de desenvolvimento” (p. 4), precisando a própria família de suporte terapêutico. Esta prática centrada na criança, para Serrano e Correia (2000), “reflectia uma filosofia de intervenção que não valorizava o envolvimento parental, uma vez que os profissionais eram entendidos como *experts* e, por conseguinte, os únicos capazes de intervir e cuidar dos problemas que a criança apresentava” (p. 13), com a intervenção a referir-se quase exclusivamente aos aspectos patológicos e deficitários da criança, onde “a família neste quadro não era considerada e quando o era ela constituía uma fonte de problemas, ou uma barreira” (p. 13).²⁵

Em meados de anos 60, numa perspectiva baseada no modelo educacional, surgem, na sequência das propostas teóricas de Hunt e Bloom, os *Programas de Educação Compensatória* (Almeida, 2000a; Correia & Serrano, 2008b; Serrano & Correia, 2000). Estes programas, para Almeida (1997), ainda de cariz deficitário e remediativo, centrados na criança, visavam “compensar a deficiente estimulação que se considerava ser proporcionada às crianças oriundas de meios em desvantagem socio-económica e que estaria na base do seu repetido insucesso escolar” (p. 4). Por conseguinte, com a implementação intensiva de uma estimulação precoce, antes da entrada da criança na escola, procurava-se o alcançar de

“uma recuperação que as colocasse em pé de igualdade com as crianças da classe média. Essas crianças, deveriam ser identificadas o mais precocemente possível, conseguindo-se assim prevenir o futuro insucesso, ou, mesmo atrasos de desenvolvimento.” (Almeida, 2000b: 4)

²⁴ É desta forma que “a intervenção deixa de se centrar estritamente na criança para passar a reconhecer a importância da família no trabalho que se desenvolve com crianças que apresentam NEE ou risco.” (Gallagher & Tramill, 2000: 46)

²⁵ “Os serviços de atendimento a crianças com NEE começaram por se centrar exclusivamente na criança visando remediar os problemas que esta apresentava numa intervenção compartimentada entre diversas especialidades (Turnbull & Summers, 1987), esquecendo assim uma visão global da criança e, mais importante ainda, esquecendo que esta faz parte de um contexto familiar do qual não a podemos desligar se queremos uma avaliação e intervenção que respondam eficazmente aos problemas da criança e da família.” (Serrano & Correia, 2000: 13)

Contudo, apesar das vantagens do trabalho de estimulação começar o mais precocemente possível, constatou-se que “não bastava uma estimulação que incidisse apenas nesses períodos, mas que tinha que existir uma continuidade se queríamos que os resultados se mantivessem a longo prazo” (p. 4).²⁶

Correia e Serrano (2008a) consideram que em ambas as perspectivas apresentadas, *Terapias e Programas de Educação Compensatória*, os pais tinham “um papel passivo, cabendo a responsabilidade em termos educacionais e terapêuticos dos seus filhos quase inteiramente aos profissionais” (p. 157), os quais “desenhavam e implementavam os programas” (Serrano & Correia, 2000: 14). O descontentamento dos pais acerca da “pouca participação nas decisões programáticas dos seus filhos e o seu escasso poder decisório nas formas de atendimento mais tradicionais levaram a que os pais fossem os principais promotores da mudança” (p. 13).

Nos inícios dos anos 70, diversos factores – *Quadro 4* – impeliram para uma diferente atitude da parte dos pais, educadores e médicos, no trabalho de estimulação das crianças com deficiência:

Quadro 4 – Factores promotores de Mudança	
Movimento de desinstitucionalização	“a desinstitucionalização obrigou a repensar o atendimento no seio da família.” (Serrano & Correia, 2000: 14)
Introdução da tecnologia na área da saúde	Produziu uma revolução, a qual “veio prolongar o ciclo de vida criando novas necessidades no âmbito dos cuidados permanentes, conduziu a que se dotasse a família de meios e apoios capazes de responderem a tais situações criadas.” (Serrano & Correia, 2000: 14)
Divulgação de programas de estimulação	Uma grande divulgação de programas para as crianças que se encontram em situação de risco estabelecido ou biológico, predominando uma abordagem behaviorista ou comportamental (Shonkoff & Meisels, 1990, cit in Almeida, 2000b).
Consciencialização da necessidade do envolvimento da família	Uma maior consciencialização dos profissionais e dos pais da necessidade de um envolvimento/participação mais activa da família nos programas educativos dos seus filhos (Correia & Serrano, 2008b).
Legislação americana	A formalização, em 1975, pela legislação americana – <i>Lei Pública 99-142 – The Education for All Handicapped Children Act</i> , ²⁷ do reconhecimento dos profissionais e dos pais das crianças com NEE da necessidade de um envolvimento mais activo dos pais nos programas educativos (Serrano & Correia, 2000).

Por conseguinte, Ramalho e Almeida (2007) referem que se sentiu a necessidade de uma abordagem centrada na família, que “deveria procurar, antes de tudo, desenvolver as capacidades destas responderem às necessidades específicas das suas crianças com DM de forma a promover-lhes um futuro tão independente quanto possível” (p. 47). Nesta nova perspectiva de interacção, Almeida (2000b) refere que a nível da pesquisa “comprovava-se a importância do pleno envolvimento dos pais no programa de intervenção para o seu sucesso e, principalmente, para que os ganhos se mantivessem ao longo do tempo” (p. 5). Começou a valorizar-se progressivamente o “impacto do meio no desenvolvimento da criança, considerando-se que este era uma consequência directa das aprendizagens que a criança ia fazendo no seu dia-a-dia” (p. 5). Para o efeito, explicita que, nesta fase se preconizava

²⁶ “O início precoce dos programas de intervenção e a continuidade do apoio, ainda que em moldes diferentes uma vez este terminado, foram aliás duas das condições de eficácia realçados nas conclusões das avaliações da primeira geração de programas de intervenção precoce.” (Almeida, 2000a: 4)

²⁷ Actualmente designada por *Individuals with Disabilities Education Act – IDEA*.

“o envolvimento directo da família no programa como condição essencial para o seu sucesso; a aprendizagem em contexto natural, privilegiando-se nessa altura a casa da criança. Posteriormente, têm-se vindo progressivamente a incluir outros contextos naturais como a creche e o jardim-de-infância; a individualização do programa, com objectivos e estratégias de intervenção individualizados para cada criança e família, baseando-se nas suas preocupações, prioridades e recursos, abordados numa perspectiva funcional; um programa educativo planeado em função de objectivos precisos, sendo as actividades de ensino registadas diariamente, registo esse que é essencial para reforçar as mudanças positivas e para fundamentar a tomada de decisões relativas à continuação da intervenção; a existência de reuniões de supervisão sistemáticas fundamentais ao desenrolar de um programa de qualidade e que, entre outras vantagens trazem a componente interdisciplinar ao modelo.” (p. 14)

Na década de oitenta, com uma maior individualização dos programas (Shonkoff & Meisels, 1990, cit in Almeida, 2000b: 5) e com a experiência progressiva do envolvimento dos pais,²⁸ começa visualizar-se uma nova etapa, onde os pais são vistos como “co-terapeutas e co-tutores dos seus filhos, isto é, eles próprios poderão continuar o trabalho desenvolvido pelos profissionais” (Correia & Serrano, 2008a: 157). Apesar das inegáveis vantagens, rapidamente se aperceberam que não se adequava a todas as situações, dado que “nem todos os pais se sentem capazes, estão disponíveis ou desejam funcionar como professores dos seus filhos” (Almeida, 2000b: 5). Nesta medida, a formação dos pais e outros elementos da família tornava-se num instrumento importante para se poder alargar os papéis de terapeutas e educadores especiais à família, emergindo progressivamente “a necessidade de alargar a formação aos pais para que possam contribuir correctamente nessa nova actuação” (Correia & Serrano, 2008a: 157). Nesta abordagem, dependendo dos casos, os técnicos e serviços trabalham directamente com a criança, procurando sempre o envolvimento da família, ou indirectamente com a criança, através da própria família (Almeida, 2000a). No entanto, apesar de se envolverem os pais no trabalho educativo, com um protagonismo crescente dado à família,²⁹ o foco de atenção neste período, para Turnbull e Winton (1984, cit in Serrano & Correia, 2000), era ainda exclusivamente centrado na criança.

Com os resultados pouco encorajadores dos programas exclusivamente centrados nas crianças e o reconhecimento, por parte dos técnicos de intervenção “que as crianças em idade precoce estão tão intimamente embebidas nas suas famílias, [tornando] impossível analisar necessidades e definir objectivos para a criança independentemente da família” (Almeida, 2000b: 7), nos anos 90, dá-se uma viragem para uma perspectiva da intervenção centrada na família. Esta perspectiva recupera os diversos modelos de desenvolvimento anteriormente apresentados,³⁰ os quais lhe servem de quadro conceptual. Contudo, Almeida (2000b) destaca que a que mais se adequa a este tipo de abordagem é a “perspectiva

²⁸ De salientar “a investigação na área da modificação do comportamento que muito contribuiu para demonstrar o sucesso do envolvimento dos pais nos programas dos seus filhos.” (Kaiser & Fox, 1986, cit in Correia & Serrano, 2008a: 157)

²⁹ Para Almeida (2000a) já “não é mais o técnico quem decide unilateralmente, baseado nos seus pressupostos teóricos, qual o programa a ‘impor’ àquela criança e família, mas há um ajuste em função do desejo e da motivação da família.” (p. 5)

³⁰ Almeida (2000b) evidencia “O Modelo Transaccional (Sameroff & Chandler, 1975; Sameroff & Fiese, 1990), a Perspectiva Sistémica da Família (Minuchin, 1974; Turnbull & Turnbull, 1986), o Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1977, 1986, 1989) e a Teoria do Suporte Social (Dunst, 1985; Dunst & Trivette, 1990).” (p. 8)

ecológica e sistémica que vai considerar o indivíduo inserido nos seus diferentes contextos de vida e ter em conta as inter-influências entre estes diferentes contextos.” (p. 7)

Para Allen e Petr (1996, cit in Correia & Serrano, 2008a), a criança está inserida no seu contexto específico, a sua família, a qual apresenta características bem distintas e peculiares e assume uma “importância fulcral (...) na vida dos indivíduos” (p. 156). A família está igualmente integrada numa rede de inter-relações com o sistema social mais alargado, o qual influencia a criança e toda a família. Deste modo, Almeida (2000b) refere que todas as influências e trocas interactivas “terão obrigatoriamente de ser consideradas a nível de uma intervenção que se pretenda eficaz” (p. 7). Por conseguinte, como refere Simeonsson (1998, cit in Almeida, 2000b) “a direcção do enfoque passa a ser transaccional, criança, família, técnicos e serviços passam a ser considerados como fazendo parte de um mesmo sistema e exercendo acções recíprocas entre si” (p. 7).

Dunst e Trivette (1994), com a sua investigação, desempenharam um papel fundamental na promoção da adopção, pelos profissionais de intervenção precoce, de princípios centrados na família – tendo introduzido os termos de ‘co-responsabilização’ e ‘capacitação’ no campo da intervenção precoce. Também na opinião de McWilliam, (2003c), os conceitos de ‘capacitar’ – *enabling* – e ‘partilhar poder’ – *empower* – “baseados nos trabalhos de Dunst e colaboradores (1988), Rappaport (1984) e Shelton e colab (1987) são o coração da filosofia centrada na família” (p. 48). O termo ‘capacitar’ – *enabling* – envolve a criação de “oportunidades para que todos os membros da família possam demonstrar e adquirir competências que consolidem o funcionamento familiar” (Dunst, Trivette & Deal, 1988: X). Por ‘corresponsabilizar’ – *empower* –, os mesmos autores, compreendem “a capacidade que a família deve demonstrar na satisfação das suas necessidades e aspirações, por forma a promover um sentido claro de controlo e domínio intrafamiliar sobre aspectos importantes do funcionamento familiar” (p. X).

Correia e Serrano (2008a) afirmam que o progressivo envolvimento dos pais “culmina com aquilo que actualmente se denomina por práticas centradas na família e que surgem através dos programas de intervenção precoce” (p. 157). Para McWilliam (2003c), a abordagem centrada na família “vê além da criança, (...) toda a família como unidade de intervenção” (p. 12) onde o bem-estar de cada elemento do agregado familiar afecta todos os outros, pelo que “a abordagem centrada na família apoia uma política de reconhecimento e resposta às necessidades de cada membro da família e não apenas da criança com

necessidades especiais” (p. 12),³¹ a tal ponto que “o derradeiro objectivo da abordagem centrada na família é melhorar o bem-estar de toda a família” (p. 12).³²

Numa abordagem centrada na família, “o papel da família não é ser uma extensão educativa do programa de intervenção. Antes pelo contrário, o programa de intervenção deve ser uma extensão da família” (Wright, Granger & Sameroff, 1984: 86), de tal forma que para McWilliam, (2003a), o “principal objectivo de recolher e perceber a informação sobre a família é assegurar que os esforços de intervenção são guiados pelas prioridades da família e que as intervenções têm por base os seus recursos” (p. 41).³³ De acordo com a perspectiva de Dunst (2000a), as práticas centradas na família que maiores avanços têm probabilidade de alcançar são aquelas em que

“a) o fulcro de intervenção é identificado pela família e não por profissionais; b) as práticas de intervenção baseiam-se em pontos fortes e não em pontos fracos; c) as práticas potencializam competências, ao invés de fomentar a dependência; d) as abordagens à intervenção precoce baseiam-se em recursos em vez de se basearem em serviços.” (p. 88)

Este tipo de intervenção deve procurar dar suporte às interacções familiares que melhor estimulem o desenvolvimento da criança, procurando que o apoio se efective “nos seus ambiente naturais (...) através do reforço das capacidades únicas que possuem como pessoas e como famílias” (Correia & Serrano, 2000: 5). Dunst, Johnson, Trivette e Hamby (1991, cit in Correia & Serrano, 2008a), referem que o modelo de envolvimento familiar engloba princípios tidos como fundamentais:

“Desenvolver um sentido de comunidade, i. e., promover o encontro entre pessoas que partilhem os mesmos valores e necessidades por forma a criar interdependências que sejam mutuamente gratificantes; mobilizar recursos e apoios, i. e., construir redes de apoio que ajudem as famílias a lidar com as suas responsabilidades e a assumir as suas funções; partilhar responsabilidades e colaboração, i. e., a partilha de ideias e aptidões entre pais e profissionais por forma a construir e reforçar os sistemas de colaboração; proteger a integridade familiar, i. e., respeitar as crenças e valores das famílias e protegê-las da intrusão de outros nas suas crenças e valores; reforçar o funcionamento familiar, i. e., promover as capacidades e competências que a família necessita para que esta possa mobilizar recursos e seja capaz de assumir de forma independente as suas responsabilidades parentais, sentindo-se assim em controlo da situação; práticas de serviços sociais e humanos proactivos, i. e., a adopção de modelos de prestação de serviços que são centrados na família e em práticas que reforçam e apoiam o funcionamento da família.” (p. 163)³⁴

³¹ De modo semelhante, “ter de intervir junto do filho com necessidades especiais pode levar a que os pais passem a ter menos tempo para abordar as suas próprias necessidades ou menos tempo para passar com as outras crianças da família.” (Turnbull & Turnbull, 1985, cit in McWilliam, 2003c: 12)

³² Incluindo o “minimizar o stress, manter ou melhorar os relacionamentos entre os membros da família e permitir à família que siga, tanto quanto possível, o modo de vida que seguiria se a criança em questão se não tivesse necessidades especiais.” (McWilliam, 2003c: 12)

³³ McWilliam (2003a) apresenta as categorias de informação que devem ser recolhidas junto das famílias: “a) redes de apoio informal, b) valores e crenças da família, c) acontecimentos marcantes, d) adaptações feitas pela família e estratégias elaboradas para lidar com os problemas, e) percepções da família acerca das necessidades e pontos fortes da criança e f) prioridades da família” (p. 43) – áreas de informação familiar importantes para o estabelecimento de relações de colaboração.

³⁴ Wolery, Strain e Bailey (1992, cit in Correia & Serrano, 2008b), no âmbito da implementação desta abordagem à intervenção precoce apresenta também algumas considerações tidas como fundamentais para o sucesso da intervenção centrada na família: “os serviços devem focar a família como um todo e a criança como parte integrante desse todo; os serviços devem apoiar as famílias por forma a que estas tomem decisões, procurem os seus recursos, e se tornem independentes dos profissionais; as necessidades das famílias no que respeita à informação, apoio social, explicação aos outros do problema do seu filho(a), serviços comunitários, apoio financeiro e funcionamento geral da família deverão determinar a natureza e quantidade de serviços a prestar; os serviços devem ajudar as famílias a alcançar um estilo de vida normalizado (i. e., um estilo de vida semelhante àquele que teriam se não tivessem um filho(a) com NEE ou de risco); os serviços devem ser sensíveis à

A passagem de informação à família, para lhe conferir capacidade de decisão e o proporcionar-lhe recursos – facilitando o acesso a serviços, à participação em grupos de pais, entre outros –, torna-se indispensável ao longo de todo o acompanhamento, o qual deve ser constante e atento dado que as situações não são estáticas, pois estão presentes dinâmicas transaccionais constantes, “que implica que o que é bom hoje pode ser nocivo amanhã e vice-versa” (Almeida, 2000b: 8).

McWilliam (2003b) refere que os pais e os técnicos têm “tendência para se concentrar naquilo que a criança tem dificuldade em fazer para tentar remediar essas necessidades” (p. 117), negligenciando frequentemente os pontos fortes da criança – áreas de maior realização. Para Dunst (cit in Serrano, Pereira & Carvalho, 2003) a intervenção baseada nas potencialidades e nos pontos fortes da criança demonstram quanto é importante, para a estimulação e desenvolvimento harmonioso, a utilização das preferências, das forças e dos interesses da criança e da família, constituindo-se como mais produtiva para a mudança de comportamentos, muito mais do que todos os esforços orientados para a correcção dos limites, dos défices ou das debilidades. Para os autores, o trabalho baseado nas capacidades associadas aos pontos fortes da criança permite “compensar as limitações noutras áreas do desenvolvimento [e ...] que as famílias vejam os bons resultados dos seus esforços e sintam orgulho das proezas conseguidas pelos seus filhos” (p. 117). Esta abordagem optimista “pode encorajar os pais a sentirem um certo orgulho – orgulho nas façanhas dos seus filhos e igualmente orgulho pelo que eles próprios fizeram por eles [assim como] podem ser postos ao serviço da intervenção” (McWilliam, 2003c: 13).

A abordagem centrada na família, além dos pontos fortes da criança, deve procurar reconhecer os pontos fortes da própria família – recursos, preocupações e prioridades da família –, em detrimento dos seus défices (McWilliam, 2003c). Reconhecer e assumir os pontos fortes da família é, para o autor, o primeiro passo para implementar uma abordagem optimista – a qual, por consequência, se deve centrar nos pontos fortes durante a implementação dos planos de intervenção (Allen & Petr, 1996, cit in Correia & Serrano, 2008a). Dunst e Trivette (1994), defendem que a intervenção não se deve entender como ‘fazer as coisas pelas pessoas’, mas, pelo contrário, procurar as melhores formas de fortalecer o funcionamento da família de modo a que as famílias possam ser menos dependentes dos profissionais. Segundo McWilliam (2003c), esta abordagem pode

“ajudar os pais a reconhecerem os seus próprios pontos fortes e suas próprias capacidades, encorajá-los a usá-los e a desenvolverem os conhecimentos e as capacidades que já possuem, e ajudá-los a localizar e usar os recursos de que necessitam [assim como] servir para aumentar a auto-estima e autoconfiança dos pais, como também para a aquisição de capacidades e conhecimentos a usar futuramente pela família.” (13)

O estabelecimento das prioridades da família é um elemento fundamental para o sucesso da intervenção. Segundo McWilliam (2003c), são constituídas por tudo aquilo que os pais consideram importante para os seus filhos ou para toda a sua família. A identificação das prioridades da família é indispensável para a implementação de uma abordagem centrada na família, dado que permite mais facilmente assegurar que “as intervenções foram concebidas e serão implementadas de forma a ajudar as famílias a conseguirem o que é importante para elas, e não o que os profissionais julgam ser importante” (p. 14). McWilliam (2003b) refere que “a determinação das prioridades da família e a programação da intervenção através da avaliação de rotinas diárias tem-se tornado cada vez mais popular” (p. 123). Para o efeito, “a lista de rotinas da família, a avaliação que os pais fazem do modo como os seus filhos lidam com essas mesmas rotinas e até que ponto os membros da família estão satisfeitos com o que se passa nessas rotinas” (p. 123) são as estratégias e meios facilitadores de identificação e adesão com vista a programar-se uma intervenção centrada nas reais prioridades da família, fazendo com que “os pais se tornem elementos competentes, capazes de poder intervir de forma positiva na educação e desenvolvimento do seu filho em risco” (Serrano & Correia, 2000:15).

1.2.3 Enquadramento Legal

Em termos legislativos, a implementação das práticas centradas na família na intervenção precoce surge em 1986, nos Estados Unidos, com a Lei Pública 99-457 – ‘The Education for All Handicapped Children’s Act Amendments’,³⁵ onde, de acordo com a parte H da lei, é recomendado que os serviços providenciem serviços de intervenção para as crianças dos 0 aos 3 anos de idade, deixando a intervenção de ter a criança como unidade central para passar a ser a respectiva família. Com a parte H da referida lei, ao contemplar o Plano de Atendimento Familiar Individualizado (PAFI), Serrano e Correia (2000) referem que são criados “novos desafios quer para os pais quer para os profissionais, cuja mensagem subjacente, única e clara é que a família constitui a componente-chave para uma intervenção eficaz” (p. 26), passando a intervenção precoce

“a abranger um campo de análise e intervenção mais alargado em face das problemáticas encontradas pelas crianças e suas famílias (...), centrando, assim, a sua atenção não apenas na criança, mas na família, com o objectivo de (...) responder não só às necessidades das crianças, mas também às necessidades das famílias para a prossecução dos objectivos educacionais e desenvolvimentais do núcleo familiar.” (p. 26)

Na legislação portuguesa, o envolvimento mais activo dos pais encontra-se veiculado, segundo Serrano e Correia (2000), através do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, o qual reflecte os princípios da legislação americana, no que respeita ao envolvimento da família. Também o Despacho Conjunto n.º 891/99 vem “exigir um maior envolvimento da família em todo o processo de intervenção e o estabelecimento de relações de confiança

³⁵ Agora intitulada: ‘The Individuals with Disabilities Education Act’.

entre profissionais e família [... assegurando] o envolvimento das famílias nos termos por estas determinados” (Correia & Serrano, 2008a: 158 – 159).

Mais recentemente, no articulado do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, refere-se que os pais ou encarregados de educação possuem o direito e o dever de participar activamente em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho. Neste diploma legal, em continuidade com o descrito no Decreto-Lei n.º 319/91, são atribuídos aos pais os seguintes direitos:

“ser ouvidos, dando informações acerca do seu filho; ver consideradas as suas opiniões e decisões sobre a educação dos seus filhos; ser esclarecidos sobre normas e regras que regem o funcionamento da escola e que dizem respeito aos alunos; dialogar com os intervenientes no processo educativo no sentido de criar uma relação de entendimento mútuo sobre a situação escolar dos seus filhos; autorizar por escrito que se proceda à avaliação para se determinar a possível elegibilidade para os serviços e apoios de educação especial; manifestar as suas opiniões e o seu sentir em relação à avaliação; exigir que se proceda à avaliação antes de ser tomada qualquer medida no que concerne a elaboração de um PEI; colaborar na elaboração do Programa Educativo Individualizado; pedir a revisão do PEI; recorrer aos serviços competentes caso não estejam de acordo com as decisões tomadas pela escola em relação à elaboração do PEI; conhecer, dar opinião e autorizar a(s) proposta(s) de alteração do PEI; serem participantes activos na execução das actividades; ver tomadas em consideração as suas diferenças culturais, na selecção, interpretação e gestão do resultado da avaliação e na elaboração do PEI; ver usada na avaliação a sua língua materna; ver reavaliado o PEI anualmente, ou antes, se requerido; consultar todos os documentos que existem no processo dos seus filhos e obter cópia dos mesmos; ter assegurada a confidencialidade das informações a respeito dos seus filhos.” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro)

Havendo, a nível legal, o reconhecimento explícito do papel dos pais/encarregados de educação na orientação dos seus filhos/educandos – o qual é “fundamental enquanto interlocutores e elementos de decisão no futuro da criança” (Ladeira & Amaral, 1999: 8), deve ser possibilitada e/ou encorajada a sua real participação na vida da escola e no processo de desenvolvimento dos seus filhos/educandos. Contudo, em Portugal, Correia e Serrano (2008a) consideram que o envolvimento parental “ainda parece andar pelo consciencializar quer os profissionais, quer os pais da importância da participação destes na educação da criança com NEE” (p. 155).

1.3. Importância do Envolvimento Familiar

1.3.1 *Interacção com os Técnicos/Educadores*

A abordagem ecológica e sistémica, que valoriza o envolvimento familiar na intervenção, veio modificar a forma de entender o respectivo papel dos Técnicos e Educadores. Segundo Almeida (2000b), o técnico deverá funcionar como “um catalisador, incentivando e ajudando as famílias a implementar estratégias apropriadas para lidar, não só com o seu filho, mas com toda a situação alterada que a existência de uma criança com necessidades educativas especiais traz” (p. 9). Segundo Ramalho e Almeida (2007), uma abordagem centrada na família deve procurar desenvolver uma interacção positiva entre as famílias e os técnicos, dado que:

“a relação com os técnicos deve ser uma experiência agradável e não apenas mais uma fonte de “stress” ou de conflito com tantas outras que a família já tem que enfrentar; a vivência de

relações positivas entre profissionais e famílias, construídas a partir da aceitação e do respeito pelas opiniões e valores, contribui para acentuar nessas famílias um sentimento de autonomia, competência e dignidade; uma relação positiva entre profissionais e famílias é igualmente gratificante para os profissionais; a construção de relações positivas de colaboração entre profissionais e pais justifica-se, também, por razões de eficácia.” (p. 47)

A cooperação necessária entre família e técnicos/educadores deve ser desenvolvida dentro de uma perspectiva de parceria educativa, a qual, “em cada momento, exige a procura de novas fórmulas” (Vieira & Pereira, 2003: 98), de modo a permitir o desenvolvimento da interdependência, procurando que uma intervenção educativa actue “não em função de si própria, mas, sobretudo, dos pedidos que são formulados ao aluno noutros espaços de vida” (p. 98).

Para o estabelecimento da interacção, Correia e Serrano (2008a) afirmam que se deve procurar criar uma dinâmica “no sentido de que as atitudes e comportamentos possam contribuir, de uma forma significativa, para o estabelecimento de uma boa relação de trabalho com os pais de alunos com NEE” (p. 155), a qual se constrói “envolvendo-se não somente de forma episódica e isolada, mas contínua e sistematicamente” (Fontao, 2000: 189),³⁶ de forma a estabelecer relações de confiança e de empatia, que, na opinião de Correia e Serrano (2008a), são o “alicerce para o desenvolvimento e implementação de estratégias que ajudem a criança e a família a ir ao encontro das suas necessidades” (p. 159). Para estes autores, o técnico/educador deve reconhecer a importância do envolvimento activo da família na educação da criança com NEE. Por conseguinte, Brandão (2007) sugere que os técnicos/educadores apoiem os pais em diversas dimensões:

“fornecendo informações sobre os diferentes tipos de deficiências ou problemas de desenvolvimento; fornecendo informações sobre o processo de inclusão; sugerindo estratégias inclusivas; sugerindo formas de ensinarem os seus filhos a aceitarem as diferenças e valorizarem as competências; ensinando aos pais atitudes de empatia e formas de saber lidar com a frustração e o conflito.” (p. 93)

Para Vieira e Pereira (2003), os técnicos e educadores, com o envolvimento da família, têm também a possibilidade de melhorar o seu conhecimento sobre

“tudo o que diz respeito ao aluno: a sua vida e o seu comportamento em casa e fora dela. Além disso, o educador ganha um aliado ou, pelo menos, os pais olhá-lo-ão com maior simpatia e, acima de tudo, passa a ter pessoas disponíveis para um trabalho conjunto que vai proporcionar progressos mais rápidos e os mais necessários nos contextos de vida.” (p. 98)

É igualmente fundamental que os técnicos e educadores possam compreender as “frustrações, contratempos e formas de lidar específicos de cada família, como também [ter] o conhecimento das alegrias e da esperança com que muitas vezes vão tecendo o seu dia-a-dia no educar de uma criança com NEE” (Correia & Serrano, 2008a: 155). Desta forma, para promover o envolvimento familiar, a intervenção dos técnicos “terá, necessariamente, de considerar as características peculiares de cada micro-sistema familiar de forma a potenciar

³⁶ “O papel do profissional constitui uma fonte importante de apoio no contexto do sistema familiar. (...) Desde o momento do diagnóstico até à idade adulta, diferentes profissionais entram e saem no percurso de vida das famílias (...), mas os elementos mais constantes e considerados de confiança no cenário profissional são claramente os educadores/professores.” (Correia & Serrano, 2008a: 162)

adequadamente os esforços, empenho e competências de todos os intervenientes” (Morgado & Beja, 2000: 50).

1.3.2 Estruturação das Relações Familiares

O desempenho das funções parentais, conduz, consequentemente, para a definição do modelo educativo, resultante “de uma construção progressiva, feita por ensaios e erros” (Alarcão, 2006: 142).³⁷ Como afirma Satir (1997), “ser pai ou mãe não é fácil e ambos têm que aprender a sê-lo na escola mais difícil de todas: a escola para fazer pessoas” (p. 221). Conboy (2008) sublinha que “ensinar é (...) tão importante no processo da educação/formação da criança como é a segurança física ou a alimentação” (p. 303), salientando que é fundamental um auto-questionamento sobre o modo de o fazer melhor.

Alarcão (2006) refere que quando se fala de famílias de crianças portadoras de algum tipo de deficiência, deve-se tentar perceber o tipo de relações entre os seus membros, nomeadamente com a chegada de uma criança diferente, mas sobretudo “como esta família mantém o seu equilíbrio e se reorganiza ao longo de um processo de aceitação e de relacionamento com a diferença” (p. 37), dado que todo o caminho é único e feito por etapas, avanços e recuos.³⁸

Com a chegada de um filho, novas expectativas são assumidas pela família, a quem, na grande maioria dos casos, os pais desejam, “acima de tudo, que sejam felizes” (Sampaio, 2008: 5). Quando as idealizações dos progenitores são derrubadas porque o filho não foi o idealizado, naturalmente há uma ruptura e surgem fortes sentimentos em ebulição. Desde o modo como a comunicação do diagnóstico é feita à percepção do maior ou menor grau de gravidade da situação, as famílias de crianças com deficiência iniciam sempre um processo de luto variável em duração e na forma, segundo a reacção e apropriação própria de cada membro – segundo Serrano e Milla (1996) irá depender do tipo de deficiência, onde se devem ter em conta três variáveis que influenciam o nível de tensão familiar: “a evolução progressiva ou estacionária da deficiência; o desenlace, ou seja, se é uma deficiência com final trágico e irreversível; e o grau e tipo de incapacidade que produz” (Gomes, 2007: 21).

Rigolet e Costa (2000) apresentam um elenco dos principais âmbitos das necessidades sentidas pelas famílias com NEE de forma a melhorar o seu desempenho e envolvimento, a saber:

³⁷ “A natureza da interacção entre pais e filhos é um factor de primordial importância para o desenvolvimento saudável de uma criança. O assunto tem sido abordado de diversas posições teóricas e paradigmáticas, mas as conclusões gerais são universais e inegáveis: o modo como o pai e a mãe actuam perante o seu filho influencia, directa ou indirectamente, para o bem ou para o mal, o comportamento do mesmo.” (Conboy, 2008: 301)

³⁸ Hornby (1992, cit in Craveirinha, 2003), apresenta as principais fases experimentadas, e a respectiva caracterização, pelas famílias com crianças com NEE: “choque (confusão e desorganização); negação (alguns pais procuram outro diagnóstico que seja mais favorável); zanga (tentativa de encontrar a causa da deficiência, aparecem os sentimentos de culpa); tristeza (pode coexistir com outros sentimentos); distanciamento (aceitam a realidade mas podem ficar com um sentimento de ‘vazio’, a vida perdeu o sentido para alguns pais); reorganização (aparece a esperança); adaptação (entram na fase de aceitação da criança com deficiência, procuram fazer algo para ir ao encontro das necessidades especiais desse elemento da família).” (p. 58)

“a formar objectivos realistas de comunicação com os seus filhos com atraso de linguagem, em detrimento da causa e do grau de deficiência; a obter conhecimento, experiência e confiança na sua capacidade como educadores de uma criança com necessidades especiais; a proporcionar-lhes a motivação suficiente para realizar mudanças efectivas e funcionais no seu modo de comunicar com a criança; a partilhar as suas preocupações, experiências e sucessos com outros pais; a individualizar a informação para o/a seu/sua filho/a, encontrando as estratégias mais eficazes para melhorar o seu desenvolvimento global e a sua aquisição da linguagem; a beneficiar de um apoio audiovisual moderno, fornecendo-lhes um registo fiel videofilmado da evolução nas interações com o/a seu/sua filho/a; a investir na sua formação contínua como educadores, empenhando-se na educação especial do/a seu/sua filho/a e na prevenção de prováveis sérios problemas futuros.” (pp. 154 – 155)

Após a satisfação destas necessidades, as autoras sustentam que a família pode “participar de facto na educação da criança com dificuldades específicas, reencontrando assim um papel activo e eficaz, por de mais assumido anteriormente, e quase exclusivamente, pelos profissionais da educação” (p. 155). Por seu lado, Vieira e Pereira (2003) referem que os pais

“acabam por adquirir, neste clima de envolvimento participativo, capacidades que lhes vão permitir ensinar muitas competências funcionais em casa ou noutros ambientes, primeiro, de forma concertada e, depois, autonomamente, se se lhes deparar a necessidade. (...) [O envolvimento dos pais torna-se] fonte de satisfação para eles, dado que passam a compreender melhor não só as próprias necessidades do filho, com também os objectivos educacionais acordados com o educador, ganhando, assim, maior consciência da importância do seu papel e adquirindo uma melhoria geral dos sentimentos de auto-estima, aumentando a motivação para continuar a cooperar.” (p. 98)

Tirado e Castillo (2004) sublinham que “em muito maior proporção do que os pais dos alunos sem necessidades educativas especiais, aqueles pais são chamados a intervir nos processos de decisão educativa em que estão envolvidos os filhos” (p. 38). Desta forma, o grau do “interesse e de implicação dos pais em tais processos é determinante para a aprendizagem e consolidação dos progressos conseguidos [sendo igualmente] crucial que estes pais desenvolvam conhecimentos relativos aos problemas dos filhos” (p. 38).

Para Cunha e Santos (2007), o envolvimento dos pais na definição e operacionalização de um programa de intervenção faz com que a família desenvolva a “confiança em relação à possibilidade do seu filho frequentar espaços menos protegidos e consigam ter expectativas mais altas, o que também é um factor positivo na preparação do aluno para a transição para a vida adulta” (p. 33). Serrano e Correia (2000) afirmam que existe “um impacto positivo na mudança de atitudes das famílias envolvidas [nos programas de estimulação] e uma melhoria na qualidade de vida das mesmas” (p. 17),³⁹ para além das aquisições proporcionadas às crianças. Segundo Zigler e Berman (1983, cit in Almeida, 1997) a eficácia dos programas de desenvolvimento com envolvimento de todo o agregado familiar passam a incluir, além dos efeitos positivos na criança, os efeitos nos seus pais e irmãos, com especial relevo para a

“maior participação, capacidade de interacção e prazer na relação, por parte dos pais, com efeitos directos a nível do aumento da auto-estima e do nível de aspirações e expectativas relativamente ao seu filho; ganhos a nível do QI, nos irmãos, resultantes do chamado efeito de

³⁹ Segundo Dunst (2000a), “os resultados em relação à qualidade de vida incluem factores como a participação significativa da criança em actividades relacionadas com a família e com a comunidade, o bem-estar dos pais/família, satisfação com a vida, coesão familiar, etc.” (p. 90)

difusão, ou seja, do reflexo em todas as crianças da família do enfatizar da interacção mãe-criança proporcionado pelo programa de Intervenção Precoce.” (p. 4)

A participação dos pais na avaliação permite-lhes igualmente uma tomada de consciência acerca dos problemas da criança e da respectiva família (Bairrão, 1994), sendo “importante que os pais identifiquem os benefícios deste envolvimento para si e para o desempenho da parentalidade” (Barros, Pereira & Goes, 1998: 133).

O envolvimento familiar na intervenção precoce deve ser visto como resposta às “necessidades concretas da família e com uma orientação sistémica” (Simeonsson & Bailey, 1990, cit in Serrano & Correia, 2000: 15), onde a “unidade de avaliação/intervenção passa a ser a família, considerada como um conjunto de indivíduos interdependentes” (Almeida, 2000a: 6), eliminando a perspectiva de intervenção com a família com o único objectivo de nos “centrarmos em preocupações que dependam directamente das necessidades da criança em risco” (Serrano & Correia, 2000: p. 11). Por conseguinte, para que a intervenção surta os seus efeitos, ela deve-se “dirigir ao todo e o objectivo do técnico terá de ser, manter e melhorar o bem-estar da unidade familiar no seu conjunto” (Almeida, 2000a: 6).

A abordagem ecológica e sistémica, que valoriza o envolvimento familiar na intervenção, veio modificar a forma de entender o respectivo papel da família. Segundo Almeida (2000b), o enfoque da intervenção precoce passou a estar no “fortalecimento da família e no desenvolvimento das suas potencialidades, dando-lhe a possibilidade de se tomar cada vez mais interveniente aos diferentes níveis” (p. 9), dado que o papel da família, segundo Cunha e Santos (2007), na implementação de uma programa de estimulação é determinante, dado que “ninguém como a família para conhecer profundamente os seus filhos, as suas necessidades, expectativas e desejos” (p. 33).

Tirado e Castillo (2004) consideram que é crucial que os pais com crianças com NEE “desenvolvam conhecimentos relativos aos problemas dos filhos” (p. 38), pois, segundo Morgado e Beja (2000), “revelam necessidade de mais informação para interagir e lidar com a criança” (p. 50). Os autores referem igualmente que a participação e “envolvimento de forma eficaz das famílias no processo educativo de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais dependerá do acesso a um conjunto de informações de natureza diferenciada” (p. 50). Para melhorar as capacidades de resolução dos problemas específicos de cada família e de cada criança com necessidades educativas especiais, McWilliam (2003d) considera imprescindível

“fornecer informação aos pais que os ajude a tomar decisões e reconhecer a credibilidade dos contributos dados (...) para o processo, [aumentando] os seus níveis de confiança e a sua capacidade de assumirem um papel mais activo nas sucessivas situações com as quais se irão deparar em que terão de resolver problemas e de tomar decisões.” (p. 148)

Para o efeito, é importante que os técnicos e educadores tenham formação e constante actualização “a fim de se adaptarem às progressivas mudanças que têm vindo a acontecer nesta área, bem como à evolução do próprio sistema familiar no cenário

contemporâneo” (Correia & Serrano, 2008a: 163), e desse modo, poderem apoiar/estimular o envolvimento familiar na própria intervenção.⁴⁰

1.3.3 Desenvolvimento do Programa de Intervenção

Wang (1998), no que concerne à aprendizagem, afirma que “há a mencionar um reconhecimento crescente de que algumas características pessoais e de aprendizagem são alteráveis [... salientando a importância das] características familiares, tais como as expectativas dos pais e o envolvimento familiar” (p. 52).⁴¹ Silva (2000) considera que o desenvolvimento humano é

“produto de dois modelos de interacção: um com estímulos, o outro com mediadores, que actuam e introduzem efeitos no organismo do indivíduo que aprende e que a aprendizagem ocorre num contexto social e na base de multimeditizações humanas [pelo que na intervenção se deve ter em atenção que] os parceiros sociais, a mãe, o pai, o educador, os colegas ou outros adultos, possuem um papel fundamental para a simbolização, para o desenvolvimento de competências de representação e providenciam suporte emocional para a criança explorar o mundo que a rodeia.” (p. 121)

Na perspectiva do envolvimento da família, de acordo com os seus valores e as suas preferências, “muitas vezes, são os pais que sugerem as aptidões que deverão ser desenvolvidas na criança” (Correia & Serrano, 2008a: 155). Pois, como refere McWilliam (2003a), aquilo que pode ser “importante para uma determinada família pode não o ser para outra (...), em quase todos os casos os valores da família determinam as prioridades” (p. 51). Dunst (2000a) sublinham que “quando as intervenções se baseiam no que é importante para uma família, a probabilidade de os seus membros dedicarem tempo e energia a atingir as metas desejadas aumenta e os benefícios da intervenção serão maximizados” (p. 88).

Um envolvimento familiar dinâmico produz efeitos positivos na recolha de informação necessária e fundamental para a prossecução de uma intervenção eficaz da família na criança com NEE, “no sentido de lhes criar oportunidades e meios para poderem aplicar as suas competências actuais e desenvolver novas competências no trabalho com vista ao crescimento e desenvolvimento do seu educando” (Ramalho & Almeida, 2007: 47).⁴²

⁴⁰ Barros *et al.* (1998) consideram que, por vezes, a reflexão dos pais é suficiente para levar à mudança, identificando as respostas/soluções, contudo, “mais frequentemente, é necessário trazer outro tipo de ideias ou perspectivas para comparar ou confrontar com as ideias dos pais. Uma estratégia adequada a esta fase é o fornecimento de informação e de didácticas sobre desenvolvimento, educação e/ou saúde da criança, de modo a propor aos pais novas interpretações, ou encorajá-los a adoptar atitudes educacionais diferentes. (...) As sugestões de leituras ou de sites da Internet também permitem orientar os pais para uma atitude mais autónoma e activa de procura de informação” (pp. 169 – 170). Por seu lado, Brandão (2007) sublinha ainda que o fornecimento de informação adequada às necessidades/expectativas da família é fundamental para “facilitar a adaptação dos pais à problemática da criança, reduzir o nível de ansiedade e promover o seu envolvimento activo nas actividades pedagógicas, terapêuticas e recreativas visando o desenvolvimento e a inclusão social do seu filho.” (p. 89)

⁴¹ Wang (1998) refere que, num estudo realizado em 1993, foram identificadas, vinte e oito categorias de variáveis que influenciam a aprendizagem, entre as que produzem maior efeito incluem-se o apoio dos pais e a ajuda na aprendizagem, em casa.

⁴² Correia e Serrano (2008a) sublinham que os pais, como revela uma série de estudos, “são elementos cruciais na planificação, execução e avaliação dos programas de intervenção dos seus filhos (...) dado que são eles quem melhor conhece a criança, possuindo, assim, uma informação valiosa que os professores/educadores deverão atender aquando da planificação educacional.” (p. 155)

Além do dever e direito de participar em tudo o que respeita à educação dos seus filhos, constituem-se como “indispensáveis no processo de avaliação, já que, sem o seu envolvimento, não é possível chegar a conhecer a totalidade dos ambientes que o aluno frequenta e ainda menos é possível conhecer as suas realizações e dificuldades em cada um deles” (Vieira & Pereira, 2003: 96), assim como “os seus gostos e preferências, (...) as suas capacidades e dificuldades” (Fontao, 2000: 172). Esta avaliação, já numa perspectiva ecológica, em contraposição com a avaliação psicológica e psicoeducacional centrada na criança, traduz-se na “utilização de estratégias e medidas que tenham relevância imediata para a intervenção com os sujeitos e esteja adequada aos seus cenários de vida” (Bairrão, 1994: 37).

Para Fontao (2000), a lógica desta modalidade de intervenção deve obedecer:

“à continuidade da aprendizagem entre a casa e a escola, de modo a desenvolver coerentemente a personalidade das crianças; ao aumento da motivação, entusiasmo e maturidade das crianças, ao desenvolver as suas aprendizagens com harmonia; à disposição de mais recursos (humanos e materiais) que permitam levar a cabo o trabalho educativo com maior eficácia.” (p. 179)

Rigolet e Costa (2000), considera que o envolvimento familiar activo conduz à aquisição/desenvolvimento na criança de diversos pré-requisitos fundamentais para o sucesso de um programa de intervenção, tais como:

“a realizar o seu potencial, envolvendo as pessoas importantes na sua vida, num esforço coordenado, com objectivos de comunicação e linguagem específicas; a incrementar a sua interacção social; a adquirir estratégias de aprendizagem funcional, individualizadas e respondendo às suas necessidades reais; a melhorar o seu comportamento global, aumentando a sua concentração; a descobrir prazer em comunicar e confiança nas suas capacidades; a aumentar a sua auto-estima, por isso, a sua motivação; a estimular as suas iniciativas na área da comunicação e da linguagem.” (p. 155)

Por conseguinte, sempre que a família da criança com deficiência não se alhear da sua responsabilidade e procurar proporcionar os meios para desenvolver as capacidades da criança, mais facilmente poderá construir a sua própria imagem e desenvolver, de uma forma mais favorável, a sua relação com os outros. Werner e Jonhson (1999, cit in Melillo & Ojeda, 2005), caracterizando o papel da família na implementação dum programa educativo como insubstituível, referem que “se o ambiente, a família e a comunidade apoiam o desenvolvimento do indivíduo, promovendo os recursos de que possa necessitar para superar a adversidade, existe uma alta probabilidade de que, esse mesmo indivíduo, continue a adaptar-se positivamente através do tempo” (p. 28).

Para Brandão (2007), a criança com uma deficiência ou problema de desenvolvimento deve ter um envolvimento total “nas rotinas da família, nas actividades sociais com parentes e amigos bem como nas diversas oportunidades educativas e recreativas que as comunidades têm a oferecer [contrariando] algumas forças [que] podem exercer pressão no sentido da exclusão e do isolamento, sendo que tal pode mesmo acontecer no seio da própria família” (pp. 88 – 89) com consequências para a sua relação com os pares e a participação nas actividades comunitárias, pelo que, para Guralnick (2005, cit in Brandão, 2007), “a atitude dos pais face à problemática dos seus filhos será, sem dúvida, um factor determinante na plena

inclusão social do seu filho” (p. 89). Por conseguinte, Sampedro *et al.* (1997) consideram que forem “evitadas a superprotecção, ansiedade e rejeição e houver uma implicação activa dos pais na sua educação [através da] criação de um clima familiar e afectivo adequado” (p. 247), isso repercutir-se-á positivamente no desenvolvimento da criança.

As crianças pequenas são particularmente dependentes das suas famílias para a sua sobrevivência e estimulação, pelo que para que a intervenção seja eficaz, ela “tem que ser consistente com os objectivos e prioridades da família, sendo o apoio a ela prestado a peça fundamental nos programas de IP” (Serrano & Correia, 2000: 23). Na opinião destes autores, diversos investigadores, evidenciam que a eficácia dos programas de intervenção precoce “que envolvem activamente os pais é um facto que tem sido comprovado pela investigação” (p. 23).⁴³ Correia e Serrano (2008b) referem que as práticas de qualidade no âmbito da Intervenção Precoce, de forma a serem eficazes, devem seguir as recomendações do *Quadro 5*, e com base nestes princípios planificar uma intervenção que vise o envolvimento participativo e activo de todos os intervenientes.

Quadro 5 – Recomendações para a Intervenção Precoce (Fonte: Correia & Serrano, 2008b: 149)

Avaliação	- Os profissionais e as famílias colaboram na planificação e implementação da avaliação; - A avaliação é individualizada e apropriada para a criança e a família; - A avaliação fornece informação necessária para a intervenção; - Os profissionais partilham com respeito informação útil.
Intervenções focadas na criança	- Os adultos criam ambientes que promovem o envolvimento activo, a segurança, a aprendizagem, a participação e a pertença das crianças; - Os adultos individualizam e adaptam as práticas para cada criança, baseando-se em dados contínuos para poderem responder às necessidades desta, as quais estão em constante mudança; - Os adultos usam procedimentos sistemáticos intra-ambientes e interambientes, actividades e rotinas a fim de promoverem a aprendizagem e a participação activa da criança.
Práticas baseadas na família	- Famílias e profissionais partilham responsabilidades e trabalham em colaboração; - As práticas reforçam o funcionamento familiar; - As práticas são individuais e flexíveis; - As práticas baseiam-se nos pontos fortes e nas competências.
Modelos interdisciplinares	- As equipas, incluindo os membros da família, tomam decisões e trabalham em conjunto; - Os profissionais cruzam fronteiras disciplinares; - A intervenção deve ser funcional, respondendo às necessidades da criança e da família, por oposição a um sistema rígido de respostas baseado em serviços; - Os prestadores de cuidados primários e as rotinas diárias providenciam as oportunidades mais adequadas para a aprendizagem da criança, bem como para a realização de outras intervenções.

Gallagher e Tramill (2000) preconizam que, sendo participantes activos num modelo de intervenção precoce centrado na família, “os pais, (...) como colaboradores na equipa de trabalho (planificadores e avaliadores), desempenham um papel vital na determinação dos resultados dos seus filhos” (p. 47). As famílias ao terem as condições para se assumirem “como partes integrantes do sistema, passam a intervir como elementos activos no que diz respeito ao desenvolvimento e implementação de programas” (p. 51). Morgado e Beja (2000) consideram que “o envolvimento e participação dos pais de indivíduos com necessidades educativas especiais no processo educativo dos mesmos é actualmente considerado uma dimensão fundamental do sucesso da intervenção educativa” (p. 45). Almeida (1997), citando a revisão dos resultados de diferentes programas de Intervenção Precoce feita por

⁴³ Almeida (1997); Barros *et al.* (1998); Dunst (2000a/b); Gallagher e Tramill (2000); Hobbs *et al.* (1984); Morgado e Beja (2000); Pereira (1994); Serrano e Correia (2000); Tirado e Castillo (2004).

Bronfenbrenner, refere que este realçou “o papel da família afirmando que o envolvimento directo dos pais é um factor indispensável para que os ganhos a nível da criança se mantenham no tempo, [dando especial destaque à] importância dos contextos em que o desenvolvimento ocorre” (p. 4).⁴⁴

2. TRISSOMIA 21

2.1 Definição de Trissomia 21

2.1.1 Perspectiva Histórica

As primeiras referências sobre os indivíduos com T21 não surgem antes do século XIX.⁴⁵ John Down, médico inglês, descreveu esta população, no âmbito clínico, em 1866, atribuindo a designação de *Mongolóides* a todos aqueles indivíduos que apresentavam um determinado conjunto de características observadas, pelas suas semelhanças físicas com o aspecto asiático das pessoas de raça mongol – originárias da Mongólia (Leshin, 1997; Perron, 1973).

Só em 1932, Waardenburg e Bleyer, sugeriram a não disjunção cromossómica como possibilidade etiológica (Pueschel, 1993). Em 1959, os investigadores M. Gauthier, R. Turpin, e Jérôme Lejeune, publicaram os resultados da sua investigação onde, pela primeira vez, analisaram os cromossomas das pessoas que apresentavam estas características, tendo descoberto que “as culturas de células provenientes de indivíduos com Síndrome de Down tinham um cromossoma suplementar” (Kozma, 2001a: 47). Por conseguinte, identificaram a presença de um cromossoma em excesso associado ao cromossoma 21, de onde deriva o termo Trissomia 21 – literalmente, três cromossomas 21 – estabelecendo-se finalmente um vínculo entre o estado de deficiência mental e a alteração cromossómica, associando a T21 a uma anormalidade cromossómica (Pérez, 1995).⁴⁶

Segundo Pérez (1995), as primeiras tentativas de explicação encontravam-se repletas de preconceitos, tal como acontecia com as explicações relativas à deficiência mental, onde a ciência se unia à ideologia/cultura vigente. De facto, a interpretação de J. Down estava subjugada à teoria da ‘degeneração racial’,⁴⁷ dado que, segundo Rynders (1986, cit in Morato, 1995), J. Down interpreta as características específicas como estigmas

⁴⁴ “de acordo com Guralnick, (...) os programas que implicaram um envolvimento activo dos pais e uma participação conjunta com o seu filho, em actividades lúdicas com uma dimensão educativa e terapêutica, se revelaram mais eficazes do que os programas que não contemplaram este tipo de intervenção.” (Brandão, 2000: p. 73)

⁴⁵ É provável que esta ausência, apesar da sua frequência na população mundial, se deva às altas taxas de mortalidade infantil da época, à mortalidade das crianças com T21 – causada pelos problemas clínicos associados, ao estigma social e aos muitos mitos criados.

⁴⁶ Leshin (1997) refere que em 1960, Polani e seus colaboradores, descreveram os primeiros casos de ‘translocação’ e em 1961, o primeiro caso de ‘mosaicismo’ – variantes da T21.

⁴⁷ Teoria segundo a qual “as raças hierarquizaram-se desde a mais primitiva à mais evoluída, que, naturalmente, é a raça branca. Um mongolóide, segundo Down, é um indivíduo que, acidentalmente, regressa às características morfológicas de uma raça mais primitiva.” (Pérez, 1995: 386)

de degenerescência, relacionando os traços morfológicos típicos com a etnia mongol, considerada, naquela época, inferior na classificação da escala de desenvolvimento. Por reacções negativas à designação escolhida por J. Down, surgiu um artigo assinado por 19 investigadores que propunha a substituição do termo mongolismo por Trissomia 21. Actualmente, a terminologia utilizada é 'Síndrome de Down' ou 'Trissomia 21', embora, como sugere Morato (1995), a designação 'Trissomia 21' seja a mais objectiva cientificamente e humanamente mais isenta de conotações.

Segundo Schwartzman (1999), ao longo da história, as pessoas portadoras de T21 têm, gradualmente, vindo a adquirir o lugar que, como seres humanos com os mesmos direitos dos outros, lhes tinha sido vedado. A história da inclusão dos portadores de T21 pode ser dividida em três grandes períodos: antes de 1959 – período que antecede a identificação da alteração cromossómica, onde os trissómicos eram rejeitados, institucionalizados e os cuidados básicos de saúde eram-lhes, muitas vezes, negados; a descoberta da anomalia cromossómica iniciou uma fase de interesse e pesquisa nas áreas médica e educacional; o reconhecimento dos direitos de todas as crianças, independentemente de sua capacidade mental, traduziu-se na elaboração de programas educacionais adequados a fim de estimular o desenvolvimento das crianças com T21 e no aumento de trabalhos de investigação sobre as suas características e capacidades.

Para Kozma (2001a/b) e Trancoso e Cerro (2004), as novas técnicas de estimulação precoce, os programas específicos, a maior abertura da sociedade e os progressos da medicina, permitindo a melhoria dos cuidados médicos e o aumentar da esperança de vida dos portadores de T21, proporcionou as condições para ultrapassar as pesadas barreiras do passado. A mudança de paradigma de intervenção, passando a optar-se pela integração e inclusão nos diferentes ambientes e contextos: familiar, escolar, profissional, cultural, social... e consequente normalização tem contribuído, na opinião de Frazão (2000) para a "ultrapassagem das reacções naturais de não aceitação da diferença, quando e onde ela exista, e para a constatação da semelhança e da igualdade quando e onde ela está presente" (p. 113).

2.1.2 Classificação Genética

A síndrome é um conjunto de características que prejudica, de algum modo, o desenvolvimento da pessoa. O Síndrome de Down ou T21, é um atraso do desenvolvimento das funções motoras e das funções mentais. Esta síndrome, devido à anomalia do cromossoma 21, é a mais frequente nos seres humanos de todas as raças e países, calculando-se que exista um milhão de pessoas em todo o mundo, havendo uma prevalência

de cerca de uma criança em cada 600-800 nascimentos (Buckley & Bird, 1994).⁴⁸ Em Portugal, não existindo dados fidedignos, Palha (2005) refere que “para a natalidade actual, é de esperar o nascimento de 100 a 120 crianças com Trissomia 21 em cada ano” (p. 8), podendo-se estimar que haja entre 12000 a 15000 pessoas portadoras de T21 no país.

A T21 é causada pela presença de uma cópia extra do cromossoma 21, total ou parcialmente. Por conseguinte, uma pessoa portadora de T21 apresenta três cópias do cromossoma 21 ao invés de duas. Como se observa na *Figura 2*, onde a seta indica o cromossoma 21 extra de uma criança com T21. Toda a célula trissómica de um indivíduo com T21 contém 47 cromossomas ao invés de 46 (Leshin, 1997; Pueschel, 1993; Sampedro *et al.*, 1997).

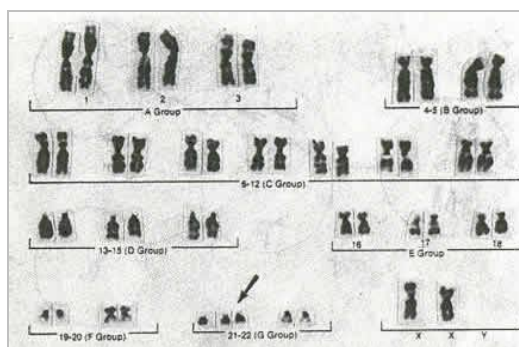


Figura 2 – Cromossomas da criança com Trissomia 21 (Fonte: Leshin, 1997)

Segundo vários investigadores (Kozma, 2001a; Leshin, 1997; Pérez, 1995; Sampedro *et al.*, 1997), a T21 pode apresentar diferentes tipos de variantes genéticas, tendo origens e características específicas e com diferentes percentagens de ocorrência nos casos de T21: Simples (também designada por Livre, Primária, Homogénea ou Não-disjuntiva), Translocação (Robertsoniana) ou Mosaicismo.⁴⁹ Morato (1995), procurando sintetizar as várias definições e variantes de T21, que tendem a ser muito semelhantes, considera-a como

“uma alteração da organização genética e cromossómica do par 21, pela presença total ou parcial de um cromossoma (autossoma) extra nas células do organismo ou por alterações de um cromossoma do par 21, por permuta de partes com outro cromossoma de outro par de cromossoma.” (p. 23)

Segundo diversos autores (Buckley & Bird, 1994; Kozma, 2001a; Leshin, 1997; Pérez, 1995; Pueschel, 1993), a causa genética do Síndrome de Down é a trissomia do cromossoma 21. Apesar de, nas últimas décadas, os investigadores procurarem descobrir as reais causas da T21, “não foi descoberta até hoje a sua causa exacta – a saber, o que faz com que os cromossomas 21 se liguem” (Kozma, 2001a: 32) e, desta forma, “não sabemos por que razão a Síndrome de Down ocorre e não sabemos como preveni-la” (p. 34), pelo que

⁴⁸ A trissomia pode ocorrer em qualquer cromossoma. Encontram-se actualmente diagnosticados outros tipos de trissomia que apresentam fenótipos próprios, sendo contudo mais raras que a Trissomia 21 (Síndrome de Down): Trissomia 18 (Síndrome de Edwards); Trissomia 13 (Síndrome de Patau) e Trissomia 8 (Síndrome de Warkany). A T21 é considerada a causa mais comum (1/3 dos casos) de deficiência mental, de atraso de desenvolvimento psicomotor e consequentes dificuldades de aprendizagem (Buckley & Bird, 1994).

⁴⁹ Conferir *Origem e Características das Variantes Genéticas da Trissomia 21*, no Anexo I.

concluem que é uma “alteração cromossómica [que] pode ter origem accidental, circunstancial ou hereditária” (Almeida & Cotrim, s/data, s/p).⁵⁰

Os indivíduos com T21 possuem o mesmo material genético das outras pessoas, mas em excesso resultante de um processo irregular de divisão celular. O material cromossomático suplementar “provoca um desequilíbrio que altera o curso normal do crescimento e do desenvolvimento” (Kozma, 2001a: 30).

2.2 Características da Trissomia 21

2.2.1 Características Fisio-Morfológicas

Devido à alteração da informação genética contida no par 21, as crianças com T21 apresentam um conjunto de elementos físicos exteriores - fenótipo, que lhes confere um aspecto exterior muito característico e semelhante, tornando-as parecidas entre si, dependendo da incidência – em grau e número – das alterações fenotípicas, as quais “podem chegar até 300” (Cunningham, 1990: 99).⁵¹ Todavia, os portadores de T21 também possui 22 pares de cromossomas normais, pelo que “vai parecer-se igualmente com os seus pais, irmãos e irmãs e possuirá as suas próprias características individuais” (Kozma, 2001a: 38).

Dado que existe uma grande variabilidade entre os indivíduos deste grupo, um trissómico pode apresentar todas ou apenas algumas destas características fenotípicas (Cunningham, 1990; Kozma, 2001a; Pérez, 1995; Schwartzman, 1999). Para Kozma (2001a), não há “relação entre o número de características da síndrome presentes no bebé e a sua capacidade cognitiva (...) [contudo a] hipotonia pode trazer complicações a todas as áreas do desenvolvimento” (pp. 34 – 35), afectando o movimento, a força, a alimentação, a comunicação e todo o processo de desenvolvimento.

2.2.2 Características Clínicas associadas

A literatura (Buckley & Bird, 1994; Flórez, 1983; Kozma, 2001b; Pérez, 1995; Pueschel, 1993; Sampedro *et al.*, 1997; Stray-Gundersen, 1995) refere um conjunto de situações clínicas, assim como a sua incidência nos portadores de T21, das anomalias congénitas e doenças que se constituem como o seu quadro clínico – problemas cardíacos, gastrointestinais, respiratórios, visão, audição, tiróide, ortopédicos, dentários, imunitários, leucemia, envelhecimento precoce, peso, convulsões e pele – associado à T21 e que pode afectar, quando não corrigido ou acompanhado, a saúde da pessoa trissómica.⁵²

Tal como para características fenotípicas, ainda não foi descoberto o modo como a alteração no cromossoma 21 provoca estes problemas de saúde. Os cientistas crêem que “o

⁵⁰ Conferir *Etiologia e Factores de Risco da Trissomia 21*, em Anexo II.

⁵¹ Conferir as principais alterações fisio-morfológicas – *Características do Fenótipo da Trissomia 21*, no Anexo III.

⁵² Conferir *Problemas Clínicos Associados à Trissomia 21*, em Anexo IV.

material genético suplementar provoca um crescimento e desenvolvimento incompleto” (Kozma, 2001a: 31) e não propriamente um desenvolvimento anormal. Este desenvolvimento incompleto produz problemas médicos relativamente graves, os quais, no passado, reduziam a esperança de vida e provocavam a morte prematura. Contudo, Kozma (2001b) refere que, dados os progressos nos tratamentos médicos para os problemas clínicos das pessoas com T21, apresentam uma melhoria significativa ao nível da sua sobrevivência, longevidade e da qualidade de vida. Com os avanços da medicina, muitas destas situações podem ter uma monitorização através de exames precoces, de intervenções cirúrgicas e de uma conduta terapêutica ao longo da vida da pessoa com T21, de forma a procurar corrigir cirurgicamente ou minimizar as interferências em todas as áreas do desenvolvimento da criança.

O facto da detecção da T21 se poder fazer prematuramente “é uma vantagem em relação a outros grupos de deficientes mentais, pois possibilita uma intervenção” (Pérez, 1995: 398). Desta forma, quanto mais cedo se intervier na prestação de cuidados de saúde destas crianças melhor serão tratadas essas anomalias e diminuídas as suas consequências negativas no desenvolvimento da criança (Sampedro *et al.*, 1997).

2.2.3 Características Sensoriais

Os portadores de T21 apresentam “em 40 a 60% dos casos problemas de audição, em especial a surdez de condução e/ou neuro-sensorial e otites serosas” (Cunningham, 1990: 106). Pérez (1995) considera que a “morfologia característica das orelhas, a presença de infecções e o menor tamanho do crânio, são possivelmente, as variáveis responsáveis pelas perdas auditivas” (p. 391) pelo que é fundamental, segundo Sampedro *et al.* (1997)

“submetê-las o mais cedo possível a um exame otorrinolaringológico pormenorizado (...) ter bastante cuidado com as constipações e infecções e tratá-las convenientemente, prevenindo e evitando assim complicações como otites frequentes que vão prejudicar o ouvido médio e determinam perdas auditivas.” (245)

Oelwein (1985, cit in Frazão, 2000) chama a atenção para o facto de muitos estudos apontarem claramente “os défices auditivos como podendo contribuir para o atraso linguístico” (p. 96). Igualmente para Cunningham (1990), as percas auditivas são uma das principais causas dos atrasos da linguagem característicos nos indivíduos com T21, dado que o desenvolvimento da linguagem, da capacidade cognitiva, da autonomia e da sua socialização dependem da audição. Para McConnaughey e Quinn (2001), uma criança não aprende a falar correctamente se tiver problemas de audição, pois “as crianças que ouvem pior, falam menos e formam sons e palavras menos precisas. Não são capazes de construir as suas competências linguísticas sem primeiro ouvirem falar” (p. 199).

Em 70% dos casos, os portadores de T21 apresentam problemas de visão, especialmente o estrabismo (57%), a miopia e a hipermetropia (20 a 22%), o astigmatismo (22%), as cataratas (3%) e a obstrução do canal lacrimonasal (15%) e os problemas no nervo óptico. Perante estas características, desde muito cedo, as crianças com T21 devem ser

regularmente acompanhadas por um oftalmologista de forma a minorar as dificuldades/compromissos visuais associados (Kozma, 2001a).

Num estudo de Miranda e Frantz (1973, cit in Sampedro *et al.*, 1997) sobre as potencialidades visuais da criança com T21 concluiu-se que esta “segue os passos normais de desenvolvimento, embora com um certo atraso” (p. 232), apesar do seu primeiro desenvolvimento se caracterizar por “um menor contacto ocular com a mãe e uma menor frequência de conduta exploratória visual em comparação com outras crianças” (Candel, 1991). Na estimulação e educação, deve-se ter em conta que a criança com T21 “mostra preferência pela via visual (...) [apesar de existirem] perturbações nas estratégias de percepção visual e oculomotora que podem atrasar o desenvolvimento de esquemas visuais” (p. 391), contudo a percepção simples de estímulos visuais está bastante bem conservada.

2.2.4 Características Cognitivas

A maioria das crianças com T21 apresenta um défice cognitivo em dimensões muito variáveis. Até há poucos anos, a ideia geral era de que as crianças com T21 manifestavam um atraso de desenvolvimento cognitivo ‘severo’ ou ‘profundo’, assumindo-se, deste modo, que em adultos se tornaria mais ou menos dependentes. Diversos investigadores (Buckley & Bird, 1994; Cunningham, 1990; Kozma, 2001a; Trancoso & Cerro, 1998; Wishart, 1991) são unânimes em afirmar que estas crianças mostram um atraso de desenvolvimento mental ‘leve/ligeiro’ a ‘moderado’. Existe “uma minoria em que o atraso é tão pequeno que se encontra no limite da normalidade e outra em que a deficiência é grave” (Trancoso & Cerro, 1998: 12) contudo, nestes casos, a gravidade é-o porque está associada uma patologia neurológica ou porque é privada de interações sociais e aprendizagens académicas.

Desde os inícios do século XX, o Quociente Intelectual (QI) tem sido a forma encontrada para expressar o desenvolvimento cognitivo, incluindo as pessoas com deficiência mental.⁵³ Nas contínuas reformulações do conceito e da classificação de deficiência mental, é cada vez mais relativizado o QI como indicador de deficiência mental. Ajuriaguerra (1974, cit in Morato, 1995) refere que o “QI como dado quantitativo em nada traduz a qualidade de organização intelectual dum indivíduo, conhecimento esse que se revela determinante na compreensão da deficiência mental” (p. 21), pois “há muitas crianças cujo desempenho é muito superior ao indicado nos testes” (McConaughy & Quinn, 2001: 201). Desta forma, o conceito de QI perde importância, ganhando relevo os aspectos sociais relacionados com a deficiência e a “evolução recentemente verificada no campo da educação

⁵³ O DSM-IV-TR (*Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*), apresenta três critérios essenciais para caracterizar a deficiência mental: o funcionamento intelectual global inferior à média (QI de 70 ou inferior); a existência de limitações no funcionamento em pelo menos duas das áreas adaptativas (comunicação; tomar conta de si; vida doméstica; capacidades sociais; uso dos recursos da comunidade; auto-determinação; saúde e segurança; funcionamento académico, lazer e trabalho) e que tenha tido início antes dos 18 anos (AA. VV. 2002).

obriga-nos a olhar de maneira diferente para o conceito de inteligência e a defini-la de uma forma mais lata” (Cunha & Santos, 2007: 28).

Para Pérez (1995) é a história ambiental e educativa de cada sujeito a que explica, em maior medida, as grandes diferenças que se encontram entre os deficits cognitivos dos T21. A motivação, a segurança, a determinação e o amor são factores essenciais no e de desenvolvimento, mas não são medidos num teste de QI. Por outro lado, Cunha e Santos (2007) referem também que o QI se revela como uma

“visão muito limitada ao permitir a homogeneização do perfil cognitivo de pessoas com diferenças funcionais significativas, apesar de poder ser igual o valor do QI [devendo ser também incluídas, para além das medidas intelectuais expressas através do QI,] as medidas sociais, designadas medidas de conduta adaptativa – que se prendem com o grau de eficácia do indivíduo em realizar os padrões de independência pessoal e de responsabilidade social esperados de alguém do seu grupo de idade, origem sociocultural e inserção cultural.” (p. 28)

Ao longo do tempo, a interpretação de diversos autores sugere que tem havido uma evolução nas medidas intelectuais expressas através do QI.⁵⁴ Estes dados, apesar de relativos e alcançados através da leitura do QI, comprovam, contudo, que o desenvolvimento mental das pessoas com T21 demonstra aumentos significativos nas últimas décadas. Segundo diversos autores (Cunha & Santos, 2007; Pérez, 1995; Voivodic, 2004; Trancoso & Cerro, 1998), na origem desta mudança pode estar o maior número e qualidade das experiências vividas a nível familiar e social, os avanços na medicina, os desafios englobantes da sociedade, os programas de intervenção precoce, os cuidados de saúde e educação, as oportunidades educativas, as expectativas mais elevadas e a mudança de atitude em relação à deficiência.⁵⁵

Cunha e Santos (2007) consideram que se supera, muitas vezes, as expectativas iniciais quando se dá a devida importância aos factores ambientais, às interacções com o meio e quando se programa uma intervenção com o envolvimento da família e iniciada o mais precocemente possível, adequada às características individuais de cada criança com T21. Vinagreiro e Peixoto (2000), nesta linha, refere que “se existe algum milagre para o desenvolvimento global da criança portadora de Síndrome de Down, este chama-se Educação” (p. 11). Trancoso e Cerro (1998) constata igualmente que “quando os programas escolares, laborais e de integração social são adequados, em termos de conteúdo e concretização prática, a melhoria observada nos seus níveis de desenvolvimento é elevada, em comparação com a observada em décadas anteriores” (p. 11) pois possuem as condições

⁵⁴ Moor (1967) afirmava que as pessoas com T21 se distribuíam segundo uma curva normal, apresentando a média nos 40-45 e o máximo nos 66-79. Share (1983, cit in Pérez, 1995) defende que se poderia dizer que existem 10 a 15% de indivíduos com T21 com atraso severo, 60% com atraso moderado e 30% apresentando um atraso ligeiro. Também Cunningham (1990) observou que alguns indivíduos com T21 apresentam um QI de 75-90 e ocasionalmente na gama normal.

⁵⁵ Kozma (2001) refere que “a sociedade tem subestimado constantemente o potencial intelectual das crianças com Síndrome de Down. Actualmente, porém, com tratamento adequado dos problemas de saúde, intervenção precoce, melhor educação e expectativas mais elevadas, têm vindo a aumentar as possibilidades da realização intelectual das crianças que têm esta síndrome. (...) Não só as suas pontuações QI sobem, como conseguem adquirir novas capacidades e se realizam mais plenamente na vida.” (p. 41)

indispensáveis para objectivarem a maximização do potencial de cada criança e assim proporcionar-lhe uma maior autonomia e independência.

A ideia preconcebida de que a inteligência nos portadores de T21 diminui com o avanço da idade – após os 10 anos –, tem sido rebatida. Lambert e Rondal (1982) afirmam que de facto o número quantitativo de QI diminui a partir dos 10 anos porque “a idade cronológica avança mais rapidamente que a idade mental” (p. 459). A partir de alguns estudos longitudinais, Trancoso e Cerro (1998) consideram que, desde que a acção educativa persista, não há razão para se falar de regressão com o crescimento, em especial a partir dessa idade.⁵⁶

Actualmente, considera-se que estas crianças progridem continuamente, contudo apresentando um ritmo consideravelmente mais lento do que as crianças com desenvolvimento normal (Buckley & Bird, 1994).⁵⁷ Dependendo da variabilidade na gravidade do atraso, Sampedro *et al.* (1997) referem que existe “uma constância individual considerável na rapidez do desenvolvimento global ao longo da idade pré-escolar” (p. 231) e que, de acordo com a teoria de Piaget, o desenvolvimento intelectual nestas crianças se processa de uma forma mais lenta, estagnando por fim num estágio inferior de organização cognitiva. Pérez (1995) corrobora também o ponto de vista de Piaget considerando que, na evolução do desenvolvimento intelectual dos T21, estes “passam pelas mesmas etapas que as crianças normais, porém de uma forma mais lenta; são muito poucos os que chegam a operações concretas e nenhum a operações formais e produz-se uma maior viscosidade inter estádios e retrocessos de uma fase a outra” (p. 393) embora o processo de desenvolvimento lógico, em linhas gerais, seja semelhante nas duas populações.⁵⁸

Outros autores defendem que os portadores de T21, dada a sua carga genética, apresentam um desenvolvimento cognitivo com algumas especificidades em relação às pessoas não portadoras de T21, as quais vão além da lentidão de processos. Bradley-Johnson, Friedrich e Wyrembelki (1981, cit in Pérez, 1995) mencionam que os T21 “não só tinham uma menor quantidade de condutas exploratórias, mas que também eram algo diferentes do que as condutas exploratórias dos normais” (p. 393). Vinagreiro e Peixoto (2000) não compartilham a ideia de a criança com T21 ser lenta, no seu sentido rigoroso, mas dada a existência de “uma maior viscosidade inter-estádios (...) a sua diferença lhe proporciona um modo próprio de procedimento em todas as acções” (pp. 48 – 49),

⁵⁶ De facto, “o quociente de inteligência pode diminuir com o passar do tempo (...) A idade mental continua a crescer, embora num ritmo mais lento do que a idade cronológica. Além disso, muitas aprendizagens novas e experiências adquiridas ao longo da vida, se para tal houver oportunidade, não são mensuráveis com os instrumentos clássicos, podendo no entanto pressupor um crescimento das capacidades do aluno.” (Trancoso & Cerro, 1998: 12)

⁵⁷ Brenda (1969, cit in Pérez, 1995), ao estudar a curva evolutiva do nível mental nos portadores de T21, constatou que apresentam uma evolução do desenvolvimento mental relativamente rápida entre o 1 e 15 anos, um crescimento contínuo até aos 35 – 40 anos (porém de uma forma mais lenta do que as pessoas não portadoras de T21) e a partir dessa idade, observa-se um decréscimo, dado o envelhecimento celular.

⁵⁸ Touwen (1990, cit in Morato, 1995) refere que “a perspectiva mais comum sobre o desenvolvimento da criança e do jovem com Trissomia 21 não é compreendê-la como diferente, mas sim apenas como lenta e atrasada mas normal, ou seja, similar no quadro de referência comparativo com a criança sem Trissomia.” (p. 33)

aprendendo a ser inteligentes à medida que dominam o mundo que os rodeia e que procuram fazê-lo seu.

Segundo Pérez (1995), a T21 determina uma alteração genética no sistema nervoso central, a qual se manifesta de uma forma generalizada, como consequência da “existência de um menor número de células cerebrais, dado que o volume (peso e tamanho) do cérebro é menor. Por outro lado, outros investigadores sublinham que o desenvolvimento das células cerebrais é mais lento e, por vezes, incompleto” (p. 390). Condeço e Cotrim (2004) afirmam que esta diminuição generalizada do volume cerebral corresponde a modificações celulares tais como a

“redução do número de neurónios em áreas muito diversas do cortex cerebral, hipocampo e cerebelo [e] alterações no aparato sináptico a nível ultraestrutural - a densidade sináptica encontra-se reduzida em certas áreas cerebrais e a morfologia das sinapses mostra certas alterações. Todos estes resultados indicam um atraso no processo de formação de conexões sinápticas durante os primeiros meses de vida, precisamente nas etapas em que há uma explosão de crescimento dendrítico e sináptico e em que a interacção sináptica é mais decisiva, já que a afluência informativa condiciona em boa parte a posterior implantação de conexões interneuronais [e] os neurónios corticais com capacidade efectora recebem uma informação menos rica e mais deformada, devido por um lado ao menor número de neurónios granulares e por outro à diminuição do número de sinapses.” (p. 60)

Segundo os dados morfológicos, funcionais e psicológicos, as pessoas portadoras de T21 têm apresentado alguns problemas de desenvolvimento, comuns entre si, em diversos processos. Estas características são, para Trancoso e Cerro (1998) “igualmente aspectos comuns a outras pessoas que têm outras formas de deficiência mental, assim como a indivíduos que não têm nenhuma deficiência” (p. 11). As pessoas com T21, em maior ou menor grau, apresentam problemas de desenvolvimento nos processos dos

“mecanismos de atenção, o estado de alerta, as atitudes de iniciativa; [d]a expressão do seu temperamento, do seu comportamento, da sua sociabilidade; [d]os processos de memória a curto e a médio prazo; [d]os mecanismos de correlação, de análise, de cálculo e de pensamento abstracto; [d]os processos de linguagem expressiva.” (p. 12)

Como se pode constatar, o desenvolvimento cognitivo condiciona a estruturação e a consolidação das interligações nervosas necessárias para sedimentar os mecanismos da atenção, memória, pensamento abstracto, percepção, atenção, imaginação, pensamento lógico, linguagem, aprendizagem e realização de tarefas.⁵⁹ Na intervenção educativa, é imprescindível a realização de um diagnóstico que permita encontrar as metodologias e os suportes educativos mais ajustados ao ‘estilo’ de aprendizagem de cada pessoa com T21.

2.2.5 Características Psicomotoras

O desenvolvimento psicomotor das crianças com T21 caracteriza-se, desde o nascimento, por uma “incidência massiva de hipotonia generalizada e pelo desaparecimento tardio dos reflexos e automatismos” (Pérez, 1995: 392). A hipotonia foi considerada a principal causa do anormal desenvolvimento psicomotor dos indivíduos com T21, dado que “a melhoria da hipotonia (da debilidade muscular) pode considerar-se como um indicador fiável

⁵⁹ Apresenta-se, no Anexo V, os principais *Compromissos Cognitivos Associados à Trissomia 21*.

de um melhor prognóstico evolutivo” (p. 391). Buckley e Bird (1994) afirmam que existe a tendência para se verificar um atraso nas aquisições a nível da preensão de objectos⁶⁰ e deslocação – no gatinhar, no colocar-se de pé e na aquisição da marcha (McConnaughey & Quinn, 2001).⁶¹ Consequentemente, a exploração do mundo, à sua volta, torna-se mais limitada e, por conseguinte, limitadora. O atraso no desaparecimento dos reflexos manifesta o atraso das aquisições motoras e cognitivas próprias da idade. Normalmente, estas crianças preferem padrões de movimento onde sejam exigidos o mínimo de energia para que o esforço exigido seja significativamente menor – o que muitas vezes é considerado preguiça.

Embora a fraca tonicidade, a falta de atenção e outras características particulares das crianças com T21 possam dificultar o desenvolvimento psicomotor, Sampedro *et al.* (1997) consideram que

“se esta tiver beneficiado de um programa de intervenção precoce adaptado, não manifestará grandes diferenças quando comparado com o das outras crianças [pois considera que] a lentidão típica do andar, vestir-se, pegar em coisas, etc., não revelam atraso psicomotor grave, mas sim uma deterioração destas capacidades. (...) no desenvolvimento psicomotor não podemos ter em conta apenas os aspectos motores-musculares mas também os processos de simbolização, que estão fortemente relacionados com o desenvolvimento intelectual.” (p. 240)

O desenvolvimento intelectual depende das aquisições motoras anteriormente consolidadas, tais como o controlo postural autónomo. Na falta deste, as tarefas que exigem capacidades motoras finas ficam mais comprometidas, pois a instabilidade postural não permite a concentração da criança nas tarefas referidas, comprometendo igualmente as habilidades comunicativas, quer nos léxicos, semânticos e morfo-sintácticos (Candel, 1991) e “a aquisição das técnicas instrumentais: leitura, escrita e cálculo” (Sampedro *et al.*, 1997: 241).

Ao consideramos, como McConnaughey e Quinn (2001), o desenvolvimento psicomotor como “um processo através do qual cada pessoa concretiza o seu potencial”, então “o nosso desafio consiste em favorecê-lo da melhor maneira que formos capazes” (p. 181). As actividades de estimulação psicomotora possuem, para Sampedro *et al.* (1997), uma sequência pela qual devem ser processadas: deve optar-se primeiro pelas

“manipulativo-vivencial: toda a aprendizagem deve começar pela vivência e/ou manipulação operativa do conceito/movimento, [... posteriormente pela] verbalização sobre os movimentos realizados, com o fim de facilitar a representação simbólica do movimento ou conceito [... e, por fim, pela] representação gráfica ou simbolização do movimento ou conceito.” (p. 242)

Num meio rico em estímulos e utilizando todos os canais sensoriais, as actividades devem, para potencializar os seus resultados/possibilidades, tomar como ponto de partida as experiências já realizadas pela criança e respeitar a sequência dos diferentes processos de

⁶⁰ Pérez (1995) considera que “um dos problemas mais característicos das crianças trissómicas 21 é o facto de que a preensão em pinça da mão é muitas vezes substituída pela preensão lateral” (p. 392), provocando grandes dificuldades que exigem um trabalho específico e sistemático para aperfeiçoamento da motricidade fina. Também Sampedro *et al.* (1997) sustêm que a configuração da mão das crianças com T21 (pequena, dedos curtos, uma única prega palmar, etc.) conduz a uma manipulação desajustada e pouco hábil, pelo que “é conveniente trabalhar a preensão desde tenra idade e ensinar a manipular os objectos e materiais diversos, até chegar posteriormente a actividades que requerem um desempenho mais complexo e específico” (p. 242). Este aspecto assume primordial importância ao pensar-se na importância da destreza manual para o desenvolvimento da escrita.

⁶¹ Conferir, no Anexo VI, dados sobre a *Aquisição das Capacidades Psicomotoras nas Crianças*, com e sem T21.

aprendizagem. Por conseguinte, a intervenção educativa, no âmbito psicomotor, deve ter como objectivos, por um lado, o de

“melhorar as possibilidades instrumentais (controlo motor, equilíbrio, coordenação de movimentos, relações espaço-temporais) e (...) melhorar as possibilidades de adaptação da criança e a sua relação com os outros mediante uma linguagem corporal.” (McConaughy & Quinn, 2001: 241)

2.2.6 Características Linguísticas

Frazão (2000), na sua investigação, confirma numerosas investigações anteriores, que apontavam para “uma aquisição similar da linguagem, quanto à sua sequência, nas crianças com Síndrome de Down e nas crianças normais, ressalvando, no entanto, maiores dificuldades e lentidão quanto ao seu desenvolvimento nas crianças com Síndrome de Down” (p. 110), apresentando atrasos, sobretudo, na linguagem expressiva. O autor evidencia que as crianças com T21 “seguem os mesmos padrões de aquisição gramatical que as crianças normais, ainda que com uma velocidade mais lenta, associada com a severidade do seu atraso” (p. 102). Para Pérez (1995), apesar do desenvolvimento fonético e fonológico estar alterado no tempo de aquisição e, por vezes, ser mesmo incompleto, os trissómicos apresentam “uma evolução semelhante à das crianças normais” (p. 396) na aquisição da linguagem.⁶²

Sampedro *et al.* (1997) constatarem que os trissómicos apresentam dificuldades específicas na linguagem, dado que esta “implica funções intelectuais superiores, que vão desde a estruturação do pensamento até à intenção de comunicar” (p. 244). Nos primeiros tempos de vida, é comum que as crianças com deficiência mental, entre as quais a T21, apresentem atrasos na fala e no desenvolvimento da linguagem dado que “muito da aprendizagem da linguagem depende das capacidades cognitivas como o raciocínio, a compreensão de conceitos e a memória” (Condeço & Cotrim, 2004: 39).

Para Pérez (1995), a linguagem de uma criança com T21 “está afectada em todos os seus componentes, ainda que a singularidade de cada criança, no que respeita às características físicas, cognitivas e ambientais, determinará o nível de afectação” (p. 397). O conjunto de dificuldades específicas distorcem a qualidade e quantidade de experiências enriquecedoras, influenciam os comportamentos das pessoas próximas e reduzem as oportunidades para a pessoa com T21 aprender e progredir. Também a escrita de uma criança com T21 não é “suficientemente clara, legível e mais ou menos proporcionada antes de chegar aos 9 anos de idade cronológica, o que pressupõe uma grande diferença relativamente aos seus colegas sem esta patologia” (Trancoso & Cerro, 1998: 35).⁶³

A criança com T21 apresenta dificuldades na abstracção e síntese, “dificuldades que se concretizam na organização do pensamento, da frase, na aquisição de vocabulário e na

⁶² Conferir as *Características Linguísticas da Trissomia 21*, em Anexo VII.

⁶³ Durante os três primeiros anos de vida, o desenvolvimento social é o menos afectado “enquanto os maiores atrasos se verificam no desenvolvimento da linguagem.” (Sampedro *et al.*, 1997: 231)

estruturação morfo-sintáctica” (Sampedro *et al.*, 1997: 233). Estes autores constataam a existência de uma grande disparidade nas crianças com T21 entre os níveis compreensivo e expressivo da linguagem. Estas apresentam maiores dificuldades em colocar os pensamentos e as ideias em palavras – linguagem expressiva – do que propriamente na compreensão da linguagem, dado que apesar terem normalmente “problemas no processamento auditivo e uma variedade de outras dificuldades que interferem na compreensão da linguagem, têm no entanto, maior dificuldade na expressão devido a dificuldades cognitivas, motoras, etc” (Condeço & Cotrim, 2004: 39). O atraso no início da fala em crianças com T21, relativamente à linguagem compreensiva, só é evidente “a partir dos 18 meses, dado que uma grande percentagem de crianças com T21 mostra um atraso na linguagem expressiva e a sua linguagem compreensiva é semelhante à sua capacidade cognitiva não verbal” (p. 35).

Sampedro *et al.*, (1997: 233) mencionam que, no que concerne a linguagem compreensiva,

“a evolução de uma criança com Síndrome de Down é paralela à de uma criança normal, embora atrasada em relação ao tempo [... é dificultada pela] menor reacção e iniciativa mostrada nas interacções durante as primeiras etapas da vida, e, por outro, a menor ‘referência ocular’ ou diminuição da capacidade para dirigir o olhar para o parceiro social ou objecto referido verbalmente, o que dificulta o estabelecimento dos mecanismos de associação e conhecimento do objecto e do vocabulário, e atrasa, definitivamente, o desenvolvimento da compreensão e produção verbal.” (p. 233)

As crianças com T21 evidenciam um atraso no desenvolvimento do vocabulário, tendo Cook (1977, cit in Pérez, 1995) comprovado que estas adquirem o sentido das palavras de maneira semelhante às crianças normais, podendo o atraso léxico ser devido a “não compreenderem a relação entre os objectos, pessoas ou acontecimentos e as palavras que os simbolizam; não reter adequadamente tal relação; não integrar os referentes num marco espacio-temporal” (p. 396). Para Del Barrio (1991), os aspectos morfo-sintácticos são os mais profundamente alterados nos T21. Apresentam grandes dificuldades na compreensão e na correcta utilização das construções gramaticais, utilizando com menos frequência estruturas sintácticas complexas, onde se destaca a não utilização das terminações dos verbos para marcar as relações temporais, a não concordância do número e a dificuldade na concordância de género e número nos pronomes e artigos.

O atraso da linguagem nas crianças com T21 tem levado muito autores a procurar as causas do atraso linguístico, para melhor se poder adequar as estratégias de aprendizagem da linguagem às características das pessoas portadoras de T21.⁶⁴ Nestas circunstâncias, a elaboração de um plano que contemple uma intervenção sequencial e pormenorizada é de extrema importância para o desenvolvimento de todos os processos de comunicação, onde se devem incluir aspectos relacionados com a linguagem compreensiva e expressiva, de forma a potencializar algumas das suas características linguísticas mais

⁶⁴ Conferir *Etiologia do Déficit Linguístico*, em Anexo VIII.

significativas, tais como: atraso da linguagem, produção das palavras, uso da linguagem, compreensão linguística, memória a curto-prazo, capacidade de abstracção, expressão da compreensão, ritmo, método, comunicação gestual, canais preferenciais e retenção.

2.2.7 Características Socio-afectivas

À semelhança das outras, Pérez (1995) afirma que “carece de fundamento a afirmação de que estas crianças possuam estereótipos de personalidade” (p. 398), confirmando a afirmação de Cuilleret (1985) “não existe uma personalidade única e estereotipada do trissómico” (p. 95). Da mesma forma, também Kozma (2001a) sublinha que “cada criança com Síndrome de Down é um caso único, com a sua própria personalidade, talento e maneira de pensar, de ser e de falar [...] pelo que se pode concluir que uma criança com T21] é uma pessoa que vai crescer e formar uma personalidade distinta” (p. 18), sendo imprescindível conhecê-la e respeitá-la tal como ela é.

As características sociais, emotivas e relacionais dos portadores de T21, variando de indivíduo para indivíduo, apresentam, contudo, alguns traços comuns. Para Cunningham (1990), “na primeira e média infância os quocientes sociais são mais altos que os intelectuais, com uma diferença de 3 anos mais” (p. 188). Palha (2005) também defende que “as pessoas com T21 têm, de um modo geral, uma grande capacidade para as trocas sociais e são alegres e cordatas, embora teimosas” (p. 8) e bastante determinados.

O comportamento, sobretudo nos adultos com T21, dependendo do respectivo potencial genético e das características culturais do meio onde está inserido, pode apresentar alguns distúrbios e desordens de conduta. Contudo, de forma geral, as pessoas com T21 são calmas, afectivas, bem-humoradas e meigas. Perante a sua tranquilidade e as poucas reacções afectivas – tais como o riso e o choro, Lambert e Rondal (1989) consideram que “pode ser consequência de uma escassa bagagem no seu repertório comportamental, que lhes dificulta a possibilidade de adaptar-se satisfatoriamente ao meio” (p. 213). Pérez (1995) interpreta este facto pelo seu modo mais lento de processamento da informação, de tal forma que “ao não poder processar os estímulos incongruentes com a suficiente velocidade não chegam a alcançar a tensão necessária para tais comportamentos” (p. 397), por conseguinte é importante que o seu meio envolvente e as rotinas, onde está inserido sejam portadoras de diversos estímulos e desafios.

Segundo Pérez (1995), foram detectadas algumas características de personalidade na T21 que podem comprometer alguns dos seus processos de aprendizagem, dado que procuram quase sempre evitar situações complexas e revelam uma grande dependência do meio. Contudo, o autor considera que estas características não assentam numa predisposição genética mas que “parece ser a história vivida de cada indivíduo a responsável de tais traços” (p. 398). Sampedro *et al.* (1997) destaca, como factores importantes para uma

intervenção adequada, o trabalhar-se o seu “gosto pelo jogo, pela competição, a tenacidade, imaginação e desejo de agradar e aprender [procurando encontrar estratégias que atenuem] a fadigabilidade, a apatia, o curto tempo de atenção, e, em certas ocasiões, a teimosia” (p. 247) que lhes é geralmente característica.

Cunha e Santos (2007) mencionam que é “necessário desenvolver nelas as capacidades de linguagem, interacção e comunicação, para que a sua inserção se manifeste mais proveitosa” (p. 33). Por conseguinte, as crianças com T21 devem, de acordo com os seus interesses, participar activamente em actividades que lhes permita desenvolver regularmente exercício físico – dado possuírem uma maior tendência para a obesidade –, potenciar as suas capacidades, construir amizades e aprender a estar e a trabalhar em grupo.

Sampedro *et al.* (1997) consideram que no desenvolvimento sócio-afectivo se deve insistir primeiramente na modificação de hábitos mal adquiridos, estando desta forma a proporcionar-lhes condições para uma maior adaptação social. No âmbito do desenvolvimento sócio-afectivo, todos “os objectivos, conteúdos e actividades devem ser dirigidos para a aquisição de hábitos, conhecimentos e competências que lhes transmitam maturidade e autonomia pessoal e social” (p. 247). Os mesmos autores defendem como imprescindível o desenvolvimento das capacidades essenciais para a sua autonomia pessoal – higiene, alimentação, vestuário – e ambiental – deslocações na escola, trazer recados, comportar-se adequadamente em diferentes situações, utilização de transportes públicos, entre outros –, fomentando-lhes o sentido de responsabilidade, colaboração e respeito pelos outros e procurando estimular a construção da sua própria imagem de uma forma positiva.

2.3 Estimulação do Desenvolvimento na Trissomia 21

2.3.1 Intervenção Precoce

O desenvolvimento das crianças com T21 é influenciado por um conjunto de dificuldades específicas – já sinteticamente apresentadas – que lhe dificultam a vivência das suas experiências, reduzindo-lhe a quantidade e qualidade das oportunidades para aprender e progredir. Para Pérez (1995), o facto da detecção da T21 se poder fazer prematuramente “é uma vantagem em relação a outros grupos de deficientes mentais, pois possibilita uma intervenção precoce” (p. 398). Sampedro *et al.* (1997) menciona que quanto mais cedo se intervier mais facilmente se diminuirão ou resolverão as limitações e as suas consequências negativas no desenvolvimento global.

Para Trancoso e Cerro (1998), a intervenção na estimulação das crianças com T21 deve-se iniciar o mais precocemente possível, dado que a característica fundamental da primeira etapa na vida da criança “é a plasticidade do sistema nervoso, do cérebro e, portanto, a possibilidade de o influenciar, conseguindo obter um bom desenvolvimento

biológico cerebral, que constituirá a base estrutural e as fundações para o desenvolvimento desse indivíduo” (p. 20). Frazão (2000) preconiza igualmente que

“a detecção precoce dos problemas da linguagem é tanto mais importante quanto a possibilidade de correcção dessas dificuldades é mais efectiva se precocemente feita, possibilitando estimulação específica e apoio reeducativo no período óptimo de intervenção, isto é, nos primeiros anos de vida em que o cérebro está imaturo e em rápido crescimento, caracterizando-se pela plasticidade neural.” (p. 95)

Apesar da grande variabilidade no desenvolvimento intelectual nas crianças com T21, Sampedro *et al.* (1997) referem que existe “uma constância individual considerável na rapidez do desenvolvimento global ao longo da idade pré-escolar” (p. 231). A intervenção em idades muito precoces nas crianças com T21 assume uma primordial importância dado que “os dados que recolhemos até agora [...], assim como as experiências do quotidiano, vão demonstrando que a partir dos 4 ou 5 anos, os progressos podem ser pequenos em comparação com os obtidos nos anos anteriores” (p. 21).

McConnaughey e Quinn (2001) consideram que apesar dos genes gerarem as deficiências associadas à T21, “o crescimento e a aprendizagem, juntamente com factores psicológicos, culturais e ambientais positivos, podem ajudar a reduzir o impacto dessas incapacidades” (p. 181). Dependendo da quantidade e qualidade de oportunidades que se der às crianças com T21, as suas capacidades tendem a crescer proporcionalmente. Para Fontao (2000), a “aprendizagem dos mais pequenos está muito enraizada na sua vida quotidiana, nas suas experiências e vivências” (p. 167) e a “intervenção em contexto natural, e portanto no contexto familiar, parece ser particularmente eficaz, nas primeiras idades” (Brandão, 2000: 73).

Superam-se, muitas vezes, as expectativas iniciais quando se dá a devida importância aos factores ambientais, às interacções com o meio e quando se programa uma intervenção, iniciada o mais precocemente possível, adequada às características individuais de cada criança com T21 (Cunha & Santos, 2007), pois “se esta tiver beneficiado de um programa de intervenção precoce adaptado, não manifestará grandes diferenças quando comparado com o das outras crianças” (Sampedro *et al.*, 1997: 240). Desta forma, Flórez (1983) preconiza que “o único método terapêutico de inquestionável valor reside na acção educativa: precocemente iniciada, continuamente mantida e alegremente realizada” (p. 227).

2.3.2 Inclusão Em-contexto

Guralnick (2005, cit in Brandão, 2007) considera “a inclusão como um princípio de referência no âmbito do sistema de Intervenção Precoce, encorajando a plena participação das crianças com problemas de desenvolvimento, na vida comunitária” (p. 88). A variedade de experiências e de estimulação que a criança pode usufruir, as experiências sociais e educacionais e, possivelmente, as expectativas de melhores resultados⁶⁵ trará

⁶⁵ Citando um artigo de Duhaney e Salend (2000), Brandão (2007) afirma que “de um modo geral, os pais tendem a considerar tais contextos [de inclusão] como mais favoráveis para o desenvolvimento da auto-imagem da criança,

consequências muito positivas para o seu desenvolvimento (Brandão, 2007).⁶⁶ Para a autora, a integração é assumir o “compromisso de educar cada criança no ambiente – família, comunidade e escola – que lhe seria destinado, caso não tivesse necessidades educativas especiais e, em vez de deslocar a criança aos serviços, são os serviços que vêm até à criança” (p. 78), dado que as crianças com NEE

“têm necessidades idênticas a todas as outras, necessidades de alimentação, de cuidados, de protecção, de carinho, de interacções gratificantes com os adultos e com os seus pares (...), o meio mais adequado para o seu desenvolvimento será o contexto normal de desenvolvimento das crianças da sua idade.” (Almeida, 2000a: 7 – 8)

A integração das crianças com necessidades especiais nos contextos normais de educação, implica, por parte dos técnicos e da família, que a criança se encontre inserida num “contexto de qualidade (...), organizados e de interacções promovidas por adultos competentes” (Almeida, 2000a: 8).⁶⁷ Todos os intervenientes, nos contextos específicos, são chamados a “um enorme esforço de planificação e reorganização, não apenas do espaço físico (...), mas também das actividades, dos grupos (...), bem como dos conteúdos curriculares e das estratégias de ensino a utilizar” (Brandão, 2007: 71), dado que para estas crianças é “fundamental a existência de um currículo que, embora possa não ser completamente idêntico ao dos seus pares, esteja integrado no currículo geral [... incluindo] objectivos e estratégias adaptados às competências e necessidades específicas da criança e implicar a realização de tarefas agradáveis e motivantes” (Almeida, 2000a: 8).⁶⁸

A mudança de paradigma de intervenção, passando a optar-se pela integração – nos diferentes ambientes e contextos: familiar, escolar, profissional, cultural e social – e consequente normalização “tem contribuído (...) para a ultrapassagem das reacções naturais de não aceitação da diferença, quando e onde ela exista, e para a constatação da semelhança e da igualdade quando e onde ela está presente” (Frazão, 2000: 113). O contacto e o convívio entre alunos com e sem dificuldades ou deficiências são meios de normalização dos comportamentos. Para Cunha e Santos (2007), esta interacção produz

para a possibilidade dos seus filhos acederem a modelos de comportamento apropriados, para desenvolverem amizades, para tornar os seus filhos mais felizes, mais confiantes e extrovertidos, preparando-os para o mundo real.” (p. 85)

⁶⁶ “Paradigmático será o caso das crianças e jovens com Síndrome de Down, para as quais há 20 anos atrás seria pouco habitual frequentarem classes regulares. Actualmente em muitas escolas regulares dos vários níveis de ensino, é frequente encontrarmos crianças com esta patologia, cujas características não mudaram significativamente, nos últimos 20 anos, o que mudou foram as atitudes e práticas da sociedade relativamente a estes indivíduos.” (Brandão, 2007: 81)

⁶⁷ “Esta preocupação com o ideal da inclusão faz, actualmente, todo o sentido na medida em que continua a verificar-se, um pouco por todo o lado, a exclusão social de muitas pessoas, por diferentes razões, nomeadamente, económicas, linguísticas, culturais ou raciais. Paralelamente, existem, também, muitas crianças que, ingressando no sistema educativo, recebem, neste, uma educação não totalmente de acordo com as suas necessidades, situação que irá contribuir para que a realização dos seus projectos de vida, aconteça a um nível inferior ao que provavelmente aconteceria com um tipo de atendimento pedagógico mais adequado.” (Serrano, 2005: 1)

⁶⁸ “À ideia de alguém que ensina (o professor) um outro (o aluno) qualquer coisa que ele não sabe (numa perspectiva behaviorista do ensino) segue-se a necessidade de atingir a globalidade do indivíduo através da aprendizagem compreensiva e contextualizada, fazendo interagir saberes e experiências já adquiridos com a ajuda do professor (perspectiva construtivista). Hoje pretende-se que a aprendizagem se faça com a ajuda do professor, mas também com o grupo e no grupo dos pares, no contexto ao qual pertence cada um dos indivíduos a educar, valorizando saberes e experiências de todos, com o seu nível de funcionalidade (Vygotsky, 1985; Bronfenbrenner, 1979), numa perspectiva ecológica de desenvolvimento.” (Sanches & Teodoro, 2006: 80)

“benefícios do lado da criança com deficiência, que recebe da outra um suporte social (através da amizade, do apoio e da partilha de actividades nos diversos locais da comunidade local) e instrucional (no apoio à aprendizagem por imitação ou no desenvolvimento da aprendizagem cooperativa).” (p. 40)

Deste modo, enquanto as crianças com NEE têm a possibilidade de aumentar, especialmente, as suas competências sociais e de comunicação, os seus pares aprendem a “inserir de uma forma natural o indivíduo diferente no seu dia-a-dia desenvolvendo as interacções próprias das crianças destas idades e ajudando-a quando necessário, o que vai progressivamente favorecer a expressão de atitudes positivas para com o diferente” (Almeida, 2000a: 8). As crianças com quem convivem, na opinião de Vinagreiro e Peixoto (2000), vivem uma experiência de integração enriquecedora, dado que neles se desenvolvem “sentimentos de compreensão, responsabilidade, paciência, respeito, capacidade para saber aceitar pessoas diferentes” (p. 62).

Costa (2000) apresenta o “poder inter-pares [como] um meio importante para ajudar todas as crianças a ter sucesso na aprendizagem” (p. 187). Pérez (1995) refere que procurar a “utilização de companheiros como mediadores de ensino” (p. 402) pode ser um procedimento para alcançar mais facilmente a eficácia de um programa de intervenção, dado que “a aprendizagem estruturada com base em actividades que envolvam outras pessoas proporciona um maior número de estímulos intelectuais e fomenta a confiança” (Costa, 2000: 187). Silva (2000) constata que “diversos autores têm vindo a considerar que os pares sem deficiência desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de competências sociais e cognitivas das crianças com deficiências” (p. 120).⁶⁹ Desta forma aconselha que na programação de actividades se deve procurar que

“as crianças com síndrome de Down possam usufruir de oportunidades para trocarem materiais e ideias com os pares com quem jogam preferencialmente e com mais frequência; que possam ter oportunidades de desempenharem papéis no decurso dos episódios de jogos de ‘faz-de-conta’.” (Silva, 2000: 146)

Cunha e Santos (2007) refere que “é através da interacção com os pares da mesma idade e participando nas mesmas actividades que elas aprendem os comportamentos, valores e atitudes apropriados à sua idade” (p. 33), dado que a integração destas crianças, desde muito novas, em escolas com outros colegas de turma, permite-lhes, na sua gradualidade, desenvolver capacidades para estabelecerem relações sólidas com o meio envolvente e com os colegas/adultos, adquirir competências que lhes permita adquirir maturidade e autonomia, desenvolver a sua própria identidade, fortalecer a sua auto-estima e autoconfiança, fomentando na sociedade a destruição dos preconceitos culturais para com as pessoas com deficiência.

Pérez (1995) sublinha que o currículo que se desenhar para as crianças com T21 “deve equilibrar os componentes cognitivos e afectivos para que mutuamente se reforcem” e salienta que “a utilização de companheiros como mediadores de ensino pode ser um

⁶⁹ Silva (2000) destaca os seguintes autores: Cooke *et al.*, 1977; Gash, 1993; Guralnick, 1980, 1986, 1990; Guralnick e Groom, 1985, 1987, 1988; Guralnick e Weinhouse, 1984; Hartup *et al.*, 1967.

procedimento para alcançá-lo” (p. 402).⁷⁰ A interacção com crianças sem necessidades especiais – colegas, vizinhos ou irmãos – pode trazer muitos benefícios ao desenvolvimento das crianças com T21. Diamond (2001) sublinha “ser muito útil para o desenvolvimento da linguagem [das crianças com T21] estar com crianças que falem e comuniquem de uma maneira que ela ainda não é capaz. Isto pode fornecer-lhe modelos correctos e motivá-la a usar a linguagem” (p. 241). Desta forma, a própria comunicação oral sai enriquecida e assume, também ela, um papel de aumento da interacção com os pares.

A evolução, a integração social e a autonomia da criança com T21 dependem, em grande parte, da aquisição e evolução da linguagem. Frazão (2000) salienta a importância da linguagem ao referir que “as perturbações da linguagem, quando não ultrapassadas e não ultrapassáveis, constituem um efeito acrescido, porque potenciador de outras dificuldades” (p. 89). Sampedro *et al.* (1997) referem que, sendo uma das principais funções intervenientes no desenvolvimento cognitivo, a “linguagem constitui o núcleo das dificuldades sociais da pessoa afectada pelo Síndrome de Down, ao ver-se limitada nas suas possibilidades de comunicação em consequência dos défices que geralmente apresenta nesta área” (p. 244).⁷¹

Trancoso e Cerro (1998) evidencia que as crianças com T21 “necessitam de ver e de fazer de um modo sistemático e ordenado, para aprender e compreender” (p. 32). Desta forma, adquire importância o papel dos contextos familiares, do meio envolvente e também da função da imitação, a qual é considerado por Vigotsky (1979) como indispensável para a aprendizagem: “para imitar, é preciso dominar os meios necessários para avançar de algo que conhecemos para algo que desconhecemos. Com o auxílio externo, todas as crianças podem fazer mais do que o que conseguiriam por si sós” (p. 138).

Brandão (2007) explicita as componentes que devem integrar a noção e a prática de uma real integração no contexto pré-escolar, entre as quais se destacam a

“participação activa de crianças de idade pré-escolar com deficiências ou problemas de desenvolvimento, conjuntamente com crianças com desenvolvimento dito ‘normal’ na mesma sala de aula e nos mesmos contextos comunitários; os serviços devem ser prestados, de forma a apoiar a criança na realização dos objectivos que foram estabelecidos para ela, conjuntamente pelos pais e técnicos (...); este tipo de serviços implica a estreita colaboração entre profissionais de diferentes disciplinas (educadores, professores do ensino especial, terapeutas, psicomotricistas, psicólogos, etc.); os efeitos do programa de inclusão são avaliados para verificar se a criança está a evoluir conforme os objectivos estabelecidos pelos pais, educadores e outros técnicos.” (pp. 85 - 86)

⁷⁰ No estudo realizado por Silva (2000), concluiu que, em dinâmicas de jogo, as crianças com T21 revelam níveis simbólicos e de participação social de maior complexidade estrutural “quando interagem com pares sem deficiências com quem habitual e preferencialmente interagem nos seus contextos educativos” (p. 145). Desta forma, os pares preferenciais de jogo “parecem adequar mais facilmente os seus comportamentos interactivos aos comportamentos das crianças com síndrome de Down, uma vez que promoveram, de facto, a emergência de competências sociais e cognitivas de níveis estruturais mais complexos, por parte das crianças com síndrome de Down.” (p. 146)

⁷¹ A criança, desde o seu nascimento é socializada através de uma rede de interacções sociais, onde a linguagem é uma ferramenta privilegiada de comunicação. Frazão (2000), referindo a posição defendida, desde há mais de 50 anos, por Vigotsky, Luria e também Wallon, afirma que “o acesso à palavra faz-se na interacção com o meio, numa relação com o adulto em que as palavras são parte das gesticulações significativas” (p. 90). A linguagem oral não nasce com a criança. Para Silva (2000) a aquisição da linguagem “resulta de todo um contínuo do qual não é fácil identificar o começo. Todavia, sabe-se que só acontece em contexto – aprendemos a falar porque antes nos falam” (p. 160). Para que o ser humano se torne falante, é necessário que se nasça e cresça rodeado de pessoas falantes, dado que “para aprender a falar, é preciso primeiro que lhe falem.” (Lentin, 1981: 38)

Cross *et al.* (2004, cit in Brandão, 2007) referem que se pode falar em verdadeiro sucesso no processo de integração quando

“as crianças progridem nos objectivos que foram definidos para elas; as crianças evoluíram no seu desenvolvimento pessoal bem como na aquisição de conhecimentos e habilidades preconizadas para todas as crianças; as crianças foram bem-vindas pelos profissionais e pares dos programas que frequentam e foram aceites como membros do grupo, de pleno direito; os pais estão satisfeitos com as evoluções dos seus filhos e com o facto dos seus filhos parecerem estar bem enquadrados e felizes nos grupos em que estão inseridos.” (p. 90)

Apesar de também sublinhar as vantagens da integração, Trancoso e Cerro (1998) alertam para o perigo de, em muitas escolas, ser praticada a integração de uma forma incorrecta e comprometedora. Dado que

“o aluno com Síndrome de Down passa de nível, acompanhando os seus companheiros de turma, sem que possa avançar ao mesmo ritmo que os restantes elementos. Se não se tiver levado a cabo um programa individualizado, o aluno com Síndrome de Down, que progride muito mais devagar do que os seus companheiros, e que não faz uso das suas capacidades de leitura para estudar ou consultar temas – como o fazem os seus companheiros de turma -, começa a baixar a sua auto-estima, o seu interesse pela leitura e prática de leitura.” (p. 62)

Deste modo, existe o perigo de não progredir em novas aquisições – o que poderia fazer com um programa bem delineado – e podendo até regredir nos seus conhecimentos, esquecendo o que anteriormente tinha aprendido, e na sua motivação para aprender, comprometendo todo o seu processo de desenvolvimento. Por conseguinte, é indispensável que o aluno com T21 tenha o seu programa educativo continuamente avaliado, de modo a continuamente serem encontradas as melhores opções para as diversas situações (Sampedro *et al.*, 1997).

2.3.3 Estratégias de Ensino/Aprendizagem

Após a comprovada ineficácia do tratamento farmacológico, é na intervenção educativa que reside a possibilidade de proporcionar à criança um desenvolvimento das suas capacidades/potencialidades (Pérez, 1995). As crianças com T21 têm a necessidade de serem ensinadas para conseguirem obter grande parte das aquisições que outras crianças adquirem naturalmente.⁷² No processo educativo dos portadores de deficiência mental,⁷³ entre os quais se incluem as pessoas com T21, devem, para Pacheco e Valência (1997), ter-se presentes os princípios estabelecidos por Piaget a fim de proporcionar-lhes uma aprendizagem mais significativa e incisiva, de modo a desenvolver uma intervenção que não

⁷² Neste sentido, Trancoso e Cerro (1998) mencionam que “a criança com síndrome de Down necessita de um ambiente geral que seja estimulante, tanto em casa, como na escola ou na rua. Isto não quer dizer de maneira nenhuma que deva participar em muitas actividades, frequentar vários centros, receber apoios em muitas áreas, passar todo o dia de ‘terapia’ em ‘terapia’”. As crianças que de pequenas estiveram submetidas a um estímulo excessivo, mostraram depois o contrário do que se pretendia: hiperactividade, dispersão, desconexão e problemas de comportamento. Além de um ambiente enriquecedor e estimulante, cheio de bom senso e sem ansiedade, a criança necessita de realizar um trabalho sistemático e bem estruturado que a ajude a organizar bem a informação e a preparar-se para posteriores aquisições mais complexas.” (p. 23)

⁷³ Lou Brown (1989, cit in Vieira & Pereira, 2003) apresenta as grandes dificuldades dos alunos com deficiência mental: “A – Aprendem um menor número de competências; B – Precisam de uma maior quantidade de tentativas e de mais tempo para realizar uma aprendizagem; C – Esquecem mais depressa e têm maiores dificuldades no processo de Recuperação; D – Têm maiores dificuldades em generalizar e transferir conhecimentos; E – Têm maiores dificuldades em actividades complexas; F – Têm maiores dificuldades de síntese.” (p. 109)

comprometa o seu presente e o futuro.⁷⁴ Desta forma, como se pode constatar no *Quadro 6*, a criança com T21 deve:

Quadro 6 – Princípios de Piaget para a Aprendizagem na Deficiência Mental (Fonte: Pacheco & Valência, 1997)

Princípio Activo	Poder relacionar-se com os objectos, evitando o ensino teórico e a representação de objectos.
Princípio de Estruturação	Poder avançar gradualmente em pequenas passos, a fim de atingir os objectivos planeados.
Princípio de Transferência	Poder repetir, as vezes que forem necessárias, uma determinada aprendizagem, a fim de que as suas aquisições possam ser utilizadas em situações semelhantes.
Associação da Linguagem e da Acção	Ter a possibilidade de todas as acções e experiências serem acompanhadas da respectiva palavra.
Motivação para as Aprendizagens Sociais	Experimentar situações positivas de aprendizagem sociais e afectivas, a fim manifestar uma maior disponibilidade para as diversas tarefas e, desta forma, melhorar os resultados educativos.

De acordo com diversos autores (Cunha & Santos, 2007; Diamond, 2001; McConaughy & Quinn, 2001; Pérez, 1995; Rigolet & Costa, 2000; Trancoso & Cerro, 1998), elencam-se no *Quadro 7*, mas sem pretenderem-se esgotar as possibilidades, algumas práticas e orientações gerais que devem estar presentes na elaboração e implementação de estratégias pedagógicas, adequadas às características da T21:

Quadro 7 – Práticas e Orientações promotoras de desenvolvimento na Trissomia 21 (Fonte: Cunha & Santos, 2007; Diamond, 2001; McConaughy & Quinn, 2001; Pérez, 1995; Rigolet & Costa, 2000; Trancoso & Cerro, 1998)

• Necessitam de demonstração (ver) e posteriormente tentar fazer de um modo sistemático e ordenado, para aprender e compreender; • Aprendizagem sequencial e compatível com o seu desenvolvimento – do mais básico para o complexo, do mais concreto para o mais abstracto, com a passagem de uns para os outros o mais lenta possível; • Introduzir um assunto de cada vez; • Experiências enriquecedoras, sobretudo visuais, começando inicialmente por aquelas que já pertençam ao seu quotidiano; • Colocar a criança numa relação directa com os objectos, evitando-se o ensino teórico, dada a sua fraca capacidade de abstracção; • Enquadrar as aprendizagens nos meios em que realmente se realizam e posteriormente proporcionar-lhe outras situações semelhantes; • Recompensar os comportamentos adequados e ignorando os inapropriados; • Desdobrar tarefas, mesmo as mais simples, e conceitos em pequenas etapas; • Trabalhar os conceitos numéricos através de objectos com significado; • Controlar a atenção e a motivação; • Dar o tempo necessário para poder responder; • Procurar a proximidade física, afectiva, motivacional e linguística adequada, diferenciando-se do outro apenas o necessário para lhe permitir crescer; • Permitir a iniciativa do interlocutor alternada à nossa; • Progredir passo a passo – encorajando com reforços verbais e não-verbais.	• Usar indicações ou pistas – ajudas físicas, verbais, visuais ou gestuais – para ajudar no processo de compreensão; • As aprendizagens devem ser significativas para a criança, de forma a potencializar a motivação e a sua atenção; • Apoiar o ensino nos itens menos deficitários da criança; • Devem utilizar-se os materiais concretos – de tipo manipulativo; • As instruções dadas devem ser próximas das situações naturais; • Deve procurar-se a máxima superação dos deficits, devendo centrar-se no ensino de estratégias concretas para solucionar as tarefas; • Reforçar as estratégias de recuperação e organização; • Fazer-se sessões de recuperação em relação a conteúdos anteriormente trabalhados; • Quando se utiliza informação por via auditiva, devem intensificar-se os estímulos que se lhes proporcionem; • A criança será o protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, proporcionando-lhe informação sobre os seus erros e a forma de os corrigir; • Motivar e criar uma atitude positiva através do uso de elogios e/ou de outras recompensas; • Possibilitar um grande número de tentativas ao longo do tempo – repetição; • Dar-se a escolher entre diferentes opções, dando-lhe problemas a resolver e evitando as actividades mecânicas; • Repetir as vezes necessárias para uma assimilação e uma memorização optimizadas; • Observar objectivamente, escutar profundamente ditos e não-ditos; • Esperar pelo ritmo individual da criança.
---	---

O programa educativo para as crianças com T21 deve, na opinião de Sampedro *et al.* (1997) possuir as seguintes características: flexível, global, realista, compatível e ter como

⁷⁴ “quando os programas escolares, laborais e de integração social são adequados, em termos de conteúdo e concretização prática, a melhoria observada nos seus níveis de desenvolvimento é elevada, em comparação com a observada em décadas anteriores.” (Trancoso & Cerro, 1998: 11)

alvo as reais possibilidades da criança, assim como as suas patologias.⁷⁵ Por outro lado, deve conceder-lhe todas as oportunidades para potencializar as suas faculdades cognitivas e sociais até ao seu limite máximo e procurar, através da integração escolar/familiar, a normalização da sua vida. Brandão (2007) sugere que o princípio da individualização configura a elaboração e implementação de um programa onde os objectivos devem ser realistas, funcionais e adequados às necessidades e competências de cada criança e aos seus contextos de vida. Um programa educativo adequado deve procurar seleccionar alguns dos objectivos constantes nos currículos e adaptar o conteúdo só no essencial, os materiais e as actividades. Na mesma linha, Trancoso e Cerro (1998), refere que os objectivos dos programas a delinear devem ser “mais concretos, realistas, exequíveis e funcionais do que os programas habituais” (p. 20), só desta forma se pode, de facto, objectivar os resultados e avaliar os progressos do aluno de forma a que uma criança com T21 “ultrapasse as progressivas etapas do seu desenvolvimento da forma mais adequada e correcta possível” (p. 21). Em síntese, os autores referem que os objectivos devem ser

“os mais importantes e funcionais para esse momento da vida da criança; aqueles que são a base e o fundamento de futuras aquisições claramente necessárias [e] os que ajudem de um modo claro e determinante o desenvolvimento das suas capacidades mentais: atenção, memória, percepção, pensamento lógico, compreensão, etc...” (p. 22)

Pérez (1995) recorda que para alcançar o equilíbrio no currículo, onde os componentes cognitivos e afectivos se reforcem mutuamente, sugere que a “utilização de companheiros [pares, irmãos, ...] como mediadores de ensino pode ser um procedimento para alcançá-lo” (p. 402). Sublinha-se que na existência de irmãos de uma criança com deficiência, a sua presença torna-se extremamente importante, dado que permite a criação de relações fraternais com trocas mútuas e onde se vive um crescimento contínuo, à diferença dos pares da escola. Nas situações correntes do dia-a-dia, nas brincadeiras e mesmo nas zangas, o processo de co-desenvolvimento assume-se naturalmente como factor de aprendizagem, de imitação, de correcção e de entre ajuda entre os irmãos, trazendo benefícios para ambos os irmãos.

O educador, no seu papel de orientador do processo de aquisições, e perante as diversificadas situações e compromissos, deve esforçar-se por ser criativo,⁷⁶ paciente e persistente, porém consciente que, circunstancialmente, mesmo perante o seu esforço e empenho, resulta difícil operacionalizar com sucesso um determinado plano, dado que “toda a gente tem bons e maus momentos” (Diamond, 2001: 239), e as pessoas portadoras de T21 demonstram alguma alternância de estados de espírito.

⁷⁵ Sampedro *et al.* (1997) lembram que, para o desenvolvimento de uma criança com T21, “a opinião dos especialistas coincide em que este deve ser o programa de desenvolvimento da criança normal, embora flexível e adaptado às particularidades de cada caso concreto.” (p. 237)

⁷⁶ Por conseguinte, Trancoso e Cerro (1998) afirmam que, procurando diversificar as actividades, os exercícios e os materiais a fim de evitar o aborrecimento, “não se podem desperdiçar os momentos de iniciativa e de criatividade do aluno com Síndrome de Down; antes pelo contrário, convém estimulá-los sem perder de vista os objectivos e sem criar a desordem e que o professor deve organizar bem [o trabalho], fazendo-o com criatividade, flexibilidade, respeito, exigência e alegria.” (pp. 23 – 24)

2.3.4 Papel do Contexto Familiar

Pérez (1995) refere que a influencia sócio-familiar é fundamental e até decisiva no desenvolvimento da criança com T21.⁷⁷ Segundo diversos autores, já “não existem dúvidas sobre a eficácia e o benefício reais de uma atenção e dedicação adequadas durante os primeiros anos de vida de qualquer criança, o que tem ainda maior importância no caso da criança com síndrome de Down” (Trancoso & Cerro, 1998: 20), onde a família deve constituir-se como o seu centro educativo. Deste modo, a família parece apresentar-se como a variável mais determinante dos resultados que a atenção/intervenção precoce promoverá a longo prazo (Pérez, 1995), pois apesar dos deficits cognitivos, com uma grande variabilidade, serem uma das características mais comuns nas crianças com T21, é “a história ambiental e educativa de cada sujeito a que explica em maior medida as grandes diferenças que se apreciam neles” (p. 402).

McConnaughey e Quinn (2001) referem que “estudos realizados comprovam que os bebés cujos pais partilham activamente no seu desenvolvimento, progridem mais do que os que têm pais menos activos” (p. 180), usufruindo positivamente do seu clima familiar. Deste modo, após ser “comprovada a ineficácia do tratamento farmacológico, é a intervenção educativa a que pode conseguir um prognóstico favorável para estas crianças [, onde o] papel da família neste processo é muito importante” (Pérez, 1995: 402), a tal ponto que o autor considera que

“a participação dos pais é a chave para que os avanços conseguidos por uma criança se conservem, após o fim ou a mudança de um programa. Posteriormente, a influencia familiar será fundamental para reforçar a intervenção escolar e desenvolver a autonomia do indivíduo. Definitivamente, os membros do sistema familiar são os que em maior medida possibilitam que o jovem com trissomia 21 possa chegar a tomar as suas próprias decisões e ter uma vida normalizada.” (p. 400)

Desde muito cedo, a criança precisa de experiências e estímulos para que possa amadurecer as próprias capacidades sensoriais, cognitivas e psicomotoras. Por conseguinte, Trancoso e Cerro (1998) referem que “é imprescindível e fundamental para atingir o máximo desenvolvimento das suas capacidades (...) [que a criança, esteja] inserida num ambiente familiar afectivo, enriquecedor e estimulante” (p. 21), e que, “por vezes, é a família que, com os seus próprios recursos e formação, dá à criança um ambiente enriquecedor e estimulante” (p. 20). Os elementos da família devem ter diariamente um papel activo de modo a possibilitarem à criança tempos e espaços onde possa usufruir das vantagens de um ambiente propício ao desenvolvimento/aquisição de capacidades e saberes (Pérez, 1995).

A criação de um clima familiar na estimulação do desenvolvimento da criança, é a *conditio sine qua non* para superar algumas das suas características emotivas. Nesta linha,

⁷⁷ Nesta perspectiva, num estudo realizado sobre os factores que podem influenciar o primeiro desenvolvimento das crianças com T21, Cunningham (1988, cit in Pérez, 1995) afirma que os resultados evidenciam claramente que entre as diferentes variáveis em análise, as ecológicas do âmbito familiar eram as que apresentavam “uma relação mais significativa e influenciadora sobre o desenvolvimento posterior, enquanto que os elementos técnicos dos programas tinham uma influencia limitada e escassa nos resultados, medidos em termos de idade de desenvolvimento.” (p. 400)

Sampedro *et al.* (1997) sustêm que a “criação de um clima familiar e afectivo adequado, repercutir-se-á positivamente no desenvolvimento da criança, cujas condições serão muito favorecidas se forem evitadas a superprotecção, ansiedade e rejeição e houver uma implicação activa dos pais na educação” (p. 247).

Ramalho e Almeida (2007) destacam que “é importante que a intervenção seja tão precoce quanto possível, que envolva a participação das famílias e entenda a criança numa perspectiva ecológica, tendo em conta a sua individualidade própria e as características do meio em que está inserida” (p. 48). Sampedro *et al.* (1997) realçam que normalmente as crianças com T21 recebem

“menor estimulação comunicativa por parte da família e do meio em geral (talvez por considerá-la “doente” e, como tal, necessita de maior tranquilidade, protecção e descanso, ou porque os que a rodeiam julguem que ela não compreende o que se lhe diz...)” (p. 245)

Esta atitude, por vezes, inconsciente, associada às suas características específicas, pode conduzir a uma menor frequência comunicativa, dado que as expectativas, por vezes inconscientemente, são mais baixas. Lambert e Rondal (1982) sublinham a importância da implicação da família na estimulação destas crianças, de forma a procurarem dar-lhe os estímulos necessários para o seu harmonioso desenvolvimento. Desta forma, o empenho, a dedicação e as expectativas dos pais das crianças com T21, e do respectivo ambiente familiar, adquirem uma grande importância na estimulação do desenvolvimento da criança.

3. ROTEIRO DE ENVOLVIMENTO FAMILIAR

3.1 Pedagogia da Corresponsabilização

A intervenção centrada na família é aquela na qual a própria família tem um papel fundamental na “tomada de decisões em relação a todos os aspectos do seu envolvimento nos programas de intervenção precoce e de serviços de apoio à família” (Dunst, 2000a: 84). Espe-Sherwindt (2000) sublinha que uma intervenção para ser eficaz e significativa deve procurar “promover um sentido de responsabilidade partilhada e promover a capacidade dos membros da família para se verem a si próprios como agentes activos de mudanças” (p. 113), onde a participação da família se exerça não “de forma episódica e isolada, mas contínua e sistemática” (Fontao, 2000: 189). Para Brandão (2000), em termos de Intervenção Precoce, o envolvimento dos pais na intervenção com os seus próprios filhos

“surge como uma forma inequívoca de potenciar e maximizar o desenvolvimento da criança (...). De acordo com os modelos actuais de intervenção centrada na família, o conceito de ‘empowerment’ surge como uma filosofia que estabelece a base para uma mudança de paradigma: as famílias de crianças portadoras de deficiências conceptualizadas em função das suas dificuldades (o que as colocam a priori, numa posição de vulnerabilidade), passam a ser encaradas como sistemas que dispõem de inúmeras competências e capacidades, e as maiores especialistas no que se refere aos seus descendentes.” (p. 72)

O conceito de ‘corresponsabilização’⁷⁸ tem, na última década, assumido uma particular preponderância no campo da intervenção precoce (Espe-Sherwindt, 2000). Gallagher e Tramill (2000) referem que “as práticas de intervenção recomendadas para os primeiros estádios da infância têm em consideração a corresponsabilização da família” (p. 57), a qual potencia as “competências comportamentais e a promoção do desenvolvimento da criança, dos pais e da família” (Dunst, 2000a: 86), aumentando os indicadores de qualidade de vida.

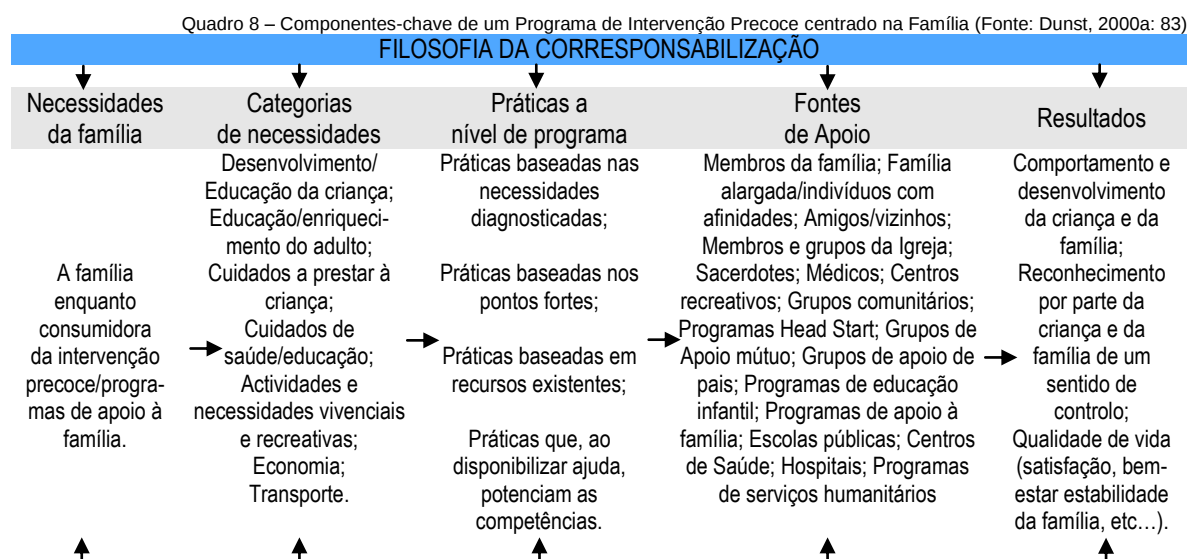
Subjacente ao conceito de corresponsabilização, para Espe-Sherwindt (2000), encontram-se algumas condições de modo a promover a sua correcta implementação e potenciar a sua eficácia:

- “1. os pais são competentes ou são capazes de desenvolver as competências necessárias; 2. deverão ser criadas oportunidades que lhes permitam revelar competências e 3. as necessidades detectadas deverão ser supridas de modo a promover o sentido de controlo dos pais sobre as suas próprias vidas e as dos seus filhos.” (p. 95)

Para Dunst (2000b), a corresponsabilização “centra-se na promoção de um comportamento participativo; na aquisição de competências e diferentes aptidões (...), o que conduz a um crescente sentido de controlo pessoal (...) [tornando-se um] processo regenerativo no qual os resultados produzidos num dado momento do processo contribuem para uma participação ainda mais empenhada no mesmo” (p. 129). A adopção de uma filosofia de corresponsabilização viabiliza que a família tenha um papel fundamental na intervenção. Nesta filosofia, para Dunst (2000a) considera-se que

- “todas as pessoas têm pontos fortes, assim como se considera que todas detêm a capacidade para se tornarem mais competentes (...) há ainda que estar consciente da necessidade de contemplar o recurso a um vasto leque de experiências e oportunidades que reforcem as capacidades existentes ou promovam novas competências.” (p. 84)

O autor delineou, com base na investigação e na prática, um modelo de corresponsabilização e de promoção das capacidades da família – *Quadro 8* –, constituindo-se como um desígnio geral para uma intervenção centrada no envolvimento familiar:



⁷⁸ O termo *empowerment* foi traduzido neste texto por ‘corresponsabilização’. Embora outros autores tenham usado designações diferentes, nomeadamente, ‘partilha de poder’.

PRINCÍPIOS A CONSIDERAR NO APOIO À FAMÍLIA

Na prática da intervenção precoce, ao adoptar-se uma pedagogia da corresponsabilização, deve ser planeado “um extenso leque de experiências e oportunidades que levam os indivíduos a pôr em acção as capacidades já existentes e a aprender novas competências” (Dunst, 2000a: 87), as quais devem envolver as famílias em reflexões e actividades que as potenciem.⁷⁹

3.2 Parceria Educativa entre Pais e Educadores/Técnicos

A parceria educacional, de acordo com Pugh (1989, cit in Correia & Serrano, 2008a), é “uma relação de trabalho que se caracteriza por uma intenção partilhada, respeito mútuo e vontade de negociação, o que implica a partilha de informação, responsabilidades, aptidões, tomada de decisões e confiança” (p. 162). Por outro lado, Espe-Sherwindt (2000) refere que a “reciprocidade de ajuda é fonte de valiosas oportunidades nas áreas da auto-estima, da interacção social, da capacidade de resolução de problemas e, em última instância, na construção de um trabalho de equipa” (p. 112), contudo deve procurar promover-se as famílias como “o centro da intervenção e dos esforços de prevenção, enquanto que o papel do profissional passará a ser o de colaborador” (Gallagher, *et al.*, 2000: 55).⁸⁰

Para os autores, a parceria na intervenção precoce conduz a uma “ênfase no ‘nós’, [onde] todos jogam segundo as mesmas regras e todos se apoiam uns aos outros” (p. 75), funcionando como “um todo coeso” (p. 67), onde o “trabalho em equipa é fundamental para o desenvolvimento e facilitação das interacções entre os vários intervenientes no processo, i. e., pais, professores, terapeutas, psicólogos” (Ladeira & Amaral, 1999: 9), estabelecendo “um diálogo (...) para analisar questões ligadas às necessidades existentes e, de comum acordo, solucionar problemas” (Gallagher, *et al.*, 2000: 55). Rosenkoetter, Hains e Fowler (1994, cit in Gallagher & Tramill, 2000) referem que “o facto de as famílias se assumirem como parceiros na tomada de decisões e subsequentemente trabalharem em conjunto com os técnicos para implementar essas mesmas decisões resultará, também, num alívio de tensão para os profissionais” (p. 57).

Gallagher e Tramill (2000) mencionam que a família entra na relação de parceria com os técnicos, “os quais vão negociar o melhor leque de serviços para dar resposta às necessidades da criança e da família” (p. 45). O apoio dado pelos técnicos às famílias,

⁷⁹ Por conseguinte, Dunst, Trivette e LaPointe (1992, cit in Dunst, 2000a) referem que essa opção implica: “a) escolhas e tomadas de decisão das famílias, no que diz respeito ao fulcro das práticas de intervenção; b) decisões sobre quais as experiências, serviços, apoios, etc., mais adequados, tendo em conta a situação de uma dada família; c) envolvimento activo nas experiências e oportunidades pretendidas.” (p. 87)

⁸⁰ Através de um projecto longitudinal, denominado ‘Early Childhood Teseach Institute on Inclusion’, sobre o funcionamento dos programas, estratégias e métodos inclusivos para educadores, pais, administradores e outros profissionais de educação, concluiu-se que “a colaboração é a chave da eficácia dos programas inclusivos. Embora se constitua num enorme desafio, o sucesso da inclusão depende da colaboração existente entre educadores, pais e outros agentes educativos.” (Odom, Scharzt & ECRll investigators, 2002: 150)

enquanto parceiros activos no campo da intervenção, “permitir-lhes-á aprender a negociar serviços, quando os seus filhos são ainda jovens, e, à medida que estes crescem, proporcionar-lhes-á a aprendizagem de estratégias de advocacia dos seus direitos” (p. 57).

Correia e Serrano (2008a) referem que tudo deve ser feito pelos técnicos de intervenção/educadores para que as suas “atitudes e comportamentos possam contribuir, de uma forma significativa, para o estabelecimento de uma boa relação de trabalho com os pais de alunos com NEE” (p. 156), de forma a que com o envolvimento activo se estabeleça uma “relação de ajuda” (Dunst, 2000b: 136). Gallagher, *et al.* (2000) afirmam que o sucesso do envolvimento na intervenção

“depende, em grande medida, do facto de todas as pessoas envolvidas conseguirem estabelecer relações harmoniosas entre si e trabalharem em conjunto no sentido de ir ao encontro dos interesses da criança e respectiva família [criando uma dinâmica assente nas] noções de parceria e partilha [e] de interdependência e de colaboração entre os profissionais e as famílias [para que] a intervenção precoce possa atingir todo o seu potencial, torna-se necessário que haja cooperação e colaboração, aspecto constantemente referido pelos diversos autores nesta área,⁸¹ [o que requer] tanto partilha como compromissos mútuos, para que possa ser conseguida por todos os membros de um grupo.” (pp. 69 – 70)⁸²

Nesta dinâmica de parceria, Fontao (2000) evidencia que intervir

“significa tomar parte, não somente exigir, controlar, protestar. Tomar parte nas decisões, responsabilidades e, em simultâneo, colaborar e ajudar nas actividades que se julguem importantes para as crianças. É também propor, dar, apoiar, partilhar, desenvolver tarefas; enfim, é dar soluções e disponibilizar os meios para que estas se tornem possíveis sob a forma de cooperação e alcancem o maior grau de êxito.” (p. 176)

Por conseguinte, a intervenção deve “tratar-se de um trabalho de partilha, respeito mútuo, troca de informações, responsabilidade e tomadas de decisão conjuntas num espírito de confiança” (Ramalho & Almeida, 2007: 57), evitando as formas de relacionamento paternalistas entre profissionais e pais, passando a ser de parceria (Serrano & Correia, 2000), de forma a que a actuação responda “às suas necessidades e aspirações e ao mesmo tempo corresponsabilizem e capacitem as famílias, tornando-as mais autónomas na procura de soluções para os seus problemas” (p. 28).

Barros *et al.* (1998), de forma mais abrangente, preconizando a necessidade de traduzir em acções concretas no quotidiano, sublinha que “quando existe uma relação de parceria entre a escola e a família, (...) os pais podem, de forma mais articulada e eficaz, dar resposta às necessidades dos filhos, e, como consequência, desenvolvem atitudes mais positivas de si enquanto educadores” (p. 134). Compreendendo a problemática do(a) seu(sua) filho(a) podem “colaborar na elaboração e consecução das programações educacionais” (Correia & Serrano, 2008b: 38), os quais só serão respostas educativas eficazes se ocorrer uma “coordenação de esforços entre docentes (de ensino regular e de educação especial), vários técnicos especializados e pais” (Correia, Rodrigues, Martins,

⁸¹ Cooperação e interdependência que Firestone (1989, cit in Gallagher, *et al.*, 2000) afirma ser “benéfico para todos os indivíduos (de que são exemplo as crianças, as famílias e os profissionais) e para a comunidade da intervenção precoce como um todo.” (p. 69)

⁸² Serrano (2007) refere que “para a disseminação internacional daqueles princípios, muito tem contribuído a acção desenvolvida pela UNESCO que, deste modo, visa que as gerações do século XXI privilegiem uma relação recíproca assente nos valores da cooperação e da solidariedade, em detrimento de uma coexistência pautada pelo individualismo e pela competição, como ocorreu no século XX.” (p. 55)

Santos & Ferreira, 2008: 141) e de se promover uma intervenção verdadeiramente inclusiva através de “programas colaborativos e com planificações individualizadas” (Correia, 2001: 125).

De forma a consubstanciar e objectivar o conteúdo da parceria educativa, Brandão (2007) apresenta uma síntese dos aspectos essenciais a ter em conta quando se intervém de forma colaborativa e inclusiva:

“os profissionais deverão valorizar a participação da família e criar relações de parceria com os pais das referidas crianças, partilhando com eles, de uma forma acessível e culturalmente adequada, informações e estratégias adequadas aos seus interesses e necessidades, visando garantir a sua participação activa em todos os processos que envolvam a habitação e integração social dos seus filhos. Aos pais cabe também um papel determinante, fornecendo à equipa, informação importante sobre os progressos, as necessidades da criança e da família e colaborando nas actividades de aprendizagem, que ocorrem na escola, no domicílio ou na comunidade. Os técnicos devem combinar com as famílias qual a melhor forma de coordenarem os seus serviços e manterem os pais informados. As famílias têm assim a oportunidade para expressar as suas preferências o que lhes permite sentirem-se valorizadas em todos estes processos.” (p. 93)⁸³

A orientação da educação inclusiva é entendida como um processo através “do trabalho de cooperação entre agentes educativos, [...] o trabalho em equipa, a cultura colaborativa” (Carvalho, 2007: 27), pois “só estaremos perante uma inclusão com sucesso quando existir [...] um clima de bom entendimento e de cooperação entre a Escola, a família e a comunidade” (Correia e Serrano, 2008: 151), pelo que Morgado (2007) refere que se deve estabelecer “a cooperação como princípio fundamental de intervenção” (p. 44).

Para uma inclusão de sucesso e consequente envolvimento familiar, Brandão (2007) considera determinante que exista “um sistema de comunicação continuada” (p. 93) entre técnicos e a família e entre os técnicos das equipas de intervenção deve haver “um bom nível de comunicação entre si” (p. 95), de forma a procurar dar resposta às prioridades da família que “estão em constante mudança [obrigando] a intervenção precoce a manter-se num constante plano dinâmico” (Gallagher, *et al.*, 2000: 73), requerendo “o desenvolvimento de uma relação de confiança e a comunicação constante entre profissionais e pais” (McWilliam, 2003c: 15).

Para Correia (2008b), as “estratégias básicas para melhorar a comunicação entre pais e profissionais são a confiança e o respeito mútuos” (p. 41), pelo que todos os intervenientes devem procurar promover “uma comunicação que leve à formulação de uma prática

⁸³ Stonestreet, Johnston e Acton (1991), com base num estudo experimental sobre processos de comunicação entre profissionais e famílias, organizaram um conjunto de orientações para os técnicos e educadores de forma a estabelecer-se uma parceria autêntica e colaborativa com os pais das crianças com NEE, a saber: “devem estabelecer uma atmosfera de troca; devem facilitar a participação dos pais no processo de intervenção; devem reconhecer as necessidades específicas de alguns pais, na forma como estes recebem a informação; devem evitar a utilização de expressões demasiado técnicas quando falam com os pais; devem dar aos pais a informação necessária com honestidade; devem estar sensibilizados para os momentos e processos de luto; devem criar oportunidades para que os pais sejam capazes, i. e., para que experimentem sucesso; devem ter cuidado na utilização do reforço positivo; devem reconhecer que os pais também necessitam de apoio entre eles; devem desenvolver aptidões de escuta activa; devem estar abertos ao desenvolvimento de um plano que respeite a vontade expressa dos pais e não apenas a sua; devem providenciar opções programáticas legítimas, isto é, gerar ideias entre pais e profissionais para a solução de um problema e fazer uma lista de opções, permitindo aos pais ser membros participativos do processo de tomada de decisão, assim como a utilização de aptidões de criatividade na concepção e elaboração dos programas; devem centrar-se nos resultados a longo prazo e não apenas nos objectivos a curto prazo.” (pp. 43 – 45)

alicerçada na parceria educacional que permita a criação de uma relação de trabalho baseada na partilha de informação e no respeito mútuo” (p. 41). Fontao (2000), apesar de realçar a importância dos “encontros quotidianos entre pais, educadores e crianças” (p. 171), pois podem ser aproveitadas para trocar informações sobre factos concretos e actuais que contribuem para ajudar a compreender a criança, contudo

“não podem nem devem ser substituídas por outros encontros de natureza mais formal [... os quais] são uma base de participação para os pais porque os mantêm informados do conteúdo e das possibilidades práticas de colaboração, no seio familiar, com os objectivos que em cada momento são delineados na vida escolar [procurando colher a] eficácia da coerência entre a educação familiar e a escolar.” (p. 171)⁸⁴

3.4 Atitude Educativa da Família

Os parceiros sociais, a mãe, o pai, os irmãos, o educador, os colegas ou outros adultos, possuem um “papel fundamental para a simbolização, para o desenvolvimento de competências de representação e providenciam suporte emocional para a criança explorar o mundo que a rodeia” (Silva, 2000: 121). Fonseca (1989, cit in Silva, 2000) considera que o desenvolvimento da criança é um “produto de dois modelos de interacção: um com estímulos, o outro com mediadores, que actuam e introduzem efeitos no organismo do indivíduo que aprende e que a aprendizagem ocorre num contexto social e na base de multimediatizações humanas” (p. 121), pelo que McWilliam (2003a) reforça “a importância da participação, sempre que possível, de todos os membros da família, incluindo irmãos” (p. 48).

A forma como a família interage “quotidianamente influencia o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos filhos” (Barros *et al.*, 1998: 89), salientando o papel dos pais na aprendizagem, referem que os benefícios são do domínio cognitivo, mas também comportamentais e afectivos, dado que

“a família influencia a aprendizagem de diferentes formas, e todos os pais, independentemente do seu nível de escolaridade, podem promover a aprendizagem (...) através da transmissão de atitudes e expectativas positivas e verificando se o jovem cumpre as diversas tarefas e exigências escolares.” (p. 117)

Dentro do amor parental, Conboy (2008) salienta que é preciso delinear uma estratégia que promova a aquisição de objectivos bem definidos, pelo que é da competência de “cada pai, cada mãe, (...) questionar-se, e confrontar os objectivos que tem para os seus filhos com os comportamentos usados para alcançar esses objectivos. É preciso ensinar/amar de uma maneira eficaz, e os métodos não são sempre evidentes, óbvios e naturais” (p. 302). Os pais, no seu papel de educadores primários e fundamentais, não devem, apesar do trabalho de estimulação/intervenção perderem

“o essencial na relação com os seus filhos, a espontaneidade. Muitos, são os casos em que as culpas, compensações, chantagens, mentiras, angústias, incoerências, olhares patologizantes

⁸⁴ Fontao (2000) refere nesses encontros mais formais “podem ser tratados aspectos práticos, relativamente à actuação dos pais com as crianças dessas idades, realizando actividades educativas no seio familiar (atitude perante os meios de comunicação, leituras de imagens para a sua idade, desenvolvimento do vocabulário, etc.). Podem, inclusivamente, ser indicados jogos e actividades que facilitem a convivência familiar com as crianças e que façam a conexão com a aprendizagem escolar.” (p. 171)

tomam o lugar da naturalidade, sentido de humor, assertividade, brincadeira, afectos positivos, limites firmes, negociação, estrutura e organização.” (Cruz & Pinho, 2008: 15 – 16)

Deste modo, é urgente, para Filipe (s/data) “proporcionar a esta criança a estabilidade necessária à sua aprendizagem quer em casa no cumprimento de regras de vida, quer no jardim de infância para que pudesse aprender a viver no seio do seu grupo de pares de forma a evitar atrasos maiores” (p. 10). Os pais devem procurar monitorizar o comportamento dos filhos, supervisionando o seu quotidiano. Segundo Barros *et al.* (1998), é da competência e um dos papéis fundamentais dos pais “a orientação, o controlo e a gestão do comportamento da criança [concretizado de formas] diferentes à medida que a criança cresce e as suas capacidades e competências aumentam. [O estabelecimento de regras] é importante para a estimulação da auto-regulação e da socialização das crianças” (p. 92).⁸⁵ A educação pressupõe que os pais estabeleçam “limites claros e indicações concretas sobre o que é o comportamento aceitável, comunicar estas regras e a sua fundamentação e fazer cumprir consistentemente estas regras” (p. 93).⁸⁶ Brazelton (2002, cit in Filipe, s/data) afirma que uma criança

“que não é disciplinada não se sente amada. E disciplinar é ensinar uma criança a controlar-se a si própria. Este auto controlo, vai permitir que a criança desenvolva, ainda segundo Brazelton ‘três elementos importantes na construção dos alicerces da personalidade: auto-estima, altruísmo e a sede de conhecimento. Uma criança aprende a sentir-se bem com ela própria, a gostar de si. Depois, sentindo-se confiante, é capaz de se preocupar com os outros. Por fim essa estabilidade emocional dá-lhe inteligência e apetência para aprender. A motivação pelo conhecimento é construída do afecto e da interacção com os pais’. (p. 10)

Os pais devem evitar investir nos filhos “como seus prolongamentos narcísicos, contaminando-os ou asfixiando-os com projecções dos seus desejos e necessidades não satisfeitas ou com projecções das suas partes menos boas que, assim, ficam evacuadas” (Alarcão, 2006: 146), pois o “desenvolvimento de uma auto-estima elevada assim como de uma capacidade para ser solidário supõem que, desde tenra idade, o sujeito se tenha sentido amado, diferenciado e reforçado nos seus movimentos de construção de uma identidade positiva” (p. 145). Para Cruz e Pinho (2008), é importante que as crianças saibam que os pais “choram, riem, brincam, discutem, adoecem, fazem birras, dizem ‘não’, têm incertezas, têm

⁸⁵ “Os estilos parentais demasiado restritivos, ou, pelo contrário, demasiados permissivos, conduzem a resultados mais negativos em diferentes etapas do desenvolvimento, comparativamente a estilos parentais educativos que se caracterizam por uma disciplina firme.” (Barros *et al.*, 1998: 92)

⁸⁶ Barros *et al.*, (1998) apresentam alguns aspectos a ter em consideração no estabelecimento e adopção de regras, com vista a retirar delas o maior valor educativo-pedagógico: “1. Necessidade de definir regras de forma explícita, clara, concreta e positiva, de modo a que o jovem saiba descrever, sem dúvidas ou ambiguidades, o que deve/pode fazer, em que circunstâncias e com que limites; 2. As regras devem ser mantidas num número razoável: um excesso de regras cria confusão e torna-as tão difíceis de cumprir como de verificar; 3. As regras devem ter uma fundamentação racional que possa ser explicada, embora as crianças mais novas e imaturas possam ter dificuldade em aceitá-las ou compreendê-las; 4. Não devem ser definidas regras que não seja possível, ou que não exista vontade, de fazer cumprir; 5. Sempre que possível, as regras devem ser gerais para todos os membros da família, ou específicas para os filhos. Quando são definidas apenas para um dos filhos, deve haver um particular cuidado em explicitar as razões para existir essa regra, relacionando-a com a idade ou com condições específicas dessa criança; 6. Uma regra só é entendida como regra se for exigido que seja cumprida sistematicamente. Quanto mais a criança é pequena, imatura e com dificuldades de autocontrolo, menos excepções deve haver. Crianças mais velhas e jovens entendem a excepção, mas as razões que justificam essa excepção devem ser explicitadas.” (p. 94)

medos... [pois é construtivo] que desde cedo uma criança perceba estas nuances, para que enquanto futuro adulto possa lidar com elas mais adequadamente” (p. 16).

Bandura (1977, cit in Conboy, 2008) refere que, para as crianças em geral e para as que apresentam necessidades específicas, “os pais são um importante modelo, e a criança e o jovem reproduzem padrões comportamentais, cognitivos e afectivos que observam nos pais” (p. 304), sobretudo quando as consequências são apreciados pelo observador. Por conseguinte, para Barros *et al.* (1998), “é importante que os pais ofereçam um modelo positivo em domínios centrais, como são o do respeito pelos outros, do esforço e do empenho no trabalho” (p. 99) no seu quotidiano, de forma a serem eles próprios motivadores de aprendizagens consistentes. Segundo as autoras, os pais procuram ser e manifestar-se como apoio ou suporte, manifestando dessa forma o seu amor pela criança e a sua plena aceitação e aprovação – factores que muito “contribuem para a sua segurança emocional” (p. 89), dado que a criança sente-se e cresce num ambiente favorável de afecto e de valorização das qualidades, onde os pais procuram “observar e identificar as necessidades da criança (...) e ser capaz de responder adequadamente a essas necessidades” (p. 89). Esta atitude de apoio promove, nas etapas iniciais do desenvolvimento, “uma vinculação segura”⁸⁷ e da capacidade de auto-regulação emocional (...), estando associado a menor psicopatologia e a níveis mais elevados de funcionamento adaptado (competências relacionais, auto-estima e sentido de eficácia) de crianças” (p. 90).

O subsistema fraternal, constituído pelos irmãos, é “um lugar de socialização e de experimentação de papéis face ao mundo extra-familiar, primeiro em relação à escola e depois em relação ao grupo de amigos e ao mundo do trabalho” (Alarcão, 2006: 56).⁸⁸ Rigolet e Costa (2000) afirmam que deve tentar restabelecer-se “a hierarquia das posições na fratria e na família: cada filho do casal, independentemente de ser portador ou não de deficiência, deve poder ocupar um lugar próprio na altura devida e viver um papel único” (p. 151), o seu – o qual é largamente influenciado pelas “expectativas que a família (os pais, os avós, os tios, os irmãos) têm acerca das características individuais de cada umas das crianças, das suas competências e das suas possibilidades” (Alarcão, 2006: 151). É na interacção com os

⁸⁷ Vinculação é “a relação emocional única, específica e duradoura, que se estabelece de um modo gradual, desde os primeiros contactos entre as figuras parentais e o bebé, e que se traduz num processo de adaptação mútua, no qual pais e bebé participam activamente. (...) As relações de vinculação seguras e fortes, com figuras que oferecem uma ligação segura e responsiva, facilitam o desenvolvimento saudável da criança.” (Barros *et al.*, 1998: 90)

⁸⁸ “Concomitantemente ao aparecimento de um segundo filho nasce um outro sub-sistema que se revela igualmente muito importante. Estamos, naturalmente, a falar do sub-sistema fraternal, espaço e tempo de aprendizagem e de treino de relações horizontais, i. é, de relações entre iguais. Em termos de socialização, esta é, sem dúvida, uma experiência relevante já que é nesse sub-sistema que se vivenciam e modelam emoções e sentimentos de solidariedade e de competição entre pessoas que estão ao mesmo nível, que têm o mesmo tipo de poder. No interior da família, o sub-sistema fraternal constitui um importante esteio para o desenvolvimento de cumplicidades, companheirismos e apoios de que os filhos têm necessidade na sua relação com os pais e com eles próprios. A própria criação do sub-sistema fraternal facilita a gestão das triangulações relacionais que, uma vez aumentadas, podem mais facilmente flexibilizar-se. Obedecer ou contrariar os pais pode ser mais fácil com o apoio do(s) irmão(s). A sua presença pode constituir um espaço intermédio importante para a aprendizagem da separação e da construção da autonomia, não só por parte dos filhos como também dos pais.” (Alarcão, 2006: 149 – 150)

irmãos “que as crianças desenvolvem as suas capacidades relacionais com o grupo de iguais, experimentando o apoio mútuo, a competição, o conflito e a negociação nas brincadeiras solidárias e nas ‘guerras’” (p. 56). Para que esta aprendizagem seja real, a autora considera fundamental que os pais à medida que os irmãos vão crescendo se afastem para que estes “possam aprender a resolver, entre pares, os seus próprios problemas e conflitos, [porém] quando as crianças são muito novinhas os pais têm que ter uma intervenção mais acentuada junto do sub-sistema fraternal, ajudando-o a experienciar situações de cooperação, solidariedade, competição e resolução de conflitos” (p. 151).

3.5 Ambientes Familiares Estimulantes

Para Van Gennep (1996), o desenvolvimento da pessoa é o resultado da interacção do crescimento, maturação e aprendizagem, o qual só é efectivo através dos estímulos ambientais. Por conseguinte, o autor defende a normalização, onde as pessoas com deficiência mental passem “a ser vistas como pessoas normais, com necessidades normais, mas também com necessidades especiais, para quem as circunstâncias da vida e os padrões de vida devem ser os mais normais possíveis, que podem ser adaptados, mas só tanto quanto o necessário.” (p. 178)

Sampedro *et al.* (1997) sustêm que a “criação de um clima familiar e afectivo adequado, repercutir-se-á positivamente no desenvolvimento da criança, cujas condições serão muito favorecidas se forem evitadas a superprotecção, ansiedade e rejeição e houver uma implicação activa dos pais na educação” (p. 247). As estratégias e dinâmicas utilizadas para atingir os objectivos delineados num programa de intervenção/estimulação, segundo McWilliam (2003d) “devem ter como propósito aliviar a tensão sentida pela família em vez de contribuir para a aumentar (...) [desta forma, as acções devem ser planeadas de modo a] ajustarem-se ao estilo de vida da família ou a melhorarem a sua capacidade de conseguir o estilo de vida desejado e não perturbar as suas actuais rotinas” (p. 144) de modo a preservar a integridade do estilo de vida da família – dado que os pais “sabem melhor do que ninguém o que é mais prático e está mais de acordo com os valores acerca da educação de uma criança e da vida em família” (p. 125).

Eccles e Gootman (2002, cit in Barros *et al.*, 1998), de forma a “identificar um conjunto de características que devem estar presentes desejavelmente nas interacções entre pais e filhos, e nas interacções destes com o meio físico e social em que se integram” (p. 85) apresentam uma síntese – *Quadro 9* – dos resultados de “estudos que avaliaram e sistematizaram as principais características dos ambientes facilitadores de um desenvolvimento saudável durante a infância e adolescência” (p. 85), características aplicáveis à família e a outros espaços educativos:

Quadro 9 – Características dos Ambientes Facilitadores de Desenvolvimento (Fonte: adaptado de Eccles & Gootman, 2002, cit in Barros *et al.*, 1998: 85 – 86)

Característica	Descrição
Segurança física e psicológica	Instalações seguras e promotoras de saúde, práticas que encorajam a interacção segura com os pares e diminuem interacções inseguras ou agressivas.
Estrutura apropriada	Estabelecimento de limites, regras e expectativas claras e consistentes, controlo e continuidade, limites claros e monitorização adequada à idade.
Relações de apoio	Calor, proximidade, sentido de pertença, boa comunicação, afecto, apoio, orientação, vinculação segura e responsividade.
Experiência de relações de pertença	Oportunidades para a inclusão significativa, tais como a inclusão social, integração e compromisso social; oportunidades para a formação da identidade social.
Normas sociais positivas	Regras de comportamento, expectativas, injunções. Modos de fazer, valores morais e obrigação de prestar algum serviço a outros (família, comunidade).
Promoção da auto-eficácia	Práticas que apoiam a autonomia e permitem “ser levado a sério”: atribuir responsabilidade e criar desafios adequados, práticas avaliativas centradas no aperfeiçoamento e não em níveis fixos de realização.
Desenvolvimento de competências	Oportunidades para aprender competências físicas, intelectuais, psicológicas, emocionais e sociais; exposição a experiências intencionais de aprendizagem; oportunidades para adquirir competências de comunicação, literacia cultural e proficiência no uso dos <i>media</i> e das novas tecnologias e preparação profissional.
Integração dos esforços da família, escola e comunidade	Concordância, coordenação e sinergias entre família, escola e comunidade.

Barros *et al.* (1998), no que se refere ao relacionamento familiar, enuncia algumas práticas e cuidados a ter para criar um ambiente familiar propiciador assim como o desenvolvimento de tempos familiares de qualidade potenciadores de um desenvolvimento saudável:

“satisfação das necessidades básicas da criança (alimentação, abrigo, vestuário, cuidados de saúde); responder às necessidades de desenvolvimento da criança; proporcionar suporte emocional e conforto; estruturar um ambiente seguro; encorajar a linguagem e interagir com a criança; responder de forma consistente e sistemática aos comportamentos da criança; encorajar a exploração e o desenvolvimento da autonomia; estabelecer limites adequados; promover comportamentos de cooperação com os pares.” (p. 43)

Para Chen e Dote-Kwan (1995), a principal responsabilidade do educador é estabelecer um ambiente de aprendizagem criativo, motivador das interacções sociais e que responda às necessidades da criança, no sentido de poder promover uma aprendizagem activa.⁸⁹ Por conseguinte, com base nos pontos fortes e nos interesses da criança, compete aos pais e outros adultos “proporcionar as oportunidades para o desenvolvimento das actividades, disponibilizar os materiais necessários e facilitar a execução da tarefa, permanecendo atento à criança, apoiando-a e encorajando-a, sempre que necessário” (p. 9), mas permitindo que as actividades sejam, sempre que possível, iniciadas e dirigidas pela própria criança e realizadas “nos ambientes onde (...) vive e onde se espera [que] venha a viver quando adulto” (Vieira & Pereira, 2003: 86), podendo usufruir das “oportunidades de acesso a esses estímulos ambientais e significativos” (Van Gennep, 1996: 178).⁹⁰

⁸⁹ Barros *et al.* (1998) referem que é extremamente importante “falar com a criança no final de cada dia sobre os acontecimentos desse dia, sobre os seus interesses e actividades; desenvolver rotinas e tradições familiares, como fazer, pelo menos, uma refeição em conjunto por dia, atribuir um tempo para a família diariamente, festejar dias especiais e aniversários; estar disponível em momentos-chave do dia, como a saída e regresso da escola; estabelecer com a criança tempos de partilha livres de outras distrações ou interrupções; participar em actividades em conjunto com a criança. (...) Encorajar os membros da família a mostrarem afecto e respeito mútuos; estimular a manutenção de laços positivos, ao mesmo tempo que se promove na criança um conceito de self distinto, isto é, criar algum espaço pessoal de autonomia e intimidade consigo mesma, que não precise de partilhar totalmente com os outros; fazer muitas actividades em conjunto; passar tempos especiais com cada criança da família; deixar que as crianças resolvam as suas próprias discussões e zangas, não permitindo que se batam ou magoem, mas também não intervindo directamente quando tal não for absolutamente necessário.” (pp. 58 – 59)

⁹⁰ Esta abordagem, já numa perspectiva ecológica, em contraposição com a perspectiva psicológica e psicoeducacional centrada na criança, traduz-se para Bronfenbrenner na “utilização de estratégias e medidas que

3.6 Rotinas e Práticas Familiares

A vida quotidiana da família é constituída por múltiplos cenários, contextos e comportamentos específicos de cada família. Para Dunst (2005), estes contextos de aprendizagem são culturalmente significativos, assim como os comportamentos assumem uma funcionalidade que facilitam e possibilitam que a criança desde muito cedo possa assumir-se como uma participante activa nas actividades próximas e específicas dos seus contextos de vida, melhorando significativamente as suas aprendizagens,⁹¹ pois estas actividades de aprendizagem diárias da criança tem, para o autor, o ‘poder do comum’. Desta forma, o autor apresenta como principal objectivo das práticas “que utilizam actividades diárias de família e comunidade com fortes oportunidades de aprendizagem para a criança é promover (mediar) o uso dos interesses da criança de forma a também reforçar o próprio sentimento de competência e confiança dos pais” (Dunst, 2005, s/p).

Segundo Nunes (2001), uma intervenção que centre o processo de ensino/aprendizagem inserido “no contexto funcional das actividades de rotina⁹² diária da criança” (p. 179) é a forma mais eficaz de permitir que as aprendizagens ocorram nos diferentes contextos funcionais e que as próprias actividades sejam significativas, ao longo do dia ou da semana. Segundo Cripe e Venn (1997), a intervenção com base nas rotinas facilita a compreensão da estimulação e proporciona à criança as oportunidades para ela praticar as tarefas todos os dias, e somente quando alguém trabalha directamente com ela.

Dado que o “contacto com um meio solicitador e afectivo” (Bayle, 2008b: 34) é muito importante para o desenvolvimento da criança, “os actuais programas de intervenção precoce procuram, cada vez mais, tornar espontâneas as actividades de ensino/aprendizagem introduzindo-as nos contextos de vida da criança, integrando-as nos jogos e rotinas do dia-a-dia” (Almeida, 2000a: 9). Estas práticas de intervenção tem como objectivo “proporcionar à criança um contexto de ensino organizado em que ela possa aprender numa forma natural através da sua própria experiência por tentativa e erro, imitação e repetição das experiências gratificantes com o apoio e encorajamento de um adulto” (p. 9).

Esta perspectiva, onde os pais são “encorajados a tomar a iniciativa utilizando a informação como desejarem, no contexto das rotinas de interacção diária com os seus filhos” (Almeida, 2000b: 9), é consistente com a abordagem da *Teoria do Suporte Social* de Dunst, na qual os pais e técnicos/educadores estabelecem uma verdadeira relação de parceria com

tenham relevância imediata para a intervenção com os sujeitos e esteja adequada aos seus cenários de vida.” (Bairrão, 1994: 37)

⁹¹ Dunst (2005) evidencia que, baseando-se na prática de mais de 75 estudos de investigação com a participação de crianças e pais em todo o mundo: “a maioria das crianças participa em cerca de 50 tipos de diferentes actividades diárias quotidianas que lhes fornecem cerca de 150 diferentes tipos de oportunidades de aprendizagem; a participação baseada em interesses em actividades de aprendizagem diárias está associada com os melhores resultados nas crianças.” (s/p)

⁹² As rotinas são, por definição, actividades funcionais da criança realizadas diariamente, as quais fazem parte dos acontecimentos da vida diária, ocorrem regularmente e são repetidas frequentemente, pelo que oferecem muitas oportunidades para ensinar, aprender e praticar ‘skills’ nos ambientes onde eles são necessários (Cripe & Venn, 1997).

vista ao fortalecimento e capacitação da família (Almeida, 2000b). Segundo Nunes (2001), a intervenção contextualizada na realização das actividades de rotina diária

“é uma abordagem sistemática, interactiva e dinâmica, dado ajudar a orientar e a dirigir todos os objectivos identificados como prioritários e providenciar muitas oportunidades para trabalhar as áreas identificadas ao longo do dia, com uma variedade de pessoas (as envolvidas com a criança), facilitando também uma abordagem transdisciplinar. Por outro lado, verifica-se uma forte relação/interacção entre a família. (p. 179)

Conboy (2008) recorda que o “ensinar pelo exemplo é uma das estratégias mais antigas, mais investigadas, mais eficazes a longo prazo” (p. 304). Uma grande parte da “aprendizagem faz-se através da observação de pessoas que têm um significado especial para a criança (...), isto é, através da observação de modelos” (Barros *et al.*, 1998: 99). Esta aprendizagem, para Bandura (1977, cit in Conboy, 2008), envolve um modelo e um observador, que “emerge naturalmente da interacção e das actividades quotidianas” (p. 304) planeadas ou de situações casuais. O crescimento de uma criança envolta num padrão estruturado permite uma melhor orientação e gestão do desenvolvimento dos filhos. Para Barros *et al.* (1998) é fundamental, desde cedo, o estabelecimento de rotinas familiares, sendo importante

“estabelecer rotinas relativamente a aspectos do quotidiano, que permitam a distribuição equilibrada entre tempo lúdico e tempo de trabalho e que clarifiquem as regras relativamente a questões como, por exemplo, hábitos de higiene pessoal, refeições, horas de ver televisão e horas de deitar, tempo para actividades em família e tempo para actividades pessoais, com os amigos, etc (...) [as quais vão facilitar a] organização do tempo e a coordenação entre os diferentes elementos da família, [evitando] a necessidade de negociação permanente e o conflito entre os diferentes membros.” (p. 98)

Para as autoras, a família deve, no dia-a-dia, ter rotinas que facilitem a comunicação entre pais e filhos, e entre os pais e cada um dos filhos – se existir mais do que um filho no agregado familiar, procurando adequar as estratégias às características individuais de cada um, quer no âmbito receptivo ou expressivo, pois “os pais constituem-se em modelos de expressão de ideias e sentimentos para os filhos” (p. 100).⁹³

Durante o desenvolvimento, sobretudo em idades precoces, apresenta-se um conjunto de princípios – *Quadro 10* – que são fundamentais e que os pais devem procurar implementar nas rotinas familiares, no sentido de potencializar um maior desenvolvimento na criança:

Quadro 10 – Princípios e Estratégias de Intervenção (Fonte: Barros *et al.*, 1998)

“Estabelecer rotinas regulares, promovendo o desenvolvimento da capacidade de antecipação da criança; introduzir nas rotinas já estabilizadas pequenas irregularidades que promovam o desenvolvimento global da criança (por exemplo, exposição a novos estímulos e contextos); responder de forma constante e coerente aos comportamentos da criança, promovendo o desenvolvimento da capacidade de antecipação das consequências dos comportamentos. Isto é, se a criança constatar repetidamente que um determinado comportamento é reforçado com atenção ou valorização positiva, aprenderá a antecipar essas consequências agradáveis; ao contrário, se constatar que outro comportamento é seguido de consequências desagradáveis, ou que não tem nenhuma consequência agradável, aprenderá a não antecipar reforços nessa situação.” (p. 40)

“Estabelecer sequências temporais claras, para que associe esforços de obediência e conformidade a gratificações ou reforços;

⁹³ Barros *et al.*, (1998) apresentam alguns exemplos de estratégias a inserir nas rotinas de forma a promover a comunicação: “mantendo contacto visual com o interlocutor, adoptando uma postura e orientação corporal que indique envolvimento, abanando a cabeça e fazendo perguntas para clarificar o que o outro está a dizer” (p. 101); transmitindo “disponibilidade, curiosidade e interesse em resposta às suas iniciativas de partilhar experiências e ideias” (p. 100); “tomem iniciativas mais criativas, para organizar momentos de comunicação atenta, mas, sobretudo, que se mostrem especialmente atentos aos esforços, por vezes desajeitados ou pouco oportunos, de partilha de ideias ou de experiências” (p. 100); “relato de experiências ou emoções por parte dos pais.” (p. 100)

atribuir reforços concretos e imediatos face à exibição de comportamentos desejáveis; embora as estratégias de reforço sejam sempre mais adequadas, é necessário demonstrar claramente à criança que há comportamentos inadequados ou indesejáveis que ela deve evitar. Para tal, as estratégias de extinção (o comportamento indesejado não é seguido de consequências agradáveis), ou mesmo de punição (o comportamento indesejado é seguido de consequências desagradáveis ou da perda de privilégios), são necessárias e devem ser acompanhadas de uma verbalização simples e clara de aviso de que aquele comportamento é errado e não deve ser repetido; definir princípios elementares de disciplina, que levem ter por principais características a firmeza e sistematização na aplicação; encorajar a autonomia da criança, mesmo que isso implique esperar muito mais tempo para que complete uma tarefa que os pais concluiriam num curto espaço de tempo; oferecer escolhas sempre que apropriado e atribuir tarefas e responsabilidades, elogiando as crianças que as cumprem." (p. 41)

"Quando a criança protesta e exige, é importante pedir razões que possam convencer o adulto. E preciso ajudá-la a pensar e explicitar razões simples para as regras; utilizar jogos simples de regras, para a criança poder compreender e aplicar o conceito de cumprir ou não uma regra, e avaliar as consequências desse (in) cumprimento num contexto de brincadeira; estimular, de diversos modos, o desenvolvimento da auto-regulação, constituindo-se como um modelo de estabelecimento de planos concretos e simples, de adiamento da gratificação, de procura de alternativas; reforçando passos intermédios de auto controlo (isto é, realçar e valorizar as tentativas da criança para se controlar, mesmo quando não são completamente bem sucedidas); e ensinando estratégias para responder a situações de frustração ou de conflito (distracção, procurar alternativas, expressão verbal); estimular o desenvolvimento da regulação emocional, expondo a criança a situações em que tem de esperar a vez, partilhar e comunicar necessidades. Uma vez que a capacidade de adiar a gratificação se desenvolve lentamente, os pais podem ajudar a criança a lidar com as situações, ensinando-a a falar sobre os seus sentimentos, disponibilizando distrações ou dando conforto físico. Gradualmente, é importante que aumentem os tempos de espera e reforcem o auto controlo da criança; passar diariamente com a criança um período de tempo de interacção especial; encarar a quebra de regras e exibição de birras como fazendo parte do processo de desenvolvimento e como sinais de que é necessário enfatizar as regras e tornar mais claras as consequências pelo seu não cumprimento; promover o desenvolvimento da cooperação, fazendo pedidos claros, reforçando a cooperação da criança e dando-lhe escolhas. Por outro lado, é importante evitar fazer pedidos à criança cujo cumprimento o adulto não vai ser capaz de monitorizar; proporcionar à criança situações de interacção com outras crianças, supervisionando esses momentos." (p. 42)

"Promover as aquisições da criança ao nível da linguagem, conversando, lendo e/ou escutando histórias gravadas, ensinando canções e lengalengas, estimulando a nomeação dos objectos observados à sua volta e expondo a criança a contextos diversificados (por exemplo, museus, bibliotecas, parques); estabelecer momentos de interacção em que a criança é ajudada a expressar ideias através da linguagem oral; aumentar progressivamente o nível de exigência na correcção da expressão verbal, pedindo, por exemplo, "explica melhor, não percebo o que estás a dizer", e usando cada vez mais o discurso verbal e menos os gestos e acções para comunicar com a criança, explicando como funciona um brinquedo em vez de o demonstrar com gestos; fazer jogos de memória, como pedir à criança que ouça e reproduza frases simples e listas de palavras ou de números, ou que descubra os objectos que faltam ou faça jogos de diferenças; ajudar a criança a utilizar as suas novas competências cognitivas para compreender e interpretar as suas vivências quotidianas nas brincadeiras e nas rotinas familiares (participar nas compras, arrumar os objectos de cozinha por grupos, usar os pré-conceitos de grandeza e ordem nas brincadeiras ou durante as rotinas de higiene, etc.); estabelecer relações contingenciais concretas e imediatas entre os comportamentos da criança e as suas consequências." (pp. 34 – 35)

"Proporcionar à criança actividades promotoras do desenvolvimento físico, equilibrando condições de estimulação e espaço com condições de segurança. Durante a idade pré-escolar, o desenvolvimento físico resulta essencialmente de uma exploração de espaços e materiais estimulantes, desafiantes e seguros de brincadeiras livres e activas, e geralmente não existe ainda grande necessidade ou interesse por desportos organizados; na medida em que a criança tende a seguir a curiosidade e impulso exploratório e que, nestas idades, não consegue antecipar e evitar a maioria dos perigos físicos, cabe ao adulto um papel de monitorização intensiva e continuada, quer pela preparação e escolha dos espaços e materiais, de modo a antecipar e evitar os principais perigos, quer pela vigilância directa; proporcionar à criança actividades que estimulem o desenvolvimento da musculatura fina e ia coordenação (por exemplo, fazer desenhos e dobragens, aprender a usar garfo e faca, a usar fechos e botões). (p. 30)

"Os ganhos de autonomia da criança ao nível dos cuidados diários consigo mesma devem ser encorajados e reforçados pelos pais. Os pais devem permitir à criança que se lave sozinha e que escolha a sua roupa, mesmo que isso implique que a criança precise de tempo extra para aprender com os seus erros; regular os ritmos da criança em função das suas necessidades físicas e psicológicas e estabelecer rotinas regulares; encarar as pequenas alterações no sono e alimentação como normais, mas oferecer condições de contexto e incentivo para uma auto-regulação dessas funções dentro de normas saudáveis, como ajudar a criança a aprender a readormecer ou a acalmar-se depois de um pesadelo e a consumir uma alimentação diversificada e equilibra." (p. 31)

Espe-Sherwindt (2000), no âmbito do caminho da inclusão e da normalização aconselha a "identificar e trabalhar com base nos pontos fortes dos pais" (p. 115), devendo sempre começar-se por "perguntar que estratégias eles pensam poder ajudá-los a atingir o objectivo em questão" (McWilliam, 2003d: 144). Só numa fase posterior à exploração das ideias dos pais se pode expandir as suas opções, acrescentando algumas sugestões ou dinâmicas eventualmente aconselháveis, contudo estas deverão igualmente ser, entre os pais e profissionais, analisadas na sua pertinência (McWilliam, 2003d). Por conseguinte, McWilliam (2003b) sustém que os planos de intervenção úteis e executáveis devem apresentar as seguintes características:

“os pais entendem e concordam com o conteúdo; os pais têm um sentimento de posse em relação ao plano que eles próprios desenvolveram; o plano inclui objectivos importantes para a família; quer a criança quer a família divertem-se com as actividades pensadas para alcançar os objectivos; as actividades encaixam-se nas rotinas diárias; há fortes probabilidades de alcançar os objectivos num curto período de tempo; há recursos disponíveis e acessíveis para a implementação de actividades (por exemplo, tempo, dinheiro, apoio emocional, energia, espaço, materiais); o plano de intervenção é permeável a mudanças e actualizações constantes; o plano é frequentemente revisto e a planificação é um processo contínuo.” (p. 129)

O conhecimento das práticas parentais educativas associadas à promoção do desenvolvimento e à boa adaptação de crianças constitui-se como um instrumento fundamental de auto-avaliação, reflexão e planificação, viabilizando a alteração, redefinição e ajustamento de algumas práticas pertencentes ao quotidiano familiar, as quais se pretendem aplicar na presente investigação.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

“Qualquer projecto deve manter-se na ordem do exequível, comportar uma dose de sonho, de optimismo, mas dar a impressão de que não está fora do alcance.”
(Perrenoud, 2001: 84)

No *Estudo Empírico*, inicialmente, descrevem-se as motivações que nos levaram a optar pela metodologia de estudo de caso, numa perspectiva de investigação-acção, partindo de uma observação de cariz etnográfico. Este tipo de investigação pretende analisar, acompanhar e operacionalizar estratégias que, em contínua reformulação, permitam desenvolver este projecto de intervenção de forma dinâmica e contextualizada. Na análise aos objectivos da investigação, e destacando a questão de partida, procura-se apresentar a sua formulação/fundamentação de forma a permitir uma caracterização global do objecto/objectivo da investigação. Posteriormente, selecciona-se e justifica-se o universo da investigação, descrevendo o caso em intervenção, assim como o universo dos intervenientes que são envolvidos na sua prossecução, implementação e avaliação.

De seguida, de forma a tornar compreensível o âmbito do presente trabalho, são descritas as fontes diversificadas de obtenção da informação apresentando-se a opção e fundamentação teórico-prática das técnicas e instrumentos de recolha de dados seleccionados – Análise Documental, Observação Directa e Entrevista –, assim como focando aspectos específicos relativos à sua descrição, construção, aplicação, análise e interpretação dos resultados por eles obtidos. Dada a especificidade e a prossecução da presente investigação, pressupõe-se como significativa e fundamental a triangulação – de metodologias, de instrumentos e intervenientes –, a discussão e a confrontação dos dados obtidos de forma a permitir a fundamentação experimental e a caracterização objectiva da situação de intervenção, assim como o respectivo plano de acção delineado.

Para evitar a duplicação de apresentação/interpretação dos dados, optou-se por realizar a análise dos dados no âmbito da caracterização e contextualização da situação-problema, com vista à fundamentação da descrição da história pessoal da criança com T21, do seu contexto familiar e escolar, das opções escolares e de estimulação feitas pela família, do perfil da criança – assente nas suas características pessoais, a sua funcionalidade, as realizações actuais e as suas actividades preferidas. No final, em modo de síntese conclusiva, apresenta-se a caracterização do padrão de desenvolvimento da CAT21, até à data – factor de primordial relevo para a elaboração do respectivo plano de intervenção.

1. CARACTERIZAÇÃO DO PROJECTO

1.1 Metodologia de Investigação

A investigação de tipo qualitativo interessa-se por perceber o significado e o papel das partes na estruturação e configuração do todo, procurando compreender os processos que lhes estão na génese. Carmo e Ferreira (1998) afirmam que “o paradigma qualitativo postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo, própria da Antropologia Social” (p. 177). Por outro lado, Stake (2007) menciona que “os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão das complexas inter-

relações entre tudo o que existe” (p. 53). A metodologia qualitativa gera o levantamento de questões e da procura das respectivas respostas, valorizando o conhecimento subjectivo como factor de compreensão das situações em análise, onde “a subjectividade não é considerada como uma imperfeição a precisar de ser eliminada, mas como um elemento essencial da compreensão” (p. 60).

Todas as acções das pessoas são subjectivas, elas são construídas nas interacções que se estabelecem e são influenciadas pelo contexto onde se desenvolvem. Para a compreensão dos objectos de estudo e os sujeitos da investigação é imprescindível o seu enquadramento no contexto em que foram observados, dado que as suas opiniões ou acções estão relacionadas com o contexto onde se encontram inseridos – esta perspectiva é sustentada pelos principais investigadores qualitativos (Bardin, 1977; Bogdan & Biklen, 1994; Graue & Walsh, 2003; Guerra, 2002; Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1990; Ludke & André, 1986; Stake, 2007). A investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), é uma atitude que se toma na qual, através dos seus resultados, “os investigadores qualitativos podem ajudar as pessoas a viverem uma vida melhor” (p. 301).

A adopção de uma metodologia qualitativa exige a correcta aplicação de uma diversidade de técnicas, uma organização estruturada do processo metodológico, incluindo uma selecção e ordenação criteriosa de técnicas e instrumentos de recolha de dados, uma atitude de contínua reformulação do desenho da investigação inicialmente traçado e um apurado processo de tratamento de dados (Estrela, 1992).

Segundo Stake (2007), na procura, tanto de rigor como de explicações alternativas, “precisamos de disciplina, precisamos de protocolos que não dependam apenas da simples intuição e das boas intenções de ‘fazer as coisas bem feitas’”. Na investigação qualitativa, esses protocolos surgem sob o nome de “triangulação” (p. 121). A possibilidade de triangulação metodológica, permite, segundo Carmo e Ferreira (1998) revelar diferentes aspectos da mesma realidade. Por conseguinte, Stake (2007) evidencia que a triangulação metodológica permite “aumentar a confiança na nossa interpretação” (p. 127), “minimizar as deturpações e os equívocos” (p. 122), e “alcançar a confirmação necessária, para aumentar o crédito na interpretação” (p. 126).

Pacheco (1995), falando das características da investigação educativa, é de opinião que se deve recorrer não uma única metodologia mas antes uma pluralidade metodológica. Também Anguera (1985), dada as complexidades dos contextos em análise, sublinha que “um investigador não tem que aderir cegamente a um dos paradigmas, podendo eleger livremente uma relação de atributos que, indistintamente, provenham de um ou de outro, se assim se conseguir uma adaptação flexível à sua problemática” (p. 133). Segundo Graue e Walsh (2003),

“a investigação sobre crianças deve incluir diferentes tipos de investigação em função das várias dimensões. [... Desta forma, sublinham que] enriquecer a pesquisa presencial, prolongada e narrativa com pesquisa distanciada, por amostragem e por mediação pode dar

mais força à nossa investigação, permitindo-nos fazer um trabalho que seja ao mesmo tempo presencial e distanciado.” (p. 40)

Os investigadores qualitativos demonstram a preocupação de validarem as observações, sentindo-se pressionados para assegurarem uma *validação consequencial* das suas medições (Stake, 2007) através da respectiva triangulação. O autor apresenta três modalidades de triangulação e consequente validação – *Quadro 11* –, que na presente investigação se procuram seguir:

Quadro 11 – Modalidades de Triangulação (Fonte: Stake, 2007)	
Triangulação	Descrição
Fontes de Dados	“ver se o fenómeno ou o caso se mantém inalterado noutros momentos, noutros espaços ou à medida que as pessoas interagem de forma diferente. [...] A triangulação das fontes dos dados é um esforço para ver se o que estamos a observar e a relatar transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes.” (p. 126)
Investigador	“arranjamos outros investigadores para observarem a mesma cena ou fenómeno. [...] um protocolo valioso [...] é apresentar as observações (com ou sem interpretação) a um júri de investigadores ou peritos para serem debatidas as interpretações alternativas.” (p. 126)
Metodologias	“com abordagens múltiplas no âmbito de um único trabalho, é muito provável que venhamos a realçar ou a invalidar algumas influências exteriores. Quando falamos de métodos no estudo de caso, estamos de novo a falar principalmente de observação, entrevista e análise de documentos.” (p. 127)

O presente trabalho, dada a sua especificidade, enquadramento e finalidades, elabora-se segundo a perspectiva de triangulação e combinação mista de metodologias, de diferentes observadores e fontes de dados. Para o efeito, utilizam-se as metodologias qualitativas de *Estudo de Caso*, a *Investigação-Acção* e a *Observação Etnográfica*.

Segundo Pardal e Correia (1995), metodologia de *Estudo de Caso* é apropriada para estudar, num período de tempo geralmente curto, uma determinada situação, objecto ou fenómeno em profundidade, permitindo uma análise qualitativa profunda do seu contexto real. É um método de investigação que se define por ser “um modelo de análise intensiva de uma situação particular” (p. 23), do qual se procura fazer sobressair o que tem de essencial, característico e único. Segundo Stake (2007), com um estudo de caso espera-se “captar a complexidade de um caso único. (...) Estudamos um caso quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interacção com os seus contextos” (p. 11). Ao optar-se por estudar uma criança com T21, com as suas características, veicula-se o estudo de caso de tipo intrínseco, dado que “estamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular” (p. 19).

Numa investigação qualitativa, com o estudo de caso, pretende-se realizar uma análise intensiva e obter um correcto entendimento de uma situação específica, pondo o enfoque no seu contexto e recorrendo a uma diversidade de instrumentos de recolha de dados. Arnal, Rincón e Latorre (1992) referem que esta metodologia facilita a tomada de decisões, apresenta uma grande capacidade para gerar descobertas, centra o seu foco num caso particular, sendo flexível e de fácil aplicabilidade a situações naturais. Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), inicialmente o investigador deve fazer uma análise dos espaços e pessoas que podem ser fonte de informações e, posteriormente, através da revisão e

exploração dos dados recolhidos, de modo a circunscrever a área de trabalho, deve tomar decisões de acordo com os objectivos da investigação – da fase de exploração inicial bastante alargada, o investigador encaminha-se para uma área mais restrita de análise dos dados recolhidos.

Stake (2007) refere que as generalizações sobre um caso numa situação particular podem “não ser consideradas generalizações e poderão necessitar de um rótulo – micro-generalizações – mas são generalizações que ocorrem regularmente durante todo o estudo de caso” (p. 23), porém, esta limitação – a dificuldade de generalização –, para a presente investigação, não se entende como uma limitação, mas uma característica intrínseca, visto que a generalização para um universo mais vasto, não faz parte dos seus objectivos, dado que se pretende conhecer e actuar/agir sobre uma situação específica e concreta. Todavia, “um estudo feito com rigor constitui, no mínimo, ponto de partida para estudos mais profundos” (Pardal & Correia, 1995: 24), dado que “podem abrir caminho, sob condições limitadas, a algumas generalizações empíricas de validade transitória” (p. 22).

Lessard-Hébert *et al.* (1990) referem que o estudo de caso é um método de investigação onde o investigador assume um papel primordial, dado que pressupõe uma participação activa na vida dos sujeitos observados, conduzindo a sua investigação a partir do seu interior. Dada a particularidade da dupla qualidade do investigador – pai e investigador – e evitando enveredar-se por opções exclusivamente teóricas e, porventura, unilaterais, preconiza-se como fundamental para este trabalho que a análise à realidade concreta do objecto de estudo/trabalho – uma criança com T21 – seja feita a partir de várias fontes de evidência – próprio da metodologia de estudo de caso. Por conseguinte, pretende-se estudar pormenorizadamente a situação em análise através da recolha de dados provenientes de fontes diversificadas – onde se inclui o conhecimento do próprio investigador, dado o seu grau de parentesco – e através do recurso às diferentes técnicas de observação, entrevista e análise documental, de modo a possuir um maior conhecimento objectivo, fruto da triangulação referida.

A metodologia de *Observação Etnográfica*, segundo Alarcão (2001), permite a constante transição entre a observação e a análise, entre a teoria e a prática, assistindo-se a uma ampliação constante da teorização. Nesta metodologia, quando aplicada ao campo educativo, o investigador deve possuir, necessariamente, um contacto prolongado e profundo com a situação que pretende investigar, de forma a ter a capacidade para recolher a maior quantidade possível de elementos que lhe possibilitem a elaboração da descrição das pessoas, factos, acções, linguagem, situações e representações. Contudo, o profundo e prolongado contacto – especificidade da presente investigação – pode dificultar a objectividade necessária a um trabalho de investigação. Neste sentido, compete ao próprio investigador precaver-se através de técnicas adequadas e da articulação constante entre a teoria e a observação, de forma a ultrapassar os riscos inerentes.

Perante a existência de um contacto directo e de uma relação familiar próxima do investigador com o objecto de investigação a fim de intervir, através do envolvimento familiar, no processo de estimulação precoce da sua filha, crê-se que a metodologia a utilizar configure algumas características da pesquisa do tipo etnográfico (Ludke & André, 1986). Arnal *et al.* (1992) evidenciam que, dado que o objecto de trabalho deve ser descrito detalhadamente, de forma a explicar e interpretar todos os dados recolhidos, compreendendo as dimensões subjectivas dos sujeitos, esta metodologia apresenta-se bastante morosa e envolve a dificuldade em recolher todos os dados disponíveis sobre os mesmos aspectos – o que para o objectivo da presente investigação, e dado o conhecimento/contacto do investigador sobre o próprio objecto em análise, não se constitui como uma dificuldade, mas a possibilidade de poder dispor de toda a informação possuída em benefício da própria investigação.

Tendo-se definido que a presente investigação se orienta para a acção, adopta-se a metodologia etnográfica aplicada, somente, à caracterização global da situação em investigação – dada a possibilidade de fazer uma constante transição entre a observação e a análise, entre a teoria e a prática, com benefícios para o investigador, para o objecto de trabalho e para o objectivo da investigação.⁹⁴ As técnicas de recolha de dados a utilizar – entrevista, observação e análise documental – configuram e consubstanciam igualmente um desenho metodológico de matriz etnográfica.

A modalidade de *Investigação-Acção* constitui-se como uma “postura perante o conhecimento e a acção” (Guerra, 2002: 53), permitindo “a produção de conhecimentos sobre a realidade, a inovação no sentido da singularidade de cada caso, a produção de mudanças sociais e, ainda, a formação de competências dos intervenientes” (p. 52). Por conseguinte, pode referir-se, que

“é um processo continuado e não pontual, influenciando todo o percurso de investigação; [...] o seu ponto de partida não é uma teoria e um quadro de hipóteses, mas uma situação, um problema, uma prática real e concreta; o objectivo não é fundamentalmente o aumento do conhecimento sobre a realidade, mas a resolução de problemas e, assim, interessa mais o processo de mudança social exigido pela investigação-acção do que o resultado desta; o investigador não é um mero observador, mas um apoiante dos sujeitos implicados na acção.” (pp. 53 – 54)

A investigação-acção é um progresso em relação à reflexão subjectiva do investigador e de outros agentes – subjectividade essa assente somente nas suas experiências pessoais, dado que “para os investigadores da investigação-acção a objectividade significa ser honesto, recolher os dados na fonte e obter as perspectivas de todas as partes envolvidas nas questões” (Bogdan & Biklen, 1994: 296). Guerra (2002) considera que esta metodologia de investigação aplica o pensamento e os métodos

⁹⁴ “Quanto mais se sabe sobre a parte do mundo que se vai explorar, melhor. [...] O que é conhecido pode estar errado e, certamente, incompleto, mas é imprudente não recolher informação propositadamente antes de ir para o campo.” (Graue & Walsh, 2003: 116)

científicos a problemas da vida real, na qual “utiliza a análise sistémica, defendendo a interdisciplinaridade, os métodos qualitativos e uma abordagem global” (p. 67).

Para Serrano (1994), o desenvolvimento de um programa de investigação-acção deve ser “concebido como uma espiral ininterrupta em fases que envolvem os participantes em processos de reflexão e aproximação empírica à realidade” (p. 174). Esta espiral inclui as fases de planear, actuar, observar, reflectir e re-planificar. Desta forma, “são os resultados da acção que permitem aferir da adequabilidade das teorias interpretativas, e daí a importância da avaliação nos processos de intervenção” (Guerra, 2002: 63).

Uma investigação levanta sempre a problemática da distância entre o sujeito/objecto e o posicionamento do investigador no campo que investiga – perante o sujeito investigado e o universo da população da investigação. Dado que a presente investigação se realiza no contexto familiar do investigador pode, porventura, dificultar e/ou comprometer a sua objectividade, podendo conduzir a um ‘enviesamento’ da leitura dos dados recolhidos, assim como da selecção dos instrumentos de recolha de dados e apresentar algumas marcas da relação empática existente com o caso em investigação. Consciente que “a objectividade perfeita é impossível de conceber” (Teixeira, 1995: 13), procura-se, ao longo do presente trabalho, encontrar os mecanismos necessários para procurar garantir, na medida do possível, atitudes de neutralidade⁹⁵ – não obstante as vantagens que tal facto igualmente aporta. Graue e Walsh (2003) afirmam que “a forma como o investigador conhece a criança constitui também uma entidade contextual” (p. 102), e Stake (2007) sublinha que a investigação qualitativa defende a “interacção do investigador e dos fenómenos, [os quais] precisam de descrições exactas, mas até a interpretação observacional desses fenómenos será moldada pela disposição, a experiência, a intenção do investigador” (p. 111). Pelo que a escolha mais importante é “até que ponto o investigador deverá ser ele próprio” (p. 119) e/ou em que medida o investigador deve procurar “situar-se em relação a si próprio, descentrar-se em relação às suas crenças, às suas representações, aos seus estereótipos e a tudo aquilo que seja susceptível de se projectar na situação” (Amiguiño, 1992: 89).

Por conseguinte, as metodologias seleccionadas e apresentadas – *Estudo de Caso*, *Investigação-Acção* e *Investigação Etnográfica* – são aquelas que se configuram como as mais adequadas à natureza da investigação, à questão de partida, aos objectivos e ao universo da investigação. Todas estas metodologias, de orientação interpretativa/qualitativa, adequam-se a estudos que incluam descrição e análise detalhadas, onde se pretende a elaboração de uma análise aprofundada que permita uma posterior intervenção – também ela pressupondo uma observação e redefinição contínua.

⁹⁵ “Não se acredita na neutralidade da ciência e da posição do investigador [, ...] o papel do investigador em investigação-acção é mais complexo, e ele interroga-se continuamente sobre se, para pensar o mundo, tem de se afastar dele ou mergulhar nele.” (Guerra, 2002: 75)

De modo a descrever um processo desta natureza, apresenta-se a sistematização na *Figura 3*, de forma a, de algum modo, espelhar a dinâmica que se pretende implementar para a execução da presente investigação: a recolha exhaustiva de dados e informações (*Observação Etnográfica*) de uma criança com T21 (*Estudo de Caso*) de forma a construir-se e implementar-se um projecto de intervenção (*Investigação-Ação*), potenciando o envolvimento familiar nesse projecto/processo (*Problemática em Estudo*).

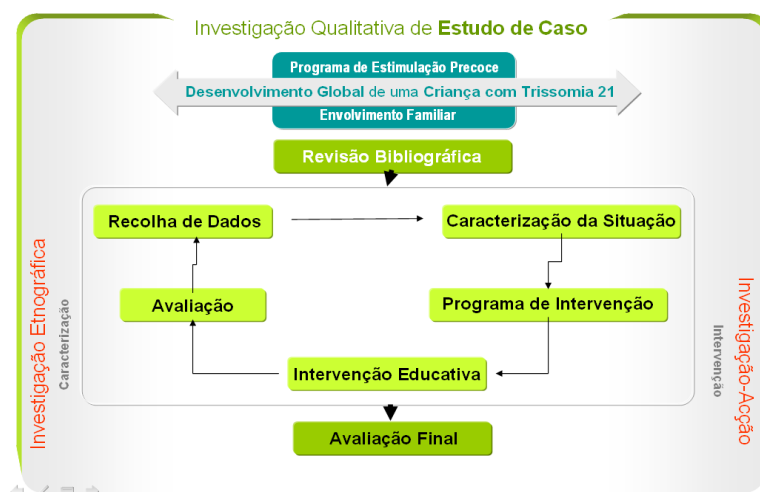


Figura 3 – Organograma da Metodologia de Investigação

A proposta de desenho de investigação apresentada pode constituir-se como um contributo para desenvolver na família da criança a consciencialização progressiva da importância da sua participação na estimulação da sua filha, assim como adquirir o conhecimento, conteúdos e estratégias para que a família possa apoiar a elaboração e a implementação de um projecto de intervenção precoce adequado e estimulante. Estas metodologias de orientação interpretativa/qualitativa adequam-se, especialmente, a estudos que incluam descrição e análise detalhadas, tendentes a uma posterior intervenção.

1.2 Problemática da Investigação

1.2.1 Situação-Problema

A situação-problema trabalhada na presente investigação é uma criança com T21, com 3 anos de idade, tendo como enfoque o contributo que a família da criança pode dar de modo a estimular/promover o seu desenvolvimento global. A criança encontra-se abrangida pelos serviços de intervenção precoce do Agrupamento de Escolas do Barreiro, em parceria com o Projecto *Caminhar, Caminhando* da CERCIMB.⁹⁶ Os pais da referida criança desejam poder continuar e melhorar o modo de apoiar a estimulação da sua própria filha, dado que se constituem como parte activa, interessada e fundamental no seu processo de

⁹⁶ Para uma melhor contextualização e caracterização do objecto de investigação conferir a *Caracterização e Contextualização da Situação-Problema* – (Ponto 3 do presente Capítulo).

desenvolvimento. Considera-se que a família da criança se pode envolver de forma peculiar e insubstituível, dado possuírem conhecimentos relativos à criança que dificilmente outro técnico pode ter, por interagirem em tempos, locais e modos únicos e desenvolverem uma relação afectiva com a criança favorável à implementação deste processo/projecto de estimulação/intervenção.

Por conseguinte, para além do interesse pela estimulação precoce de uma criança com T21, interessa, particularmente, que o enfoque e a problemática do presente trabalho incida sobre as possibilidades do envolvimento familiar e a sua importância na construção, implementação e avaliação de programas de desenvolvimento personalizados e sistemáticos. O envolvimento de todos os elementos do agregado familiar no processo de estimulação da criança poderá desenvolver nela uma aquisição de competências mais contextualizada e funcional, conduzindo a criança a sentir-se cada vez mais envolvida nas relações/contextos familiares. Poderá ser, ainda, um apoio para o trabalho desenvolvido por outros técnicos – levando a família a sentir-se participante, responsável e envolvida no seu crescimento, proporcionando oportunidades para os pais fazerem uma gestão das expectativas adequada às reais aquisições/capacidades da criança.

1.2.2 Questão de Partida

Um projecto de intervenção, na perspectiva da *Investigação-Ação*, procura a resolução de uma *Questão de Partida*, sugerida pela reflexão teórica e pela própria realidade. Esta assume uma importância fundamental, dado que Best (1982) refere que, todo o rumo e o resultado de uma investigação dependem do modo como a questão de investigação é escolhida e formulada. Por conseguinte, procurou formular-se uma única questão de partida, que orientasse e clarificasse, desde o início, a investigação desenvolvida (Quivy & Campenhoudt, 2006). Apresentando-se em forma de questão, a sua formulação pretende ser clara e unívoca, evitando que contemplasse em si uma atitude moral ou ética (Tuckman, 2000: 54 – 55), apesar de poder indiciar uma eventual necessidade de reflectir sobre o funcionamento da unidade familiar. A enunciação da questão orientadora apresenta uma relação de causa e efeito (Stake, 2007), pelo que a própria questão sugere o tipo de observações a efectuar, para que, em relação com a teoria, produzam dados que a apoiem, clarifiquem e a resolvam.

A Questão de Partida identificada e que orienta a investigação, explicita-se da seguinte forma: *Como pode o envolvimento familiar, integrado num programa de estimulação precoce, contribuir para o desenvolvimento global de uma criança com Trissomia 21?*

Procurámos, na sua formulação, que a questão de investigação correspondesse às exigências indispensáveis para que um trabalho possa ser verdadeiramente científico, tais como a praticabilidade, a amplitude crítica, o interesse, o valor teórico e o valor prático da

questão de investigação (Tuckman, 2000) e a presença dos itens de cientificidade, a saber, clareza, pertinência, relevância, exequibilidade e actualidade (Quivy & Campenhoudt, 1992). O problema, na sua formulação teórica, possibilita um estudo científico do mesmo, visto que, para além do interesse pela estimulação precoce de crianças com T21, mediante a implementação de um programa de intervenção personalizado, interessa particularmente investigar e avaliar a importância e os efeitos do envolvimento familiar na prossecução de um plano de acção implementado nas rotinas e nos contextos familiares da criança, concomitantemente com a estimulação realizada pelas educadoras e técnicos de intervenção precoce, nos respectivos locais da sua intervenção.

1.2.3 Questões de Investigação

Segundo Stake (2007), “qualquer estudo de caso pode conter várias perguntas para as questões problemáticas de relevo” (p. 34). Para o autor, essas questões podem ser informativas ou de carácter avaliativo e devem orientar-se “geralmente para casos ou fenómenos, procurando padrões de relações imprevistas, mas também de outras já esperadas” (p. 56). As perguntas “iniciais de investigação podem ser modificadas ou até substituídas a meio do estudo pelo investigador de caso” (p. 24), visto que o objectivo é compreender perfeitamente o caso e se as questões iniciais não funcionarem e se tornarem emergentes novos temas, então o plano deve ser alterado – a *focalização progressiva* de Parlett e Hamilton (1976, cit in Stake, 2007).

Dado que ao longo da investigação-acção, de acordo com Tuckman (2000), a formulação das questões da investigação devem ser continuamente confrontadas com os dados recolhidos com vista a emergir dessa comparação conclusões e, porventura, sugestões de resposta para a questão de partida/situação-problema e para uma consequente reestruturação das necessidades/estratégias de intervenção. Para a viabilização das finalidades definidas para este projecto de investigação, partindo dos pressupostos teóricos enunciados e da análise da questão de partida formulada, elaboram-se as questões de investigação, *Quadro 12*, às quais procuram responder os objectivos específicos a desenvolver ao longo da investigação/intervenção.

Quadro 12 – Questões de Investigação

- A. Como é encarado pela família o facto de coexistir no seu seio uma criança com Trissomia 21?
- B. Qual a pertinência que a família atribui à sua participação na definição, construção, implementação e avaliação de um programa de estimulação precoce dirigido à criança com T21?
- C. Que tipo de atitudes, procedimentos e conhecimentos, inseridos num programa de estimulação, devem ser assegurados pela família, no dia a dia, de modo a facilitar o desenvolvimento global de uma criança com T21?
- D. Qual a importância que os técnicos atribuem ao envolvimento familiar na estimulação de uma criança com T21?
- E. Quais as áreas de desenvolvimento que devem ser trabalhadas prioritariamente, em parceria entre técnicos e a família, de forma a promover uma maior consolidação das aquisições numa criança com T21?
- F. Que mudanças ocorreram na família e na criança após a aplicação do programa de estimulação centrado nas rotinas familiares?

1.2.4 Objectivos da Investigação

Após uma abordagem teórica à T21 e à importância do envolvimento parental na prossecução de projectos de estimulação precoce, concluiu-se que o objectivo geral do trabalho, consiste em analisar em que medida o envolvimento familiar na definição, construção, implementação e avaliação de um programa de estimulação precoce numa criança com T21 pode promover um maior desenvolvimento das suas competências.

Para a concretização deste projecto de investigação, após a definição do objectivo geral, redigiu-se, no *Quadro 13*, os objectivos específicos da investigação, como resposta às questões de investigação anteriormente formuladas.

Quadro 13 – Objectivos Específicos de Investigação

1. Conhecer o modo como a família encara a existência de uma criança com T21 no seu seio.
2. Reflectir sobre importância que a família atribui à co-responsabilização na prossecução de um programa de estimulação precoce dirigido à criança.
3. Analisar as atitudes, procedimentos e conhecimentos indispensáveis para promover a participação efectiva da família no desenvolvimento de um programa de estimulação precoce para a sua filha com T21.
4. Conhecer a forma como os técnicos consideram significativo o envolvimento familiar para a estimulação de uma criança com T21.
5. Diagnosticar as áreas de desenvolvimento a intervir prioritariamente, em parceria entre técnicos e a família, para promover um desenvolvimento harmonioso na criança com T21.
6. Avaliar as aquisições alcançadas pela criança com T21 e as mudanças de atitude e de desempenho da família, após a implementação do programa de estimulação centrado nas rotinas familiares.

Dada a especificidade do papel do investigador, para focalizar a pesquisa realizada – de forma a recolher dados com maior objectividade, os blocos temáticos constituintes do enunciado da questão de partida da presente investigação, os objectivos específicos e as correspondentes finalidades são os princípios orientadores de todo o processo inerente à recolha de dados e à sua posterior confrontação.⁹⁷ Por conseguinte, a construção dos objectivos específicos reflecte e consubstancia a problemática da presente investigação, onde o *Envolvimento Familiar* é o enfoque essencial para a sua realização – apresentando uma maior frequência (6 objectivos específicos) – em detrimento das temáticas sobre o *Desenvolvimento Global* (4 objectivos específicos) e da *Criança com Trissomia 21* e a *Implementação de um Programa de Estimulação Precoce* (5 objectivos específicos), que apesar de igualmente importantes contextualizam e concedem ao presente trabalho uma intencionalidade.

1.3 Universo da Investigação

1.3.1 População e Intervenientes

A escolha de um aspecto particular como objecto de investigação, como referem Bogdan e Biklen (1994), “é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado (...). O investigador qualitativo deve ter em conta a relação

⁹⁷ Conferir a conjugação temática entre a *Formulação e Finalidades da Questão de Partida* e os objectivos específicos, no Anexo IX.

desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo” (p. 91). Graue e Walsh (2003) sublinham que “tentar pensar nas crianças sem tomar em consideração as situações da vida real é despir de significado tanto as crianças como as suas acções” (p. 25). No presente trabalho, decidiu-se ter como ponto de partida o *Estudo de Caso* de uma pessoa singular – uma criança com T21,⁹⁸ inserida no seu contexto familiar e para a qual é construído e aplicado, com a participação activa de todos os elementos da família, um programa de estimulação.

Ao longo desta investigação, utiliza-se o termo *população* no sentido de participantes/intervenientes na investigação⁹⁹ – o grupo sobre o qual e com o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões, assim como os elementos que participam na viabilização/implementação do plano (Tuckman, 2000). De acordo com Pardal e Correia (1995), a população da investigação pode ser caracterizada como *intencional*, quando – para fornecer interessantes indícios sobre o objecto – a sua escolha é feita de modo criterioso. Na definição da população da investigação, estabeleceu-se como critério que só os técnicos (Terapeuta Ocupacional, Terapeuta da Fala e Terapeuta Cognitiva), as educadoras (Educadora da Sala e Educadora de Educação Especial) e os membros da família (Pai, Mãe e Irmã) que têm uma relação proximal com o desenvolvimento da CAT21, durante o ano lectivo de 2008/2009, pertencem à população do presente trabalho – assim como o próprio indivíduo do caso em investigação,¹⁰⁰ visualizáveis no *Quadro 14*:

Quadro 14 – População da Investigação

Caso em Investigação	Intervenientes na Investigação	
Criança com T21	o Terapeuta Ocupacional (e Responsável de Caso)	o Educadora da Sala
	o Terapeuta da Fala	o Pai
	o Terapeuta Cognitiva (APPT21)	o Mãe
	o Educadora de Educação Especial	o Irmã

1.3.2 Locais e Tempos

Segundo Graue e Walsh (2003), “os contextos são fluidos e dinâmicos (...) reflectindo e enquadrando as interacções” (p. 28). Stake (2007) refere que “o caso pode ser uma criança” (p. 17) e que “quando o caso é uma pessoa. A casa e a família são normalmente contextos importantes” (p. 82). Deste modo, o presente trabalho de investigação desenvolve-se nos locais frequentados pela CAT21, durante o tempo das suas ocupações semanais:

- o Durante a semana – dias úteis –, das 9.00 às 18.00 horas, no Infantário *O Varino* – na vila da Moita, onde frequenta a sala do *Coelho* e todos os espaços adjacentes – ginásio,

⁹⁸ À qual se atribui a designação – para efeitos de investigação – de CAT21.

⁹⁹ Relativamente aos intervenientes na investigação, nas áreas da psicologia e da educação recorre-se frequentemente ao estudo de grupos e não propriamente a amostras, sobretudo quando não está em causa a necessidade de abarcar as características de uma população ou a generalização dos resultados. (Almeida & Freire, 1997)

¹⁰⁰ Segundo Rigolet e Costa (2000), a população de uma investigação é constituída não pelos profissionais, mas também a mãe, o pai, os irmãos da criança com NEE e todos os outros profissionais que com ela contactam – educadoras, terapeutas, entre outras.

refeitório, salão dos brinquedos, casa de banho e jardim. Neste espaço desenvolve, uma vez por semana, Terapia da Fala e de Psicomotricidade, usufruindo, três vezes por semana, do acompanhamento da Educadora de Ensino Especial;

- o Uma vez por semana: à Sexta-Feira, das 18.00 às 19.00 horas,¹⁰¹ nas sessões de estimulação cognitiva com a Terapeuta Cognitiva da APPT21, na clínica *Nascer e Crescer*, no Barreiro;
- o Nos outros momentos do dia e/ou da semana, a criança encontra-se no seu ambiente familiar – quer no espaço da sua casa – na vila da Moita – quer em outros espaços frequentados pela família: rua, carro, café, igreja, casa de familiares ou amigos, entre outros.

A presente investigação, desde a etapa de diagnóstico até à intervenção, possui estes espaços e tempos de Investigação/Intervenção, dado que, com o envolvimento da família, se pretende analisar, avaliar e implementar um projecto de estimulação que permita à criança desenvolver as suas competências e realizações nas diferentes ocupações, espaços e rotinas do quotidiano da criança/família.

2. RECOLHA DE INFORMAÇÃO EMPÍRICA

2.1 Técnicas, Instrumentos e Procedimentos

Para que a recolha de dados seja levada a bom termo, é fundamental, para Pardal e Correia (1995), que haja uma “selecção criteriosa de técnicas, uma construção cuidada dos respectivos instrumentos e da sua administração” (p. 49). O investigador qualitativo deve saber “o que leva a uma compreensão significativa, reconhecendo boas fontes de dados, e consciente e inconscientemente testar a veracidade dos seus olhos e a robustez das suas interpretações (...) sob o exame crítico de colegas e mentores” (Stake, 2007: 66). Segundo diversos autores, as técnicas mais utilizadas na metodologia de estudo de caso são: a entrevista, a análise documental e a observação directa (Arnal *et al.*, 1992; Bell, 1993; Pardal & Correia, 1995; Quivy & Campenhoudt, 2006). No que concerne as técnicas de investigação seleccionadas, optou-se por caracterizá-las, explicitando os motivos da respectiva opção, e apresentando a sua pertinência prática para o desenho/resultado da presente investigação, mencionando as fontes de informação nas quais serão utilizadas, assim como os procedimentos necessários para a sua formulação e aplicação.

¹⁰¹ Até ao mês de Março, após essa data as sessões passaram para a Quinta-Feira, das 17.00 às 18.00 horas, sendo acompanhada pela mãe da criança e pela irmã.

2.1.1 *Análise Documental*

Existem dados e factos que, por ordem espacial e temporal, sem recurso às fontes documentais, são impossíveis de observar. Quivy e Campenhoudt (2006) referem que “os dados recolhidos nos documentos de forma textual são utilizados em diversos tipos de análise e, em particular, na análise histórica propriamente dita e na análise de conteúdo” (p. 204). Atendendo ao objectivo do trabalho, a técnica de *Análise Documental* foi incluída para, acedendo a um conhecimento mais profundo, documentado e detalhado, apoiar e consubstanciar a caracterização mais objectiva do caso em investigação.¹⁰²

Para Woods (1995), a análise documental pode incidir sobre documentos de diferentes tipos: os documentos oficiais e os pessoais. A informação recolhida nos documentos oficiais é normalmente de grande utilidade e até imprescindível à prossecução de uma investigação, contudo “devem ser sempre contextualizados nas circunstâncias da sua construção” (p. 105) e, em muitos casos, “mesmo nas honestas declarações dos factos esconde-se um considerável volume de dados históricos” (p. 107). No presente trabalho, com base na problemática de investigação, são tidos e analisados como documentos oficiais, o *Projecto Educativo do Infantário*, o *Projecto Pedagógico de Sala* e o *Projecto Caminhar, Caminhando de Intervenção Precoce*.

Relativamente aos documentos pessoais, Woods (1995) refere que estes fornecem indicações preciosas de caracterização, sobretudo se forem comparados diversos documentos, podendo “conter um comentário importante sobre o desenvolvimento pessoal” (p. 177). Na presente investigação, perante as características da CAT21 – objecto de estudo – e a necessidade da sua caracterização segundo o critério da objectividade e cientificidade – dada a especificidade do duplo papel do investigador –, considerou-se relevante, enquanto documentos pessoais, analisar: o Boletim de Nascimento, o Boletim de Gravidez, o Bilhete de Identidade, o Boletim de Vacinas, a Caderneta de Saúde, o Relatório de Cirurgia Cardíaca, o Relatório de Análise Citogenética, o Relatório de Avaliação de Terapia da Fala, o Relatório Final de Avaliação - 2007/2008, os Programas Educativos anteriores, Planos Educativos Individuais e a Growing Skills.¹⁰³

Todos os documentos oficiais e pessoais – quer os que se encontravam em posse da família, quer os pertencentes a outras pessoas/entidades – foram recolhidos, alguns dos quais em fotocópia, de forma a facilitar o acesso permanente e constante do investigador às fontes originais das informações, tendo os seus dados sido de extrema relevância para a

¹⁰² “Os métodos de entrevista e de observação são frequentemente acompanhados pela análise de documentos relativos aos grupos ou aos fenómenos estudados.” (Quivy & Campenhoudt, 2006: 204)

¹⁰³ As listas de verificação – *checklists* – e as escalas ordinais ou gradativas são consideradas como uma boa fonte de dados para fins educativos pois “permitem a recolha de informação numa variedade de situações mais ou menos estruturadas” (Correia, 1999: 78), dado que servem de orientação relativa à intervenção realizada, em termos de auto-controlo. Dada a especificidade do estudo de caso na modalidade de investigação-acção, e o objecto de investigação – criança com idade precoce, considerou-se importante a inserção das listas de verificação, de forma a nos permitir a obtenção de dados de confronto.

redacção da caracterização e contextualização da situação-problema – *Ponto 3* do presente capítulo.

2.1.2 Observação Etnográfica

Graue e Walsh (2003) afirmam que “o objectivo da observação é registar as ‘particularidades concretas’ da vida quotidiana” (p. 130), sendo utilizada para observar comportamentos e caracterizar contextos e situações. A observação, ao proporcionar uma proximidade continuada no tempo com os fenómenos a estudar, promove que se estabeleçam relações de empatia e confiança mútua entre o observador e o objecto de observação – a criança, na presente investigação –, permitindo uma melhor percepção da realidade, produzindo informação requerida pelas questões de trabalho estabelecidas (Goetz & LeCompte, 1988). Realidade que deve ser observada, na opinião de Almeida (1997)

“nos diferentes momentos, nos diferentes cenários de vida da criança, com a colaboração activa dos adultos significativos que fazem parte do seu dia-a-dia (pais, educadoras, irmãos, etc.), sem esquecer a avaliação das características dos contextos onde o desenvolvimento ocorre. (...) Deverá visar, para lá da identificação dos objectivos funcionais a nível do desenvolvimento da criança, a identificação dos objectivos dos pais no que se refere à criança e à família, preocupando-se ainda em reforçar a auto-estima e o sentimento de competência dos pais.” (pp. 9 – 10)

Pardal e Correia (1995) mencionam a existência de diferentes modalidades de observação, tendo em conta o grau de estruturação com que se apresenta e o tipo de participação do observador na realidade estudada. Desta forma, relativamente à *estruturação* da observação, ela pode apresentar-se como *não-estruturada*, na qual o observador age livremente, não se socorrendo de meios técnicos para a realizar. Esta observação transporta consigo alguma subjectividade, pelo que a sua utilização em exclusivo conduz à simplificação da realidade. Os referidos autores, ao descreverem a observação *estruturada*, referem que os observadores operam com elementos sistematizados, relevantes para a compreensão do fenómeno em análise e recorrendo a meios técnicos que possibilitem diminuir o grau de subjectividade e aumentar a precisão. A observação estruturada pode ter como suporte um guião delineado, o qual dá a indicação dos aspectos mais relevantes a observar. Referem igualmente que a observação se distingue com base na *participação* do observador, onde o observador assume níveis de interacção muito diversos nas diferentes situações em observação, permanecendo exterior, mantendo-se como um espectador no desenrolar das ocorrências – *não-participante* – ou integrando-as, vivendo a situação a partir do seu interior – *participante*.

A observação participante, abordagem muito utilizada pelos etnógrafos, é de grande utilidade para “observar enquanto assumem um papel activo no grupo a ser estudado” (Stake, 2007: 59). Segundo Quivy e Campenhoudt (2006), “a observação directa participante permite a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que

se produzem” (p. 199).¹⁰⁴ Na presente investigação, optou-se pela realização de observações de tipo *estruturada participante*, de forma a recolher dados significativos e contextualizados e a potencializar o envolvimento das pessoas seleccionadas para observar a criança – as quais têm uma proximidade relacional que lhes permite inferir – das realizações/manifestações observadas – determinadas informações potencialmente relevantes.

Graue e Walsh (2003) afirmam que “observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes fornece-nos uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada” (p. 128),¹⁰⁵ de forma a realizar “uma descrição relativamente incontestável para análise posterior e para o relatório final” (Stake, 2007: 78). Para Graue e Walsh (2003), “é importante ter um plano de investigação que permita fazer observação do maior número possível de perspectivas diferentes” (p. 133), pois a *observação* implica alguma subjectividade – dada a especificidade da presente investigação, decidiu-se cruzar duas modalidades de observações, de acordo com os diferentes autores de observação (educadoras, terapeutas e pais da criança).¹⁰⁶ As descrições densas e ricas de pormenores, surgem como resultado de “uma observação cuidadosa, sistemática e disciplinada. Cuidadosa, refere-se ao nível da atenção; sistemática, à natureza planificada da observação e disciplinada, à natureza autocrítica do processo” (p. 118) – colhendo “as percepções particulares dos actores” (Stake, 2007: 57), servindo para recolher dados e informações ao nível de observadores, das fontes e dos contextos.

Ballard (1991, cit in Almeida, 1997) indica alguns aspectos que devem estar presentes numa observação tendente à avaliação e à posterior intervenção:

“1 – A avaliação deve incidir na identificação das capacidades funcionais; (...) 2 – A avaliação deve basear-se em observações repetidas; (...) 3 – A avaliação deve ter validade ecológica; (...) 4 – Os pais e as educadoras deverão colaborar activamente na avaliação; (...) 5 – A avaliação deve considerar a natureza dinâmica do desenvolvimento da criança; (...) 6 – A avaliação deve ser credível e ter um conteúdo significativo; (...) 7 – A avaliação deverá pressupor o ensino; (...) 8 – Os resultados da avaliação deverão maximizar as oportunidades de uma intervenção eficaz para cada criança.” (pp. 10 – 11)¹⁰⁷

¹⁰⁴ Almeida (1997) defende o uso de técnicas de observação naturalista “semelhantes às usadas nos estudos etnográficos, registos sistematizados elaborados pelos técnicos, pais e educadoras sob a forma de diários descrevendo em detalhe os acontecimentos nos diferentes cenários, e registos por amostragem, no tempo ou por categorias de comportamentos, nos diferentes cenários. Podem ainda utilizar-se, com os pais ou outros adultos significativos, entrevistas, listas de registo de comportamentos e/ou o estudo de representações, atitudes e opiniões.” (p. 10)

¹⁰⁵ Denzin (1978, cit. in Graue & Walsh, 2003) sugere três modos de triangulação: “(a) o uso de muitas fontes de dados ao longo do tempo, espaço e pessoas; (b) o uso de investigadores diferentes; e (c) o uso de vários métodos.” (p. 128)

¹⁰⁶ Como recordam Graue e Walsh (2003), “uma descrição rica em pormenores marca a diferença entre a investigação interpretativa e o conhecimento proveniente da experiência vivida. (...) inclui, entre muitas outras actividades, um enfoque explícito, decisões experimentais que procuram analisar um fenómeno sob várias perspectivas, uma verificação cruzada assente em pareceres desenvolvidos a partir de diversas fontes de dados (comumente conhecida como triangulação).” (p. 119)

¹⁰⁷ “Para ter validade ecológica a avaliação [ponto 3] deve contemplar a análise do contexto e a identificação das forças e das necessidades da família. Deve realizar-se no ambiente natural da criança; considerar a dinâmica e a reciprocidade das relações (o funcionamento da criança varia entre os cenários em função dos locais, momentos, actividades e indivíduos); ter em conta as percepções e expectativa (as percepções e expectativas que o indivíduo que com ela interage tem sobre o funcionamento da criança vão condicionar a realidade); considerar a interrelação entre o funcionamento da criança e o mesossistema (o mesossistema de cada criança representa um sistema único de que ela faz parte, a avaliação deve ter em conta as características únicas da criança e do mesossistema).” (Almeida, 1997: 10)

É, no fundo, um “observar para conhecer e um conhecer para intervir” (Rigolet & Costa, 2000: 146), pois o

“objectivo da avaliação numa perspectiva ecológica não é apenas de estabelecer um diagnóstico com vista à tomada de decisão sobre a forma de encaminhamento ou de colocação da criança. O objectivo é planejar uma intervenção, com base numa síntese das múltiplas informações recebidas referentes à criança, à família e aos contextos, e analisar quais as acções a desenvolver junto dos diferentes parceiros em interacção com vista a alcançar as metas que vão sendo definidas em conjunto.” (Almeida, 1997: 9 – 10)

Por conseguinte, a recolha de dados realizada na presente investigação através das *Observações Estruturadas Participantes*, possui os seguintes objectivos: procurar conhecer as percepções de todas as pessoas envolvidas na estimulação/educação da criança; diagnosticar o perfil da criança – suas realizações, as interacções estabelecidas e os pontos fortes, nos diferentes espaços/contextos; encontrar pontos de interesse da criança e estratégias facilitadoras de interacção; permitir a confrontação de dados entre as diversas observações; perspectivar a intervenção da família no processo de estimulação.

As *Observações Estruturadas Participantes* devem ser estruturadas por “uma grelha de observação previamente constituída” (Quivy & Campenhoudt, 2006: 197). No presente trabalho, para potencialização dos efeitos da recolha de dados e garantir um rigor mais científico-objectivo, foi construído um documento que procura explicitar as finalidades e o enquadramento da observação – enviado a todos os observadores envolvidos¹⁰⁸ – e um único guião base, à excepção dos pais da criança, para os quais foi necessária a introdução de algumas especificidades.

O *guião da observação* contém algumas categorias, de acordo com os objectivos específicos da presente investigação, de forma a orientar os intervenientes na recolha de dados e na sua posterior apresentação. O guião contempla, para organização das observações, os seguintes itens: Interacção Pedagógica e Social, Realizações Actuais, Personalidade e Comportamento, Aptidões e Gostos, Estratégias e Conteúdos a serem desenvolvidos pelos elementos da família da criança – deixando, contudo, espaço para a integração de outras categorias de análise. Dada a especificidade da investigação, procedeu-se, antes da sua administração, à validação do guião das observações, para o qual se contou com o contributo de um especialista na área da Epistemologia da Educação Especial, de forma a dar-lhe maior objectividade, rigor e imparcialidade. Após a introdução dos elementos sugeridos foi elaborada a versão final do guião de observação, a qual foi novamente apresentada a quem fez a validação, de forma a aquilatar se as alterações realizadas coincidiam com as pretendidas.¹⁰⁹

Aos observadores, que “representam os acontecimentos com a sua própria interpretação directa” (Stake, 2007: 55), foi pedido que apresentassem os seus dados através da elaboração de *Reflexões Escritas*, para a qual foi criado um modelo orientador de forma a

¹⁰⁸ Consultar o *Enquadramento da Observação*, no Anexo X – este documento não se aplicou aos pais da criança.

¹⁰⁹ Neste manuscrito apresenta-se somente a versão final e adoptada para a recolha de dados, o qual se pode visualizar no Anexo XI – *Guião de Observação – Educadoras e Terapeutas*.

apoiar os observadores e a facilitar a posterior análise dos dados,¹¹⁰ o qual contempla os itens de observação realizada – sugeridas pelo guião disponibilizado – e elementos tendentes à caracterização do *Perfil do Observador*.¹¹¹ De forma a explicitar melhor a observação a realizar, apresenta-se no *Quadro 15*, onde se encontra registado o Observador, o Local de Observação, o Momento de Observação e a forma/suporte de apresentação dos registos pedidos – dos dois tipos de observação.

Quadro 15 – Plano de Observação Estruturada Participante

Observador	Local de Observação	Momento/Data da Observação	Tipo de Registo
Educadora de Ensino Especial	Sala do “Coelho”	Sessões de estimulação/Sala	Reflexão Escrita
Terapeuta da Fala	Sala de Estimulação	Sessões de estimulação	Reflexão Escrita
Terapeuta Cognitiva	APPT21 – Barreiro	Sessões de estimulação	Reflexão Escrita
Educadora da Sala	Infantário	Durante o dia	Reflexão Escrita

Para o efeito, as observações à criança foram realizadas pelas *educadoras* – Educadora de Ensino Especial e Educadora da Sala – e *terapeutas* – Terapeuta da Fala e Terapeuta Cognitiva da APPT21, à excepção da responsável de caso – que é simultaneamente terapeuta ocupacional, a quem foi administrada uma entrevista compreensiva. Estas observações decorreram durante o horário e os momentos em que a criança se encontrava com as respectivas pessoas, nas suas rotinas e tarefas diárias ou nas sessões de estimulação, durante os meses de Janeiro e Fevereiro de 2009 e foi pedido, por carta, que as *Reflexões Escritas* fossem entregues até ao início de Março de 2009.

As Reflexões Escritas foram enviadas por *E-mail* para o investigador,¹¹² através do preenchimento do respectivo modelo, entretanto disponibilizado em formato de documento de Word, tendo sido recebidas nas seguintes datas:

- o 3 de Março de 2009 – Reflexão Escrita da Observação da Educadora da Sala,¹¹³
- o 7 de Março de 2009 – Reflexão Escrita da Observação da Educadora de Ensino Especial,¹¹⁴
- o 15 de Março de 2009 – Reflexão Escrita da Observação da Terapeuta Cognitiva,¹¹⁵
- o 16 de Março de 2009 – Reflexão Escrita da Observação da Terapeuta da Fala.¹¹⁶

Perante a especificidade do enfoque da presente investigação e do duplo papel do investigador-pai, os pais da criança foram igualmente chamados a realizar diversas observações, pois, como refere Vieira e Pereira (2003),

“os pais (a família), para lá do seu dever e do seu direito em participarem de tudo o que respeita à educação dos seus filhos, são participantes indispensáveis no processo de avaliação, já que, sem o seu envolvimento, não é possível chegar a conhecer a totalidade dos ambientes que o aluno frequenta e ainda menos é possível conhecer as suas realizações e dificuldades em cada um deles.” (p. 96)

¹¹⁰ Observar o *Modelo de Reflexões Escritas – Educadoras e Terapeutas* utilizado, no Anexo XII.

¹¹¹ Onde se pede que sejam descritos os dados mais relevantes – Dados Biográficos, Habilitações Académicas, Actividade Profissional/Pedagógica e Relação com o Objecto de Investigação.

¹¹² Após a recepção de cada uma das observações, o investigador enviou um E-mail de agradecimento do envio da respectiva Reflexão Escrita, em nome próprio, da família e da própria criança.

¹¹³ Consultar a *Reflexão Escrita – Educadora da Sala*, no Anexo XIII.

¹¹⁴ Conferir a *Reflexão Escrita – Educadora de Ensino Especial*, no Anexo XIV.

¹¹⁵ Aceder à *Reflexão Escrita – Terapeuta Cognitiva*, no Anexo XV.

¹¹⁶ Analisar a *Reflexão Escrita – Terapeuta da Fala*, no Anexo XVI.

Os programas de intervenção precoce centrados na família sublinhando os efeitos do contexto no processo de estimulação, “optaram por oferecer aos pais a possibilidade de efectuarem as avaliações em casa ou no contexto pré-escolar habitual da criança. Estes programas costumam combinar observações sobre a criança no contexto natural das rotinas familiares e métodos de avaliação mais tradicionais” (McWilliam, 2003e: 76). Tal envolvimento dos pais/família na observação, segundo Crais (2003), tem benefícios igualmente positivos e motivadores para a própria família, dado que “quanto mais famílias participarem no processo de avaliação, mais activas e satisfeitas com os resultados irão ficar” (p. 94). Com a centralidade da intervenção na família da criança com NEE,

“tem vindo a ser pedido a algumas famílias que providenciem pormenores sobre as actividades diárias da criança, que descrevam as suas características e comportamentos, que relatem o tipo de estratégias experimentadas com a criança ou que relatem o que funcionou ou não. (...) pode ser útil pedir à família que descreva as rotinas diárias como forma de perceber quem está envolvido na vida da criança, de que modo as actividades acontecem e de que forma os membros da família se adaptaram à necessidade especial da criança.” (p. 86)

Para esta observação, a autora sugere que se podem utilizar “listas de verificação da observação mais formais (...) [ou] métodos mais informais através dos quais os membros da família poderão identificar o comportamento e simplesmente tomar nota da ocorrência.” (p. 87)

As observações realizadas pelos *pais da criança*, na presente investigação, um dos quais é o próprio investigador, foram realizadas por ambos os pais – cada um registando individualmente a sua observação. Dada a especificidade da presente investigação e do conhecimento exaustivo da situação em análise, assim como da sua relação parental – considerada nesta investigação como uma mais valia –, decidiu-se realizar algumas adequações no guião da *Observação Estruturada Participante* anteriormente apresentado, tendo-se para o efeito elaborado um novo modelo mais consentâneo com o pretendido, onde mantendo o tempo e a descrição das situações observadas, optou-se por eliminar a possibilidade de realização de inferências, própria das observações.

As observações realizadas pelos pais da CAT21 efectuaram-se entre os dias 1 de Janeiro e 28 de Fevereiro de 2009, nos ambientes/contextos utilizados pela família na sua vida diária, nos diferentes dias da semana, incidindo predominantemente em 22 actividades/rotinas consideradas pelo pai e pela mãe como estruturantes da vida familiar e tidas, pelos mesmos como as mais significativas e envolventes: banho diário, refeições, brincar com a cadela Joyce, tarefas de jardinagem, subir e descer escadas, ver televisão, experimentar roupa, viagem de carro, ida à missa, ida ao café, vestir e despir-se, brincadeira antes de dormir, passeio pelo quarteirão, brincar com os brinquedos, estar com amigos da família, desfile de moda, cantar e dançar – ouvindo músicas –, brincar com familiares – os avós, tios e primos –, assistir a fazer a comida, sessões de estimulação, parque de diversões/jardim municipal e ouvir histórias.¹¹⁷ Para dar maior rigor às observações,

¹¹⁷ Consultar o *Guião de Observação – Pais da Criança*, no Anexo XVII.

considerou-se importante que o pai e a mãe da CAT21 fizessem duas observações por cada rotina e que, sempre que possível fosse em momentos/dias distintos. Para o efeito, e de forma a evitar sobrecarga de registos em determinados dias da semana e de modo a facilitar a organização do trabalho de cada um dos observadores, foi elaborado um calendário com uma proposta de calendarização das respectivas observações.¹¹⁸

O pai da criança terminou todos os procedimentos relativos à sistematização dos seus dados de *Observação Participante* no dia 14 de Março e a Mãe da criança no dia 22 de Março. Para efeitos de apresentação e triangulação dos dados, dada a relação do investigador com a criança e com o outro observador, optou-se pela apresentação dos *Pontos Comuns* de registo da descrição realizada pelos dois observadores. Por conseguinte, numa procura de maior objectividade, dá-se tratamento e interpretação – na presente investigação –, só ao conteúdo constante da coluna de *Registo Comum*, dado que para Graue e Walsh (2003), “os indivíduos que estivessem a observar (...) deveriam partilhar a memória dos acontecimentos de forma sobreposta para poderem descrever coisas uns dos outros e reconhecê-las como semelhantes” (p. 118). No dia 25 de Março, conjuntamente, foram analisados os dados e preenchidos, em parceria, o *Registo Comum* da observação dos pais da CAT21, o qual será objecto de posterior análise de conteúdo na presente investigação.¹¹⁹ Na elaboração do Registo Comum, os pais da criança, dado que cada um tinha realizado duas observações a cada rotina, mencionaram na coluna do *Registo Comum* somente aqueles dados que tinham sido mencionadas, no mínimo 1 vez em cada um dos registos, por cada um dos observadores, tendo os restantes dados sido omitidos para a presente investigação, de acordo com o enquadramento anteriormente apresentado. Dados os diferentes estilos de expressão escrita, foram seleccionadas e apresentadas as frases/palavras/expressões que, na opinião dos observadores, melhor exprimem os registos comumente observados.

2.1.3 Inquérito por Entrevista

No campo das ciências sociais, o inquérito é usado de forma a designar processos sistemáticos de recolha de dados passíveis de serem comparados. Deve ser utilizado, para “compreender fenómenos, como as atitudes, as opiniões e as representações, que só são acessíveis, de forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea” (Ghiglione & Matalon, 1997: 15). A técnica do inquérito possui duas formas de recolhas e consequentes análises de dados, a *Entrevista* e o *Questionário*. O que os distingue é o facto da entrevista ser realizada com a presença do inquiridor e do inquirido, enquanto o questionário é, na maior parte dos casos, administrado à distância e a um grupo

¹¹⁸ Visualizar o *Calendário de Observação – Pais da CAT21*, no Anexo XVIII – o calendário das observações que se apresenta neste manuscrito reflecte as datas das reais observações e não as que tinham sido previamente estabelecidas.

¹¹⁹ Conferir os dados presentes no *Registo Comum de Observação – Pais da Criança*, no Anexo XIX.

relativamente extenso (Quivy & Campenhoudt, 2006). Perante a população seleccionada, os meios ao dispor, o tempo disponível e a especificidade do presente trabalho, julga-se que o método de investigação mais adequado para atingir o objectivo proposto, é o *Inquérito por Entrevista*.

O *Inquérito por Entrevista* é adequado à análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados. Esta técnica adequa-se à recolha de dados, informações e/ou elementos de reflexão muito ricos e diversificados. A sua finalidade consiste “na recolha de dados de opinião que permitam, não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (Estrela, 1992: 342), sendo manifestamente útil para “a análise de um problema específico: os dados do problema, os pontos de vista presentes, o que está em jogo, os sistemas de relações, o funcionamento de uma organização, etc...” (Quivy & Campenhoudt, 2006: 193). A entrevista permite, com o desenrolar do tempo, estabelecer entre o entrevistador e os entrevistados uma empatia e confiança que pode permitir uma melhor percepção da realidade, tornando possível reorientar, quando necessário, a recolha de dados de forma a dar resposta às questões propostas (Goetz & LeCompte, 1988). Quivy e Campenhoudt (2006) referem que a entrevista se configura como

“uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau de autenticidade e de profundidade.” (p. 192)

Quanto à estruturação, aponta-se basicamente dois tipos de formatos – a *entrevista estruturada* e a *entrevista não estruturada*. Num nível médio de estruturação, pode-se apresentar-se uma variante “conhecida por entrevista semi-entrustrada” (Pardal & Correia, 1995: 65). A *entrevista semi-estruturada* – semi-directiva ou semi-dirigida – não é inteiramente livre e aberta, nem dirigida por um conjunto inflexível de perguntas concretas. O investigador dispõe de algumas perguntas-guia, relativamente abertas, sem uma ordem obrigatoriamente predefinida e que são colocadas à medida que a entrevista evolui (Pardal & Correia, 1995). A entrevista semi-estruturada permite ao entrevistador conduzi-la de forma a alcançar os objectivos definidos, não coarctando a espontaneidade, originalidade e o imprevisto. Tal característica é considerada como um elemento enriquecedor dado que o entrevistado não é condicionado por uma estruturação rígida, mas podendo exprimir-se da forma e com o conteúdo que considere mais adequado para explicitar o seu pensamento (Quivy & Campenhoudt, 2006).

Dada a especificidade da investigação, a relação proximal entre o entrevistador e o entrevistado, os objectivos para a realização da entrevista, a questão de partida e os objectivos delineados para o trabalho, optou-se pela entrevista *semi-estruturada*. Através desta modalidade de entrevista podem-se alcançar resultados mais enriquecedores e

globalizantes, dando também maior liberdade de intervenção ao entrevistado (Arnal *et al.*, 1992). As entrevistas semi-estruturadas, apesar de pressuporem a construção prévia de um guião orientador, sobretudo no que concerne a definição dos blocos temáticos e dos tópicos para as questões a apresentar, caracterizam-se por permitirem uma maior flexibilidade na ordem das questões e – de acordo com a perícia do entrevistador – o emergir, no decorrer da entrevista, de novas questões.

A entrevista semi-estruturada da presente investigação foi construída de forma a permitir ao entrevistado a definição e explicitação de referências que permitam a caracterização e categorização das suas percepções sobre as diversas temáticas/assuntos. Foi seleccionada a *Responsável de Caso* – e, simultaneamente, terapeuta ocupacional da criança –, dado que acompanha a CAT21 desde o nascimento, por desenvolver um trabalho directo com a criança, pela sua experiência profissional no campo da educação de crianças com NEE e por possuir concepções acerca dos aspectos a investigar.

Guerra (2006) menciona que “quanto menor for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido, dado que a lógica e a racionalidade do informante emergirá mais intacta e menos influenciada pelas perguntas” (p. 51). Contudo, também para a autora, é importante “a clarificação dos objectivos e dimensões de análise que a entrevista comporta (...) [para o efeito, sugere que seja construído um guião] em função dos objectivos que decorrem da problematização” (p. 53), constituindo-se um “conjunto de perguntas baseadas nas perguntas de investigação” (Stake, 2007: 82). No *Quadro 16*, apresentam-se os objectivos para a entrevista da presente investigação, a qual visa:

Quadro 16 – Objectivos da Entrevista

- Recolher informação para a caracterização do perfil da criança e do seu contexto familiar.
- Obter dados que permitam relevar qual o papel desempenhado pela família na estimulação de uma criança com T21.
- Diagnosticar, na percepção dos técnicos de intervenção, as necessidades, atitudes, saberes e procedimentos indispensáveis para promover a participação efectiva da família no desenvolvimento de um programa de estimulação precoce.
- Recolher elementos para conhecer a forma como os técnicos consideram significativo o envolvimento familiar na elaboração, implementação e avaliação de um programa de estimulação precoce.
- Definir quais as estratégias que devem ser operacionalizadas entre os técnicos e a família, na consecução interactiva de um programa de estimulação precoce numa criança com T21.
- Recolher elementos de diagnóstico – estratégias e áreas – que permitam a construção de um programa personalizado de estimulação precoce.

O guião é estruturado “em grandes capítulos, desenvolvendo depois perguntas de ‘lembrança’ que apenas são introduzidas se o entrevistado as não referir nas respostas” (Guerra, 2006: 53). O guião de entrevista semi-estruturada utilizado na presente investigação é adaptado do modelo proposto por Estrela (1992), ao qual foi dado um design próprio, mantendo os elementos relativos aos blocos, aos objectivos, aos tópicos e às questões. Para a elaboração do Guião da Entrevista, procedeu-se à elaboração das questões/tópicos de questões a abordar para cada conteúdo/temática, as quais foram definidas, revistas, modificadas, eliminadas e introduzidas novas questões – num processo de reconstrução

contínua, processo que em muito contribuiu para clarificar progressivamente as próprias questões em investigação.

Dada a especificidade da investigação, procedeu-se, antes da sua administração, à validação do guião da entrevista, para a qual se contou com o contributo de um especialista na área da Epistemologia da Educação Especial, de forma a dar maior objectividade, rigor e imparcialidade. Posteriormente a este processo de validação, introduziram-se as alterações propostas, elaborando, desta forma, a versão do guião utilizada na entrevista dado que foram necessárias sucessivas revisões de forma e conteúdo, até se alcançar um conjunto significativo e adequado.¹²⁰

Antes da realização da entrevista, a entrevistada foi contactada pessoalmente, procurando elucidá-la dos objectivos da entrevista, os motivos pelos quais foi escolhida e sublinhando a importância da sua participação – tendo-lhe sido dado uma cópia do guião-base. Foi, igualmente, garantido o anonimato e solicitada a autorização para proceder à gravação *audio* da entrevista, tendo sido combinada, dadas as dificuldades inerentes à agenda de trabalho do entrevistado, que a entrevista seria realizada no dia 13 de Fevereiro de 2009, numa sala da CERCIMB – Moita, das 17.30h às 18.20h.

De forma a evitar constrangimentos e atenuar enviesamentos, a entrevista foi aplicada por uma pessoa amiga da família, mas desconhecida da pessoa entrevistada. Para os aspectos relacionados com a caracterização do *Perfil do Entrevistado*, optou-se por pedir à pessoa entrevistada que enviasse o seu *Curriculum Vitae* via *E-mail*, de forma a obterem-se dados precisos e utilizar-se o tempo disponível para questões direccionadas aos próprios objectivos da entrevista.

A entrevistadora, ao longo da entrevista, procurou adaptar as novas questões às respostas ou à informação que a entrevistada iam aportando, de modo a aprofundá-la. Quando foi considerado necessário, a entrevistadora pediu novos esclarecimentos, de forma a tornar o discurso mais compreensivo. Apesar da construção do guião da entrevista com um conjunto de perguntas com uma determinada sequencialidade, a entrevistadora não as colocou por uma ordem predeterminada dado que *deixou andar* (Quivy & Campenhoudt, 1998) a entrevistada para que esta pudesse falar abertamente pela ordem que lhe conviesse, assim como abordar outros assuntos considerados pela entrevistada como relevantes. A entrevista terminou com a entrevistadora a agradecer a participação e disponibilidade demonstrada pela entrevistada – tal como, posteriormente, fez o próprio investigador.

Após a recepção da gravação, procedeu-se à sua transcrição integral – feita pelo investigador – de modo a facilitar a análise dos dados recolhidos por registo *audio* e das anotações tiradas pela entrevistadora. Este protocolo, seguindo uma tipologia específica de

¹²⁰ Neste manuscrito apresenta-se somente a versão final do *Guião da Entrevista* utilizado na presente investigação, no Anexo XX.

codificação,¹²¹ de forma a diminuir/eliminar as interpretações ou projecções, foi enviado à entrevistadora, para esta “aferir o seu rigor e apuro estilístico” (Stake, 2007: 82). A pessoa entrevistada propôs algumas correcções ortográfico-gramaticais nas questões ER12, ER28 e ER33 e realizou algumas alterações pontuais no conteúdo do seu discurso – no sentido de melhorar a sua explicitação – nas questões ER34, ER35 e ER36. Por conseguinte, no presente manuscrito, dado a finalidade da informação recolhida, apresenta-se e analisa-se a somente a última versão do mesmo – validada por todos os intervenientes.¹²²

2.2 Análise e Organização dos Dados

2.2.1 Análise de Conteúdo

Stake (2007) refere que

“dada a intensa interacção do investigador com as pessoas, quando faz trabalho de campo ou noutras situações, dada uma orientação construtivista para o conhecimento, dada a atenção à intencionalidade e ao sentido do eu participante, por muito descritivo que seja o relatório, o investigador acaba por oferecer, em última análise, uma visão pessoal.” (p. 57)

Alerta igualmente que um “bom estudo de caso é paciente, reflexivo, disponível para acomodar outra perspectiva de um caso” (p. 28). Stake (2007) defende que “uma ética de cautela não é contraditória com uma ética de interpretação” (p. 28). De acordo com Berger (1992, cit in Pereira, 2001), na procura do seu sentido está-se a assumir “uma epistemologia de escuta e uma epistemologia do sentido (...) [procurando fazer com que a análise de conteúdo, mantendo] as mesmas preocupações de rigor, [se flexibilize] de modo a aumentar-lhe a eficácia compreensiva e explicativa” (p. 59).¹²³

Bogdan e Biklen (1994) sublinham que, na etapa da análise de dados se interpreta e dá sentido a todos os elementos de que se dispõe e que foram alcançados a partir da recolha de dados. Os processos de análise e de interpretação dos dados encontram-se estreitamente ligados e completam-se entre si, dando um sentido ao outro (Quivy & Campenhoudt, 2006). Compete à análise organizar e inventariar os dados de modo a perspectivar respostas à questão de partida formulada. A interpretação dos dados, após a sua recolha e análise, visa a

¹²¹ Optou-se por designar a pessoa que conduziu a entrevista por **EP** (= Entrevista + Perguntas) e a pessoa entrevistada por **ER** (= Entrevista + Respostas). As participações de **EP** encontram-se em *Arial Itálico* e os contributos de **ER** em *Arial* simples, como forma de facilitação visual da leitura do protocolo. Na designação da pessoa entrevistada (**ER**) incluiu-se igualmente um número, o qual indica o número da ‘resposta’ dada pelo entrevistado, de forma a facilitar a identificação/localização dos segmentos de textos a quando da análise de conteúdo (ex.: **ER1** = primeira resposta da pessoa entrevistada). Também, para facilitar a eventual necessidade de procura no registo áudio (foi utilizada a gravação em microcassetes), decidiu-se colocar um número entre parêntesis após a enunciação de cada questão efectuada por **EP**, correspondendo ao número de *Tape Counter* – com a indicação precisa do número, correspondente ao final de cada questão/comentário.

¹²² Conferir o *Protocolo da Entrevista*, após as diversas alterações às quais foi submetido, no Anexo XXI – o entrevistador não propôs nenhuma alteração ao protocolo enviado.

¹²³ Quivy e Campenhoudt (2006) referem que “o método da entrevista, seguida de uma análise de conteúdo, é seguramente o que mais se utiliza em paralelo com os métodos de observação. A sua complementaridade permite, com efeito, efectuar um trabalho de investigação aprofundado, que, quando conduzido com a lucidez e as precauções necessárias, apresenta um grau de validade satisfatório.” (p. 200)

busca do sentido das respostas dadas, procurando estabelecer as ligações entre os dados e entre os dados e outros conhecimentos prévios veiculados pela revisão bibliográfica.

Esta técnica de análise que se aplica após a recolha de dados, pretende encetar o processo de análise e interpretação dos dados recolhidos pelos outros instrumentos – *Entrevista, Análise Documental e Observação*. Bardin (1977) refere que a análise de conteúdo “consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38), apresentando diversas tarefas presentes no processo, tais como comparar, confrontar, agregar, ordenar, estabelecer relações e especular (Goetz & LeCompte, 1988).¹²⁴

As várias etapas da análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), organizam-se sob a perspectiva cronológica. O primeiro pólo cronológico, a fase da pré-análise, corresponde “a um período de intuições [onde] pouco a pouco a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses mais emergentes (...) leitura flutuante” (p. 96). O segundo pólo cronológico, a fase da preparação do material, antes da análise propriamente dita, é um processo longo, dado que a exploração de todo o material envolve tarefas de codificação, onde a selecção das unidades de recorte e selecção/classificação de categorias,¹²⁵ passíveis de contínua reformulação, visam aplicar as decisões tomadas na primeira fase, da pré-análise. O terceiro pólo cronológico – a fase do tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação – visa tornar os dados recolhidos válidos e com significado para a própria investigação.

Os processos de análise e de interpretação dos dados encontram-se estreitamente ligados e completam-se entre si, dando um sentido ao outro. À análise compete organizar e inventariar os dados de modo a perspectivar respostas à questão de partida da investigação. A interpretação dos dados, após a sua recolha e análise, visa a busca do sentido das respostas dadas, procurando estabelecer as ligações entre os dados e entre os dados e outros conhecimentos prévios veiculados pela revisão bibliográfica. A confrontação dos dados recolhidos através dos diferentes instrumentos, após a sua análise, visa a busca do sentido das respostas dadas, procurando estabelecer as ligações entre os dados, de acordo com os temas e os objectivos da investigação (Bardin, 1977).

2.2.2 Organização dos Dados

Após a recolha de dados realizada através das técnicas e instrumentos descritos, procedeu-se a um trabalho metódico de análise dos dados obtidos, desenvolvido em várias etapas. Dada a grande quantidade de dados recolhidos, o modelo de estrutura de análise e

¹²⁴ Bogdan e Biklen (1994) descrevem a análise de dados como pressupondo diversas actividades, tais como: organizar e subdividir os dados, sintetizá-los, procurar padrões, descobrir o que é relevante e o que se vai transmitir aos outros.

¹²⁵ Estas categorias, para Bardin (1977), devem possuir as seguintes características essenciais: homogeneidade, pertinência, objectividade, fidelidade e produtividade.

apresentação dos dados adoptado, está de acordo com as orientações dadas por Estrela (1992), tendo-se contudo optado por um desenho gráfico que, mantendo os mesmos itens, se considera mais facilitador da visualização da leitura *quantitativa* – onde o mais importante é o que aparece com mais frequência – e *qualitativa* – quando o essencial é o valor do tema e a respectiva novidade (Carmo & Ferreira, 1998).

Após uma leitura flutuante de todos os registos de informação, foram definidas algumas categorias de análise orientadoras, decorrentes da questão de partida e dos objectivos definidos para a presente investigação, de forma a poderem presidir à análise de conteúdo dos dados recolhidos pelos instrumentos utilizados, permitindo uma melhor sistematização das informações recolhidas, a simplificação do material analisado, a facilitação dos processos inerentes à compreensão do seu sentido e da respectiva elaboração de inferências. Estas (pré-)categorias, definidas inicialmente, foram: *Caracterização da Criança*, *Caracterização da Família*, *Papel da Família na estimulação da sua filha*, *Envolvimento Familiar na Estimulação Precoce* e *Construção de um Programa de Estimulação* – às quais foi dada uma codificação com base em cores de realce.¹²⁶

Posteriormente, foram relidos todos os protocolos de registos de informação recolhida, sublinhando, em cópia digital, os segmentos do discurso – os *indicadores* – consoante as categorias de pertença previamente estabelecidas, de forma a poder-se seleccionar e visualizar, nas unidades de recorte, a sua extensão e a sua classificação. De seguida, por cada documento de registo de informação, foi feita, num documento próprio, a distribuição desses indicadores pelas categorias – de acordo com as cores de realce específicas, sendo-lhe igualmente inserida uma codificação consoante a origem do respectivo documento – de forma a facilitar o posterior cruzamento de dados – mantendo sempre uma ligação ao contexto/autor de proveniência.¹²⁷ Após a realização deste procedimento para todos os documentos/protocolos, foi feita uma análise global e formal das atribuições feitas – tendo sido realizados alguns reajustes de forma a poderem-se seguir os mesmos critérios de atribuição nos diferentes documentos analisados. Perante a quantidade de dados recolhidos e a sua diversidade temática, constata-se que o propósito inicial de ter categorias predefinidas, apesar de ter permitido uma primeira análise e organização dos dados, se tornava limitado e não revelador da riqueza do conteúdo específico das unidades de registo.

Efectuou-se uma nova leitura global, a todos os elementos recolhidos pelos diferentes documentos e, num processo de contínua reformulação, optou-se, dado o volume

¹²⁶ A estas categorias inicialmente consideradas estruturantes da investigação atribuíram-se as seguintes cores de realce: *Caracterização da Criança*; *Caracterização da Família*; *Papel da Família na estimulação da sua filha*; *Envolvimento Familiar na Estimulação Precoce* e *Construção de um Programa de Estimulação*.

¹²⁷ Codificação adoptada: dados referentes à Observação realizada pela Terapeuta da Fala (**Obs-TF**), pela Terapeuta Cognitiva (**Obs-TC**), pela Educadora de Ensino Especial (**Obs-EEE**), pela Educadora da Sala (**Obs-ES**) e ao Registo Comum dos Pais da Criança (**Obs-PC**). Relativamente aos dados provenientes da Entrevista à Terapeuta Ocupacional – **ER18** - codificação seguida na elaboração do protocolo da entrevista, onde se indica o número da 'resposta' dada pelo entrevistado, de forma a facilitar a identificação/localização dos segmentos de textos no respectivo protocolo (ex.: **ER18** = décima oitava resposta/participação da pessoa entrevistada).

de dados, por construir diferentes categorias mais específicas, mantendo-as agregadas aos *Blocos Temáticos* – os quais coincidem parcialmente com as pré-categorias anteriormente utilizadas. No final ficaram definidos como Blocos Temáticos agregadores das categorias: *História da CAT21*, *Caracterização da CAT21*, *Realizações da CAT21*, *Caracterização da Família da CAT21* e *Envolvimento Familiar (geral)*. Procedeu-se a um novo processo de aferição da distribuição dos indicadores presentes em cada subcategoria e respectiva categoria, tendo sido frequente a reorganização parcial/global da nomenclatura adoptada.¹²⁸

Posteriormente, foram feitas cópias digitais consoante o número dos diferentes documentos – uma por cada um dos documentos de proveniência dos dados – onde foram eliminados os dados que não tinham a sua proveniência. Em cada um desses documentos foi contabilizada a frequência das unidades de registo por subcategoria e por categoria. De forma a assegurar o rigor da análise e exercendo a necessária *vigilância crítica* (Bardin, 1977) – fundamental sempre que existe familiaridade com o objecto – os dados recolhidos foram apresentados às pessoas que os disponibilizaram, de forma a conhecer a sua sensibilidade interpretativa. Após o seu parecer, dado não terem emergido alterações significativas aos diversos documentos enviados, agregaram-se novamente num documento único, mantendo a referência à origem de cada unidade de registo, todos os elementos constantes nos diferentes documentos, tendo-se efectuado uma nova leitura que permitiu analisar e avaliar o conteúdo e a forma de cada categoria e subcategoria, assim como a análise da pertinência das unidades de registo de cada subcategoria.¹²⁹

Com a nomenclatura final relativa aos Blocos Temáticos (5), às Categorias (24) e às Subcategorias (174), realizou-se uma recontagem da frequência de unidades de registo por subcategoria – tendo-se ordenado a sua apresentação por ordem decrescente da frequência, em cada categoria. Após este procedimento, realizou-se o organograma categorial de análise dos dados da presente investigação – onde constam os Blocos Temáticos agregadores, as Categorias e as Subcategorias.¹³⁰

¹²⁸ Cada bloco temático, com as suas categorias, foi revisto profundamente, de forma a, com uma nova leitura por categoria, aferir a designação para as subcategorias de cada categoria – em certos casos, esta aferição conduziu à redefinição da designação anteriormente estipulada para a categoria de origem – de forma a tentar ser fieis à diversidade de conteúdo das unidades de registo.

¹²⁹ Dado que esta técnica permite dar significado às palavras registadas, mediante a construção de um sistema de categorização que se pretende fiel e rigoroso e dada a especificidade e o enquadramento da investigação, durante e depois de concluído todo este processo, procedeu-se à validação externa da análise, por meio do confronto de análises e discussão profunda e sistemática com o orientador, com bastante experiência nesta área, verificando-se o rigor, a clareza, extensão, fidelidade e relevância das interpretações. Foram igualmente analisadas as categorias criadas e a sua formulação, tendo-se concluído que apresentam as características de coerência, homogeneidade, exclusividade e exaustividade.

¹³⁰ Conferir o *Organograma Categorical de Análise de Dados*, no Anexo XXII. As categorias, dado o seu número, foram numeradas através da atribuição de uma codificação, independentemente do bloco temático agregador, de forma a mais facilmente ser identificada: C1 = Categoria 1. No que concerne às nomenclaturas das subcategorias, elas encontram-se em maiúsculas, contudo de forma a dar maior rigor, clareza, fidelidade e relevância teve que se inserir, por vezes, entre parêntesis algumas expressões que se consideraram pertinentes e/ou indispensáveis à sua compreensão.

2.3 Apresentação e Interpretação dos Dados

2.3.1 Apresentação dos Dados

Atendendo ao desenho da investigação delineado e à diferente proveniência dos dados, assim como aos diferentes instrumentos utilizados para a sua recolha, optou-se por elaborar um quadro final de apresentação de todos os dados, o qual contempla os blocos temáticos agregadores, as categorias, as subcategorias – apresentadas por ordem decrescente da frequência das respectivas unidades de registo atribuídas – e as unidades de registo propriamente ditas, decidindo-se manter sempre a referência à sua origem de forma a facilitar e possibilitar as inferências e a sua contextualização.¹³¹

De forma a realizar a tripla triangulação metodológica – dos dados, instrumentos e intervenientes –, assim como a construção de sínteses relevantes para efeitos da prossecução da presente investigação, tornou-se imprescindível a construção de uma tabela de confrontação que permitisse visualizar, segundo as categorias e subcategorias definidas, os elementos significativos dos dados recolhidos no que concerne à sua frequência e à distribuição pelos diferentes instrumentos/intervenientes, de modo a facilitar a construção de uma visão holística e sistémica de todos os contextos, ambientes e interações estabelecidas pela criança.¹³²

De forma a efectuar a triangulação de dados e fontes e para uma facilitação de leitura e justificação de algumas asserções que possam vir a considerar-se como relevantes, apresenta-se o total de unidades de registo de cada categoria, sendo as subcategorias ordenadas segundo o critério de frequência – em ordem decrescente, e indicando-se o número de unidades de registo por cada interveniente/origem: dados relativos à entrevista realizada à Terapeuta Ocupacional; às observações realizadas pela Terapeuta Cognitiva, Educadora da Sala, Educadora de Ensino Especial, Terapeuta da Fala e Pais da Criança – e dados provenientes da análise realizada a alguns dos documentos.¹³³

Dado a especificidade da presente investigação, optou por comparar a interpretação feita com as asserções feitas pelo orientador, com bastante experiência nesta área, de forma a verificar o rigor, a clareza, extensão, fidelidade e relevância das interpretações. Desta

¹³¹ Consultar a *Apresentação da Análise Global de Conteúdo*, no Anexo XXIII.

¹³² Conferir a *Distribuição das Unidades de Registo por Categorias/Instrumento*, no Anexo XXIV.

¹³³ Apresentamos os dados referentes à análise de conteúdo feita aos seguintes pessoais: o Relatório de Avaliação de Terapia da Fala (RATF), Programa Educativo (PE), Plano Educativo Individual (PEI), o Relatório Final de Avaliação 2007/2008 (RFA). Relativamente aos dados provenientes dos restantes documentos oficiais e pessoais, dado serem objectivos e de interesse circunstancial, serão referidos directamente no texto deste trabalho com a respectiva identificação da fonte, tais como: Projecto Educativo do Infância (PEINF), o Projecto Pedagógico de Sala (PPS); o Projecto Caminhar de Intervenção Precoce (PCIP), o Boletim de Nascimento (BN), o Boletim de Gravidez (BG), o Bilhete de Identidade (BI), o Boletim de Vacinas (BV), a Caderneta de Saúde (CS), Relatório de Análise Citogenética (RAC), o Relatório de Cirurgia Cardíaca (RCC), a Growing Skills (GS). No presente trabalho, com base nos objectivos definidos e no tipo de investigação definido – estudo de caso –, optou-se por apresentar somente os dados recolhidos no Ponto 3 – Caracterização e Contextualização da Situação – de forma a consubstanciar e fundamentar alguns aspectos da caracterização da CAT21.

forma, o enviesamento apesar de não poder ser eliminado, “pode ser identificado e os seus efeitos explicitamente controlados” (Graue & Walsh, 2003: 155).¹³⁴

2.3.2 Confrontação e Discussão Global

Dada a extensão das informações/interpretações/confrontações dos dados analisados na presente investigação, julgou-se oportuno apresentar, confrontar e interpretar globalmente os dados por questões de investigação, por unidades de registo, por blocos temáticos e por categorias, inserindo algumas inferências/asserções sobre as subcategorias.¹³⁵

Os dados alcançados permitem obter elementos importantes para, desde já, se iniciar o processo de procura da resposta às questões de investigação formuladas e que orientam toda a investigação. Apesar de só posteriormente ser mais consistente a análise aos resultados obtidos, sob a perspectiva das questões de investigação, procura-se desde já demonstrar, visualizando no *Quadro 17*, que os dados obtidos com os instrumentos seleccionados vão ao encontro dos aspectos centrais das questões que orientam o presente trabalho, apresentando-se distribuídas da seguinte forma:

Quadro 17 – Distribuição das Categorias de Análise pelas Questões de Investigação	
Questão de Investigação	Categorias de Análise com dados significativos
A. Como é encarado pela família o facto de coexistir no seu seio uma criança com Trissomia 21?	C1 - Anamnese; C2 - Enquadramento da Estimulação; C15 - Constituição da Família; C17 - Padrão Educativo da Família; C18 - Integração/Acolhimento da CAT21 na Família; C16 - Tipo de Relações Familiares.
B. Qual a pertinência que a família atribui à sua participação na definição, construção, implementação e avaliação de um programa de estimulação precoce dirigido à criança?	C19 - Papel da Família na Estimulação; C20 - Relação Família/ Técnicos e Educadores.
C. Que tipo de atitudes, procedimentos e conhecimentos, inseridos num programa de estimulação, devem ser asseguradas pela família, no dia a dia, de modo a facilitar o desenvolvimento global de uma criança com T21?	C21 - Sugestões para o Envolvimento Familiar; C4 - Comportamento Emotivo; C5 - Comportamento Social; C6 - Comportamento Praxiológico; C7 - Comportamento Cognitivo; C8 - Relação da CAT21/Grupo da Sala.
D. Qual a importância que os técnicos atribuem ao envolvimento familiar na estimulação de uma criança com T21?	C22 - Importância do Envolvimento Familiar; C23 - Papel do Envolvimento dos Irmãos; C24 - Atitudes dos Técnicos Promotoras de Envolvimento Familiar.
E. Quais as áreas de desenvolvimento que devem ser trabalhadas prioritariamente, em parceria entre técnicos e a família, de forma a promover uma maior consolidação das aquisições na criança com T21?	C9 - Actividades Preferidas; C3 - Padrão de Desenvolvimento; C10 - Realizações de Motricidade Fina; C11 - Realizações de Motricidade Global; C12 - Realizações Comunicativas; C13 - Realizações de Autonomia; C14 - Realizações Cognitivas.
F. Que mudanças ocorreram na família e na criança após a aplicação do programa de estimulação centrado nas rotinas familiares?	C3 - Padrão de Desenvolvimento; C10 - Realizações de Motricidade Fina; C11 - Realizações de Motricidade Global; C12 - Realizações Comunicativas; C13 - Realizações de Autonomia; C14 - Realizações Cognitivas.

Como se pode constatar neste quadro, as todas as *Questões de Investigação* são trabalhadas e os dados recolhidos são produtivos para encetar o processo da sua resposta. Existe uma distribuição equitativa e consistente por todas as questões, de forma a poder-se

¹³⁴ Para as asserções – uma forma de generalizações –, Stake (2007) defende que se deve partir “de entendimentos bem fundos dentro de nós, entendimentos cuja derivação pode ser uma mistura escondida de experiência pessoal, trabalho académico e asserções de outros investigadores” (p. 28) e se se tiver oportunidade, “é preciso comparar as nossas próprias observações e interpretações com as dos colegas com quem trabalhamos.” (Quivy & Campenhoudt, 2006: 200)

¹³⁵ Por conseguinte, a confrontação e as asserções têm como ponto de partida as Categorias e não as Subcategorias – as quais conduziriam para uma análise detalhada de 775 unidades de registo seleccionadas.

ousar a obtenção de uma resposta de investigação à questão de partida do presente trabalho.¹³⁶

A distribuição das unidades de registo pelas diferentes categorias encontra-se visualizada no *Quadro 18*, por ordem de frequência das Unidades de Registos em cada uma das Categorias definidas.¹³⁷

Quadro 18 – Distribuição das Unidades de Registo por Categorias

Categorias	N.º de Ur		Categorias	N.º de Ur		Categorias	N.º de Ur
C6	89		C14	34		C10	15
C7	89		C9	30		C22	13
C21	75		C19	29		C17	12
C5	68		C20	26		C18	12
C4	62		C13	22		C2	12
C24	42		C11	20		C1	8
C12	39		C23	17		C16	4
C3	39		C8	15		C15	3

A média das Unidades de Registo é de 32,29 Unidade de Registo por cada uma das Categorias. Da sua distribuição pode-se constatar que:

- Com valores de frequência acima da média, estão as categorias sobre o Comportamento Praxiológico, o Comportamento Cognitivo, as Sugestões para o Envolvimento Familiar, o Comportamento Social, o Comportamento Emotivo, as Atitudes dos Técnicos Promotoras de Envolvimento Familiar, as Realizações Comunicativas, o Padrão de Desenvolvimento e as Realizações Cognitivas – cor **Laranja** no *Quadro 18*.
- Com valores inferiores à média de frequência, mas relativamente próximos, encontram-se as categorias sobre as Actividades Preferidas, o Papel da Família na Estimulação, a Relação Família/Técnicos e Educadores, as Realizações de Autonomia, as Realizações de Motricidade Global e o Papel do Envolvimento dos Irmãos – cor **Azul** no *Quadro 18*.
- Com valores de frequência bastante baixos, surgem as categorias sobre a Relação da CAT21/Grupo da Sala, das Realizações de Motricidade Fina, da Importância do Envolvimento Familiar, do Padrão Educativo da Família, da Integração/Acolhimento da CAT21 na Família e do Enquadramento da Estimulação – cor **Verde** no *Quadro 18*.
- Com valores residuais, emergem as categorias da Anamenese, do Tipo de Relações Familiares e da Constituição da Família – cor **Lilás** no *Quadro 18*.

Das leituras retiradas do *Quadro 18*, pode-se concluir que as categorias com valores residuais e bastante baixos de unidades de registo representam as temáticas que foram abordadas por menos instrumentos de recolha de dados, por se afirmarem, na elaboração dos objectivos da investigação, como circunstanciais – mas necessários ao enquadramento da investigação. Por outro lado, reflecte os cuidados tidos pelo investigador em procurar

¹³⁶ Muitas das categorias de análise produzem dados relevantes para fins de contextualização e enquadramento da acção, fundamentais para o desenvolvimento do enfoque específico da investigação – o envolvimento familiar na estimulação de uma criança com T21.

¹³⁷ Conferir a *Apresentação das Categorias pela Frequência das Unidades de Registo*, encontram-se no Anexo XXV.

diminuir a possibilidade de enviesamento – dado o duplo papel assumido conscientemente na presente investigação.¹³⁸

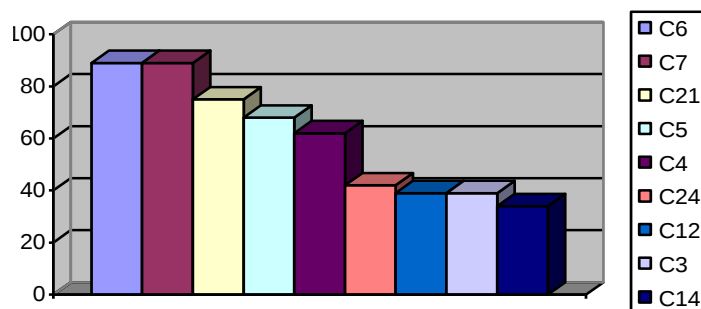


Gráfico 1 – Categorias com mais Unidades de Registo

As categorias que apresentam valores de frequência acima da média – *Gráfico 1* – ou ligeiramente inferiores reflectem as características e os pontos fortes da criança – de primordial importância para a construção de um plano de intervenção,¹³⁹ e o próprio enfoque da investigação – importância do envolvimento familiar,¹⁴⁰ correspondendo e coincidindo, na sua globalidade, aos objectivos definidos para a presente investigação.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados permitiram recolher muita informação sobre cada bloco temático e definir, desde já, o enquadramento da resposta à questão de partida da presente investigação. No *Quadro 19* apresenta-se o número de unidades de registo por instrumento, por bloco temático e na sua totalidade:

Bloco Temático	Entrevista	Obs - TC	Obs - ES	Obs - EEE	Obs - TF	Obs - PC	Análise Documental	Totais
História da CAT21	17	6	4	2	2	4	24	59
Caracterização da CAT21	38	21	35	43	16	183	17	353
Realizações da CAT21	9	27	35	22	4	25	8	130
Caracterização da Família da CAT21	66	9	7	56	7	-	16	161
Envolvimento Familiar (em geral)	69	-	-	3	-	-	-	72
TOTAIS GLOBAIS	199	63	81	126	29	212	65	= 775
% de Frequência¹⁴¹	25,68%	8,13%	10,45%	16,25%	3,75%	27,36%	8,38%	100%

Dos dados apresentados no *Quadro 19*, na sua globalidade, podem retirar-se as seguintes conclusões de investigação:

- As observações realizadas pelos pais da criança apresentam-se como um meio de recolha de dados muito importante (27,36% das Ur), tendo sido o instrumento que forneceu mais dados sobre a CAT21, seguido da entrevista à responsável do caso, que acompanha a criança desde o seu nascimento (25,68% das Ur);

¹³⁸ Neste âmbito, de forma a compensar as consequências da diminuição dos dados sobre estes itens, o investigador optou por inserir directamente na *Caracterização e Contextualização da Situação* (ponto 3) os dados objectivos de real interesse decorrente de muitos dos documentos analisados, como anteriormente foi mencionado.

¹³⁹ As Categorias sobre o Comportamento Praxiológico, Comportamento Cognitivo, Comportamento Social, Comportamento Emotivo, Realizações Comunicativas, Padrão de Desenvolvimento, Realizações Cognitivas, Actividades Preferidas, Realizações de Autonomia e Realizações de Motricidade Global.

¹⁴⁰ As Categorias sobre as Sugestões para o Envolvimento Familiar, Atitudes dos Técnicos Promotoras de Envolvimento Familiar, Papel da Família na Estimulação, a Relação Família/Técnicos e Educadores e Papel do Envolvimento dos Irmãos.

¹⁴¹ Com valores arredondados às centésimas.

- Todos os intervenientes apresentam opiniões/informações sobre os assuntos tratados, pelo que se pode concluir que a selecção dos mesmos foi pertinente e focalizada. No ponto do envolvimento familiar, é de referir que este bloco temático só foi tido como objectivo tratado directamente na entrevista, pelo que se justifica a não existência de dados nos outros registos, por não se constituir como objectivo predefinido. Relativamente à não existência de dados relativos à Caracterização da Família da CAT21, por parte da Observação dos Pais, deve-se à duplicidade de papeis, de forma a evitar extrapolações e inferências indevidas.
- De referir ainda que através dos sete instrumentos de recolha de dados foi possível colher 775 unidades de revisto, as quais apresentam a seguinte ordenação de frequência das respectivas Unidades de Registo: *Caracterização da CAT21* (353 Ur); *Caracterização da Família da CAT21* (161 Ur); *Realizações da CAT21* (130 Ur); *Envolvimento Familiar (em geral)* (72 Ur); *História da CAT21* (59 Ur) – considera-se estar de acordo com as finalidades e os objectivos da presente investigação e que se podem constituir como elementos chave para intentar-se uma resposta à questão de partida da investigação.

No âmbito da apresentação da interpretação e confrontação dos resultados obtidos, de forma a evitar repetições de conteúdo, optou-se metodologicamente por enviar para anexo – a fim de permitir uma visualização sequencial – a interpretação realizada, dado que a mesma se constitui como o fundamento para a caracterização e contextualização da situação-problema (Ponto 3).¹⁴²

3. CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

Atendendo à finalidade do presente trabalho, os elementos aqui mencionados, baseiam-se fundamentalmente na análise dos documentos oficiais e pessoais, no conhecimento pessoal do próprio investigador da situação e nos dados recolhidos através da

¹⁴² Conferir *Interpretação e Confrontação dos Resultados por Blocos Temáticos e Categorias*, no Anexo XXVI. Nas categorias de análise pertencentes ao bloco temático *História da CAT21* foram obtidos dados importantes para apresentação da *História Pessoal da Criança* (3.1), das *Itinerário dos Processos de Estimulação* (3.3) e do *Padrão de Desenvolvimento* (3.5.3), do presente manuscrito, concomitantemente aos dados colhidos pela análise aos documentos pessoais e oficiais feita directamente para efeitos de caracterização e contextualização objectiva da situação-problema. Nas categorias de análise pertencentes ao bloco temático sobre a *Caracterização da CAT21*, obtiveram-se dados significativos para caracterização do *Perfil da Criança* (3.5), em especial referências sobre as suas *Características Pessoais* (3.5.1) e *Actividades Preferidas* (3.5.4), assim como para suporte da caracterização da integração da criança no seu *Contexto Escolar* (3.4) do presente manuscrito. Nas categorias de análise pertencentes ao bloco temático sobre as *Realizações da CAT21*, os dados obtidos foram fundamentais para descrever a criança no âmbito da *Funcionalidade e Realizações* (3.5.2) do presente manuscrito. De forma evitar repetições, decidiu-se apresentar e interpretar os dados recolhidos através das categorias de análise somente em *Funcionalidade e Realizações* (3.5.2). Contudo, salienta-se que a criança apresenta realizações relativamente próximas à sua idade cronológica em quase todas as áreas de desenvolvimento, à excepção da comunicação – onde, apesar de possuir um bom potencial, ainda manifesta bastantes dificuldades, constituindo-se como área deficitária mais acentuada. Nas categorias de análise pertencentes ao bloco temático sobre a *Caracterização da Família da CAT21*, obtiveram-se dados importantes para caracterização do *Contexto Familiar* (3.2) e *Itinerário dos Processos de Estimulação* (3.3). Nas categorias de análise pertencentes ao bloco temático sobre o *Envolvimento Familiar – em geral*, pode-se referir que foram obtidos dados importantes para apresentação dos *Itinerário dos Processos de Estimulação* (3.3) e dos *Pressupostos Empíricos* (2.) da *Parte III – Plano de Intervenção*.

entrevista e das observações efectuadas. A triangulação de fontes, intervenientes e locais e a consequente confrontação dos dados respectivos, permitiu realizar uma caracterização do caso em análise, de uma forma mais objectiva, total e abrangente, acedendo a um conhecimento mais profundo, documentado, diversificado e multifacetado.¹⁴³

3.1 História Pessoal da Criança

A CAT21 – nome de investigação –, é do sexo feminino. Nasceu no dia 24 de Abril de 2006, na Maternidade Alfredo da Costa, em Lisboa. Mora na vila da Moita e integra uma família constituída por 4 elementos, coabitando com ambos os pais e com a irmã mais velha – de 5 anos (*BN*, *BI* e *PEI*).

A mãe da CAT21 possuía, durante o período pré-natal da criança, 38 anos. Entre o nascimento da primeira filha e a CAT21, registou-se a ocorrência de um aborto espontâneo (*BG*). A CAT21 teve um período gestacional de 36 semanas, tendo a mãe registado aos 3 meses percas sanguíneas e muitas dores abdominais. Na 21.^a semana de gestação, foi realizada uma ecografia morfológica onde foi detectada uma cardiopatia congénita grave – *Defeito Completo do Septo AV tipo A de Rasteli de grandes dimensões* – compatível com um quadro de T21. A partir da 25.^a semana, foi considerada gravidez de risco, dada a ocorrência de hemorragias, tendo a mãe ficado em repouso. No período Peri-Natal, foi avaliada pela cardiologia pediátrica, que confirmou o diagnóstico pré-natal constatando-se um defeito completo do septo aurículo-ventricular de grandes dimensões (*PEI*, *BG* e *RCC*).

O parto foi normal com aplicação de epidural e pouco prolongado com Apgar 9 ao 1' e 9 ao 5', com 2,550 quilos e com 45 centímetros de comprimento. Esteve na incubadora da Unidade de Cuidados Intensivos Neonatais da Maternidade Alfredo da Costa durante 4 dias e, posteriormente, ficou dois dias em sala comum. Durante o período Peri-Natal, foi inserida a toma por biberão ao 6.^o dia, reagindo com uma boa sucção ao biberão e à chupeta, manifestando algum cansaço durante a toma, até aos 15 dias de vida – quando iniciou medicação de compensação aos efeitos da cardiopatia. A CAT21 apresentou icterícia no 3.^o dia após o nascimento, porém reagiu de forma rápida e muito positiva ao tratamento (*PEI*, *BN* e *CS*).

¹⁴³ Para apresentação dos resultados da análise de conteúdo feita aos documentos oficiais e pessoais utiliza-se a seguinte codificação, que pretende ser indicadora da respectiva fonte: Projecto Educativo do Infância (*PEINF*), o Projecto Pedagógico de Sala (*PPS*); o Projecto Caminhar de Intervenção Precoce (*PCIP*), o Boletim de Nascimento (*BN*), o Boletim de Gravidez (*BG*), o Bilhete de Identidade (*BI*), o Boletim de Vacinas (*BV*), a Caderneta de Saúde (*CS*), Relatório de Análise Citogenética (*RAC*), o Relatório de Avaliação de Terapia da Fala (*RATF*), o Relatório de Cirurgia Cardíaca (*RCC*), Programa Educativo (*PE*), Plano Educativo Individual (*PEI*), o Relatório Final de Avaliação 2007/2008 (*RFA*) e a Growing Skills (*GS*). Relativamente aos dados provenientes da entrevista, eles estão catalogados segundo a designação (*Entr*) e os dados referentes às Observações Participantes têm a seguinte codificação: Observação realizada pela Terapeuta da Fala (*ObsTF*); pela Terapeuta Cognitiva (*ObsTC*); pela Educadora de Ensino Especial (*ObsEEE*); pela Educadora da Sala (*ObsES*) e pelos Pais da Criança (*ObsPC*). Apresenta-se, igualmente, referência às inferências feitas no ponto anterior através da indicação da respectiva Categoria (ex. *C2* = *Enquadramento da Estimulação*) de análise e interpretação dos dados – visualizáveis, na sua globalidade no Anexo XXVI – *Interpretação e Confrontação dos Resultados por Blocos Temáticos e Categorias*.

O diagnóstico de T21 foi confirmado à nascença, por opção dos pais. Após o nascimento foi realizada a análise citogenética que caracterizou a síndrome como T21 Pura. O estudo revelou a existência de um cromossoma 21 supranumerário em todas as células examinadas, apresentando o seguinte Cariótipo 47,XX,+21 (RAC e CS).

Durante o período Pós-Natal, foi seguida regularmente por uma cardiologista no Hospital da Cruz Vermelha, onde às 3 semanas de vida, por sinais de insuficiência cardíaca, iniciou terapêutica médica anti-congestiva que manteve até à cirurgia. Apresentou má progressão ponderal e cansaço com o esforço. Ao longo do período pré-cirúrgico, tomou componentes alimentares – vitaminas, nutrientes, açúcares e triglicéridos – com vista a compensar o cansaço físico e respiratório presente, a fragilidade física e a dificuldade de aceitação do alimento, não apresentando contudo descompensação cardiológica (CS). A intervenção cirúrgica para correcção da cardiopatia ocorreu aos 4 meses de idade, no dia 17 de Agosto de 2006, tendo a cirurgia corrigido totalmente o DCSAV com um bom resultado anatómico e fisiológico. O ecocardiograma posterior demonstrou uma boa função ventricular, com uma insuficiência mitral ligeira. Apresentou uma evolução clínica favorável, em ritmo sinusal e com uma boa função ventricular. Após uma semana, o cansaço físico e respiratório diminuíram e a fragilidade rapidamente foi superada (RCC e CS).

Ao sexto mês de vida, efectuou o primeiro rastreio visual e auditivo e, anualmente, repete as referidas avaliações. No rastreio visual apresentou resultados muito positivos, não apresentando, à data, sinais graves de alterações oculares. No rastreio auditivo, o ouvido interior apresentou bons resultados e as análises ao ouvido intermédio, através do exame de impedância, que frequentemente é repetido, testemunharam um défice auditivo ligeiro com percas de audição na ordem dos 10-15% em virtude do aparecimento de Otites Cerosas (CS), pelo que se encontra a aguardar eventual cirurgia.

A CAT21 é acompanhada actualmente por uma médica pediatra em consultas semestrais de rotina. Realiza consultas de cardiologia periódicas no Hospital da Cruz Vermelha e é consultada anualmente por um pediatra de desenvolvimento (Dr. Miguel Palha) no Centro de Desenvolvimento Infantil *Diferenças e/ou na Clínica Nascer e Crescer* (RCC e CS).

A sua medicação constante passa pela administração de Polivitamínico e Ácido Fólico, sendo-lhe administrada, anualmente, a vacina contra a Gripe sazonal. A CAT21 apresenta frequentemente secreções nasais e na avaliação de otorrinolaringologia foi decidido avançar anualmente com a vacina Ribomunyl para estimular diversos componentes do sistema imunitário e a administração diária de Pulmicort Nasal e períodos de Aerius alternados com Neostil – com efeitos descongestionantes (BV e CS).

A CAT21 mede 86,5 centímetros de altura e tem 11,5 kg de peso. Encontra-se no percentil de desenvolvimento adequado às crianças portadoras de T21, embora esteja, actualmente, próximo do percentil 5. Realizou uma radiografia da coluna cervical para

avaliação das articulações atlanto-axial e atlanto-occipital, contudo não patenteia anomalias nas respectivas articulações cervicais.

Em Fevereiro de 2009, realizou uma consulta maxilo-facial (CS), na qual foi referido que a criança não apresenta, à data, nenhuns problemas de formação dos maxilares – encaixe, articulação e implantação. Foi registada a ainda ausência de vários dentes e referida a imperiosa necessidade de reforçar os cuidados de higiene dentária – lavagem dos dentes – de forma a evitar/diminuir a incidência da carie, característico das pessoas portadoras de T21.¹⁴⁴

3.2 Contexto Familiar

Os pais da CAT21 são casados, licenciados, com emprego estável. A família pertence a um nível socio-económico médio-elevado, possuindo uma vivenda de dois andares com jardim, situada num bairro periférico à Vila da Moita – lugar calmo e verde (PEI).¹⁴⁵

A CAT21 está inserida numa família onde as relações entre os seus membros – pai, mãe e irmã – são de entreaajuda e de apoio mútuo, procurando pautar o ambiente familiar pela criação de um clima calmo, sereno e de muita proximidade. As relações entre os elementos da família da criança são fortes e indicadores de construção de um percurso familiar comum.¹⁴⁶

A CAT21 é uma criança que foi esperada e desejada pela família, mesmo perante a incerteza do diagnóstico de T21 – por opção dos pais.¹⁴⁷ A família acolheu a criança de uma forma normal e incorporando-a nas relações familiares, podendo-se afirmar que esta família ganhou muitas coisas com o nascimento/desenvolvimento desta filha. A família da CAT21 vive e sente a presença da criança com muita alegria, aceitação e doação mútua.¹⁴⁸

A família da CAT21 promove um ambiente educativo muito estruturado e, por conseguinte, estruturante – permitindo que as suas duas filhas possam, dentro das rotinas familiares estabelecidas, encontrar o seu espaço e descubram a importância das mesmas. Dada a existência de outra filha do casal, a educação/exigências educativas estipuladas para a CAT21 é semelhante à educação/exigências educativas pedidas à sua irmã – não existindo discriminação ou ‘compaixão’, permitindo a estruturação de regras/normas comumente

¹⁴⁴ Dados recolhidos através da Análise dos Documentos Pessoais e da C1 - *Anamnese - CAT21*, do presente manuscrito.

¹⁴⁵ Dados obtidos também através da C15 - *Constituição da Família - CAT21*, do presente manuscrito.

¹⁴⁶ Elementos obtidos também através da C16 - *Tipo de Relações Familiares - CAT21*, do presente manuscrito.

¹⁴⁷ Por opção dos pais, o diagnóstico de T21 só foi conhecido à nascença, contudo os pais sabiam que o tipo de cardiopatia que a CAT21 apresentava estava associada em 60% dos casos, no sexo feminino, ao referido síndrome (RAC, CS e PEI). Na história clínica dos pais, não existem antecedentes de outras situações anómalas que indicassem o aparecimento da T21 (PEI).

¹⁴⁸ A educadora da sala da CAT21 afirma que “Se a [nome da criança] pudesse escolher uma família para ela, tenho a certeza que não tinha dúvidas e não hesitava, escolhia esta mesma!” - Dados obtidos também através da C18 - *Integração/Acolhimento da CAT21 na Família*, do presente manuscrito.

aceite pelas duas irmãs.¹⁴⁹ A interacção da CAT21 com a irmã – mais velha dois anos e meio –, e o carácter amigável, afectuoso e criativo desta, têm contribuído para a estimulação da irmã com T21 e ajudado a irmã mais velha a viver e integrar, com normalidade, o desenvolvimento da CAT21 (PEI).

Dada as experiências profissionais dos pais, ambos professores do ensino básico, procuram acompanhar a filha de forma a dar-lhe uma educação que a leve a ser educável pelas diferentes situações, experiências e agentes que a vida lhe proporcionar (PEI).¹⁵⁰ Dado o tipo de relações presente entre os membros da família e as características próprias de cada um deles, o contexto educativo apresenta-se como afectivo e alegre. Os pais procuram criar um ambiente rico em estímulos – sempre numa dinâmica de normalização e não de diferenciação.¹⁵¹

A família tem procurado ser, desde sempre, parceira efectiva na tarefa de ajudar a CAT21 a desenvolver as suas capacidades, cooperando com as indicações dadas pela equipa de apoio directo¹⁵² e mantendo uma atitude activa na prossecução do plano de estimulação (PE), sendo ela própria uma grande promotora do desenvolvimento da CAT21.¹⁵³ Perante esta implicação responsável da família e seu envolvimento – desde muito cedo, a sua acção tem sido uma mais-valia, importante para o sucesso da estimulação e do consequente desenvolvimento apresentado pela CAT21, chegando a ser designados como “mais do que participativos” e como a ideal e a desejável que acontecesse em todas as famílias com crianças portadoras de alguma deficiência – onde a normalização de condutas e de rotinas é fundamental.¹⁵⁴

3.3 Itinerário dos Processos de Estimulação

Aos 8 dias de vida, a CAT 21 foi sinalizada no projecto *Caminhar, Caminhando* da Intervenção Precoce da CERCIMB, sinal claro de a família, desde muito cedo, se ter preocupado em encontrar as melhores formas para tentar fazer um acompanhamento adequado à sua filha. Desta forma, optaram por enquadrar a estimulação da sua filha recorrendo aos serviços de uma equipa multidisciplinar, procurando a estimulação da sua

¹⁴⁹ Conferir igualmente os dados obtidos também através da C5 - *Comportamento Social* – CAT21, do presente manuscrito, onde se refere que a CAT21 manifesta uma educação baseada em princípios basilares, os quais assentam numa educação responsável e semelhante/igual às exigências feitas pelos pais à outra filha do casal.

¹⁵⁰ Os pais consideram que quando uma criança é educada para aceitar as experiências que lhe são proporcionadas, mais estímulos é capaz de assimilar ao longo da sua vida. E, pelo contrário, se a criança for educada de forma a não respeitar e aceitar as situações que lhe ocorrem ou lhe são proporcionadas, então as aquisições e as assimilações ficam irremediavelmente comprometidas e condenam ao insucesso todo o processo de autonomia pessoal e social.

¹⁵¹ Dados obtidos também através da C17 - *Padrão Educativo da Família* - CAT21, do presente manuscrito.

¹⁵² Ver tipo de relação estabelecida entre pais e equipa de técnicos de intervenção e a importância da mesma em *Itinerário dos Processos de Estimulação* – 3.3, do presente capítulo.

¹⁵³ “A família é sem dúvida o maior promotor do desenvolvimento da criança.” Obs-TC

¹⁵⁴ Dados obtidos também através da C19 - *Papel da Família na Estimulação* – CAT21, do presente manuscrito.

filha em todas as áreas de desenvolvimento e em todos os contextos em que a criança/família interagem.¹⁵⁵

A estimulação, orientada pelo referido projecto,¹⁵⁶ foi iniciada ao 6 mês de vida, dois meses após a cirurgia cardíaca, dada a necessidade de permitir que o externo torácico apresentasse a resistência necessária para se poder desenvolver o plano de intervenção. Inicialmente, o acompanhamento foi feito ao domicílio e só após Dezembro de 2006, passou a ser no infantário – dado que só nessa data a criança ingressou no *Varino (PEI)*. No que diz respeito ao seu desenvolvimento, após a cirurgia, foi possível intervir no plano da estimulação, obtendo-se resultados bastante positivos, nos diferentes domínios (*PEI*). A criança é atendida, desde o nascimento, por uma equipa multidisciplinar (psicólogo, enfermeira, terapeuta ocupacional e educadores de ensino especial), tendo apoio pedagógico directo da Educadora de Infância Especializada três vezes por semana e o apoio directo da Terapeuta Ocupacional (*PEI*).

De forma a promover uma maior estimulação, integração e normalização, a família, em diálogo com os técnicos de intervenção, consideraram vantajoso integrar a criança num infantário, já frequentado pela irmã e próximo da residência familiar.¹⁵⁷ A CAT21 iniciou a frequência do Infantário *O Varino* com 7 meses, na sala do *Gato* – 1.º berçário, tendo apresentado uma boa adaptação às rotinas e às pessoas, integrando um grupo de crianças com idades correspondentes à sua idade cronológica – não tendo podido ingressar mais cedo devido à necessidade de isolamento pré e pós-cirúrgico (*PEI*). No ano 2007/2008, transitou com o grupo para a sala do *Pinto* - 2.º berçário (*PEINF* e *PEI*). Aí, a CAT21 frequentou a *Música para Bebés* com os restantes colegas de sala, onde tinha o acompanhamento da equipa de intervenção precoce (*PEI*: 2007). No ano 2008/2009, a CAT21 frequenta a sala do *Coelho* do referido infantário, mantendo o acompanhamento da equipa de intervenção precoce, e, neste espaço, desenvolve, uma vez por semana, a Terapia da Fala e de Psicomotricidade e é o local onde tem o acompanhamento da Educadora de Ensino Especial – três vezes por semana (*PEINF*, *PPS* e *PEI*).

Em Setembro de 2009, começou a frequentar também a clínica *Nascer e Crescer*, no Barreiro – onde realiza sessões, uma vez por semana, de desenvolvimento cognitivo assessorada por terapeutas da APPT21. Encontra-se igualmente prevista a inscrição em Hidroterapia e em Hipoterapia – contudo, até ao momento ainda não foi considerado, pelos

¹⁵⁵ Dada a idade da criança, o tipo e o grau de deficiência, o seu desenvolvimento e a colaboração da criança e da família (pais e irmã), a equipa de intervenção optou pela estimulação do desenvolvimento em todas as áreas, aspectos da vida da criança, em todas as situações passíveis de acção, nomeadamente durante as rotinas, deslocações no espaço e ao nível das interacções com o meio e com os pares e os adultos – a técnica de reabilitação seleccionada caracteriza-se pelo tratamento global (*PEI*). Alguns dados foram obtidos também através da *C2 – Enquadramento da Estimulação - CAT21*, do presente manuscrito.

¹⁵⁶ Conferir a *Caracterização do Projecto de Intervenção Precoce Caminhar, Caminhando... – Análise Documental*, no Anexo XXVII.

¹⁵⁷ Dados também resultantes da *C2 – Enquadramento da Estimulação - CAT21*, do presente trabalho.

médicos, técnicos e família, como essencial dado que não apresenta problemas correlacionados com hipotonia muscular – bastante característico deste síndrome.

Semestralmente, realiza uma consulta de desenvolvimento, com o DR. Miguel Palha – especialista na área da T21, de modo a aquilatar o desenvolvimento entretanto registado e perspectivar o expectável – medida de acordo com a filosofia subjacente ao projecto de Intervenção Precoce *Caminhar, Caminhando*.¹⁵⁸ A avaliação é contínua e tem por base o programa estabelecido, havendo avaliações informais entre os técnicos envolvidos e a família e também formais, agendadas atempadamente com a família, a educadora da sala e os técnicos do PIP (PE). Para facilitar o contacto entre a família e os técnicos, a descrição objectiva e as implicações pedagógicas das consultas de desenvolvimento, a responsável de caso acompanha sempre a família às referidas consultas.¹⁵⁹

As relações entre a família da CAT21 e os técnicos/educadores são relações assentes na partilha franca de opiniões, estratégias e dúvidas – tendo-se estabelecido uma parceria educativa assente em alguns valores importantes para o seu funcionamento: cumplicidade, colaboração, disponibilidade, confiança, abertura e frontalidade. A equipa de intervenção assume, muitas vezes, o papel de suporte – de forma a capacitar a família para esta poder responder às exigências do dia-a-dia. Esta excelente empatia relacional¹⁶⁰ tem facilitado o desenvolvimento do trabalho, promovendo maiores ganhos para a família, para a criança e para a equipa de intervenção.

Não possuindo PEI no início do ano lectivo 2008/09,¹⁶¹ no dia 27 de Janeiro de 2009 foi elaborada a *Planificação Global da Estimulação* da CAT21¹⁶² – a qual tem norteado a acção de toda a equipa de estimulação que acompanha a criança e da respectiva família. Em Julho de 2009, em reunião, foi equacionado o enquadramento da CAT21 pelo Decreto-Lei 3/2008 – e a consequente classificação e elaboração do respectivo PEI.¹⁶³

3.4 Contexto Escolar

A CAT21 frequenta o Infantário *O Varino* – na vila da Moita, próximo da sua residência, integrando um grupo de crianças com idades correspondentes à sua idade cronológica – sala do *Coelho*. O infantário, pertencente à Santa Casa da Misericórdia, está

¹⁵⁸ Onde refere a necessidade de um supervisor externo à equipa, tendo como objectivo “um acompanhamento sistemático do trabalho desenvolvido pela equipa, de forma a assegurar uma intervenção de qualidade junto das famílias e das crianças, bem como garantir a aplicação dos princípios subjacentes às práticas recomendadas nesta área.” (DGIDC, 2004, cit in PCIP: 20)

¹⁵⁹ Elementos também recolhidos através da C2 – *Enquadramento da Estimulação - CAT21*, deste manuscrito.

¹⁶⁰ “a excelente relação com técnicos que trabalham com a [nome da criança] faz com que todo o trabalho tenha uma dinâmica bastante positiva” (Obs-TC) – dados recolhidos através da categoria C20 - *Relação Família/Técnicos e Educadores - CAT21*.

¹⁶¹ O último, correspondente ao ano lectivo 2007/2008, terminou em Julho, estando construído ainda em referência ao Decreto-Lei 319/91.

¹⁶² Consultar a *Planificação Global da Estimulação*, no Anexo XXVIII.

¹⁶³ A equipa de intervenção, aquando da saída do Decreto-Lei 3/2008, decidiu, em consonância com os pais da criança, não reformular os planos existentes para meninos em creche (até aos 3 anos), dado que após uma leitura articulada com o Despacho Conjunto 891/99, consideraram que só classificariam por referência à CIF e elaborariam o PEI a partir dos 3 anos – idade que o Ministério da Educação considera de pré-escolar.

implantado há 26 anos na vila da Moita (*PEINF*). É um edifício de baixa densidade, circundado por uma zona totalmente relvada e uma outra de terra solta, designada como espaço aventura (*PEINF*). Esta instituição disponibiliza, entre as 16 horas e as 19 horas, muitas actividades de expressão artística e de aprendizagens diversas,¹⁶⁴ as quais se constituem com um ícone da escola. Possui uma parceria com a CERCIMB – Projecto *Caminhar, Caminhando* – dado que, com muita frequência, é frequentado por crianças com necessidades especiais de educação (*PEINF*).¹⁶⁵

Durante a semana – dias úteis –, das 9.00 às 18.00 horas, no presente ano, 2008/2009, a CAT21 frequenta a Sala do *Coelho*, sala de transição, e todos os espaços adjacentes: ginásio, refeitório, salão dos brinquedos, casa de banho e jardim.¹⁶⁶ No infantário, em conjunto com as outras crianças da sua sala, realiza as sessões de *Dança de Salão* e de *Música para Crianças* – actividades específicas da própria sala/grupo (*PPS*, 2008: 51 e *PEI*).

A CAT21 está inserida num sala de infantário com crianças da sua idade, acompanhando o projecto desenvolvido pelas outras crianças da sala – a educadora da sala e a educadora de ensino especial referem que a criança participa e adere a quase todas as actividades planeadas para o grupo, querendo, frequentemente ser a primeira a executá-las. A criança interage com os pares e adultos assente num princípio de igualdade, apesar de inicialmente ter beneficiado de alguma protecção.¹⁶⁷

3.5 Perfil da Criança

3.5.1 Características Pessoais

É uma criança empática, alegre, gosta de sorrir e de comunicar: não apresentando relutância à interacção com os adultos e com os pares. É curiosa, observadora e atenta em relação ao que a rodeia (*PEI*, *GS* e *CV*). A CAT21 é uma criança muito alegre e apresenta essa atitude com quase todas as pessoas que com ela interagem – não apresentando sinais de selecção/preferências de pessoas e respectiva alteração de estado de espírito. Simultaneamente, é uma criança muito meiga e afectiva – o que traduz com muitos gestos de carinho e ternura para com as pessoas e pares com os quais tem a oportunidade de comunicar/interagir – a sua simpatia é marcante, tendo sempre um sorriso à espreita, o que lhe confere um ar feliz. No que concerne aos aspectos mais negativos da sua forma de estar, a criança é um pouco teimosa – característica mais marcante no passado –, apesar de, muitas vezes, os seus comportamentos de teimosia devam ser enquadrados dentro das suas características praxiológicas (determinada, proactiva, empenhada...). Apresenta, igualmente,

¹⁶⁴ Para a Creche, disponibiliza a Música para Bebés e a Dança; para o Jardim-de-infância e CATL, a Expressão Musical, as Danças de Salão, as Danças Sevilhanas, a Capoeira e o Inglês (*PEINF*).

¹⁶⁵ Visualizar o *Projecto Educativo do Infantário 'O Varino'* – *Análise Documental*, no Anexo XXIX.

¹⁶⁶ Consultar o *Projecto Pedagógico de Sala de 'O Coelho'* – *Análise Documental*, no Anexo XXX.

¹⁶⁷ Elementos também obtidos através da *C8 - Relação da CAT21/Grupo da Sala*, deste manuscrito.

alguma vontade em ‘mostrar-se’ e, por vezes, tenta manipular as situações que lhe são mais desfavoráveis. Como qualquer criança da sua idade, tem também, esporadicamente, as suas birras e as suas zangas momentâneas e circunstâncias.¹⁶⁸

A CAT21 é vista como uma criança muito sociável, apresentando uma atitude interactiva que facilita o estabelecimento de boas relações sociais, quer com os adultos, com a irmã e com os pares. Neste âmbito, apresenta também uma grande sensibilidade que se traduz por uma grande atenção aos outros, quer em momentos de alegria como de tristeza, assumindo atitudes e gestos de meiguice. Neste âmbito, a criança é generosa para com os outros – independentemente da sua idade ou proximidade relacional. Por ter as características relacionais bastante desenvolvidas, com o seu charme e empatia, torna-se uma criança cativante, constituindo-se, por vezes, como conquistadora. A sua expressividade comunicativa e a vontade manifesta de comunicar objectivam a sua apetência pela relação interpessoal e manifestam a sua forma de estar.¹⁶⁹

A CAT21 é apresentada unanimemente como atenta e observadora – características facilitadoras e promotoras de desenvolvimento cognitivo – dado que a sua capacidade de atenção/observação lhe proporcionam a retenção de muitos pormenores e a aquisição de modos de agir de forma a procurar fazer/repetir o que observou, mobilizando a sua grande capacidade e vontade em imitar pessoas, situações e actividades, observadas no seu meio envolvente. Neste âmbito, apresenta uma grande curiosidade e vontade em conhecer mais e melhor as circunstâncias envolventes – apresentando-se, estas, como um desafio estimulante à sua capacidade de percepção e compreensão, chegando, por vezes, a ser muito perspicaz.

A CAT21 procura resolver os problemas com que se depara, não se deixando vencer facilmente, mas, pelo contrário, procurando criativamente encontrar formas de superar as dificuldades ou os obstáculos com que se vai deparando – desta forma, assume activamente uma atitude de auto-aperfeiçoamento e de auto-correcção, dado que pretende efectuar as tarefas com um grau de realização que a satisfaça, muitas vezes, de forma a surpreender o seu parceiro/educador. Consequentemente, a criança denota alguma facilidade de aprendizagem e uma apetência pela descoberta de novas situações, chegando mesmo a fazer algumas aquisições de forma quase natural.¹⁷⁰

A CAT21 manifesta muita confiança no seu agir e no seu estar. Assume uma atitude positiva e continuamente determinada, o que, por vezes, se pode aproximar de alguma manifestação de teimosia – como referido anteriormente. A proactividade confere-lhe um dinamismo e uma permanente atitude de interacção com o meio envolvente e com as pessoas próximas. Manifesta uma grande vontade de ser o mais autónoma possível,

¹⁶⁸ Dados recolhidos através da C4 - *Comportamento Emotivo* – CAT21, do presente trabalho.

¹⁶⁹ Dados recolhidos também através da C5 - *Comportamento Social* – CAT21, do presente trabalho.

¹⁷⁰ Elementos obtidos também através da C7 - *Comportamento Cognitivo* – CAT21, deste manuscrito.

desejando, por si mesma, realizar tarefas, por vezes, ainda não adequadas à sua idade – por imitação da sua irmã ou dos adultos. Para o efeito, a sua persistência e empenho são atitudes proactivas que a levam a fazer muitas descobertas, a adquirir muitas competências e a “dominar” o seu meio envolvente. Nas tarefas da vida quotidiana, nas actividades de sala e nas sessões de estimulação, a criança assume perante os diversos intervenientes, uma atitude participante e colaborante, manifestando o seu interesse pelas propostas e facilitando a interacção pedagógica – tirando maiores proveitos das aprendizagens. Por conseguinte, a CAT21, dentro da sua tipologia deficitária, apresenta já muitas competências que lhe poderão servir de âncora para novas aquisições.¹⁷¹

3.5.2 Funcionalidade e Realizações

Ao nível das funções do corpo, a CAT21 apresenta algumas características específicas da respectiva síndrome, tais como: nas articulações, ligeira lassidão axilar – com articulações hiper extensivas; na dentição, possui onze dentes, pelo que a mastigação se faz também através da pressão da língua; a nível respiratório, tem uma respiração regular apesar de apresentar uma abundância de secreções, diminuído as suas consequências negativas através da sua óptima capacidade de expulsão das secreções; na audição, apresenta um défice ligeiro no ouvido intermédio – perca de 10-15%, com tendência para a criação de otites cerosas, contudo manifesta uma boa função no ouvido interior; microcefalia ligeira; base do nariz mais baixa; apresenta um tônus muscular regular/normal, com padrões de movimento normais e boas reacções posturais de equilíbrio. Ao nível da visão, tem uma boa visão, apresentando uma ligeira obstrução do canal lacrimonasal. Com base neste quadro de funcionalidade, as suas características não se apresentam como problemas significativos nas funções corporais, nem se prevê que possam vir a constituir como limitações significativas ao nível da sua funcionalidade.¹⁷²

No que concerne às realizações, a CAT21 apresenta uma grande diversidade de realizações actuais – tornando-se de difícil descrição, dado o pormenor com que, muitas vezes, executa/realiza determinadas tarefas/rotinas ou actividades, e dadas as características do desenvolvimento – ritmo e gradualidade – que tem apresentado. Desta forma, optou-se por apresentar apenas elementos significativos e descritores da evolução das realizações, relativos a quatro momentos – dispersos pelo período de Abril de 2008 a Fevereiro de 2009:

¹⁷¹ Dados obtidos também através da C6 - *Comportamento Praxiológico* – CAT21, do presente manuscrito.

¹⁷² Conferir o *Perfil de Funcionalidade*, no Anexo XXXI, onde se apresentam elementos do Relatório Técnico-Pedagógico por referência à CIF, elaborado pela educadora de ensino especial, elaborado após 24/04/2009, data na qual a CAT21 completou 3 anos de idade, tendo por base as avaliações decorrentes da intervenção já realizada, relatórios médicos e informação prestada pela família. No presente trabalho, é disponibilizada a informação relativa à Classificação por referência à CIF feita, contudo, os mesmos, por motivo de data, não foram tidos directamente em conta na presente investigação – porém é semelhante à descrição da funcionalidade já obtida pela análise de outros documentos.

- *Abril de 2008* – Segundo o Relatório de Avaliação de Terapia da Fala (RATF), relativo à observação realizada no dia 8 de Abril de 2008, refere-se que a criança

“apresenta uma atitude comunicativa ainda algo assistemática e inconsistente, oscilando entre bastante empática, proactiva e interessada na interacção e ausente ao processo e/ou opositora passiva/activa, em momentos subsequentes, dependendo da assertividade do outro para desbloquear e dar continuidade a um padrão estável de parceria.” (RATF)

Todavia, menciona que, quando a CAT21 acede, é uma criança “observadora activa, e apresenta interesse manifesto pelo parceiro, bem como pelas interacções, de vária ordem, com o mesmo” (RATF). A terapeuta da fala afirma que a criança se encontra “numa fase emergente de motivação para a linguagem verbal (e não verbal) e reprodução de alguns modelos fonémicos/morfémicos muito simples” (RATF). No que concerne a assunção de uma parceria interactiva, é referido que a criança “revela competências comunicativas, sociais e cognitivas razoáveis, relativamente à interacção dos seguintes factores: idade cronológica, perfil de comportamento/interacção e índices motivacionais” (RATF).¹⁷³

- *Junho de 2008* – No Relatório Final de Avaliação 2007/2008 (RFA), refere as realizações da criança, à data da sua elaboração, nas diferentes áreas: estimulação sensorial, autonomia pessoal, motricidade, comunicação, cognição e na interacção com os pares,¹⁷⁴ concluindo que a CAT21 apresenta

“um perfil de desenvolvimento na generalidade mais aproximado à sua i.c, sendo que com a aquisição de marcha autónoma se verificaram efeitos positivos nas restantes áreas. A área da comunicação, nomeadamente a aquisição da linguagem verbal, apresenta-se como a área mais deficitária neste momento, embora o potencial comunicativo seja sugestivo de boa evolução.” (RFA)

- *Dezembro 2008* – os dados relativos à aplicação do Teste de Avaliação do Desenvolvimento da Schedule of Growing Skills II – da 4.^a e última observação (15 Dezembro 2008),¹⁷⁵ tendo contado com a participação da Terapeuta Ocupacional, a Educadora de Ensino Especial, a Educadora da Sala e os pais da CAT21. Consoante se pode observar no *Quadro 20*, a criança apresentava as seguintes realizações:

Quadro 20 – Realizações da Criança – Growing Skills	
Área	Realizações da Criança - Growing Skills
<i>Movimento</i>	Levanta um objecto do chão sem cair; anda para trás; começa a tentar correr, evitando obstáculos, e realiza diversas tentativas para saltar com os pés juntos; sobe e desce escadas acompanhado com 2 pés no mesmo degrau.
<i>Capacidades manipulativas</i>	Vira uma página de cada vez – se não for demasiado fina; constrói por livre iniciativa uma torre de 7 ou mais cubos/tijolo e começa a desenhar alguns rabiscos circulares.
<i>Capacidades visuais</i>	Aponta com o indicador com precisão para objecto pequeno e reconhece detalhes minúsculos em livros.
<i>Audição e Linguagem</i>	Orienta-se para a voz da mãe; segue ordem de 2 passos: <i>Dá de beber à boneca</i> , por vezes realiza com 3 passos e começa a compreender verbos e funções dos objectos nas gravuras.
<i>Fala e linguagem</i>	Vocaliza e imita sons do adulto – tosse, ‘brrr’ – e tenta repetir palavras usadas pelos outros.
<i>Interacção social</i>	Partilha brinquedos e a atenção dos adultos, mostra-se preocupada e conforta a irmã e amigos. Nas dinâmicas de jogo sabe esperar pela sua vez.
<i>Autonomia</i>	A criança come com pouquíssima ajuda com garfo e colher e começa a dar sinal quando está molhada ou suja; lava e seca as mãos.
<i>Cognição</i>	Apresenta um total de 21 pontos – soma de alguns dos itens já referidos para outras áreas.

¹⁷³ O relatório sugeriu ainda que a CAT21 iniciasse o apoio em Terapia da Fala – uma vez por semana – no início deste ano lectivo – o que veio a verificar-se.

¹⁷⁴ Conferir dados do *Relatório Final de Avaliação 2007/2008 – Análise Documental*, em Anexo XXXII.

¹⁷⁵ Consultar a aplicação do *Teste de Avaliação do Desenvolvimento – Growing Skills*, em Anexo XXXIII.

- *Janeiro/Fevereiro de 2009* – com base nos dados obtidos através Observações realizadas e na entrevista à Terapeuta Ocupacional e responsável de caso, a CAT21 apresenta as seguintes realizações – *Quadro 21*:

Quadro 21 – Realizações da Criança – dados das Observações e da Entrevista	
Área	Realizações da Criança
Motricidade Fina	Abre torneiras; alterna de mão; encaixe/empilha (<i>peças</i>); faz garatujas (<i>início das circulares</i>); realiza a pinça.
Motricidade Global	Põe-se de cócoras; corre (<i>contornando obstáculos</i>), ainda com alguma dificuldade; dá saltos (<i>pequenos</i>); sobe e desce pelo escorrega; hábil com a cadeira; pára perante o perigo; resolve facilmente as quedas; apresenta segurança nas deslocações; sobe escadas (<i>com apoio de um adulto</i>); desce escadas ainda com dificuldades.
Comunicação	Compreende e tenta a alternância; procura auto-corrigir-se; comunicação igualmente com adultos e pares; apresenta muita vontade e gosto; aprende com facilidade; demonstra intencionalidade comunicativa e adequação ao contexto; a sua linguagem expressiva é diversificada e começa a ser inteligível – diversas palavras; usa simultaneamente o gesto e a palavra; apresenta algum deficit de vocabulário.
Autonomia	Alimenta-se quase sozinha; ajuda a arrumar os locais; tenta calçar-se (<i>início</i>); começa a dar sinais de querer ir à casa de banho - desfraldamento (<i>início</i>); lava e enxuga as mãos (<i>início</i>); colabora no vestir e despir-se (<i>com ajuda verbal e física</i>).
Cognição	Realiza associações simples; compreende (<i>de mensagens simples</i>); emparelha objectos e imagens; executa recados (<i>simples</i>); identifica muitas partes do corpo; começa a apresentar algumas noções de espaço e tamanho (<i>início</i>); produz alguns sons de animais (<i>início</i>); responde a perguntas simples; realiza sequências mimadas, por imitação ou criativamente; aumentou o tempo de concentração/realização.

Dada a especificidade de cada item anteriormente apresentado e das suas peculiares características e/ou descritores, reenvia-se para a apresentação das Unidades de Registo respeitante às subcategorias das seguintes categorias de análise: **C10** - Realizações de Motricidade Fina – CAT21; **C11** - Realizações de Motricidade Global – CAT21; **C12** - Realizações Comunicativas – CAT21; **C13** - Realizações de Autonomia – CAT21; **C14** - Realizações Cognitivas – CAT21, do presente manuscrito.¹⁷⁶

3.5.3 Padrão de Desenvolvimento

Com base no teste de avaliação do desenvolvimento, através da Folha do Perfil,¹⁷⁷ adaptado da *Schedule of Growing Skills II*, constata-se que a criança tem vindo a aproximar-se significativamente da idade cronológica, observando-se um desenvolvimento significativo entre as quatro datas de observação.¹⁷⁸

Na primeira observação, os poucos elementos registados em algumas das áreas eram distantes da idade cronológica – **cor laranja**. Na segunda observação, os indicadores das diferentes áreas apresentavam um desenvolvimento bastante simétrico, tendo o ponto forte na área da *Manipulação* e o ponto fraco na *Postura Activa*. A nível médio, existe uma notória aproximação à idade cronológica – **cor vermelha** (GS). Na terceira observação, nas áreas da *Manipulação*, *Autonomia* e *Audição e Linguagem* revela desempenhos de acordo com a idade cronológica – **cor azul**. Apresenta uma *Interação Social* superior à média esperada e como ponto fraco a *Fala e a Linguagem*, significativamente deficitária – e com

¹⁷⁶ Consultar a *Apresentação da Análise Global de Conteúdo*, no Anexo XXIII.

¹⁷⁷ Visualizar a *Folha do Perfil da CAT21 – Growing Skills*, no Anexo XXXIV.

¹⁷⁸ Datas de Observação: 30 de Maio de 2006 – com 2 meses, 30 de Outubro de 2007 – com 18 meses, 30 de Junho de 2008 – com 26 meses – e 15 Dezembro 2008 – com 31 meses. As três últimas observações contaram com a participação da Terapeuta Ocupacional (e responsável de caso), a educadora de ensino especial, a educadora da sala e os pais da CAT21 (GS).

pouca evolução em relação à observação anterior (GS). Na quarta observação, continua a revelar uma *Interação Social* superior à média esperada e como ponto fraco mantém a área da *Fala e a Linguagem*, mas apresentando já uma evolução significativa em relação às duas observações anteriores. Nas áreas da *Visão, Cognição e Audição e Linguagem* revela desempenhos muito próximos da sua idade cronológica – **cor verde** (GS).¹⁷⁹

Com os dados apresentados, conclui-se que a CAT21 apresenta um atraso ligeiro na aquisição das várias etapas do desenvolvimento. Contudo, até à data, sobressai um desenvolvimento visto unanimemente como positivo – na fase pós-cirurgia, apresentando uma característica muito específica: a evolução é, normalmente, por etapas, ‘degraus’ ou ‘saltos’ bem delimitados – característica mais saliente do ritmo e do tipo de desenvolvimento apresentado.¹⁸⁰ Dado o perfil da criança, talvez a sua grande capacidade de observação e a sua auto-correcção sejam os instrumentos utilizados para apresentar frequentemente comportamentos, atitudes e realizações já aparentemente/realmente bem consolidadas. Apesar de algum deficit na linguagem, a CAT21 apresenta um bom desenvolvimento comunicativo – muito facilitado por todas as características emotivas, sociais, praxiológicas e cognitivas da criança, as quais lhe conferem um bom potencial nesta área. No que concerne o desenvolvimento motor, a criança, na pós-cirurgia, fez aquisições e apresenta alterações muito positivas. Desta forma, o desenvolvimento da CAT21 caracteriza-se como harmonioso em todas as áreas, consistente e bastante aproximado à idade cronológica.¹⁸¹

3.5.4 Actividades Preferidas

A CAT21 apresenta algumas apetências por determinadas actividades ou tipos de dinâmicas. Desta forma, com vista à definição e implementação de uma intervenção, salientam-se as actividades que colhem maior adesão da criança:¹⁸²

- o Grande gosto por todas as actividades que incluem música e/ou dança – permitindo-lhe expressar a sua criatividade e o seu dinamismo: dança sozinha, com os pares e com os adultos; gosta de ouvir música; trauteia melodias sozinha; adora cantarolar canções mimadas e faz terminações de palavras cantadas;¹⁸³

¹⁷⁹ Quadro de desenvolvimento bastante característico nas crianças com T21, dado que durante os três primeiros anos de vida, o desenvolvimento social é o menos afectado “enquanto os maiores atrasos se verificam no desenvolvimento da linguagem.” (Sampedro *et al.*, 1997: 231)

¹⁸⁰ Circunstancialmente e aparentemente, nada no seu desenvolvimento se modifica e, inesperadamente, um conjunto de grandes modificações emerge já quase consolidado.

¹⁸¹ Dados obtidos também através da C3 - *Padrão de Desenvolvimento – CAT21*, do presente manuscrito.

¹⁸² Dados obtidos também através da C9 - *Actividades Preferidas – CAT21*, do presente manuscrito.

¹⁸³ “A dança é certamente uma das actividades que desenvolve com elevado prazer e uma surpreendente eficácia, reproduzindo ritmos e movimentos previamente explicitados, ou de forma espontânea.” Obs-EEE

- Gosto pelas actividades lúdicas, simbólicas e de entretenimento (jogo) – as quais lhe permitem oportunidades de aprendizagem cooperativa/interactiva: jogo simbólico; jogo espontâneo; jogos variados e jogo paralelo;¹⁸⁴
- Gosta de realizar actividades relacionadas com as expressões plásticas – pintura, estampagem, modelagem, digitinta, entre outras – e actividades que usem/necessitem e estimulem os seus sentidos.

O conhecimento das preferências da criança pelas actividades supra mencionadas revela as áreas/actividades nas quais a criança investe com mais energia na procura de novas aquisições e competências. Tal facto é fundamental para se constituir como âncora do plano de acção/intervenção, de forma a cativar a criança para as actividades propostas e como meio de desenvolvimento/estimulação outras áreas mais deficitárias.

¹⁸⁴ Reproduz “no jogo simbólico (...) algumas das actividades que observa no quotidiano diário (faz de conta que alimenta o bebé, limpa a mesa, faz a papa).” Obs-EEE

PARTE III

PLANO DE INTERVENÇÃO

“o tempo da criança não volta atrás. É o que se pode fazer em certo momento que fica
e que vai servir de alicerce para o futuro.”
Teresa Goldsmith

Na terceira parte deste manuscrito, *Plano de Intervenção*, após a apresentação e o enquadramento dos pressupostos teóricos que fundamentam a definição, a construção e aplicação de um plano de acção específico, assim como os pressupostos empíricos essenciais para a sua viabilização e correcta concretização pedagógica – de forma a responder às necessidades diagnosticadas e aos pontos fortes da criança – objecto de investigação, foi definido o modelo de intervenção pensado como o mais adequado – inserção da estimulação nas rotinas familiares existentes – e planificada a intervenção por objectivos específicos, de forma a potenciar o desenvolvimento global da criança com T21 através da dinamização das rotinas familiares específicas.

Posteriormente, apresenta-se o desenvolvimento da intervenção propriamente dita, onde foi necessário apresentar alguns procedimentos fundamentais de forma a introduzir e clarificar o relato da implementação da estimulação nas rotinas familiares consideradas pertinentes para atingir as metas definidas no plano de intervenção. A implementação das tarefas programadas foi acompanhada de uma avaliação permanente, de forma a, continuamente, se poderem ajustar as estratégias inicialmente previstas às reais dificuldades/progressos da CAT21. No final é elaborada uma avaliação global da intervenção realizada sob a perspectiva dos progressos alcançados em cada área de desenvolvimento – onde se explicitam alguns itens de análise sobre as sugestões de continuidade, os diferentes intervenientes na estimulação, os locais de intervenção utilizados, os reforços de estimulação adoptados, os materiais e recursos e a relevância da aplicação da estimulação nos contextos das rotinas familiares.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O envolvimento familiar é central para o desenvolvimento de qualquer criança. Deve estar no centro do processo de estimulação, dado que existem inúmeras vantagens na estimulação de uma criança enquadrada no seu contexto familiar, permitindo que a família, com o seu conhecimento e função, assuma o seu papel essencial de primeira e principal educadora. Salienta-se igualmente que todos os intervenientes devem dar o seu contributo, procurando estabelecer-se parcerias que definam estratégias concordantes para todas as pessoas envolvidas – família e educadores/técnicos.¹⁸⁵ McWilliam (2003d) refere que um dos factores de sucesso da intervenção junto das crianças com NEE passa por

“encorajar e apoiar as famílias a mobilizarem de forma independente os recursos necessários para satisfação das suas necessidades; certificar-se de que a intervenção se ajusta confortavelmente à vida das famílias; rever os objectivos e estratégias da intervenção de modo que reflectam as mudanças nas necessidades e desejos das famílias.” (p. 142)

Segundo Brandão (2007), a verdadeira “inclusão implica o total envolvimento da criança nas rotinas da família, nas actividades sociais com parentes e amigos bem como nas diversas oportunidades educativas e recreativas que as comunidades têm a oferecer” (p. 88).

¹⁸⁵ Dados obtidos também através da C22 – *Importância do Envolvimento Familiar*, do presente manuscrito.

No domínio da intervenção precoce, Cross *et al.* (2004, cit in Brandão, 2007) referem que a intervenção “‘encaixada’ nas rotinas (...) permite tornar o ensino e as aprendizagens mais naturais e significativas para a criança mantendo-a nos contextos que habitualmente frequenta” (p. 94), dado que “as crianças aprendem no dia a dia e no ritmo semanal, não em aulas ou sessões” (Filipe, s/data: 11).

McWilliam (2003b) refere a importância da participação dos pais na identificação dos objectivos a trabalhar, dado que estes “podem descrever e discutir o desempenho da criança durante a rotina diária, em casa” (p. 124), assim como constituírem-se como o veículo fundamental para “recolher as particularidades, gostos e preferências de cada criança, de maneira a identificar as suas características específicas” (Fontao, 2000: 173). McWilliam (2003b) menciona que a determinação das prioridades da família

“através da avaliação de rotinas diárias tem-se tornado cada vez mais popular e há, actualmente, um número razoável de estratégias e meios incluídos nesta abordagem [... tais como] a lista de rotinas da família, a avaliação que os pais fazem do modo como os seus filhos lidam com essas mesmas rotinas e até que ponto os membros da família estão satisfeitos com o que se passa nessas rotinas. Identificamos os resultados da intervenção baseando-nos nessa informação.” (p. 123)

Na opinião de Vieira e Pereira (2003), esta abordagem “exige um trabalho sistemático e realizado nos ambientes onde o aluno vive e onde se espera que venha a viver quando adulto” (p. 86). Neste sentido Cruz e Pinho (2008), sublinham a importância das experiências reais e dos contextos naturais dos indivíduos “na intervenção (experiências de role-taking)¹⁸⁶ fortaleceu o trabalho motivacional realizado para apoiar os pais” (p. 40) e Balancho (2007) menciona que as actividades e jogos realizados pelos pais da criança “são uma interacção calorosa e lúdica, que ajuda as crianças a regular e controlarem os seus comportamentos e emoções, a lidarem com um leque grande de sentimentos e a adaptarem-se a uma grande variedade de situações” (p. 59). McWilliam (2003b) refere que apesar dos pontos fortes da criança serem frequentemente negligenciados, num plano de intervenção é importante dar-lhe realce pois pode-se

“recorrer às capacidades associadas a estas áreas para compensar as limitações noutras áreas do desenvolvimento. Além disso, trabalhar as capacidades relacionadas com os pontos fortes das crianças permite que as famílias vejam os bons resultados dos seus esforços e sintam orgulho das proezas conseguidas pelos seus filhos.” (p. 117)

Igualmente nesta orientação, Rigolet e Costa (2000) sugerem que se faça uma “análise pormenorizada dos pontos fortes sobre os quais basear a educação e dos pontos fracos sobre os quais realizar a intervenção, em cada área do desenvolvimento global da criança” (p. 147), procurando tomar “decisões acerca dos objectivos das crianças e estratégias adequadas são desenvolvidas com vista a cumpri-los. O produto final escrito servirá como matriz de rotinas, segundo a qual as rotinas (...) são enumeradas e os

¹⁸⁶ O *role-taking* consiste no “aproveitamento das experiências reais e desafiantes de vida dos sujeitos envolvidos para a intervenção recorrendo a sua acção, ao desempenho de experiências reais em contexto real. A diferença relativamente ao *role-playing* reside, fundamentalmente, na renúncia da simulação de situações abstractas ou distantes da realidade das pessoas envolvidas.” (Menezes, 1999: 80)

objectivos específicos e estratégias de intervenção, relativas a cada rotina, são identificados” (p. 124). Por conseguinte, as autoras referem que este modelo de intervenção

“tenta recolocar o poder nos pais no seu principal papel de educadores, conscientes e competentes: encaminhá-los, para guiarem a criança num desenvolvimento pleno e harmonioso; ajudá-los a reconsiderar também o seu papel a nível conjugal e a repensar as exigências formuladas aos irmãos da criança com NEE. O tipo de atendimento aqui proposto encara ainda a reorganização das rotinas diárias e das actividades lúdicas, atribuindo a cada uma delas um lugar de destaque, conforme a dinâmica particular da criança em causa. (...) Participa de uma filosofia positiva, uma terapêutica de sucesso, onde cada progresso, mesmo mínimo, é valorizado. O papel de cada interveniente tem aqui um valor imprescindível, único e complementar aos dos outros intervenientes. O diálogo assim fomentado é co-construído, criado numa relação “ensino-aprendizagem” onde o prazer lúdico ocupa um papel de relevo. O programa segue uma linha de intervenção interaccionista e ecológica.” (p. 147)

Alguns especialistas do modelo ecológico (Brown, Sehba e Valletutti, cit in Vieira & Pereira, 2003) referem que “todo o trabalho com este tipo de pessoas deve ser feito no contexto das suas actividades diárias: vida em casa, vida na comunidade, ocupação e recreação. Preferem, por isso, organizar o currículo utilizando os grandes ambientes de vida onde o indivíduo vai viver como as suas áreas estruturantes” (p. 58) ao modelo desenvolvimentalista – o qual procura organizar os “conteúdos do currículo em áreas de desenvolvimento tomando como padrão, a sequência natural do desenvolvimento do indivíduo” (p. 58). Desta forma, de acordo com Vieira e Pereira (2003), o modelo de intervenção passa por uma integração dos dois modelos: ao nível da organização do currículo aproveita áreas do modelo desenvolvimentalista; ao nível da implementação dos conteúdos segue o modelo ecológico – procurando rentabilizar algumas das suas vantagens:

“conduz a um ensino mais directamente funcional, dado que o enquadramento dos conteúdos do programa no contexto dos ambientes concretos do indivíduo possibilita aprendizagens mais rápidas e mais eficazes e que essas aprendizagens sejam, em princípio, as mais importantes (...) [uma] organização de programas educativos mais eficazes tendo em conta os problemas dos alunos a quem se destina o currículo: alunos com dificuldades de aquisição e de generalização das aprendizagens. (...) O currículo (...) está organizado em torno das áreas de desenvolvimento, que consideramos fundamentais. Os objectivos propostos no currículo foram seleccionados segundo um critério de maior funcionalidade. (...) as aprendizagens não acontecerão só num Centro de Educação Especial ou numa Sala de Apoio mas também na casa, na praça, no mini-mercado, nas ruas da vizinhança, no parque desportivo, etc...” (pp. 58 - 59)

O modelo de intervenção contempla os elementos apresentados por Vieira e Pereira (2003): áreas – assumem-se como “as grandes secções” (p. 59); metas – são “uma declaração de intenção, um olhar projectivo sobre os progressos desejados em cada uma das áreas” (p. 62); objectivos – “são as unidades do currículo que correspondem directamente a comportamentos, sendo; por isso a sua unidade fundamental, pois operacionalizam e dão-lhe conteúdo concreto” (p. 62); o reforço - “consequência de um comportamento que tem como efeito aumentar a frequência, duração ou intensidade desse comportamento (Barros *et al.*, 1998: 175). O seu uso “é uma maneira de mostrar aprovação à criança. Uma multidão de estudos na tradição behaviorista testemunha a sua eficácia em, rapidamente, desenvolver comportamentos desejados” (Conboy, 2008: 310). Segundo Vieira e Pereira (2003) podem utilizar-se reforçadores primários ou materiais – comestíveis ou

bebíveis –, ou reforçadores secundários – verbais, afectivos ou sociais, estes mais próximos dos ambientes/situações naturais.

Na selecção e formulação dos objectivos, Vieira e Pereira (2003) referem que se deve “preferir os objectivos que podem ser utilizados em múltiplos ambientes, sobre os que apenas podem ser utilizados num único ambiente; preferir os objectivos que são longitudinais, isto é, com utilidade no presente e no futuro; preferir objectivos apropriados à idade cronológica do aluno” (p. 112). Espe-Sherwindt (2000) refere que os objectivos devem ser realistas e, realçando a importância do envolvimento familiar, “acerca dos quais os pais têm probabilidades de experimentar sucesso” (p. 115) e todos os objectivos que fomentem a “capacidade para procurar soluções de modo a enfrentar eficazmente um problema” (p. 118), dando valor pedagógico à possibilidade de, ao correr riscos, se poder aprender com o insucesso e com o sucesso. Winton e Crais (2003) referem ainda algumas das características comuns a planos de mudança bem-sucedidos incluem:

“Os objectivos identificados são pequenos, manipuláveis e podem ser alcançados num período de tempo relativamente curto. Os objectivos identificados podem ser alcançados nas condições existentes (por exemplo, não são exigidas grandes mudanças no contexto ambiental). Os resultados são claros. Sabe-se e quando foi bem-sucedido no que se propôs fazer e, assim, é capaz de celebrar o seu sucesso. Importa seleccionar objectivos que o entusiasmem realmente e que sinta que serão possíveis no contexto da sua situação de trabalho. Importa igualmente considerar a quantidade de recursos, apoio e tempo que terá disponíveis para pôr o seu plano em acção.” (p. 181)

Na perspectiva, de um ensino por rotinas, Chen e Dote-Kwan (1995) referem que os objectivos a trabalhar – vários objectivos podem ser integrados com a realização de apenas uma actividade – encontram-se integrados nas actividades da própria vida diária e são desenvolvidos a partir e nas situações reais de vida, promovendo a motivação para a participação activa e facilitando a generalização. Desta forma, as rotinas familiares constituem-se como uma “moldura para se planear, organizar e individualizar a intervenção. (Nunes, 2001: 181).

Para uma implementação de um ensino por rotinas é indispensável que o ambiente de aprendizagem seja ele uma real experiência de aprendizagem para a criança, onde promova a sua própria aprendizagem, envolvendo-se numa aprendizagem activa, onde visualize que as suas acções têm consequências no mundo à sua volta (Chen & Dote-Kwan, 1995). Nunes (2001) considera fundamental assumir-se, na intervenção por rotinas, uma abordagem multisensorial, onde cada um dos sentidos deve ser integrado em diferentes experiências de modo a estimular na criança a exploração do mundo que a rodeia. É “essencial ensinar ‘*skills*’¹⁸⁷ funcionais à criança, dado as dificuldades que pode apresentar na generalização de comportamentos e a sua idade. Quanto mais funcional for o ensino, mais possibilidade de êxito a criança tem, pois mais facilmente compreende o seu significado” (p. 30). Para Vieira e Pereira (1996), a funcionalidade de tudo o que se aprende encontra-se na susceptibilidade de ser utilizado e contribuir para aumentar a autonomia

¹⁸⁷ Competências/Comportamentos.

pessoal, pressupondo um ensino orientado pelas capacidades da própria criança e que decorra nos seus contextos de vida, baseando-se nos pontos fortes. Por conseguinte, para que todo o potencial seja alcançado, as rotinas familiares a seleccionar devem ser normalizantes e positivas para a criança e para família (Cripe & Venn, 1997).

No que concerne às próprias actividades, Nunes (2001) apresenta algumas estratégias indispensáveis para que o trabalho com base em rotinas seja uma oportunidade de aprendizagem real, funcional e progressiva: a determinação dos objectivos da actividade,¹⁸⁸ a sequência das actividades,¹⁸⁹ a consistência da rotina,¹⁹⁰ a mediação social da aprendizagem¹⁹¹ e a criação de estratégias¹⁹² que envolvam outras actividades, segundo as seguintes indicações:

“crie oportunidades para a criança poder generalizar a comunicação aos diferentes ambientes onde se encontra inserida, integrando os objectivos a alcançar nas actividades da rotina diária de modo a serem significativos para ela; crie oportunidades para ela estabelecer relação entre o que faz e o que acontece; utilize as actividades funcionais nos ambientes naturais, nomeadamente com as crianças mais pequenas. Quando já estiver habituada à rotina das actividades procure observar se ela antecipa cada passo da actividade. Se for esse o caso, faça uma pausa antes de mudar para o próximo passo e veja se de alguma forma ela indica querer continuar a actividade (ou não) e/ou dizer o que vem a seguir; aproveite as actividades funcionais e concretas relacionadas com as necessidades básicas e que sejam significativas para a criança e que envolvam experiências com as mãos; escolha actividades onde ela precise de ajuda; estabeleça rotinas onde o início e o fim da actividade seja claro (...); faça pausas durante as actividades de rotina e espere que a criança continue por si própria; Partilhe naturalmente as actividades com ela. Desta forma aprende que não está sozinha, pode fazer as coisas acontecerem, faz coisas que os outros também fazem, desenvolve-lhe a noção de esquema corporal e dá-lhe novas formas de ver o mundo; encontre formas de tornar o ‘balouçar’ uma actividade mais interactiva, no sentido de a ajudar a aprender mais, por i.e. a agarrar objectos, a tentar várias formas de balouçar, a parar e a pedir para continuar”. (p. 117)

As estratégias a delinear para promover o desenvolvimento da criança, devem centrar-se nos interesses da criança, de forma a “proporcionar experiências que permitam à criança ter sucesso, devendo as actividades serem adequadas às suas capacidades e interesses, sendo frequentemente preciso usar objectos reais” (Nunes, 2001: 30) para proporcionar experiências em quantidade suficiente para que as crianças possam realmente aprender, mas dando-lhe tempo suficiente para que ela possa corresponder (Chen & Dote-Kwan, 1995).

2. PRESSUPOSTOS EMPÍRICOS

Dada a idade da criança, o tipo e o grau de deficiência, o seu desenvolvimento, o perfil de funcionalidade, a colaboração da criança e da família – pais e irmã e na perspectiva

¹⁸⁸ “É necessário a determinação do(s) objectivo(s) educativo(s) que se pretende(m) alcançar com as actividades, (...) Por isso precisa de saber quais os que quer ensinar ou estimular com a actividade.” (Nunes, 2001: 43)

¹⁸⁹ “A organização e a sequência das actividades a realizar durante o dia é um factor a considerar na forma como o educador organiza o dia a dia da criança.” (Nunes, 2001: 43)

¹⁹⁰ “É necessária uma rotina consistente, ao longo dos dias, pois através dela a criança começa a antecipar o que vai acontecer a seguir, permitindo maximizar a sua independência. (...) Usar as rotinas de forma sistemática é indispensável para se verificar aprendizagem. (Nunes, 2001: 43 – 44)

¹⁹¹ “O adulto pode dar o nível de ajuda necessária para permitir à criança terminar com sucesso a tarefa.” (Nunes, 2001: 44)

¹⁹² Na prossecução dos objectivos, para Vieira e Pereira (2003), são necessários diferentes métodos/estratégias de ensino: Redução da ajuda; Ajuda retardada; Encadeamento; Moldagem e Discriminação sem Erros.

da finalidade da investigação, com base nos dados recolhidos no estudo empírico e dos pressupostos teóricos para a construção do plano de acção previamente apresentados, julga-se que, de forma a otimizar o envolvimento familiar na estimulação da CAT21 e os consequentes benefícios para o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, se deverá ter em conta, na construção do plano de intervenção, os seguintes elementos:

- Estimulação da criança em todas as áreas de desenvolvimento e em todos os contextos em que a criança/família interagem;¹⁹³
- Importância de estimular a criança durante as suas rotinas diárias/semanais e nos seus contextos familiares específicos;
- Optimização de todas as situações de rotina com procedimentos estimulantes enquadrados e contextualizados, aumentando a sua frequência e intensidade em que ocorrem e conferindo-lhe, por conseguinte, um significado prático e funcional – facilitador de adesão;
- Orientação do padrão de exigência dos pais, dada a existência de uma irmã, sob a perspectiva da igualdade – na relação entre as irmãs e entre eles e as próprias filhas, procurando desta forma, educar segundo um prisma estruturante e exigente – reduzindo as atitudes de oposição;
- Operacionalizar os princípios defendido por Piaget para a aprendizagem na Deficiência mental;¹⁹⁴
- Seguir as práticas e orientações promotoras de desenvolvimento na T21 sugeridas por diversos autores (Cunha & Santos, 2007; Diamond, 2001; McConnaughey & Quinn, 2001; Pérez, 1995; Rigolet & Costa, 2000; Trancoso & Cerro, 1998);¹⁹⁵
- Intensificação das experiências, da comunicação e da interacção – promotores de maiores e melhores aquisições;
- Diversidade de estímulos e de oportunidades de desenvolvimento de respostas adequadas, dentro de um ambiente familiar normalizante e comum;
- Criação de situações contextualizadas de jogo, utilizando, sempre que possível, os objectos do quotidiano da criança;
- Actividades promovidas segundo o princípio da gradualidade;¹⁹⁶
- Desenvolvimento de estratégias/actividades que devem estar presentes no dia-a-dia da interacção familiar com a criança e que lhe permita: associar, seleccionar, cumprir regras,

¹⁹³ Dados obtidos também através da C2 – *Enquadramento da Estimulação – CAT21*, do presente manuscrito. Toda a equipa de intervenção, desde sempre, optou pela estimulação do desenvolvimento em todas as áreas, aspectos da vida da criança, em todas as situações passíveis de acção, nomeadamente durante as rotinas, deslocações no espaço e ao nível das interacções com o meio e com os pares e os adultos – a técnica de reabilitação seleccionada caracteriza-se pelo tratamento global (PEI).

¹⁹⁴ Conferir Quadro 6, do ponto *Estratégias de Ensino/Aprendizagem – 2.3.3 do Capítulo I* do presente manuscrito.

¹⁹⁵ Conferir Quadro 7, do ponto *Estratégias de Ensino/Aprendizagem – 2.3.3 do Capítulo I* do presente manuscrito.

¹⁹⁶ Optou-se por, no presente trabalho, propor as tarefas segundo a *sequencialidade causal*, dado que na evolução do desenvolvimento de uma criança deve sempre procurar-se que a actividade a trabalhar se baseie, sempre que possível nas experiências que a precedem – já realizadas pela criança.

diversificar, antecipar, rectificar, organizar, diminuir as ajudas, nomear, exemplificar, entre outros;

- Perante as características da CAT21, é conveniente ajudar a criança a diminuir o ritmo de execução, explorando de forma mais consequente e com maior qualidade o objecto/jogo;¹⁹⁷
- Entre as irmãs, nas situações correntes do dia-a-dia, nas brincadeiras e mesmo nas zangas, é importante proporcionar naturalmente situações de aprendizagem, de imitação, de correcção e de entreajuda entre os irmãos, trazendo benefícios para ambos os irmãos, num processo de co-desenvolvimento.¹⁹⁸

Preconiza-se igualmente pertinente a exploração, no plano de acção das actividades preferidas da CAT21: todas as actividades que incluem música e/ou dança; gosto pelas actividades lúdicas, simbólicas e de entretenimento (jogo); actividades relacionadas com as expressões plásticas e outras actividades que usem/necessitem e estimulem os seus sentidos.¹⁹⁹ Ao utilizarem-se estas apetências da criança pretende-se sobretudo apoiá-la a expressar a sua criatividade, o seu dinamismo, a criação de oportunidades de aprendizagem cooperativa/interactiva – constituindo-se como um meio de estimulação de outras áreas/aspectos mais deficitárias.

A operacionalização – segundo os princípios do *Portage* (AA. VV., 1994) – não é pensada para a criação de um espaço de treino intensivo, mas para aproveitar as rotinas diárias da criança e da família – utilizando as suas actividades normais e procurando fazer, de acordo com Ladeira e Amaral (1999), uma utilização criativa dos materiais de uso comum. A estimulação da criança a realizar as respectivas actividades/tarefas nos momentos em que estas são precisas e ‘normais’, facilita a motivação, não exige a imediata transferência e generalização, dando-se a possibilidade de treinar as competências adquiridas nos próprios contextos reais da sua vida.

3. PLANIFICAÇÃO DA INTERVENÇÃO

3.1 Enquadramento

Dadas as características pessoais da criança, a sua funcionalidade e as realizações actuais, inseridas no padrão de desenvolvimento até ao momento apresentado, o tipo de envolvimento familiar descrito e os pressupostos teóricos e empíricos descritos, considera-se oportuno estabelecer um modelo de intervenção baseado na implicação dos pais e da irmã – membros do agregado familiar proximal – na estimulação da CAT21, enquadrados dentro de

¹⁹⁷ Dados obtidos também através da C21 – *Sugestões para o Envolvimento Familiar – CAT21*, do presente manuscrito.

¹⁹⁸ Dados obtidos também através da C23 – *Papel do Envolvimento dos Irmãos*, do presente manuscrito.

¹⁹⁹ Dados obtidos também através da C9 – *Actividades Preferidas – CAT21*, do presente manuscrito.

uma *Planificação Global da Estimulação* da CAT21²⁰⁰ – o qual já norteia a acção de toda a equipa de estimulação que acompanha a criança e da respectiva família – elaborado com base nos conhecimentos específicos de cada um dos intervenientes presentes: Terapeuta da Fala, Terapeuta Ocupacional, Educadora da Sala, Educadora de Ensino Especial, Terapeuta Cognitiva e Pais da Criança, definido em reunião realizada no dia 27 de Janeiro de 2009. A *Proposta de Planificação da Intervenção* específica do presente trabalho insere-se, por conseguinte, no âmbito da concretização familiar da Planificação Global da Estimulação da CAT21. Todos os resultados obtidos dos dados do estudo empírico realizado, e as suas conclusões, permitiram adquirir um maior conhecimento sobre as realizações, capacidades e aptidões da criança e, deste modo, seleccionar entre os objectivos previamente definidos, quais deveriam ser, pela família, trabalhados de forma a, com base nos pontos fortes da criança, promover o desenvolvimento de áreas mais deficitárias, assim como aferir quais as metodologias, estratégias e formas que a criança privilegia como potencializadoras de aquisições.

Com base em práticas, orientações e currículos de diversos autores e nos dados recolhidos até à data, apreendeu-se as realizações actuais e as aptidões expectáveis próprias para a idade da criança e adequadas às suas características. Desta forma, com base na análise dos dados do estudo empírico do presente trabalho, definiu-se um *modus operandi* específico de forma a promover e facilitar a implicação, participação e envolvimento da família da criança na sua estimulação. Por conseguinte, o envolvimento familiar faz-se através da estimulação da CAT21 nas Rotinas Familiares – dinâmicas familiares – já existentes e tidas como pertinentes/adequadas para promover o desenvolvimento de estratégias tendentes a permitir a aquisição dos objectivos da planificação elaborada. Simultaneamente, os objectivos da *Planificação Global da Estimulação* – comum a toda a equipa de intervenção e por eles igualmente implementados, em momentos/formas distintas e adequadas aos respectivos contextos. Por conseguinte, apesar da definição de um quadro de trabalho específico para a família, todos os participantes na estimulação da CAT21 se encontram a desenvolver estratégias com vista a atingir os mesmos fins/finalidades/objectivos – ao nível das aquisições. Por conseguinte, não foram criadas actividades/estratégias comuns para toda a equipa, pois foi considerado como mais significativo que cada interveniente da equipa geral de estimulação desenvolvesse o plano delineado segundo o princípio da contextualização da sua intervenção – desta forma, só a finalidade e os objectivos são comuns – sendo a modalidade de os atingir adequada à criatividade, às circunstâncias específicas e aos tempos de intervenção de cada um dos membros da equipa de apoio.

A formulação dos objectivos da intervenção familiar assentam nas realizações descritas, no enfoque do presente trabalho e nas capacidades da criança, segundo o

²⁰⁰ Conferir a *Planificação Global da Estimulação*, no Anexo XXVIII do Capítulo II.

princípio da gradualidade, possíveis de ensinar entre o mês de Março e Junho, período de quatro meses – tempo consignado para a intervenção com a CAT21 – e respeitantes da sua idade cronológica. De forma a promover o desenvolvimento global, foram planificados três objectivos específicos por área de desenvolvimento – procurando encontrar as actividades/rotinas familiares que permitissem trabalhar simultaneamente diversas áreas de forma a ir-se ao encontro das necessidades e qualidades da criança.²⁰¹ Este modelo de intervenção pressupõe que os objectivos do plano de acção sejam trabalhados dentro das rotinas da família/criança, desde há muito tempo estabelecidas na família, onde contará com o apoio/presença do pai, da mãe e da irmã – simultaneamente ou separadamente. As rotinas familiares realizam-se predominantemente das 8.00 às 9.00 horas e das 18.30 até às 22.00 horas – durante a semana, e aos fins-de-semana, durante todo o dia de Sábado e Domingo.

3.2 Proposta de Planificação

De forma a promover o desenvolvimento das competências da CAT21, no âmbito do enfoque específico deste trabalho – envolvimento familiar – delineou-se um plano de acção de forma a dar maior sistematização e proporcionalidade aos objectivos/competências a trabalhar/atingir. No Quadro 22 – *Proposta de Planificação da Intervenção* –, apresenta-se a planificação por Áreas de Desenvolvimento – às quais se atribuíram diferentes cores de forma a facilitar a sua identificação; a *Meta* – constituindo-se como a finalidade de cariz mais abrangente; o *Objectivo Específico* – os quais são observáveis e passíveis de ensinar no período de intervenção delineado; as *Estratégias/Actividades* – dado que cada actividade é um projecto que tem de ser programado, realizado e avaliado segundo o princípio da progressão e da gradualidade; os *Recursos* – sendo os materiais necessários para que cada actividade/tarefa possa ser executada; os *Intervenientes* – indicação das pessoas que fazem parte da implementação das estratégias ou que a sua presença seja fundamental; o *Contexto* – indicando-se os locais onde se verificará a implementação das estratégias; a *Rotina Familiar* – propondo, dado o enfoque do presente trabalho, a inserção das actividades em

²⁰¹ Para que os objectivos definidos fossem o reflexo das necessidades e preferências da família e da criança, procurou analisar-se a consistência e funcionalidade dos diferentes objectivos, reflectindo-se sobre as questões sugeridas por Nunes (2001): “Constitui este uma prioridade para a família e pode ser alcançado através da realização de actividades preferidas pela criança? Inclui a observação das preferências da família e da criança? Estes aspectos são importantes porque se ela gostar de uma actividade particular mais facilmente se encontra motivada para adquirir esse objectivo ou a competência necessária à sua realização. Essa competência ou objectivo ajuda-a a participar mais activamente na rotina familiar e/ou escolar? Este aspecto tem a ver com a funcionalidade, sendo importante analisar-se se com este objectivo/competência a interacção da criança com as pessoas e com os objectos nas actividades diárias aumenta e analisar igualmente se alguém precisa de fazer a actividade por ela; Este pode ser facilmente generalizado em actividades significativas para a criança? A generalização refere-se ao facto do objectivo ou competência poder ser aprendido através de uma variedade de actividades e ambientes? Ocorre as vezes necessárias para assegurar que ela tenha as oportunidades suficientes para o praticar e aprender? Este pode ser praticado facilmente e frequentemente nas rotinas diárias da criança? Esta questão prende-se com a facilidade ou não da integração do objectivo/competência no contexto das actividades diárias e se este é ou não significativo e essencial para a intervenção; Este é apropriado à idade da criança? É necessário analisar e ver se as características da tarefa e os objectivos/competências fundamentais para a realização da mesma combinam com as capacidades da criança e os seus desejos.” (p. 184)

costumes ou hábitos familiares já constituídos. De forma a promover uma melhor orientação/compreensão, menciona-se, nesta proposta de planificação, a indicação do número da *Ficha de Operacionalização* que vai trabalhar cada uma das propostas de planificação – mantendo o critério *cor* de forma a facilitar a correspondência entre os objectivos específicos e as áreas para as quais foram constituídos, segundo uma codificação própria.²⁰²

²⁰² A codificação possui a seguinte correspondência: **MT** = Motricidade; **CM** = Comunicação; **SC** = Socialização; **AT** = Autonomia e **CG** = Cognição. A cada ficha foi atribuída uma cor, consoante a área de desenvolvimento para a qual ela foi concebida. O número, após as letras, indica a ordem da ficha dentro de cada área de desenvolvimento (ex. **CG-1** – indica a ficha que operacionaliza o primeiro objectivo específico da área da Cognição).

ÁREA	MOTRICIDADE	META	Melhorar a coordenação de movimentos amplos e finos.			
OBJECTIVO ESPECÍFICO	ESTRATÉGIAS/ACTIVIDADES		RECURSOS	INTERVENIENTES	CONTEXTO	ROTINA FAMILIAR
Descer autonomamente degraus das escadas/ passeios.	Desce todas as escadas de casa e do exterior com apoio de mão e de parede (<i>eliminando o hábito familiar entretanto adquirido de descer a criança sempre ao colo</i>); Desce um degrau (<i>de pequena altura</i>) sem apoio; Desce três degraus – de exterior – com apoio de parede (<i>sem apoio de mão</i>); Desce dezassete degraus – de interior – com apoio de parede (<i>sem apoio de mão</i>). Acompanha o movimento de um adulto que salta, no mesmo lugar, pegando-lhe nas duas mãos;		Escadas (e degraus)	Pai, Mãe e Irmã	Casa, Jardim, Igreja e Rua	DESCER AS ESCADAS MT-1
Saltar a pés juntos.	Salta com ambas as pernas, enquanto se apoia com as mãos numa cadeira, imitando a irmã; Salta por cima de uma mangueira de rega, sobre a relva; Salta para tocar num objecto pendurado/suspenso.		Cadeira de Jardim, folha velha de planta, balões de várias cores	Pai, Mãe e Irmã	Jardim	BRINCADEIRAS DE JARDIM MT-2
Dobrar panos do seu quotidiano.	Dobra, com ajuda física, um guardanapo ao meio, imitando a irmã; Dobra um guardanapo ao meio, imitando a irmã; Dobra um guardanapo em quatro, imitando a irmã e os pais; Dobra autonomamente um guardanapo em quatro.		Guardanapo e Pano de cozinha	Pai, Mãe e Irmã	Casa e Jardim	REGRAS À MESA MT-3
ÁREA	COMUNICAÇÃO	META	Melhorar a comunicação, desenvolvendo a linguagem verbal.			
OBJECTIVO ESPECÍFICO	ESTRATÉGIAS/ACTIVIDADES		RECURSOS	INTERVENIENTES	CONTEXTO	ROTINA FAMILIAR
Reconhecer, seleccionando, imagens a pedido.	Indica uma imagem entre 5, a pedido; Indica duas imagens entre 7, a pedido; Indica duas imagens entre 10, a pedido; Indica três imagens entre 10, a pedido.		Imagens de uso quotidiano	Pai, Mãe e Irmã	Casa	CONTADORES DE HISTÓRIAS CM-1
Exercitar a produção de sons diferenciados.	1. Da da da, De de de, Di di de, Do do do – Da, De, Di, Do, Du. (<i>b/c/d/t/m</i>); 1. + 2. Da da da, De de de, Di di de, Do do do – Da, De, Di, Do, Du. (<i>n/p/r/s/g</i>); 1. + 2. + 3. Da da da, De de de, Di di de, Do do do – Da, De, Di, Do, Du. (<i>j/l/v/f/x/z</i>); 1. + 2. + 3. + 4. Papa, pape, papi, papo, papu; Pepa, pepe, pepi... (<i>repetição</i>).		Casa, Carro e Jardim	Pai, Mãe e Irmã	Casa, Carro e Jardim	VIAGEM NO CARRO CM-2
Acéder à utilização/ repetição de vocábulos.	Cantarola e mima canções infantis, enquanto as ouve/visualiza na TV; Cantarola e mima canções populares, enquanto toda a família canta; Cantarola e mima, em grupo, canções religiosas inseridas numa celebração; Cantarola e mima canções inseridas numa história.		TV, Viola e CD	Pai, Mãe e Irmã	Casa, Igreja e Carro	CANTAR E MIMAR CM-3

ÁREA	SOCIALIZAÇÃO	META	Cumprir ordenadamente os passos das tarefas diárias simples.			
OBJECTIVO ESPECÍFICO	ESTRATÉGIAS/ACTIVIDADES		RECURSOS	INTERVENIENTES	CONTEXTO	ROTINA FAMILIAR
Tomar parte nas tarefas domésticas simples.	Arruma os próprios brinquedos na caixa/gaveta, antes de sair do espaço de brincar; Ajuda a fazer a cama; Rega as flores; Dá comida à Joyce e aos peixinhos.		<i>Materiais diversificados</i>	Pai, Mãe e Irmã	Casa e Jardim	TAREFAS DOMÉSTICAS SC-1
Fazer, cumprindo sequência de ordens, pequenos recados.	Despeja o lixo no respectivo caixote (<i>fralda, papel, ...</i>); Leva um objecto a outra pessoa, num local diferente; Chama a irmã para ir lavar os dentes, dizendo para se despachar; Vai buscar os pijamas e distribui-os pelas respectivas pessoas.		<i>Materiais diversificados</i>	Pai, Mãe e Irmã	Casa, Jardim e Rua	EXECUÇÃO DE RECADOS SC-2
Esperar pela sua vez, assumindo a parceria activa.	Desfila com a irmã, esperando pela sua vez; Desfila com a irmã, a mãe e o pai, esperando pela sua vez; Desfila com mais cinco crianças, esperando pela sua vez; Aguarda pela sua vez na distribuição de batatas fritas.		<i>Música e batatas fritas</i>	Pai, Mãe, Primos e Irmã	Casa e Jardim	DESFILE DE MODA SC-3
ÁREA	AUTONOMIA	META	Realizar tarefas da sua higiene pessoal, adquirindo a maior autonomia possível.			
OBJECTIVO ESPECÍFICO	ESTRATÉGIAS/ACTIVIDADES		RECURSOS	INTERVENIENTES	CONTEXTO	ROTINA FAMILIAR
Ir à casa de banho sempre que precisa.	Conhecer os ritmos biológicos da criança, construindo um mapa diário dos ritmos biológicos da criança; Observar os pais e a irmã a irem à casa de banho, enquanto lhe ensinam a dizer “xi-xi” e “có-có”, sentando-a no pitó; Antecipar, colocando no pitó, o ritmo biológico entre o jantar e a ida para a cama – retirando a fralda; Antecipar, colocando no pitó, o ritmo biológico entre a vinda do infantário e a ida para a cama – retirando a fralda; Perguntar muitas vezes ao longo do dia se a criança quer fazer “xi-xi” ou “có-có” - após a ida ao pitó, retirar-lhe sempre a fralda.		<i>Pitó</i>	Pai, Mãe, Irmã e Educadoras	Casa/ Infantário	IR À CASA DE BANHO AT-1
Assoar-se ao lenço da mão.	Ajuda a assoar-se, expelindo a expectoração, depois de se contar até três; Assoa-se ao lenço, dado por outrém, depois de se contar até três; Assoa-se ao lenço, dado por outrém, depois de se dizer “ <i>olha o ranhito!</i> ”; Assoa-se ao lenço, retirando-o do bolso ou indo-o buscar a outro local, quando alguém lhe diz “ <i>olha o ranhito!</i> ”; Assoa-se ao lenço, retirando-o do bolso ou indo-o buscar a outro local, quando precisa.		<i>Lenços da Mão</i>	Pai, Mãe e Irmã	Casa, Jardim e Rua/Carro	ASSOAR O NARIZ AT-2
Lavar os dentes de manhã e à noite.	Observa a irmã e os pais a lavar os dentes; Lava os dentes com água, com ajuda física e visual; Lava os dentes com água, imitando os pais e a irmã;		<i>Escovas e Pasta dos Dentes</i>	Pai, Mãe e Irmã	Casa	LAVAGEM DOS DENTES AT-3

Lava autonomamente os dentes com água; Lava os dentes com pasta dos dentes, com ajuda.						
ÁREA	COGNIÇÃO	META	Potenciar, mobilizando, as capacidades cognitivas.			
OBJECTIVO ESPECÍFICO	ESTRATÉGIAS/ACTIVIDADES		RECURSOS	INTERVE- NIENTES	CONTEXTO	ROTINA FAMILIAR
Identificar objectos do seu quotidiano.	Identifica 1 planta do Jardim (<i>o malmequer branco</i>); Identifica 3 partes do carro (<i>porta, a sua cadeira, o banco da irmã</i>); Identifica 5 animais domésticos mais comuns (<i>cão, gato, pato, peixinho, galinha</i>); Identifica 8 peças de vestuário mais usadas (<i>calças, meias, collans, sapato, saia, vestido, boddly, casaco, bibe...</i>); Identifica 10 objectos de uso comum (<i>copo, colher, garfo, prato, biberão, cadeira, mesa, garrafa, televisão, telefone...</i>).		1 Malmequer branco 3 Partes/objectos do carro 5 Animais domésticos 8 Peças de Vestuário 10 Objectos	Mãe, Pai, Irmã, Avô e Primos	Casa e Jardim	OLHAR À SUA VOLTA CG-1
Distinguir as diferentes partes do corpo.	Lava, por imitação, as partes do corpo pedidas - gradualmente, após instrução verbal; Lava as partes do corpo pedidas - gradualmente, após instrução verbal; Lava as partes do corpo na irmã e em si, após instrução verbal; Toca nas partes do corpo pedidas.		Banheira e Piscina	Pai, Mãe e Irmã	Casa (<i>banheira</i>) e Jardim (<i>piscina</i>)	BANHO DIÁRIO CG-2
Distinguir formas e tamanhos.	Emparelha 2 quadrados e 2 círculos de tamanhos iguais; Emparelha 2 quadrados e 2 círculos de tamanhos diferentes; Emparelha 2 quadrados, 2 círculos e 2 rectângulos de tamanhos diferentes; Coloca separadamente os quadrados e os círculos.		Caixas da Tupperware (<i>quadrados, rectangulares, circulares, pequenos, médios e grandes</i>).	Pai, Mãe e Irmã	Casa (<i>cozinha</i>)	ARRUMAÇÃO DA CASA CG-3

4. DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO

4.1 Procedimentos de Implementação

Com base nos pressupostos teóricos e empíricos e no perfil da criança, e na perspectiva que orienta a presente investigação-acção, procurou encontrar-se um ponto de equilíbrio entre as rotinas familiares pré-existentes, a necessidade de algumas sofrerem ligeiras alterações – de forma a serem mais incisivas pedagogicamente, os objectivos a atingir, os recursos/materiais necessários e os intervenientes na respectiva intervenção.

Para a prossecução da intervenção por rotinas, de modo a manter a fidelidade aos objectivos da planificação elaborada, foi construído um modelo de *Fichas de Operacionalização*, de forma a promover o desenvolvimento de estratégias, conteúdos e actividades que facilitassem a aquisição de cada um dos objectivos específicos definidos na proposta de planificação – indicados com uma codificação específica, para as 5 áreas de desenvolvimento.²⁰³ Dada a existência de 15 objectivos específicos – três para cada área de desenvolvimento, construiu-se um plano de prossecução por actividades constituído por 15 Fichas de Operacionalização – à imagem das *Fichas de Actividades* do programa *Portage* (AA. VV., 1994), mas adequadas ao modelo de intervenção delineado e à revisão bibliográfica realizada. As Fichas de Operacionalização são constituídas pelos elementos sugeridos por Vieira e Pereira (2003): Objectivo Específico, Codificação – Área e Número de Ordem, Estratégias/Actividades, Intervenientes, Contexto, Reforço, Recursos/Materiais e Avaliação da Sessão, tendo sido acrescentado o item *Rotina Familiar*, dado o enfoque e contextualização pretendida.²⁰⁴

No processo de continua (re-)elaboração, foi indispensável que cada Ficha de Operacionalização apresente os seguintes aspectos:²⁰⁵

- Um breve enquadramento de forma a favorecer a transposição didáctica entre uma intervenção por objectivos e a intervenção assente em rotinas familiares – enfoque e opção do presente trabalho;
- Um plano de prossecução das actividades próprio para cada um dos objectivos/rotinas para o qual foram construídas;
- A correspondência de um reforço específico para cada uma das diferentes Fichas de Operacionalização, deste modo para cada objectivo, e as consequentes actividades,

²⁰³ A codificação possui a seguinte correspondência: **MT** = Motricidade; **CM** = Comunicação; **SC** = Socialização; **AT** = Autonomia e **CG** = Cognição. A cada ficha foi atribuída uma cor, consoante a área de desenvolvimento para a qual ela foi concebida. O número, após as letras, indica a ordem da ficha dentro de cada área de desenvolvimento (ex. **CG-1** – indica a ficha que operacionaliza o primeiro objectivo específico da área da Cognição).

²⁰⁴ Conferir o *Modelo de Ficha de Operacionalização*, em Anexo XXXV.

²⁰⁵ Na planificação da construção das Fichas de Operacionalização procurou seguirem-se os passos sugeridos por Nunes (2001), Filipe (s/data), Cripe e Venn (1997): identificação e selecção das rotinas preferidas pela família e pela criança e posterior identificação dos momentos ou as actividades diárias mais adequadas e mais significativas para o ensino e prática dos objectivos/competências individuais e específicas a alcançar junto da família e da criança.

encontra-se associado sempre o mesmo Reforço de forma a apoiar a consolidação das aquisições, permitir uma relativa associação do reforço à actividade/estratégia/objectivo/área, diversificar fonemas – de forma a possibilitar à criança a audição de diferentes sons;

- A existência de diversas combinações de tipos de reforços – alguns reforços encontram-se acompanhados de gestos e expressões faciais, de forma a dar maior expressividade à linguagem verbal, correspondendo a uma das características do perfil da criança – permitindo-lhe o reforço através do canal visual;
- Imagem ou fotografia dos materiais utilizados para prossecução das actividades;
- Uma tipologia de avaliação constante – dada a modalidade de investigação-acção do presente trabalho – de forma a, ao longo da intervenção se poder assinalar, com um círculo, a avaliação que os intervenientes no processo sugeriam como adequada – segundo a tipologia/correspondência: *Não Adquirido* – ●; *Satisfatoriamente Adquirido* – ●; *Adquirido com Ajuda* – ●; *Executado sem Ajuda* – ●.

Dado o modelo de investigação-acção seleccionado e concebido como adequado, a aplicação das *Fichas de Operacionalização* obrigou a uma redobrada atenção de análise dos dados para planificação, intervenção e avaliação – constituindo-se como um processo cíclico e em espiral de recolha e análise de dados relevantes para a contínua adequação das estratégias ao desenvolvimento da criança.²⁰⁶

As *Fichas de Operacionalização*, dada a metodologia de investigação-acção seguida, prolongam-se através do modelo criado para a sua aplicação – de tal forma que algumas fichas, mantendo o formato inicial, têm a necessidade de sofrer alterações com o decorrer da implementação, segundo os progressos da criança e segundo a aceitação/rejeição dos mesmos – com base no processo de avaliação contínuo – como poderá ser constatado no ponto 4.2 – *Relato das Rotinas Familiares*. A descrição das alterações feitas foram inseridas no relato das respectivas *Fichas de Operacionalização*, tendo-se prosseguido a intervenção segundo a nova ou reformulada orientação. Todavia, no presente trabalho, optou-se por apresentar as fichas que serviram como ponto de partida – dado que as alterações introduzidas foram em pequeno número e sobre elementos muito particulares, tendo ficado registadas no respectivo relato.²⁰⁷

Por conseguinte, foi construído um documento de *Roteiro de Operacionalização* das fichas,²⁰⁸ documento de aplicação e de prolongamento de cada uma das fichas elaboradas, constituindo-se como a base para a apresentação dos dados no *Relato das Rotinas*

²⁰⁶ Nunes (2001) refere que um aspecto importante a considerar na intervenção é a análise e avaliação sistemática de como o trabalho está a decorrer, devendo-se: “reflectir acerca do modo como as actividades decorrem; analisar os progressos registados, partindo da recolha de informação acerca das respostas dadas pela criança durante as actividades; ajustar as actividades e/ou estratégias, seleccionando aquelas onde participa mais activamente.” (p. 188)

²⁰⁷ As *Fichas de Operacionalização* encontram-se referidas no corpo do trabalho, mas para a sua visualização deve-se consultar o Anexo XXXVI - *Fichas de Operacionalização*.

²⁰⁸ Visualizar o *Modelo de Roteiro de Operacionalização*, em Anexo XXXVII.

Famíliares (4.2 do presente manuscrito). Este documento, que acompanhou sempre a respectiva ficha, no momento da intervenção serviu para descrever as unidades temporais e as etapas de implementação das diversas actividades. De forma a atingir os objectivos propostos em cada ficha, no final de cada etapa intermédia, foram inseridas sugestões para melhor operacionalizar a etapa/tarefa seguinte, reintegrando-as na contínua 'releitura' da respectiva ficha, as quais se transformaram nas linhas orientadoras da continuação da prossecução das actividades – procurando potencializar as vantagens de uma avaliação permanente, cíclica e contextualizada.

A intervenção relatada decorreu de Março a Junho de 2009, nos diferentes locais e contextos familiares, nas rotinas e dinâmicas específicas da família da CAT21. A aplicação das fichas de operacionalização nas rotinas familiares consubstanciam uma aprendizagem estruturada – mas reflexiva –, procurando que as actividades seguintes – que correspondem aos sucessivos objectivos – assentem nas realizações/avaliação do desempenho nos objectivos trabalhados anteriormente na respectiva rotina. Estas operacionalizações foram realizadas pelo pai, mãe e irmã da CAT21, nos diferentes ambientes/rotinas familiares – individualmente ou em conjunto, dependendo dos fins a atingir e da forma como a família se organiza na execução quotidiana das suas actividades.

4.2 Relato das Rotinas Familiares

Apresenta-se, de seguida, o relato de cada rotina, o qual apresenta sempre um enquadramento – onde se explicita o modo como o objectivo foi trabalhado em contexto da rotina familiar específica, e um quadro onde se indica a *Ficha de Operacionalização* correspondente, a *Data* das diversas intervenções/concretizações, o *Relato e Avaliação* das diversas etapas de prossecução e uma coluna com as *Sugestões* para a continuação da implementação da respectiva ficha ou, no final do quadro, para especificar algumas *Dinâmicas de Continuidade* consideradas pertinentes.²⁰⁹

Os diferentes Relatos das Rotinas Familiares foram elaborados e reanalisados em conjunto pelos pais da criança, de forma a haver uma maior correspondência com a descrição objectiva da intervenção por ambos realizada. Ao longo do relato, reflexão e avaliação de cada etapa, foi inserido o grau de desempenho da criança de acordo com a tipologia de avaliação definida a quando da elaboração das fichas de operacionalização.²¹⁰ No final, foram retiradas as conclusões da intervenção assim como apresentadas algumas ilações e sugestões para a continuidade da intervenção – item que fazendo parte do *Modelo*

²⁰⁹ O tipo de linguagem utilizado na descrição das actividades procura reflectir a realidade observada – pelo que apresenta-se com uma justificada descontinuidade em relação ao restante manuscrito – igualmente diferenciável pelo tipo específico de letra utilizado Arial Narrow.

²¹⁰ Tipologia de avaliação contínua e final definida: *Não Adquirido* – ●; *Satisfatoriamente Adquirido* – ●; *Adquirido com Ajuda* – ●; *Executado sem Ajuda* – ●.

de Operacionalização criado, integrará o ponto *Aquisições e Sugestões* (5.1) do presente manuscrito.

4.2.1 Descer as escadas

Procurando dar maior autonomia e estimular o desenvolvimento do equilíbrio dinâmico, procurou-se eliminar o hábito familiar de alguma protecção da CAT21, a qual descia as escadas de casa e do exterior sempre ao colo – como forma de protecção para evitar quedas. Por conseguinte, desde o mês de Março até Maio, os pais da criança passaram a ‘obrigar-se’ a fazerem com que a criança descesse as escadas pelos próprios pés – com apoio de um adulto. Enquanto esta rotina familiar de DESCER AS ESCADAS era reformulada – *Quadro 23* –, aceite e consolidada iniciaram-se os outros passos de desenvolvimento e prossecução do objectivo definido *Descer autonomamente degraus das escadas/passeios* (conferir *Quadro 84* do Anexo XXXVI), mantendo a nova rotina adquirida – quer para a criança assim como para a sua irmã. Quando o último passo de desenvolvimento começou a poder ser trabalhado, foi-se eliminando gradualmente o apoio de mão – ficando só o de parede, dadas dificuldades derivadas da baixa estatura física da CAT21.

Quadro 23 – Roteiro de Operacionalização da Ficha [MT-1](#)

Data	Relato e Avaliação	Sugestões
Março a Maio	<i>Descer todas as escadas de casa e do exterior com apoio de mão e de parede (eliminando o hábito familiar entretanto adquirido de descer a criança sempre ao colo)</i> – imitando a irmã e os pais a CAT21 foi motivada para descer as escadas pelos seus próprios pés. A criança assumiu facilmente esta mudança de hábitos familiares. Após a primeira semana, a criança dirigia-se até junto das escadas e pedia ‘ <i>aiuda</i> ’ – ‘ajuda’, esperando pela chegada de um dos pais, a quem dava a sua mão. Quando os pais se esqueciam, era ela própria que, logo no início das escadas, se tentava libertar do colo. Inicialmente (●) foi necessário auxiliar o planeamento, executando com a CAT21 e introduzindo a ajuda verbal como orientação dos seus movimentos, dando o tempo necessário para que a criança executasse ao seu ritmo a tarefa proposta. Posteriormente, a criança começou a realizar com maior rapidez e sem ser necessário auxiliar o planeamento – dado que encontrou o seu padrão de descer as escadas (●).	<i>Colocar sempre que possível a irmã à sua frente, de forma a dar-lhe um padrão de descida e também diminuindo-lhe o receio de queda – pela proximidade visual/física da irmã.</i> <i>Manter sempre esta rotina até a criança descer sozinha.</i>
Abril	<i>Descer um degrau (sempre de pequena altura) sem apoio</i> – aproveitando a descida do degrau de pequena altura (5 cm) que existe entre a cozinha e a marquise, a CAT21 foi motivada, num clima de dança, e imitando a irmã e os seus pais, a descer o desnível sem se apoiar. Inicialmente, sentiu desequilíbrio e chegou a cair, contudo não desistiu nem se sentiu desencorajada pelos sorrisos dos presentes (“Ah! Ah!...”), os quais serviram para motivá-la ainda mais. Após várias tentativas começou a conseguir equilibrar-se após a descida. Perante este facto, em família foram cantados os <i>Parabéns</i> à CAT21, e ela apagou uma vela (algo que adora!) – manteve este treino/jogo todos os dias do mês de Abril, sempre com a presença dos pais na cozinha – enquanto preparavam o Jantar. Após o dia 18 de Abril, começou-se a motivá-la para descer o degrau do patamar de entrada da casa e do passeio (10 cm), a CAT21 após algumas tentativas, e simplesmente imitando o movimento da irmã e do pai, realizou correctamente a tarefa – apesar de se ter desequilibrado algumas vezes, mas a sua persistência conduziram-na ao sucesso, quase autonomamente (●).	<i>Manter a prática dos resultados alcançados e iniciar a descida dos dois degraus da casa para o Jardim da traseiras – ao encontro da Joyce – e dos três degraus para o patamar exterior de entrada – que dão acesso à rua.</i>
Maio	<i>Descer três degraus – de exterior – com apoio de parede (sem apoio de mão)</i> – perante a colocação da irmã à sua espera, à sua frente, e perante a instrução verbal “CAT21, agora sozinha... tu sabes” e reforçando verbal e	<i>Iniciar o processo tendente à redução do apoio na descida das escadas do interior da sua</i>

	continuamente os movimentos, a CAT21 apoiando-se na parede da casa conseguiu descer sozinha. Foi necessário, nas primeiras vezes, posicionar-lhe correctamente os pés e ser veemente nas repreensões – sempre que a criança assumia posições que lhe poderiam trazer desequilíbrios. Após o dia 23/05, deixando a porta aberta, a CAT21, sem a presença de mais ninguém começou a subir e a descer os degraus destemidamente e com facilidade (●). Esse desempenho demonstrou-o também nos três degraus de acesso à Igreja – onde vai ao Domingo.	casa.
Junho	<i>Descer dezassete degraus – de interior – com apoio de parede (sem apoio de mão) – os primeiros quatro degraus (antes do patamar que interrompe a sequência dos degraus das escadas), fruto do trabalho realizado anteriormente, a criança já tentava descê-los sozinha... mas querendo sempre um adulto por perto. Desta forma, estimulou-se a CAT21, a cada degrau realizado sozinha, através do reforço: “Boa... ‘CAT21’, muito bem!” - quando a criança chegava ao patamar intermédio, todos os presentes batiam palmas incluindo a própria criança (ficava eufórica). Como os outros treze degraus, apresentavam um desnível maior e a criança tinha receio, decidiu-se apoiá-la até ao quarto degrau a contar do fim, e aí pedir que descesse sozinha (com apoio na parede) – a criança acedeu facilmente. No dia seguinte começou-se a manter-lhe o apoio até ao quinto degrau a contar do fim da escada, e assim sucessivamente – 6.º, 7.º e 8.º degrau a contar do fim. Apesar da criança descer sozinha, começou-se a notar alguns sintomas de receio/medo e decidiu-se por manter a rotina mas não aumentar a descida autónoma para os degraus sucessivos (●).</i>	Dinâmicas de Continuidade <i>Continuar, após consolidação, a progressão da descida autónoma entre os degraus 8.º e o 13.º das escadas do interior.</i> <i>Procurar treinar igualmente em outras escadas semelhantes.</i>

4.2.2 Brincadeiras de jardim

Na prossecução da sequência das estratégias delineadas para operacionalizar o objectivo específico *Saltar a pés juntos* (conferir *Quadro 85* do Anexo XXXVI), optou-se por realizá-las ao Domingo à tarde – momento no qual a família da CAT21 tem por hábito fazer o lanche/pic-nic e BRINCADEIRAS DE JARDIM. Dada a facilidade de imitação que a criança apresenta, assim como o seu gosto pela música, pela dança e por brincar sobre a relva do jardim – a qual lhe dá maior conforto na queda, optou-se por aplicar as estratégias sempre sobre o ‘tapete’ da relva – de forma a facilitar-lhe a associação e a reduzir os riscos de retrocesso, caso caísse no pavimento. Os passos graduais de realização – *Quadro 24* –, de forma a dar à criança uma maior autonomia, foram reforçados com o apoio verbal e visual *Parabéns! Conseguieste – fazendo um movimento afirmativo com a cabeça*, o qual a criança adora.

Quadro 24 – Roteiro de Operacionalização da Ficha MT-2

Data	Relato e Avaliação	Sugestões
08/03 22/03	<i>Acompanha o movimento de um adulto que salta, no mesmo lugar, pegando-lhe nas duas mãos – enquanto ouvia música e dançava no jardim, o pai da CAT21, pegando-lhe nas duas mãos, ajudou a criança a acompanhar o seu movimento – ao ritmo da música – estilo dançante. A CAT21, aderindo e alegrando-se muito facilmente com esta estratégia, motivou a irmã a ir também saltar junto com o pai – tendo-se iniciado uma dinâmica de jogo à vez que muito divertiu as duas irmãs. Posteriormente, realizaram a mesma tarefa com ambos os pais, fazendo um bailado de saltos e saltitos. No dia 22/03, com a presença de alguns familiares foi realizada a mesma dinâmica e a CAT21 quis saltar com todas as pessoas presentes – incluindo com crianças da idade da irmã (●).</i>	<i>Incentivar a realização da tarefa de forma independente e autónoma, imitando a irmã e os pais.</i> <i>Colocar duas cadeiras relativamente baixas no jardim e posteriormente trocá-las por outras cadeiras com o assento mais alto.</i>
05/04 19/042 6/04	<i>Salta com ambas as pernas, enquanto se apoia com as mãos numa cadeira, imitando a irmã – apoiando-se numa cadeira relativamente baixa (40 cm do assento ao chão), e imitando a sua irmã, a CAT21 colocou-se a saltitar</i>	<i>Colocar uma folha de papel de jornal sobre a relva e saltar para cima dela.</i>

	apoiando-se com as duas mãos na cadeira e elevando os dois pés ao mesmo tempo – apesar de no início ter manifestado alguma descoordenação. Com as aquisições feitas e demonstradas, foi pedido à CAT21 que se apoiasse só com uma mão na cadeira. A criança teve dificuldade em cumprir, mas depois de ver a sua irmã fazer, começou também a realizar correctamente até que uma vez caiu e quis mudar de cadeira – deixando a sua foi apoiar-se só com uma mão na cadeira da sua irmã – a qual era mais alta. A criança continuou a manifestar um bom desempenho, mesmo após a introdução do toque de um batoque (sinal para se saltar) (●).	<i>Saltar a mangueira enquanto o pai anda a regar.</i>
10/05 24/05	<i>Salta por cima de uma mangueira de rega, sobre a relva</i> – para promover o saltar sem apoio, optou-se por primeiro desenvolver uma dinâmica de pedir à CAT21 para saltar pisando uma folha velha de uma planta colocada sobre a relva. Inicialmente a criança, tentou pisá-la com um só pé, mas após demonstração começou a procurar pisá-la saltando – esteve a realizar diversas tentativas, na maioria conseguidas. Posteriormente, aproveitando a necessidade de rega do jardim, foi posicionada a mangueira sobre a relva em forma de U, devendo as irmãs e a mãe saltar continuamente de uma parte para a outra – a CAT21 inicialmente deu a mão à mãe mas depressa a largou. Quando se encontrava cansada, e dado que a irmã não desistia, a CAT21 deu-lhe a mão e continuou a saltitar/saltar (●).	<i>Ajudar a CAT21 a elevar-se mais, quando salta.</i>
14/06 21/06	<i>Salta para tocar num balão pendurado</i> – de forma a proporcionar uma finalidade para o salto mais elevado, foram pendurados 5 balões na estrutura do jardim de pic-nic (salão de jardim), sobre a relva, os quais eram de cores diferentes (1.º amarelo, 2.º vermelho, 3.º azul, 4.º rosa, 5.º verde) – tendo o primeiro sido colocado de forma a que a CAT21 quase lhe chegasse sem saltar, e os outros sempre um centímetro acima do anterior. Esta dinâmica foi muito divertida e envolvente, tendo a irmã pedido que lhe fosse feito o mesmo. A CAT21 começou a tentar chegar aos balões, mas rapidamente percebeu que tinha que saltar e não bastava pôr-se em bicos de pés. Conseguiu tocar nos quatro balões mais baixos (até ao rosa!), saltando com ambos os pés, após algum impulso (●). Muitas vezes, a CAT21 pediu para ir para o Jardim e tentou saltar para chegar ao balão verde, mas nunca conseguiu.	Dinâmicas de Continuidade <i>Desenvolver a mesma dinâmica de forma a trabalhar a aprendizagem das cores – mas colocando os balões todos ao mesmo nível.</i> <i>Saltar no pavimento da casa sobre um tapete.</i> <i>Saltar no pavimento da casa, na rua e no pavimento do jardim.</i>

4.2.3 Regras à mesa

De modo a dar uma finalidade prática ao objectivo delineado para trabalhar a sua autonomia, a sua cognição, a motricidade fina e a participação da CAT21 na vida familiar – *Dobrar panos do seu quotidiano* (conferir *Quadro 86* do Anexo XXXVI), foi desenvolvida a aprendizagem da dobragem, em dois e em quatro, através da dobragem e arrumação do respectivo guardanapo de pano, após a refeição – integrada na prática familiar de REGRAS À MESA –, dado que cada elemento da família tem a responsabilidade de arrumar o seu guardanapo, depois de o ter dobrado. Considerou-se importante trabalhar especificamente este objectivo só no mês de Junho (um passo por semana). O mês de Abril e Maio foi deixado para que gradualmente a criança se apercebesse da existência da rotina familiar – dado que, muitas vezes, a CAT21 não se inteirava do hábito pois já não se encontrava à mesa, mas sentada no chão a brincar com a irmã. O último passo da tarefa teve a variação do local de realização, de forma a avaliar a real aquisição/transposição das competências adquiridas – *Quadro 25*.

Quadro 25 – Roteiro de Operacionalização da Ficha [MT-3](#)

Data	Relato e Avaliação	Sugestões
Abril	Quase todos os dias, após o termine da refeição, era dito por um dos pais “e	<i>Disponibilizar um guardanapo</i>

Maio	os <i>guardanapos</i>!” e após esse comentário, começava a dobrá-los (todos de seguida) e a arrumá-los (todos aos mesmo tempo) no sítio respectivo. Posteriormente, mantendo-se a expressão “e os <i>guardanapos</i>!” os pais começaram a dobrar cada <i>guardanapo</i>, arrumando-o de seguida, e só posteriormente era dobrado o seguinte... No mês de Maio, foi pedido que a irmã da CAT21 dobrasse e arrumasse o seu <i>guardanapo</i>, enquanto os pais dobravam e arrumavam os seus – no fim, era dito “e este <i>guardanapo</i>, é de quem?” - e a irmã dizia: “é da CAT21!” e pediu-se à CAT21 para nos vir ajudar (vendo dobrar o seu <i>guardanapo</i> e a arrumá-lo na gaveta respectiva). <i>Dobra, com ajuda física, um guardanapo ao meio, imitando a irmã</i> – simultaneamente enquanto a irmã dobrava lentamente o seu ao meio, a CAT21 com ajuda física de um dos pais dobrou o seu <i>guardanapo</i> ao meio (este passo foi repetido nos dois primeiros dias por três vezes). A CAT21 começou a mostrar um bom desempenho pelo que se transformou a ajuda física em apoio verbal – dando-lhe as instruções necessárias para a prossecução da tarefa (reforço: “Vamos, está quase... Oooooo kkkkkk!”). Todavia, a criança imitando a irmã começou a realizar correctamente a dobragem, apesar de algumas vezes o pano não ficar totalmente liso – perante este facto os pais esticavam um pouco mais o <i>guardanapo</i> de forma a ficar direito (dizendo: “<i>assim, assim!</i>”). A dobragem do seu <i>guardanapo</i> em quatro era feita à sua frente (por diversas vezes quis ajudar). No dia 06/06, a CAT21, sentada à mesa, no casamento do tio, surpreendeu os presentes pois estava entretida a dobrar o seu <i>guardanapo</i> em dois (tal como via fazer nos outros dias aos pais e à irmã) (●).	de cada cor para cada um dos membros da família. Colocar a CAT21 a ver o pai, a mãe e a irmã a dobrarem o respectivo <i>guardanapo</i>.
01/06 a 07/06	<i>Dobra um guardanapo em quatro, imitando a irmã e os pais</i> – a CAT21 começou a dobrar o seu <i>guardanapo</i> (verde) em quatro com alguma facilidade, descendo de seguida da cadeira e arrumando-o no local certo. Dado que, por vezes, a dobragem não ficava totalmente ‘simétrica’, foi pedido que a criança dobrasse novamente, após a exemplificação (como devia puxar as pontas na dobragem). A criança começou a tentar dobrar direitinho, e no final começou a passar a mão por cima do mesmo – imitando o passar do ferro de engomar. Por diversas vezes não precisou de ter a irmã a realizar ao mesmo tempo – aliás até tentou competir para ver quem fazia primeiro (atrapalhando o resultado) – perante este facto, os pais pediam para que a criança realizasse com mais calma (●). A CAT21 arrumou sempre o seu <i>guardanapo</i> no local específico (reforço: “Oooooo kkkkkk!”).	Dado o desempenho demonstrado não trabalhar especificamente o passo seguinte “<i>Dobra um guardanapo ao meio, imitando a irmã</i>”, passando-se para a dobragem em quatro.
08/06 a 20/06	<i>Dobra autonomamente um guardanapo em quatro</i> – a criança dobrou todos os <i>guardanapos</i> (de diferentes tamanhos) que lhe foram colocados à sua frente – na mesa de Jardim. Não sentiu estranheza pelo local nem pelo momento (à tarde) – diferente da rotina habitual, e realizou a dobragem de 10 <i>guardanapos</i> em quatro independentemente do tamanho e da cor (●).	Dar-lhe <i>guardanapos</i> de diferentes tamanhos. Diversificar o local, extraindo a actividade da rotina familiar. Criar uma sessão específica de dobragens.
21/06	<i>Dinâmicas de Continuidade</i> <i>Dobrar panos de cozinha. Distribuir os guardanapos e colocá-los nos locais certos. Dobrar guardanapos de papel.</i>	

entre os três disponibilizados e já familiares, que queriam para ouvir uma história. Durante as diferentes semanas de cada mês, foi sendo pedido que a criança seleccionasse diferentes imagens entre as disponibilizadas – para posteriormente integrar na narração/animação da história.

Quadro 26 – Roteiro de Operacionalização da Ficha CM-1

Data	Relato e Avaliação	Sugestões
04/03 11/03 18/03 25/03	<i>Indica uma imagem entre 5, a pedido – a CAT21 nas 4 sessões específicas, inseridas sempre na Rotina Familiar CONTADORES DE HISTÓRIAS, foi colocada sempre perante um conjunto de 5 imagens diferentes (na sua totalidade) de semana em semana. A criança, após a explicitação de todas as imagens, perante a pergunta: ‘Onde está...?’ respondeu sempre correctamente, contudo manifestou confusão entre a imagem da ‘criança a comer’ e a da ‘criança a beber.’ As imagens seleccionadas (04/03 – ‘um carro’; 11/03 – ‘criança a comer’; 18/03 – ‘criança com o cão’; 25/03 – ‘uma árvore’) foram sempre incorporadas numa história sobre situações que acontecem no seu dia-a-dia, procurando inserir-se gestos e verbalização da palavra ou acção, assim como inserindo a CAT21 na própria história – como personagem e através das respostas que se iam fazendo sobre as respectivas imagens. A criança esteve sempre atenta e sorria muito facilmente. No dia 18/03, onde se trabalhou a imagem da “criança com o cão”, a CAT21 aderiu à actividade, mas depois não permitiu que se continuasse por muito tempo, dado que preferiu pôr-se a imitar o ladrar dos cães e a imitar o seu andar (reforço: ‘Uauh... Boa!’) (●).</i>	<i>Inserir mais imagens e pedir que indique duas; Trocar a imagem da criança com o cão por uma criança com um cavalo; Após selecção, dar uma das imagens à irmã e outra ficar na mão da CAT21 – para a coreografia da história. Incentivar a verbalização – permitindo e facilitando o contacto/apoio visual. Reforço da distinção entre ‘criança a comer’ e a da ‘criança a beber.’</i>
01/04 08/04 16/04 30/04	<i>Indica duas imagens entre 7, a pedido – a CAT21, mantendo o modelo de aplicação definido, antes de iniciar foram-lhe dadas e deixado brincar com os conjuntos das 7 imagens, por sessão – posteriormente foram pedidas duas imagens – contudo, a CAT21 não conseguiu no dia 01/04 compreender o que se pretendia, dando só uma das duas imagens pedidas. Perante este facto, optou-se por pedir que desse as imagens através de uma frase maior e pronunciada mais lentamente (ex: “CAT21, onde está o cão tão grande, grande... e o carro que é igual ao da mamã?!”) de forma a possibilitar-lhe os tempos necessários ao processamento da respectiva informação. As imagens seleccionadas em cada semana foram: 01/04 – “um cão” e “um carro”; 08/04 – “rosto de um menino” e “criança deitada”; 16/04 – “criança a beber” e “criança a comer”; 30/04 – “uma árvore” e “uma menina com o cavalo”. A CAT21 foi sempre rápida na selecção e desta vez já não confundiu as imagens da “criança a beber” e “criança a comer”. A criança apreciou a dinâmica de dar uma das imagens à irmã para levantar quando era pronunciada na história. A imagem da “uma menina com o cavalo” não lhe causou admiração, tendo-a reconhecido imediatamente (●).</i>	<i>Diversificar as imagens, mantendo a sua mensagem (ex. outra criança sentada). Fazer os gestos das acções representadas. Dar um papel de maior relevo à irmã. Aumentar a rapidez o pedido verbal.</i>
06/05 14/05 20/05 28/05	<i>Indica duas imagens entre 10, a pedido – a CAT21, mantendo o modelo de aplicação definido, antes de iniciar qualquer das sessões foram-lhe dadas as 10 imagens (com um grafismo novo) e deixado brincar com a irmã. A CAT21 gostou muito das novas imagens, dado que já começava a estar cansada com as anteriores, e manifestou muita curiosidade e alegria ao recebê-las. Durante este mês a irmã, explicitou e realizou perguntas à CAT21 sobre as imagens, de modo a familiarizar-se com ela. As imagens seleccionadas em cada semana foram: 06/05 – “uma cadela” e “um sapato”; 14/05 – “corpo de um menino” e “bebé a dormir”; 20/05 – “criança a lavar a cara” e “criança a lavar os dentes”; 28/05 – “uma flor” e “um menino no triciclo”. A CAT21 compreendeu sempre as instruções e seleccionou correctamente todas as imagens aderindo muito bem ao jogo à vez, a quando da representação – tendo manifestado vontade em ter mais imagens na mão. As sessões do dia 20/05 e 28/05, dinamizadas pela irmã – a qual criou duas histórias com base nas imagens predefinidas, a criança manifestou igualmente um bom desempenho (●).</i>	<i>Alterar o passo seguinte de forma a permitir que a CAT21 entre as imagens disponibilizadas seleccione aquelas que quer que entrem na história – de forma a estimular e corresponder à sua criatividade. Estimular verbal e visualmente os conceitos de; dentro, fora, por cima e por baixo.</i>
03/06 09/06 18/06 22/06	<i>Indica três imagens entre 10, a pedido – como referido, este passo de prossecução do objectivo não foi trabalhado por se pensar como mais oportuno permitir à CAT21 que entre as imagens disponibilizadas seleccionasse aquelas que queria que entrassem na história – de forma a</i>	Dinâmicas de Continuidade <i>Procurar a sistematização da verbalização das imagens/palavras e da</i>

estimular e corresponder à sua criatividade. Desta forma, foram colocadas à vista todas as imagens até então utilizadas, e a CAT21, enquanto se contava a história foi seleccionando as imagens que queria que integrassem a história, trabalhando os conceitos de <i>dentro</i> (03/06 – colocando as seleccionadas dentro de uma caixa), <i>fora</i> (09/06 – colocando as seleccionadas fora de uma caixa), <i>por cima</i> (18/06 – colocando as seleccionadas por cima da almofada) e <i>por baixo</i> (22/06 – colocando as seleccionadas por baixo do lençol). A CAT21 adorou ser ela a escolher (estava muito feliz!) e viveu o trabalhar dos conceitos referidos como um reforço para seleccionar mais imagens (●).	<i>construção de pequenas frases com os conceitos de grande/pequeno. Elevar o grau de exigência face à sua capacidade/competência verbal. Solicitar que reproduza, dizendo oralmente o nome da imagem.</i>
--	--

4.2.5 Viagem no carro

Sempre que a CAT21 entra no carro do pai ou da mãe – dado que o usa diariamente – e, com base no gosto da criança pelo cantar, pelo imitar e pelas dinâmicas de jogo com a irmã e com os seus pais, inseriu-se o trabalho do objectivo específico *Exercitar a produção de sons diferenciados* (conferir *Quadro 88* do Anexo XXXVI), na rotina familiar de VIAGEM NO CARRO, de forma a, exercitando o aparelho fonador, permitir melhoramentos ao nível da linguagem expressiva.

A *frase musical* elaborada para o efeito é simples, atraente e cativante da atenção da criança, pois utiliza diferentes tons, sons e ritmos. Foi criado um momento de ‘suspense’ expressivo, depois da recuperação das consoantes *a*, *e*, *i* e *o* – antes a conjugação com a letra *u*. Em cada mês – *Quadro 27* – foram trabalhadas as diferentes etapas delineadas para o objectivo proposto, mantendo sempre, no mês seguinte, as aquisições/competências já adquiridas pela CAT21. No mês de Junho, propôs-se uma ‘frase musical’ diferente, de forma a permitir à CAT21 a aplicação e a transposição para outras construções silábicas com maior diversificação de sons, as aprendizagens até então realizadas.

Quadro 27 – Roteiro de Operacionalização da Ficha CM-2

Data	Relato e Avaliação	Sugestões
Março	1. <i>Da da da, De de de, Di di de, Do do do – Da, De, Di, Do, Du. (b/c/d/t/m)</i> – a CAT21 gostou muito da melodia criada pelo pai, tal como a irmã e a sua mãe, tendo entrado rapidamente no ouvido/gosto de toda a família, talvez ajudado pelo momento de suspense da melodia (provocador de resposta activa) e da simplicidade da mesma. Para facilitar a aquisição, foi considerado conveniente e oportuno que, na primeira semana de Março, a CAT21, praticasse – imitando os pais e a irmã – uma consoante diferente em cada dia. Inicialmente a criança repetia os sons, contudo no final da primeira semana, começou a tentar dizer ao mesmo tempo que os pais e a irmã. Durante as outras três semanas do mês a CAT21, repetiu todos os dias o exercício – tendo, em cada dia, praticado os sons das diferentes consoantes/sílabas propostas. Dado terem sido escolhidas sílabas mais fáceis de pronunciar, a CAT21 não apresentou dificuldades na pronúncia correcta das sílabas relacionadas com as consoantes <i>b/c/d/t/m</i> (●) (reforço: “EEEEEEhhhh... ‘CAT211111!’ – sorriso rasgado”).	<i>Manter o treino das sílabas anteriormente treinadas e, dada a resposta positiva da criança, diversificar os locais de treino (casa, jardim, entre outras).</i>
Abril	1. + 2. <i>Da da da, De de de, Di di de, Do do do – Da, De, Di, Do, Du. (n/p/r/s/g)</i> – a CAT21 começou facilmente a repetir as sílabas e, por vezes, era ela própria, sozinha, que estava a repetir a frase – tipo lenga-lenga, num canto da cozinha ou mal entrava no carro. As novas consoantes e respectivas sílabas foram facilmente assimiladas e correctamente pronunciadas. Apresentou alguma dificuldade de dicção nas sílabas com a consoante “r”, transformando-a, como acontece com a pronúncia do nome da irmã num som semelhante ao “k”. Manifestou muita alegria e boa disposição na realização das tarefas (●).	<i>Diversificar e intensificação das estratégias para apoiar a pronúncia correcta do “r”. Procurar reduzir o apoio sonoro, diminuindo a intensidade. Introduzir a dinâmica lúdica e de jogo à vez com a sua irmã.</i>
Maio	1 + 2 + 3. <i>Da da da, De de de, Di di de, Do do do – Da, De, Di, Do, Du.</i>	<i>Manter as estratégias</i>

	(j/l/v/f/x/z) – mantendo a repetição das outras sílabas previamente trabalhadas, foi introduzida a sílaba “r” – a mais deficitária – alternadamente, de forma a potencializar/facilitar a sua aprendizagem. Contudo, a CAT21 continuou ao longo do mês a produzir um som semelhante ao “k” – decidiu manter-se este critério, de forma a reforçar a correcta audição das sílabas com “r”. Nas consoante novas trabalhadas - j/l/v/f/x/z – a criança apresentou algumas dificuldades na pronúncia das sílabas com “f” e o som “z” era muito próximo do “s”. Nas outras sílabas, a CAT21 teve um bom desempenho mesmo tendo-se gradualmente reduzido a intensidade do apoio sonoro. Nas sílabas onde a CAT21 tem mais dificuldade (r/z/f), introduziu-se a dinâmica lúdica e de jogo à vez com a sua irmã – de forma a diversificar a estratégia, dando à irmã algumas palavras iniciadas com essas consoantes, de forma a esta sentar-se com a CAT21 e, juntas, repetirem e posteriormente jogarem à vez – a criança acedeu facilmente, contudo continuou a apresentar alguma dificuldade nas pronúncias correctas das consoantes mencionadas – mesmo após a repetida focalização labial. Por diversas vezes, foi necessário pedir à CAT21 que tivesse calma – reduzindo a sua proactividade, dada a vontade em fazer primeiro do que a irmã. Por diversas vezes, a criança, autonomamente e solitariamente, estava a “jogar” às consoantes... (●) (reforço: “EEEEEEhfff... ‘CAT211111!’ – sorriso rasgado”).	delineadas, inserindo a última etapa planeada: 1 + 2 + 3 + 4. Papa, pape, papi, papo, papu; Pepa, pepe, pepi... (repetição com todas as consoantes, excepto as deficitárias). Utilizar todos os contextos/espacos disponíveis. Para as consoantes deficitárias, permitir a visualização dos movimentos dos lábios, da língua e do maxilar, de forma a lhe facilitar a interiorização dos movimentos articulatórios.
Junho	1 + 2 + 3 + 4. Papa, pape, papi, papo, papu; Pepa, pepe, pepi... (repetição com todas as consoantes, excepto as deficitárias) – a CAT21 repetiu sempre os sons dissílabos diversificados tendo manifestado muita vontade de rir depois de terminar cada sequência da respectiva sílaba base – quer quando viajava no carro, quando se encontrava no Jardim ou no interior da casa. Por diversas vezes, para as consoantes deficitárias, foi necessário exemplificar, mostrando os movimentos correctos de articulação das sílabas, permitindo-lhe a visualização dos movimentos, em forma lenta, dos lábios, da língua e do maxilar. A CAT21 esteve atenta, porém continuou a manifestar dificuldades notórias de expressão das consoantes r/z/f. (●)	Dinâmicas de Continuidade Procurar em família utilizar palavras iniciadas com as consoantes deficitárias, mantendo os exercícios expressivos. Realizar diferentes dinâmicas de produção de sons. Ouvir histórias para crianças gravadas em CD e outras contadas pelos pais e pela irmã. Ouvir diferentes tipos de conversações através do rádio e da TV.

4.2.6 Cantar e mimar

Perante o gosto da criança em cantarolar canções infantis – seu ponto forte –, em realizar os seus gestos, e de forma a exercitar a produção de palavras/sequências de palavras, aprendendo a normalizar o ritmo e tom da sua expressão, melhorando a respiração – área de deficit –, o objectivo específico *Aceder à utilização/repetição de vocábulos* (conferir *Quadro 89* do Anexo XXXVI) foi trabalhado através da sua inserção na rotina familiar já existente de CANTAR E MIMAR canções infantis, populares, religiosas, entre outras. Por conseguinte, os passos das tarefas não são sequenciais – não necessitando da realização do passo precedente – dado que cada actividade trabalha directamente a tarefa no seu todo. A diversidade de tarefas corresponde simplesmente à aplicação dos diferentes tipos de canções aos respectivos contextos/momentos específicos. Desta forma, a aplicação das tarefas delineadas – *Quadro 28* – assenta sobre o princípio da oportunidade das mesmas, podendo chegar a coexistir – e não se limitando aos dias referidos, dado que, muitas vezes, no dia-a-dia as canções eram cantadas sem uma intencionalidade concreta, a não ser a simples mas importante animação do ambiente familiar.

Quadro 28 – Roteiro de Operacionalização da Ficha CM-3

Data	Relato e Avaliação	Sugestões
Março	<i>Cantarolar e mimar canções infantis, enquanto as ouve/visualiza na TV</i> – a CAT21 durante o mês de Março, duas vezes por semana, assistiu, em pé, à visualização da música “Atirei o pau ao gato” do CD de músicas infantis – as quais também canta no Infantário. Inicialmente, a criança distraiu-se com as imagens dos bonecos animados (porém, serviu para apoiar a assimilação do significado das palavras). Após duas visualizações, optou-se por retirar as imagens mantendo a música – a CAT21 preferiu dançar as músicas não acedendo a cantar. Perante esta reacção, foi decidido sentar a criança ao colo enquanto ela olhava para os movimentos da boca do adulto – a CAT21 começou a tentar realizar as terminações e estava sempre à espera da parte final “Miau”. Voltou, por cinco vezes, a mostrar-lhe as imagens da canção (na TV), e posteriormente mantendo sempre o apoio da canção ensinou-se à CAT21 e sua irmã os gestos para a canção – a CAT21 realizou os gestos muito facilmente e começou a trautear algumas sílabas (a bold) das seguintes palavras (atirei; pau; gato; não; morreu; xica; se; deu; miau). Apresentou uma boa capacidade para imitar e recriar os gestos correspondentes, tendo, por vezes, realizado em antecipação (●). <i>Cantarolar e mimar canções populares, enquanto toda a família canta</i> – e o pai toca viola, aproveitando a realização do aniversário da CAT21, a festa de um primo e um encontro de amigos, cantou-se a canção ‘Começou no A’ para o grupo das crianças presentes. A CAT21, inserida num grupo, esteve muito atenta à canção e à viola, sorrindo com muita facilidade. Sempre que surgia a repetição das vogais A, E, I, O e U, a CAT21 repetia com as outras crianças, fazendo a mímica que a sua irmã inventava. No sofá do escritório – perto da viola – a família sentou-se e, por diversas vezes, juntos cantaram e brincaram com canções populares – alterando algumas letras de modo a ser mais fácil a pronúncia e a compreensão – a CAT21 fazia terminações de algumas palavras cantadas. Muitas vezes, o pai da criança inventava versos populares sobre a CAT21 e a sua irmã – quando tal acontecia notava-se que o interesse aumentava. Os gestos também assumiram um papel catalizador da atenção e da consequente participação, tendo, por vezes, realizado em antecipação (●).	<i>Continuar a ensinar a mesma canção.</i> <i>Diversificar para outras canções mais interactivas.</i> <i>Introduzir a escuta/produção de lenga-lengas.</i>
26/04 31/04 11/06	<i>Cantarolar e mimar canções populares, enquanto toda a família canta</i> – e o pai toca viola, aproveitando a realização do aniversário da CAT21, a festa de um primo e um encontro de amigos, cantou-se a canção ‘Começou no A’ para o grupo das crianças presentes. A CAT21, inserida num grupo, esteve muito atenta à canção e à viola, sorrindo com muita facilidade. Sempre que surgia a repetição das vogais A, E, I, O e U, a CAT21 repetia com as outras crianças, fazendo a mímica que a sua irmã inventava. No sofá do escritório – perto da viola – a família sentou-se e, por diversas vezes, juntos cantaram e brincaram com canções populares – alterando algumas letras de modo a ser mais fácil a pronúncia e a compreensão – a CAT21 fazia terminações de algumas palavras cantadas. Muitas vezes, o pai da criança inventava versos populares sobre a CAT21 e a sua irmã – quando tal acontecia notava-se que o interesse aumentava. Os gestos também assumiram um papel catalizador da atenção e da consequente participação, tendo, por vezes, realizado em antecipação (●).	<i>Criar uma canção sobre a CAT21, sobre a sua irmã e sobre assuntos do dia-a-dia – com muitas repetições.</i> <i>Diversificar o volume de voz.</i>
22/03 19/04 10/05 17/05	<i>Cantarolar e mimar, em grupo, canções religiosas inseridas numa celebração</i> – a CAT21, no momento da Eucaristia dominical, no dia 22/03 começou a tentar imitar o Cântico da Paz (dado ser uma canção dinâmica). Apesar das suas tentativas, não conseguiu acertar com o ritmo da canção, pelo que se optou por, na Oração antes de Dormir, em família, contemplar a canção “Paz, Paz de todo o coração” - com gestos próprios. A CAT21 rapidamente começou trautear os sons nos momentos/ritmos certos e, a quando da sua participação nas outras celebrações (de 19/04, de 10/05 e de 17/05), a criança mostrou uma maior e melhor participação (nos gestos e nas palavras). Actualmente produz algumas sílabas (a bold) das seguintes palavras (Paz, to + do, coração, ti, irmão, bom, abraço), assim como as variações dentro da melodia da palavra paz (●). Apresentou uma boa capacidade para imitar e recriar os gestos correspondentes, tendo, por vezes, os realizado em antecipação.	<i>Manter a rotina de apreender canções de mensagem antes de adormecer.</i> <i>Simplificar as canções mais dinâmicas – de forma a cativar e a facilitar a sua aprendizagem.</i> <i>Cantar face a face.</i>
09/04 13/04 01/05 03/05 05/06 7/06	<i>Cantarolar e mimar canções inseridas numa história</i> – a CAT21, sempre que efectuava viagens longas, ouvia, durante a mesma, repetidamente, a história da “Princesa e da Ervilha” - a qual apresenta canções intercaladas com a narração (em CD) – a criança manifestou sempre muita atenção e após as duas primeiras vezes tentava trautear alguns sons do refrão mais cantado. Dada a participação a cantar de todos os elementos da família, a CAT21 tentava igualmente demonstrar competência. Indo no banco de trás, ao lado da irmã, a CAT21 ia repetindo os gestos que a sua irmã criava – construindo uma oportunidade para passarem o tempo das viagens de forma mais agradável. No dia 03/05, a criança, ao entrar na carinha, pediu “a tóia” (= história) – tendo ficado feliz quando sentiu que a história ia começar, dizendo à irmã “a tóia, a tóia!” - afim de esta ficar atenta. Realizava as terminações das palavras do refrão da canção principal e procurava (esforçando-se) tentar imitar o tom da musicalidade das palavras. Apresentou uma boa capacidade	Dinâmicas de Continuidade <i>Intensificar a escuta de sons/palavras/histórias através da utilização de CDs de música e de histórias, escuta de diferentes programas de rádio, visualização de programas de TV.</i> <i>Conversar com a CAT21 sobre as histórias que ouve e sobre as imagens/fotos que vê – de modo a estimular a compreensão e a aprendizagem da correcta</i>

para imitar e recriar os gestos correspondentes, tendo-os, por vezes, realizado em antecipação (●).	verbalização (através da repetição expressiva dos vocábulos).
---	---

4.2.7 Tarefas domésticas

Perante a participação da criança e a sua vontade em agradar e mostrar as suas capacidades, decidiu-se apresentar à criança o objectivo específico *Tomar parte nas tarefas domésticas simples* (conferir *Quadro 90* do Anexo XXXVI) operacionalizado na rotina familiar de realização de TAREFAS DOMÉSTICAS diárias/semanais consentâneas com o padrão educativo da família (de participação e corresponsabilização), pelo que, tirando partido de algumas situações do quotidiano, se possa apoiar a CAT21 na integração e operacionalização activa do padrão educativo definido e sejam para a criança oportunidades para, assente nos seus pontos fortes, permitir novas aquisições/competências em áreas mais débeis. Dada alguma teimosia da criança, são igualmente a oportunidade para modelar comportamentos e atitudes, identificando potenciais situações de transgressão – onde compete aos pais serem firmes e incisivos na sua atitude reguladora, procurando antecipar a possível transgressão, anunciando-o ou reprimindo-o verbalmente – *Quadro 29*.

Dada a diversificação de estratégias/tarefas para permitir à criança tomar parte das realizações da família e a sua não sequencialidade, optou-se por apresentar o realizado autonomamente, em cada uma delas e o seu grau de realização – sem referência a datas precisas, dado que elas foram inseridas no dia-a-dia da família. Desta forma, a data da sua implementação corresponde ao período de toda a intervenção: de Março a Junho.

Quadro 29 – Roteiro de Operacionalização da Ficha SC-1

Data	Relato e Avaliação	Sugestões
De Março a Junho	<i>Arrumar os próprios brinquedos na caixa ou gaveta, antes de sair do espaço de brincar ou cozinha</i> – a CAT21 foi, através do exemplo da irmã e dos pais, envolvida a ajudar a arrumar os brinquedos – sobretudo no espaço Cozinha (local mais frequentado pela família nos tempos semanais de convívio familiar). Foi disponibilizada uma gaveta onde os brinquedos são sempre arrumados, antes da refeição e antes de deixar o espaço utilizado. A CAT21 aderiu muito bem a esta actividade pois muitas vezes até volta a desarrumar só para voltar a arrumar – neste âmbito, basta um dos pais dizer: “Meninas, vamos arrumar tudo!”. Perante esta atitude activa da criança, começou-se a pedir à CAT21 que arrumasse primeiro só as peças amarelas do Lego grande e quando ela começou a executar com sucesso (fê-lo em dois dias) passou-se para as peças vermelhas – onde a criança por vezes tentava ludibriar. Nestes momentos procurou-se ser incisivo nas ordens para que a criança cumprisse de acordo com a sua capacidade (●).	<i>Procurar manter esta rotina para que a criança o faça sem a ajuda verbal: “Meninas, vamos arrumar a cozinha!”</i> <i>Apoiar a criança a arrumar, no sítio certo, os utensílios da “Cozinha de Brincar” das irmãs – com a ajuda da imitação da irmã.</i> <i>Procurar que os pais sejam firmes e incisivos na sua atitude reguladora, de forma a incentivar a que a CAT21 não deite lixo para o chão.</i>
De Março a Junho	<i>Ajudar a fazer a cama</i> – a CAT21 foi, através do exemplo da irmã e dos pais, envolvida a ajudar a fazer a cama. Optou-se pela cama dos pais da criança, dado não se encontrar encostada à parede e permitir a imitação frontal dos movimentos. A CAT21 aderiu com muita naturalidade à tarefa. No início, com a criança de um lado da cama e um dos pais de outra, teve alguma dificuldade em compreender que o lençol tinha que ficar esticado e, muitas vezes, puxava-o novamente para trás. Porém, com atitudes firmes e incisivas, a criança começou a realizar bem a colocação do lençol e a puxar o cobertor e a coberta da cama – necessitava sempre de algum aperfeiçoamento. À noite, a CAT21 também ajudou a dobrar em quatro a coberta da cama,	<i>Pedir à criança que comece a arrumar os seus sapatos e o pijama no local correcto, junto aos sapatos da irmã, dado que dormem no mesmo quarto.</i>

De Março a Junho	repetindo o gesto da dobragem – por imitação. Actualmente, a CAT21 já realiza a actividade/tarefa sem instruções, basta, para tal dizer: “CAT21, a cama!”. Muitas vezes, torna-se um jogo entre a criança e a irmã (●). Regar as flores – a CAT21 foi, através do exemplo da irmã e dos pais, envolvida a ajudar a regar o jardim, sempre que necessário. Tendo sido dado um “Boule” de brincar à criança – para não se molhar tanto e um pequeno regador à irmã – e colocado água num balde, enquanto o pai regava o jardim com a mangueira, as duas irmãs gastavam a água do balde nas plantas do “seu” jardim. Inicialmente, a CAT21 deitava a água de uma forma aleatória, porém, após ensino/repreensão a criança começou a pôr-se de cócoras e a direccionar a água para a planta que queria regar. Para facilitar a não rega da mesma planta duas vezes, foi optado por pedir à CAT21 para regar umas plantas que se encontram em fila – realizando inicialmente com a ajuda/orientação da irmã e posteriormente começou a interiorizar que só podia vir ajudar a pegar na mangueira depois de ter regado correctamente todas as plantinhas – tal como a irmã (●).	<i>Começar a associar o aspecto murcho (de sede) das plantas com a falta de água – dizendo à CAT21 que a planta está triste e que se pode deixar contente e feliz se se lhe der água.</i>
De Março a Junho	Dar comida à Joyce (cadela) e aos peixinhos do lago – a CAT21 foi, através do exemplo da irmã e dos pais, envolvida a ajudar a dar comida à cadela e aos peixes do jardim. Dado o seu grande gosto pela Joyce e pelos peixes, a CAT21 aderiu facilmente a esta “responsabilidade” - antes de ir para a escola, sempre que possível, ir dar alguma comida à Joyce e aos peixes. Aprendeu a atirar a comida para o lago, erguendo e fazendo o movimento correcto de arremesso e quando chegava perto da Joyce aprendeu a dizer: “Senta” para lhe poder dar a comida à boca. Manifestava sempre descontentamento quando a cadela não lhe obedecia – na maior parte das vezes –, dizendo: “Aaaai!...”. Ao sair de casa, para o espaço de Jardim, por iniciativa da CAT21, orientava-se logo para as traseiras da casa e ia buscar comida. (●)	Dinâmicas de Continuidade <i>Começar a dar os pedacinhos de pão enquanto se conta... de forma a antecipar a aprendizagem numérica.</i> <i>Procurar apoiá-la a fazer a discriminação correcta da comida para os peixes e a comida para a cadela.</i>

4.2.8 Execução de recados

Perante o dinamismo, a participação, a adesão e a vontade em agradar e mostrar-se competente – características do perfil da CAT21, pediu-se à criança que, no âmbito da rotina familiar de EXECUÇÃO DE RECADOS, cumprisse as tarefas subjacentes ao objectivo específico *Fazer, cumprindo sequência de ordens, pequenos recados* (conferir *Quadro 91* do Anexo XXXVI). Desta forma, à criança foi pedido que realizasse pequenos (inicialmente) recados do dia-a-dia, tirando partido de algumas situações do quotidiano, de forma a permitir à CAT21 a interiorização das sequências de passos de determinadas tarefas/ordens. Dada a sua determinação e convicção, foram igualmente excelentes meios para apoiar a modelação de alguns comportamentos e atitudes, caracterizados no padrão educativo da família como menos socializantes.

Dada a diversificação de recados que permitem à criança incorporar a sequencialidade das ordens dadas, optou-se por apresentar no *Quadro 30* o que foi executado, de forma autónoma, em cada uma delas e o seu grau de sucesso, sem referência a datas precisas, dado que elas são inseridas no dia-a-dia da família ao longo de todo o período de intervenção (de Março a Junho).

Quadro 30 – Roteiro de Operacionalização da Ficha SC-2

Data	Relato e Avaliação	Sugestões
De Março a Junho	Despejar o lixo no respectivo caixote (fralda, papel, plástico...) – a CAT21 foi, através do exemplo da irmã e dos pais, envolvida a ajudar a levar o lixo para o caixote respectivo. Quando na cozinha, os pais davam frequentemente coisas para a criança ou a irmã irem pôr no caixote do lixo doméstico – tornou-se	<i>Começar a levar a CAT21 a acompanhar um dos pais a despejar o caixote do lixo no contentor ou no papelão, de</i>

	uma brincadeira/jogo divertido. A CAT21 tentou, por diversas vezes, ser a primeira a vir buscar o lixo. Quando a irmã estava "birrenta", a CAT21 realizava a tarefa. Algumas vezes deitou o lixo para o chão da cozinha – perante esta atitude, os pais procuraram acompanhar visualmente a criança até ela colocar o lixo no caixote. No quarto e na cozinha, queria ser ela a deitar fora a sua própria fralda, para o efeito carregava sempre correctamente com o pé no pedal de abertura da tampa e deitava o lixo no seu interior, retirando de seguida o pé para a tampa se fechar. Iniciou-se o ensino de colocar o papel no caixote do lixo de tampa azul – sobretudo as folhas de publicidade de produtos que todos os dias são colocados na caixa do correio – primeiro são utilizadas para observar e analisar a capacidade da criança em reconhecer os “artigos” e para ensinar novas designações (●).	<i>forma a iniciar a compreensão do motivo da separação do papel e dos detritos comuns. Fazer um “baralho de cartas” com os produtos do supermercado – de forma a desenvolver a discriminação, memorização e verbalização e permitir um maior reconhecimento dos produtos/objectos na ida ao supermercado.</i>
De Março a Junho	<i>Levar um objecto a outra pessoa, num local diferente</i> – sempre que necessário e possível e quando um dos pais estava num local diferente. A CAT21 aderiu de uma forma espantosa e correcta às seguintes instruções: “vai levar o pano à mãe, que está na garagem”; “vai dar um beijinho à mãe e à tua mana, que estão na sala, a ver televisão”; “vai desligar a televisão e chama a tua mana para vir ‘papar’”; “dá um beijinho ao papá, outro à mamã e apaga a luz”; “apaga a luz e a televisão”... perante esta resposta tão fácil e quase sempre imediata – só em muito poucas vezes, foi necessário refazer os passos do recado, a criança ficava feliz ao ouvir o reforço delineado “Magniiiiiiiiiccooooo...”, ao qual batia palminhas. Só recado “dá um beijinho ao papá, outro à mamã e apaga a luz” foi necessário pedir à irmã que executasse primeiro uma vez (●). A CAT21 começou a querer também entregar coisas a fim de se levarem a outra pessoa – entrou-se no jogo por ela criado, de forma a cativar também a sua adesão às nossas propostas.	<i>Começar a ajudar a arrumar a dispensa, pedindo-lhe os produtos que estejam ao pé dela, nomeando-os, de forma a capacitar-se a CAT21 para ir ajudar os pais nas compras do supermercado – sabendo distinguir os alimentos, para poder executar recados simples de selecção: “dá o arroz”; “dá a maçã”; “dá a garrafa de água”, entre outros.</i>
De Março a Junho	<i>Chamar a irmã para vir lavar os dentes, dizendo para se despachar</i> – sempre que esta manifestar falta de vontade de o fazer, refugiando-se no quarto. Permitindo o modelar do próprio comportamento através da aplicação da regra à irmã, a CAT21 facilmente assumiu o papel de “disciplinadora” da sua irmã, pondo-se muitas vezes a dizer-lhe, tentando puxá-la, “anda, ‘paxa’, aaáááá!...”. Quando a irmã não acedia, por vezes vinha ter com um dos pais e dizia “na qué”, perante esta situação e perante a repreensão dos pais à irmã, a CAT21 ia de novo chamá-la segundo a nova instrução dos pais: “Anda, jáaaaaa!...” (●).	<i>Dado o factor de distração da cadela Joyce, procurar que a CAT21 venha chamar o pai, quando este se encontra no Jardim, para vir brincar com ela – efeito compensador.</i>
De Março a Junho	<i>Pedir para ir buscar os pijamas e distribuí-los pelas respectivas pessoas</i> – após uma demonstração da irmã, a CAT21 executou sem se enganar uma única vez o recado. Sempre que havia mudança de pijamas (por uma questão de higiene), a irmã fazia a demonstração na primeira vez dos pijamas lavados. Porém, no mês de Junho deparou-se que a CAT21 já conhecia os pijamas (todas as partes) de todos os membros do agregado familiar distribuindo-os com sucesso (●).	Dinâmicas de Continuidade <i>Alternar a distribuição entre a CAT21 e a sua irmã, de forma a normalizar a participação das duas filhas na vida familiar.</i>

4.2.9 Desfile de moda

Aproveitando os gostos da CAT21 (pela música, dança, coreografia e dinâmica de jogo), as suas características (dinâmica, alegre, criativa e determinada) e procurando apoiá-la no sentido de moderar a sua proactividade, permitindo à criança a assimilação da noção/prática do *Esperar pela sua vez, assumindo a parceria activa* (conferir Quadro 92 do Anexo XXXVI) – tido como importante, e exigido, dentro do padrão educativo familiar, este objectivo foi trabalhado inserido na rotina familiar de realizar quase todos os dias, antes de subir para deitar, um DESFILE DE MODA ou uma dança individual e/ou grupo – com suporte musical da MTV (canal Cabovisão) – na cozinha. Esta estratégia permitiu igualmente à criança participar na construção de um ambiente familiar alegre e bem disposto, começando,

desde muito cedo, a sentir-se responsável pela sua construção, assim como desenvolver a sua motricidade.

Na execução da estratégia delineada – *Quadro 31* –, reduziram-se, gradualmente, as orientações verbais (a sua frequência e intensidade) e as físicas (gestos indicativos ou demonstrativos), de forma a criar oportunidades de maior autonomia – mantendo fortes os factores motivacionais de adesão às actividades. Visto ser uma rotina familiar muito utilizada, optou-se por fazer um registo mensal dos aspectos caracterizadores do desempenho da CAT21 ao longo dos respectivos três meses de intervenção (Março, Abril e Maio). No mês de Junho, a rotina foi mantida, contudo foi inserida a última tarefa num outro contexto de forma a promover a diversificação, a transferência e a avaliação do resultado obtido com a intervenção.

Quadro 31 – Roteiro de Operacionalização da Ficha **SC-3**

Data	Relato e Avaliação	Sugestões
Março	<i>Desfilarm com a irmã, esperando pela sua vez</i> – durante este período, enquanto se colocava a música, pediu-se à CAT21 para fazer, juntamente com a irmã, um desfile de moda. Após a irmã fazer o seu desfile, a CAT21 também realizou o seu desfile – esta estratégia foi feita durante muitos dias do mês (apenas com a instrução: “CAT21, desfile de moda!” e “[nome da irmã], desfile de moda!”). Inicialmente, a CAT21 acatando a espera da sua vez, realizou o desfile imitando a irmã. Porém, a meio do mês começou a criar alguns passos de coreografia bem originais – tendo inserido alguns passos aprendidos nas “Danças de Salão” do Infantário que frequenta. Aderiu muito bem à estratégia e, quando a irmã estava distraída com as imagens da TV, ia chamá-la dizendo: “anda...” (reforço: “Muitoooo BBBeeeeemmm! - dando uma batata frita”). No final de cada sessão, fez-se sempre em família, uma dança - individual e/ou em grupo – de forma a compensar as irmãs pelo desempenho obtido. Manifestou alegria, criatividade, dinamismo e aprendeu facilmente a rotina do esperar pela sua vez. Os gestos/movimentos apresentados encontravam-se bastante adequados aos ritmos de música que surgiam na MTV (●).	<i>Introduzir mais pessoas a desfilar, fazendo-a esperar pela sua vez.</i> <i>Retirar a música (dada a óptima adesão da criança à estratégia), transformando o Desfile de Moda num momento de coreografia teatral – sem o apoio dos ritmos musicais, de forma a mais facilmente testar-se a sua criatividade.</i> <i>Retirar o reforço da batata frita, mantendo o uso da expressão ‘Muitoooo BBBeeeeemmm!’</i>
Abril	<i>Desfilarm com a irmã, a mãe e o pai, esperando pela sua vez</i> – durante a primeira semana do Mês de Abril, foi inserido no Desfile de Moda a presença de uma terceira pessoa, alternadamente a mãe e o pai da CAT21. A criança não estranhou a presença da terceira pessoa, até pareceu que foi, para ela, um motivo para demonstrar as suas habilidades (o apoio musical foi mantido) (reforço: “Muitoooo BBBeeeeemmm! – sem batata frita”). A criança não se apercebendo da falta da batata frita, no reforço, continuou a participar criativamente na actividade – quer com o seu pai, quer com a mãe. Nas outras semanas de Abril, a CAT21 realizou sempre esta actividade, sempre que possível, com a presença da irmã e dos seus progenitores, não tendo manifestado nenhuma alteração significativa – aliás, o entusiasmo e a vontade de fazer melhores coreografias aumentou significativamente. Perante tal alegria, muitas vezes o reforço verbal foi igualmente cancelado, tendo a criança continuado a realizar com propriedade as tarefas. Em diversos momentos, após a pergunta “CAT21, quem é, desfile de moda?!”... a CAT21 chegou a indicar correctamente quem se seguia – mantendo sempre a ordem de espera pela sua vez (●). Aproveitando a oportunidade da festa de anos da CAT21 (26/04) e dado o seu desempenho na execução anterior, foi experimentado o passo seguinte – <i>Desfilarm com mais cinco crianças, esperando pela sua vez</i> – a CAT21 manifestou igual desempenho às sessões anteriores – tendo surpreendido todos os presentes que observavam a actividade do Desfile de Moda. A criança sentiu-se muito à vontade e demonstrou muita autonomia, criatividade, alegria e continuou a esperar pela sua vez – as crianças estavam ordenadas pela estatura, sendo a CAT21 a última.	<i>Inserir a presença de mais crianças com idades próximas a realizar o desfile, inserindo a CAT21 entre elas.</i> <i>Alterar os locais de realização (sala e jardim), deixando o local anterior (cozinha).</i> <i>Aproveitar a oportunidade da festa de anos de um primo da CAT21 e da reunião mensal de um grupo de famílias.</i>

Maio	Desfile com mais cinco crianças, esperando pela sua vez – na continuação da estratégia iniciada no dia 26 de Abril, a CAT21 na festa de anos de um primo (no jardim) e da reunião mensal de um grupo de famílias (salão da paróquia), de forma a promover momentos de animação participou activamente no Desfile de Moda realizado e pedido por algumas pessoas que já tinham assistido. A CAT21, inserida no meio do grupo, esperou pela sua vez, após a expressão “CAT21, desfile de moda”, expressão utilizada também para todos os outros participantes. Após duas “rodadas” já não foi mais preciso utilizar a ajuda verbal, mas só a indicação com a mão. Após algumas execuções, certas crianças abandonaram a coreografia, contudo a CAT21 manteve-se sempre até ao fim – tendo acolhido muitas salvas de palmas (●).	Propor à criança que assuma uma atitude proactiva na elaboração da ordenação da vez, e uma atitude de aceitação quando é a irmã a realizar.
Junho	Aguardar pela sua vez na distribuição de batatas fritas – durante o mês de Junho, aproveitando o bom tempo e a estrutura adquirida para o Jardim da moradia, inserida na rotina familiar de realizar alguns petiscos com familiares e/ou amigos, foram distribuídas pela irmã da CAT21, numa taça, batatas fritas, segundo uma ordem pré-determinada, sendo a CAT21 a última a receber. A criança tentou vir buscar antes da sua vez, mas tendo sido repreendida, voltou para o local onde estava. Quando retirou a batata frita, na sua vez, todos os presentes disseram “Muitoooo BBBeeeemmm! – dando-lhe mais uma batata frita). Em outras ocasiões foi dado à CAT21 um Tupperware com batatas fritas e, depois dela tirar, deveria dar também a cada um dos presentes uma batata frita – a criança realizou e nunca tentou tirar outra para si. Realizou estas tarefas de forma alegre e foi alvo de muitos elogios por parte dos presentes (●).	Dinâmicas de Continuidade Diversificar os contextos e produtos.

4.2.10 Ir à casa de banho

Relativamente ao objectivo específico *Ir à casa de banho sempre que precisa* (conferir *Quadro 93* do Anexo XXXVI), operacionalizado na rotina familiar de IR À CASA DE BANHO, perante as características da criança (iniciativa e quer mostrar-se como capaz) e de forma a combater a propensão das criança com T21 em alargarem o período de dependência da utilização das fraldas, procurou-se que a CAT21 incorporasse em si a rotina de, sempre que precisa, ir à casa de banho quer no meio familiar, quer no escolar. Desta forma, e perante a exigência do objectivo, definiram-se estratégias semelhantes entre a família e o infantário, tendo-se só iniciado a execução desta rotina no mês de Junho – dado o desenvolvimento da criança e o tempo meteorológico característico – porém, a recolha dos dados para a construção do mapa biológico da criança foi realizado nas duas últimas semanas de Maio. No presente relatório – *Quadro 32* –, incluem-se somente os procedimentos realizados pela família de forma a desenvolver o objectivo proposto – baseados, porém, na contínua troca de informações sobre o processo de desfraldamento com os outros intervenientes, oralmente ou via e-mail. Optou-se por usar o pitó em vez da redução da sanita, dada a altura da criança e de forma a permitir uma maior autonomia, visibilidade e manutenção da rotina em diferentes espaços/meios/deslocações. Dada a complexidade das tarefas, optou-se por não descrever as tarefas na base diária, mas segundo a rotina criada para cada semana do mês de Junho.

Quadro 32 – Roteiro de Operacionalização da Ficha AT-1

Data	Relato e Avaliação	Sugestões
18/05 a	Durante as duas últimas semanas do mês de Maio foram registados os momentos nos quais a CAT21 tem manifestado tendência para “fazer xi-xi e	Sentar a CAT21 no pitó, enquanto a irmã (ou os pais)

31/05	có-có" e as vezes que, sentada no pitó, realizou com sucesso a tarefa. Deste modo, em parceria com a escola foi elaborado um mapa de probabilidades e de sucesso para promover o desfraldamento da criança – as educadoras registaram durante o dia e os pais registaram os momentos antes da ida para o infantário e após o regresso a casa. Esse mapa encontra-se na posse da família e na sala do Infantário (●).	estão na casa de banho. <i>Proporcionar momentos de associação das palavras "xi-xi e có-có", ao acto em si, quando sentada no pitó.</i>
01/06 a 07/06	Com base nos ritmos biológicos da criança – à tarde – após o Jantar, a CAT21 observou todos os dias a irmã, sentada na sanita, enquanto ela se encontrava sentada, sem a fralda no pitó. Perante o estímulo verbal "xi-xi" e "có-có", a CAT21 fez todos os dias "xi-xi", excepto no dia 5/06, talvez por atraso de execução - da responsabilidade dos pais. Relativamente ao "có-có" só por três vezes realizou com sucesso a tarefa. Associou muito bem a palavra "xi-xi". Ficava muito feliz quando, após o sucesso se lhe dizia: "Isso, isso... Graannndeeeee!" (●).	<i>Alternar a observação da irmã, ou um dos pais, e tentar antecipar os momentos após o Jantar até à preparação para dormir.</i>
08/06 a 14/06	Imediatamente após o jantar da criança, a CAT21 foi colocada no pitó, durante toda a semana, alternando a observação da irmã com a realização sozinha – quando a CAT21 realizava a acção, ia-se ao Jardim, brincar com a Joyce (cadela) – actividade do gosto da criança. A CAT21 realizou em todos os dias com sucesso a tarefa, excepto no dia 10 – por deslocação familiar. A partir do meio da semana, após a realização com sucesso a seguir ao jantar foi retirada a fralda durante 15 minutos, enquanto os pais arrumavam a cozinha. Antes de subir para o quarto, a CAT21 realizou por três vezes "có-có", no pitó (reforço: "Isso, isso... Graannndeeeee!"). Nunca se molhou (●).	<i>Retirar a fralda após o jantar até à hora de dormir. Inserir a criança na Rotina Familiar de ir à casa de Banho antes de sair de casa.</i>
15/06 a 21/06	Foi retirada a fralda após o jantar até à ida para a cama, mantendo as rotinas anteriores. A CAT21 realizou sempre com sucesso (sobretudo o "xi-xi", dado que alguns dos dias, provavelmente terá feito "có-có" antes de sair da escola), mantendo-se limpa e enxuta, excepto no dia 18/06 – no qual fez "xi-xi" nas pernas. Nesse dia, os pais da criança começaram a imitar o choro, e a criança veio, dando um beijinho, dizer "cupa" (= desculpa). Assistiu à limpeza do local, enquanto o pai esbracejava (●). Sempre que a criança realizou com sucesso foi-lhe dito "Isso, isso... Graannndeeeee!" e todos batiam palmas. Ela manifestou uma grande, grande alegria com o sucesso que em média alcançou. Antes da família sair de casa, a CAT21 foi igualmente colocada no pitó – algumas vezes realizou a tarefa outras vezes não (também por possível falta de vontade) (●).	<i>Manter a rotina e começar a perguntar se a CAT21 quer fazer as suas necessidades. Colocar o pitó nos espaços utilizados. Observar se a criança algumas vezes se vai lá sentar.</i>
22/06 a 28/06	Mantendo a rotina diária (à excepção do dia 25/06 – por impossibilidade da família) anteriormente descrita, foi colocado o pitó na cozinha – enquanto a família se encontrava nesse espaço – e os membros da família, à vez e espaçadamente, foram perguntando à CAT21 se tinha vontade de fazer "xi-xi" e/ou "có-có". Por diversas vezes, disse "não" outras vezes disse: "qué" (= quero) ou "simmm!" (= sim). Ao longo destes seis dias, foi notório que na maioria das vezes, quando foi ao pitó realizou alguma das suas necessidades. Quando fazia com sucesso, retirou-se sempre a fralda durante 20 minutos e a CAT21 manteve-se sempre enxuta. Houve circunstâncias em que vendo a criança a dirigir-se para o pitó e a procurar sentar-se nele – colocado em espaço acessível e visível – fomos-lhe retirar a fralda e por 4 vezes realizou fez "xi-xi" (●).	Dinâmicas de Continuidade <i>Dada a reacção positiva da criança às estratégias delineadas e executadas, dada a complexidade das tarefas – pressupondo uma grande consolidação considera-se essencial manter este padrão de consolidação de rotina durante todo o mês de Julho – procurando aumentar semanalmente, em cinco minutos, o tempo de ausência de fralda após a realização das necessidades. Tentar a adesão da criança ao redutor da sanita – com apoio.</i>

4.2.11 Assoar o nariz

Para operacionalizar o objectivo específico *Assoar-se ao lenço da mão* (conferir *Quadro 94* do Anexo XXXVI), trabalhado na rotina familiar de ASSOAR O NARIZ, inicialmente começou-se por associar a contagem até três ao assoar-se, correspondendo o número três ao momento de expulsão da expectoração. Posteriormente, e dado que a família

passa muito do tempo que está com a criança na cozinha, optou-se por colocar e deixar em local bem visível e acessível à CAT21 um pacote de lenços da mão – sempre que se esgotou, foi repostado. Desta forma, procura-se que a CAT21 assuma na sua autonomia e com a sua iniciativa a rotina de manter limpo o seu nariz e de ir buscar o lenço sempre que sente essa necessidade, tal como passou a acontecer com os pais da criança e a sua irmã –

Quadro 33.

Quadro 33 – Roteiro de Operacionalização da Ficha AT-2

Data	Relato e Avaliação	Sugestões
04/04 a 10/04	Durante esta semana, procurou associar-se o número três ao momento do expelir da expectoração nasal – enquanto o pai/a mãe colocava o lenço no nariz da Criança. A CAT21, após os dois primeiros dias começou a responder frequentemente ao estímulo, sobretudo quando era o pai a verbalizar (●).	<i>Procurar que realize a actividade com a mãe e com a irmã.</i>
11/04	Durante o dia, por diversas vezes, na presença do pai, a CAT21 expeliu a expectoração nasal para o lenço, sempre que a mãe ou a irmã contavam até três. (reforço: “Linnndaaaa!”) (●).	<i>Verificar se realiza a actividade sem a presença do pai da criança.</i>
12/04	Aproveitando a ausência do pai, a CAT21 expeliu quase sempre a expectoração nasal para o lenço, sempre que a mãe ou a irmã contavam até três e lhe limpavam o nariz (●).	<i>Colocar o lenço na mão da CAT21 e, após a contagem, ajudá-la a apertar-lhe a mão com o lenço, junto ao nariz, ao número três.</i>
14/04	Perante a sugestão da sessão anterior, a CAT21 reagiu muito bem e até começou ela própria a dizer “tês” (= três), tentando limpar-se, com ajuda física do seu pai. (reforço: “Linnndaaaa!”) (●).	<i>Colocar a CAT21 e a irmã a assoar-se simultaneamente, e uma em frente à outra, de forma a facilitar-lhe a aprendizagem dos movimentos de limpeza do nariz.</i>
16/04	Após ter-se dado um lenço à CAT21 e outro à sua irmã, estando uma em frente à outra, e após a contagem a irmã assoou-se e a CAT21 também tentou, mas com alguma dificuldade de coordenação. Perante o comentário do pai: “CAT21, olha a maná!”, a criança começou a entrar no jogo e a procurar assoar-se ao mesmo tempo que a irmã – começou até a tentar fazer primeiro do que ela (perante instrução à irmã mais velha) (●).	<i>Manter, de forma a consolidar, esta estratégia durante algum tempo.</i> <i>Iniciar a introdução da expressão “olha o ranhito!” antes da contagem.</i>
15/04 a 22/04	Durante quase uma semana, a CAT21 – sempre que possível – assoava-se, enquanto um dos pais ou a irmã também reproduziam o mesmo gesto, contudo antes foi sempre dito “CAT21, olha o ranhito!”. No dia 21 e 22, a criança efectuou o movimento de se assoar, já sem a realização do gesto por parte de outra pessoa, mas sempre ao número três e após a expressão definida – mas sempre tendo-lhe sido dado o lenço (●).	<i>Colocar na cozinha, em local bem visível e acessível à CAT21 – estante do armário – um pacote bem aberto de lenços da mão, de forma a ela poder ir buscá-lo, sempre que se diz à criança “olha o ranhito!” (quando tem saída de expectoração).</i>
23/04 e 24/04	Após ter sido colocado um pacote bem aberto de lenços da mão, na estante do armário cozinha, onde a CAT21 facilmente o via e lhe chegava, começou-se a dizer à criança, quando apresentava expectoração (“olha, o ranhito!”), para ir buscar o lenço. Inicialmente, utilizou-se a irmã para, numa dinâmica de imitação, facilitar a consolidação. A CAT21 reagiu muito bem e tentou limpar-se várias vezes, porém teve que ser apoiada na execução da limpeza do nariz. Em outros momentos trouxe o guardanapo e deu-o a um dos pais para que a limpasse. Algumas vezes utilizou-se a estratégia de jogo, procurando ver quem (ela ou a sua irmã) ganhava a corrida para ir buscar o lenço. (reforço: “Linnndaaaa!”) (●).	<i>Manter a aquisição desta rotina durante toda a semana.</i> <i>Colocar-lhe um lenço da mão no bolso e estimular-lhe a sua utilização quando a criança está no jardim da casa.</i>
30/04	Após uma semana de realização da rotina anteriormente descrita com sucesso, quando no jardim, deu-se um lenço à CAT21 para ela pôr no bolso, dizendo: “É para o ranhito!” e deu-se igualmente outro à sua irmã. Aí, procurou-se utilizar a mesma rotina. A CAT21 apresentou mais dificuldade, pois não conseguia retirar o lenço. Notou-se igualmente uma grande dependência do facto de serem os outros a visualizar a presença da expectoração – a CAT21 nunca realizou por si mesma a tarefa – precisou	Dinâmicas de Continuidade <i>Ficou definido manter a rotina durante mais algumas semanas/meses, de forma a permitir que a própria criança sinta a presença incomodante da expectoração a sair do nariz</i>

sempre do sinal de alerta dado por outro (●).	– não avançando para o último passo da tarefa (Assoa-se ao lenço, retirando-o do bolso ou indo-o buscar a outro local, quando precisa) por nos parecer ainda prematuro, apesar do bom desenvolvimento apresentado nas anteriores.
---	---

4.2.12 Lavagem dos dentes

No que concerne o objectivo específico *Lavar os dentes de manhã e à noite* (conferir *Quadro 95* do Anexo XXXVI), operacionalizado na rotina familiar de LAVAGEM DOS DENTES, inicialmente começou-se por efectuar em família esta rotina só à noite – depois de Jantar, após alguns momentos de descontração e de arrumação da cozinha – *Quadro 34*. Só após a sua aquisição foi generalizado para de manhã, antes do vestir a roupa própria para o dia. Optou-se por comprar 4 escovas dos dentes de quatro cores diferentes, uma para cada um dos membros da família de forma a diferenciar, com a seguinte correspondência: verde – Mãe, azul – Pai, cor-de-rosa – Irmã e laranja – CAT21. A CAT21 esteve protegida sempre com um babete, de forma a evitar algum mal-estar ou a possibilidade de molhar a sua T-shirt/Pijama.

Quadro 34 – Roteiro de Operacionalização da Ficha AT-3

Data	Relato e Avaliação	Sugestões
07/03	Pelas 21.15m, após a ida para o 1.º andar de modo a deitar as crianças, toda a família foi à casa de banho onde, junto ao lavatório a CAT21 observou os pais e a irmã a lavar os dentes. A Criança também queria lavar os dentes. Teve que se esticar, pondo-se em bicos de pés, para conseguir ver (●).	<i>Na próxima sessão, toda a família lava os dentes no Bidé – local mais proporcional à sua altura.</i>
08/03	Pelas 21.35m, enquanto o Pai, a Mãe e a Irmã estavam a lavar os dentes à volta do Bidé, também quis lavar os seus dentes. Tirou a escova à irmã e colocou na boca, passando primeiro pela água da torneira. Perante a pergunta do pai se a CAT21 também queria lavar os dentes, ela respondeu: “Qé”. A mãe deu-lhe uma escova cor-de-laranja e, enquanto lavava os seus, ajudou a CAT21, segurando-lhe a mão e favorecendo os movimentos de lavar (●).	<i>Na próxima sessão, dar logo a escova à CAT21, ao mesmo tempo que ao resto da família. Ensinar os movimentos de lavagem mais comuns. Comprar uma escova de cada cor para cada membro da família.</i>
09/03	Pelas 21.10m, em família, a irmã distribuiu as escovas dos dentes: a verde – Mãe, azul - Pai, cor-de-rosa – Irmã, cor-de-laranja – CAT21. A CAT21 ficou toda contente e começou logo a lavar os dentes. A irmã mostrou-lhe como se lavavam os dentes da frente. A Mãe ensinou-lhe, com ajuda física, a lavar os dentes de trás, do maxilar inferior. O Pai ensinou-lhe a lavar os dentes de trás do maxilar superior. Aderiu muito bem e sempre que fazia bem reforçava-se: “Ótimo, Ótimo! (fazendo uma carícia no rosto)”. Quis experimentar a pasta dos dentes e gostou do sabor (●).	<i>Para desenvolver a discriminação visual, pedir à CAT21 para tirar a sua escova e distribuir a escova à irmã. Jogar, à vez, a ensinar a lavar os dentes: irmã, os da frente; mãe, os de baixo; pai, os de cima. Experimentar a lavar também com pasta dos dentes.</i>
10/03	Pelas 21.00m, em família, a CAT21 retirou a sua escova (cor-de-laranja) e deu a cor-de-rosa à irmã. Quis dar igualmente as escovas aos pais e quase conseguiu (Reforço: “ótimo”). O pai colocou pasta dos dentes nas quatro escovas e apoiou (verbal e fisicamente) a CAT21 a esfregar os dentes. Quando a CAT21 tinha espuma em toda a boca começou-se o jogo dos dentes, repetido várias vezes: a Irmã mostrava-lhe como se lavavam os da frente; a Mãe mostrava-lhe como se lavavam os de baixo; o Pai mostrava-lhe como se lavavam os de cima. A CAT21 gostou muito da dinâmica e imitava fielmente os movimentos... por vezes, confundia-se e trocava os movimentos	<i>Ser a CAT21 a distribuir as escovas.</i> <i>Manter o jogo de lavar os dentes.</i> <i>Provocar a ausência de um dos pais.</i>

11/03	(●). Pelas 21.45m, com a ausência do pai, a CAT21 dirigiu-se à casa de banho, onde lavou os dentes, tendo a sua mãe só dito: os da frente, os de baixo, os de cima e a criança lavava os dentes, imitando os mesmos movimentos realizados pela irmã. A CAT21 distribuiu as escovas e disse, agarrando na azul, “papá” (●).	<i>Dar liberdade total à CAT21, ao cima das escadas, de forma a ver se ela própria pede para ir lavar os dentes – enquanto a irmã se dirige para o quarto.</i>
12/03	Pelas 20.50m, a CAT21, após ter subido as escadas, foi à casa de banho. O pai perguntou-lhe: “Onde vais?” ao que ela respondeu: “Dête” (= dente), enquanto esfregava os dentes com um dedo. Foi ao quarto chamar a irmã, tendo insistido com veemência (<i>previamente combinado com a irmã</i>) - (Reforço: “ótimo”). A CAT21, após a colocação da pasta, lavou os dentes ao mesmo tempo que a irmã e os pais (Reforço: “ótimo”), imitando os mesmos movimentos realizados pela irmã e pelo pai. A CAT21 distribuiu correctamente as escovas (●).	<i>Manter esta rotina durante todo o mês de Março.</i> <i>Alternar com a irmã a tarefa da distribuição das escovas.</i>
12/03 a 31/03	A CAT21 assumiu sempre a rotina de lavar os dentes, excepto em dois dias (17 e 28), por ter adormecido previamente. Continuou a distribuir as escovas correctamente, alternando com a irmã (●).	<i>Iniciar a rotina da lavagem dos dentes ao acordar.</i>
01/04	À CAT21, após acordar, e de os pais lhe darem banho, foi-lhe dada a sua escova para lavar os dentes, simultaneamente com a irmã. Lavou correctamente os dentes (●).	<i>Manter a rotina de Lavagem dos Dentes de manhã – junto com a irmã e à noite – em Família.</i>
Abril Maio Junho	A CAT21 integrou a rotina da lavagem dos dentes, de manhã e à noite, e é quase sempre ela que recorda a família do momento de lavar os dentes. Começou a abrir a torneira e a fechá-la para molhar a escova (●).	Dinâmicas de Continuidade <i>Ensinar a criança a não engolir tanta espuma da pasta dos dentes.</i>

4.2.13 Olhar à sua volta

Para o objectivo específico *Identifica objectos do seu quotidiano* (conferir Quadro 96 do Anexo XXXVI), dado o seu carácter cognitivo, optou-se por desenvolver a prossecução das diferentes tarefas em semanas diferentes e com intervalos entre elas, para permitir a consolidação e utilização em outros contextos das aprendizagens efectuadas. Procurou-se, na medida do possível, utilizar a dinâmica de conhecimento do meio, inserido na rotina familiar de OLHAR À SUA VOLTA, aspecto relevante no ambiente familiar – dado a mãe da criança ser docente de Geografia – *Quadro 35*. Neste âmbito, este objectivo foi programado para ser implementado exclusivamente pela mãe da criança, com a parceria da filha mais velha.

Quadro 35 – Roteiro de Operacionalização da Ficha **CG-1**

Data	Relato e Avaliação	Sugestões
01/03 a 07/03	<i>Identifica 1 planta do Jardim (o malmequer branco)</i> – a CAT21 ao longo destes sete dias foi apanhar malmequeres e fazer raminhos com eles. Brincou com a irmã a dar malmequeres à mãe, após ter tirado a respectiva flor da planta. A mãe começou a pedir à irmã e à CAT21 para irem buscar um malmequer, e iniciaram o jogo do “bem-me-quer, mal-me-quer”, realizado e repetido vezes sem fim, dado que as duas irmãs estavam sempre entusiasmadas. No dia 6 de Março, a mãe, estando nos bancos do jardim, pediu à CAT21 para ela ir buscar um malmequer (que se encontra no lado oposto do jardim), a criança foi buscar o malmequer. Este exercício repetiu-o três vezes com sucesso. Posteriormente, no dia 7, tendo sido dadas à CAT21 três flores, foi-lhe pedido que desse à irmã o malmequer – o que a criança fez com sucesso. Actualmente, a criança tenta dizer malmequer, pronunciando: “mamaqué” (●).	<i>Começar a introduzir outras flores e plantas, de modo a diversificar-lhe as suas aquisições: jarro, hortense, lírio, papoila...</i>
16/03 a 22/03	<i>Identifica 3 partes do carro (porta, a sua cadeira, o banco da irmã)</i> – quando entra no carro da mãe – o qual é mais baixo – a criança espontaneamente aprendeu a dirigir-se logo para a sua porta e tenta abri-la, dizendo “pota, pota”	<i>Procurar que a CAT21 identifique o volante, o rádio, o retrovisor e o banco dos pais.</i>

	(= porta). Quando a mãe lhe perguntou onde está a cadeira da CAT21, ela disse: “aquiiii!”. Perante a pergunta de onde estava o banco da sua irmã, ela apontou para o banco da irmã – na primeira tentativa. Perante a facilidade de aplicação dos conceitos, e de forma a testar os hábitos diários foi pedido à CAT21 para se sentar no banco da irmã... tendo-se dirigido para ele; a mãe pediu-lhe para abrir a porta do lado da irmã, tendo-se dirigido e tentado abrir a porta do lado esquerdo (●).	
06/04 a 13/04	Identifica 5 animais domésticos mais comuns (<i>cão, gato, pato, peixinho, galinha</i>) – aproveitando a deslocação a casa dos avós paternos e tios, a CAT21 à chegada identificou logo o cão da tia (de outra raça da cadela Joyce), dizendo: “cão” - durante a semana, sempre soube com propriedade pedir, nomear, chamar e brincar com o cão. Nas três visitas a casa da tia, a CAT21 teve a oportunidade de ver um gato – ao que disse: “ato” (com um g mudo) e chamou-o dizendo “miau...”. Por diversas vezes, veio comunicar “gato, dói... dói”). Nas idas à quinta do avô, andou a correr atrás das galinhas e dos patos com um vara – por diversas vezes, quando a irmã lhe dizia: “a galinha”... desatavam a correr atrás da galinha mais próxima; quando dizia “pato”, corriam atrás do pato mais próximo. Foi aproveitada também a oportunidade para dar comida às galinhas e aos patos, que se encontravam separados: a CAT21, tendo recebido da mão do avô comida para as galinhas (milho) e perante a instrução verbal (“para a galinha!”) foi levar o milho às galinhas; quando recebia da mão do avô comida para os patos (folhas de couve) e perante a instrução verbal (“para o pato!”) foi levar a folha da couve aos patos. Como prenda para os primos, foram oferecidos peixes num aquário – perante a pergunta combinada com os primos, a CAT21 disse: “peissino” (= peixinho), tendo ido chamar a avó para também lhe dizer “peissino”. À chegada, de regresso à casa familiar, foram dadas 5 fotos correspondentes aos 5 animais – num jogo de identificação – a CAT21 não falhou nenhum e foram feitas diversas formas para a tentar enganar – com suporte visual errado – as a criança dizia “nãooo!” e dava o correcto (●).	<i>Introduzir alguns animais que não sejam do seu uso quotidiano – antes de visitar o Badoca Park Safari e o Monte Selvagem.</i> <i>Iniciar a produção dos sons onomatopáicos dos animais, procurando introduzi-los através da melodia de uma canção...</i>
27/04 a 07/05	Identifica 8 peças de vestuário mais usadas (<i>calças, meias, collans, sapatos, saia, vestido, babete, bibe...</i>) – a CAT21, em cada dia, foi chamada a conhecer, a identificar e a dar, com base no critério número: 1.º dia – calças; 2.º dia – calças + meias; 3.º dia – calças + meias + collans... e assim sucessivamente. No dia 5 de Maio, a mãe colocou todas as peças num monte e pediu à CAT21 para lhe dar cada uma delas, dizendo o respectivo nome. Inicialmente a criança, só queria misturar a roupa, porém, perante a atitude incisiva da mãe, a criança foi cooperando, tendo identificado as peças todas. Este exercício foi repetido no dia 6 e no dia 7, estando num outro quarto, a CAT21, a pedido, foi buscar as peças pedidas (●).	<i>Apoiar a aprendizagem da verbalização das peças já identificadas.</i> <i>Treinar com as toalhas e com os panos de cozinha e tolhas de mesa.</i> <i>Apresentar os objectos da tarefa seguinte todos de uma vez.</i>
18/05 a 29/05	Identifica 10 objectos de uso comum (<i>copo, colher, garfo, prato, biberão, cadeira, mesa, garrafa, televisão, telefone...</i>) – aproveitando o hábito da família cantar, foi alterada a letra de uma canção popular “Foi na Loja do Mestre André”, onde se introduzia cada um dos objectos de uso comum apresentado... (ex. Foi na Loja do Mestre André que toquei no copo, ai olé...; ... no garfo; ... na garrafa). Esta canção foi ensinada, sempre com a ajuda da irmã, e quando se dizia o nome de um dos objectos, que se encontravam em forma de roda, as duas irmãs no meio, iam tocar nele. A CAT21 aderiu muito bem à música e ao jogo dinâmico, apesar de muitas vezes apresentar-se um pouco baralhada, pelo que se decidiu jogar à vez, a irmã tocava e depois repetia-se o objecto e a CAT21 ia também tocar. Desta forma, focalizou-se melhor a dinâmica e a criança executou com mais facilidade. Após algumas realizações da roda dos objectos, decidiu-se realizar a execução sem o apoio da irmã – a CAT21 tocou em todos os objectos no momento certo. Posteriormente, passou-se a inserir as perguntas: “CAT21, onde está...?” - a criança dirigia-se ao local e dizia: “aquiiiiiii!” (●).	Dinâmicas de Continuidade <i>Procurar introduzir nesta dinâmica da canção 5 objectos de uso menos comum.</i> <i>Procurar outras canções que permitam a mesma dinâmica.</i>

4.2.14 Banho diário

Perante o grande gosto da CAT21 pelas actividades realizadas na/com a água e pela dinâmica do jogo, para se atingir o objectivo de proporcionar momentos e formas para aprender a *Distinguir as diferentes partes do corpo* (conferir *Quadro 97* do Anexo XXXVI), do seu e dos outros, proporcionando momentos agradáveis de interacção com a sua irmã e promovendo a progressiva autonomia no campo da higiene pessoal, inseriram-se as actividades na rotina familiar de BANHO DIÁRIO – dentro da banheira, juntamente com a irmã. Após a realização de algumas sessões, e aproveitando as condições climatéricas favoráveis, alterou-se o local de realização da actividade – piscina – mantendo as orientações definidas. De forma a avaliar a consolidação das aquisições, a tarefa de tocar nas partes do corpo pedidas, foi programada e executada através de uma dinâmica diferente – desta forma, para promover a generalização alterou-se o contexto, a estratégia e, durante duas semanas, a execução da dinâmica realizou-se através de uma canção mimada de modo a avaliar a real consolidação e aplicação das aquisições entretanto realizadas – *Quadro 36*.

Quadro 36 – Roteiro de Operacionalização da Ficha **CG-2**

Data	Relato e Avaliação	Sugestões
01/05 a 08/05	<i>Lavar, por imitação, as partes do corpo pedidas - gradualmente, após instrução verbal</i> – à CAT21 e à sua irmã, sentada dentro da banheira, uma ao lado da outra e com um dos pais à frente – fora da banheira – foi pedido para cada uma lavar o pé – a CAT21 realizou sem olhar para a irmã; foi pedido para lavar o outro pé – a criança realizou sem olhar para a irmã... todos os dias da semana foram introduzidos novas partes do corpo, a juntar às anteriores: 01/05 – pés e mãos; 02/05 – nariz e boca (+ pés e mãos); 03/05 – barriga e pescoço...; 04/05 – orelha e cabelo...; 05/05 – dedos e joelho...; 06/05 – ombro e olhos...; 07/05 – cabeça e umbigo...; 08/05 – mamas e pipi... - a CAT21 realizou muito bem as actividades. Manifestou alguma indefinição inicial perante a palavra joelho e ombro – pelo que optou-se por repetir por diversas vezes, em cada sessão a instrução para lavar essas partes do corpo. Criou-se um ambiente agradável e simpático, dado que começou a haver competição entre as duas irmãs para ver quem lavava primeiro – perante a velocidade de execução, foi pedido continuamente para executar mais devagar (“Calma!”) (●).	<i>Rectificar sempre as respostas incorrectas com demonstração visual da resposta correcta.</i> <i>Retirar o apoio visual da irmã – de forma a executar sem imitação.</i>
09/05 e 10/05	<i>Lavar as partes do corpo pedidas - gradualmente, após instrução verbal</i> – durante dois dias, a irmã não acompanhou a CAT21 durante a realização da tarefa, por se encontrar doente, o que possibilitou a execução deste passo de execução. A CAT21 lavou as partes do corpo, mediante instrução verbal – contudo manifestou novamente dificuldade em responder correctamente às palavras joelho e ombro, pelo que teve que ter apoio visual. Por conseguinte, optou-se por, em cada sessão, tentar ensinar a CAT21 a pronunciar as palavras ombro e joelho, de forma a apoiar a compreensão – a criança dizia “jeo” (= joelho) e “nbo” (= ombro). Este exercício foi repetido muitas vezes – no final do banho, ao enxugar a criança pediu-se sempre que desse para limpar uma das seguintes partes do corpo: pés, mãos, barriga, pescoço, orelha, cabelo, dedos e joelho, ombro e cabeça. O nariz era pedido para efeitos de eliminação da expectoração nasal (●).	<i>Esperar algum tempo para testar a assimilação da criança.</i> <i>Durante a semana sem directa estimulação, falar por diversas vezes do joelho e do ombro.</i> <i>Iniciar o processo de treino das partes do corpo em si e nos outros.</i>
17/05 a 23/05	<i>Lavar as partes do corpo na irmã e em si, após instrução verbal</i> – a CAT21 aderiu muito bem a esta proposta. Não se mostrando nada confundida entre o seu e o da irmã – na piscina apresentou as mesmas realizações, mesmo tendo a cadela Joyce como factor de distração. Perante esta reacção da criança, decidiu-se estimular, enquanto se lavavam as partes do corpo, pedir a verbalização das mesmas, de forma a estimular a linguagem	<i>Ficar algum tempo sem propor a execução das tarefas da rotina do banho.</i> <i>Fazer jogos diversificados de expressão corporal que incluam a</i>

10/06 e 11/06	expressiva – neste âmbito, a CAT21 teve maiores dificuldades, mas conseguia fazer-se entender em quase todas as partes do corpo. Foi igualmente realizado um exercício fora da banheira, tendo-se pedido que a criança fosse indicar essas partes do corpo no pai, na mãe e nela própria (●). <i>Tocar nas partes do corpo pedidas</i> - Durante os dias sem aplicação das estratégias anteriormente executadas, a CAT21, por diversas vezes, iniciou ela os gestos, tentando dizer as palavras e incentivando que a irmã e os pais também a acompanhassem. A aplicação da estratégia foi realizada através da canção infantil: “eu toco num dedo, tiquiti, tiquiti, ... eu toco o outro, tiquiti, tiquiti,...” associando o gesto respectivo. A CAT21 adorou a canção... apesar de que a expressão “tiquiti, tiquiti” lhe provocou alguma distração e “gargalhadas”, pelo que optou-se por realizar a estratégia através da resposta à pergunta: “Onde está a...?!”. A criança acertou em todas as palavras – para reforçar foi sempre dito “Boa... (batendo uma das nossas mãos na mão erguida da criança)”. Tentou-se igualmente, perante uma figura humana, em desenho de linha, que ela indicasse onde se encontrava cada uma das partes do corpo – a criança indicou as 16 partes do corpo (●).	<i>instrução para tocar ou mexer a parte do corpo pedida.</i> <i>Colocar a questão verbal: “Onde está?!...”</i> Dinâmicas de Continuidade <i>Fazer jogos de expressão corporal que incluam a instrução para posicionar algumas partes do corpo em cima, em baixo, dentro, ao lado...</i> <i>Apoiar a criança a distinguir as meninas dos meninos – através de fotos, desenhos e pessoas conhecidas.</i> <i>Treinar a correcta dicção das partes do corpo.</i>
---------------------	---	--

4.2.15 Arrumação da casa

Para a execução do objectivo *Distinguir formas e tamanhos* (conferir *Quadro 98* do Anexo XXXVI), foi programada uma estratégia lúdica e dinâmica, assente no princípio da organização dos Tupperwares que se encontram no armário da cozinha e que a CAT21, tantas vezes, desarruma. Desta forma, pretendeu-se corrigir o comportamento da criança, trabalhar a motricidade fina no encaixe das tampas na respectiva caixa e a discriminação das formas e dos tamanhos. O armário da cozinha onde se encontram guardados os diferentes Tupperwares (quadrados, rectangulares e circulares) de diferentes tamanhos (pequenos, médios e grandes) possui duas prateleiras – tal característica permitiu seleccionar um critério (forma ou tamanho) e dividir as caixas pela prateleira respectiva, após a selecção e encaixe da tampa respectiva (com as formas e tamanhos correspondentes). A prossecução desta tarefa – *Quadro 37* – realizou-se sempre ao sábado à tarde, durante a rotina familiar de ARRUMAÇÃO DA CASA – onde todos os membros da família participam e se encontram envolvidos.

Quadro 37 – Roteiro de Operacionalização da Ficha **CG-3**

Data	Relato e Avaliação	Sugestões
23/05	<i>Emparelha 2 quadrados e 2 círculos de tamanhos iguais</i> – foi dado à CAT21, inicialmente dois Tupperwares quadrados com as respectivas tampas. A criança brincou, tentando destapá-las. Posteriormente, começou a tentar tapá-las – tendo feito com facilidade a colocação, contudo teve alguma dificuldade na realização da pressão necessária para fixar – actividades realizadas durante 10 minutos. Após essa tarefa, foram dados dois Tupperwares circulares, tendo prosseguido os mesmos passos de desempenho – manifestou maior facilidade de colocação. Posteriormente, foram misturados os Tupperwares quadrados e circulares, de tamanhos iguais, e pediu-se à CAT21 para encontrar a tampa de cada um: “A tampa, CAT21?” - a criança realizou adequadamente a selecção das tampas quadradas e as circulares, tendo-as colocado no respectivo Tupperwares. De modo a consolidar esta discriminação, deixou-se a criança brincar durante algum tempo sozinha – sem interferência do adulto – e a CAT21 colocou sempre as tampas nos sítios certos (●).	<i>De modo a facilitar a colocação solicitar que a criança realize devagar (“Calma”, “espera”) para que diminua ritmo de execução, explorando de forma mais consequente e com maior qualidade o material/jogo, facilitando o encaixe.</i> <i>Utilizar tamanhos diferentes de cada um dos Tupperwares.</i> <i>Pedir que a CAT21 ajude a arrumar os Tupperwares.</i> <i>Diminuir o apoio verbal e visual.</i>

30/05	<i>Emparelha 2 quadrados e 2 círculos de tamanhos diferentes</i> –, após o varrer da cozinha, sentada em frente ao armário a CAT21 repetiu, dado ter passado uma semana, os passos da sessão anterior – com sucesso. Tendo os Tupperwares totalmente desarrumados, foram dados à CAT21 2 Tupperwares quadrados e 2 circulares de tamanhos diferentes, assim como as respectivas tampas. Procurando deixá-la sozinha na sua tarefa, enquanto o pai arrumava e encaixava os outros, a criança encaixou/colocou as tampas certas nos respectivos 2 quadrados e 2 círculos de tamanhos diferentes (reforço: “Maravilhosooooo...”) – a criança ficou feliz, posteriormente foi-lhe ensinado a pressionar as tampas de modo a encaixar totalmente – a CAT21, sentada, e com o Tupperware colocado entre as pernas, pressionava com as duas mãos a tampa. Após uma realização das tarefas propostas, os Tupperwares dados à CAT21 foram colocados nas prateleiras respectivas – de forma a fazer visualizar à CAT21 que os circulares ficam na prateleira de baixo e os quadrados na de cima (antecipação visual das tarefas a propor). Foram dados novos Tupperwares à criança para encaixar – a criança voltou a realizar a tarefa correctamente e assumiu o encaixe de forma muito positiva. Com a ajuda da criança, os Tupperwares foram colocados nas prateleiras respectivas – com o apoio verbal “em cima” e “em baixo” (●).	<i>Ao fim da realização da tarefa, colocar os Tupperwares nas prateleiras respectivas – com o estímulo verbal “em cima” e “em baixo”.</i> <i>Introduzir os Tupperwares rectangulares de grandes dimensões.</i> <i>Introduzir graus de dificuldade de forma a avaliar as suas aquisições.</i>
06/06	<i>Emparelha 2 quadrados, 2 círculos e 2 rectângulos de tamanhos diferentes</i> – a criança, apesar de um pouco ensonada (tarefa realizada após o almoço), vibrou quando percebeu que iria realizar aquela tarefa – de arrumação dos Tupperwares. De modo a criar-lhe um maior grau de dificuldade, foram colocados sobre um tapete, num monte, os 2 Tupperwares quadrados, circulares e rectangulares (muito grandes), de tamanhos diferentes e as respectivas tampas – enquanto o pai, à sua frente, realizava a colocação das tampas nos outros Tupperwares e a sua arrumação nas respectivas prateleiras – dizendo “círculo, em cima” e “quadrado, em baixo”. A CAT21 ora olhando, ora fazendo, conseguiu realizar correctamente a sua tarefa, contudo tentou por três vezes colocar a tampa do rectângulo num dos Tupperwares quadrados, de tamanho semelhante, – porém, sem intrusões, apercebeu-se que não era compatível e colocou correctamente. A criança por sua iniciativa tentou arrumar os seus Tupperwares nas respectivas prateleiras, mas teve dificuldade pois confundiu os locais e manifestou alguma falta de paciência – pelo que foi decidido não avançar mais (●).	<i>Colocar objectos em cima e em baixo.</i> <i>Realizar a actividade com todos os Tupperwares quadrados e circulares existentes no armário.</i>
13/06	<i>Coloca separadamente os quadrados e os círculos</i> – foram colocados num monte 6 Tupperwares quadrados e 4 Tupperwares circulares, alguns dos quais de diferentes tamanhos – a criança começou a colocar correctamente, tendo tido apoio verbal para a realização de uma colocação e ajuda para fixação de outra – dado ter um encaixe bastante tenso. Posteriormente, a CAT21 fez, com a irmã, em dinâmica de jogo à vez, a colocação dos Tupperwares nas prateleiras correctas, pelo que a irmã colocava os Tupperwares circulares na prateleira de baixo e os quadrados eram colocados, pela CAT21, na de cima (mais adequado à sua estatura e tipo de movimento realizado) – a CAT21 teve dificuldade no início, mas com o desafio da presença/execução da irmã começou, com algumas instruções verbais, a colocar correctamente. Após esta tarefa, foi pedido para a CAT21 colocar, à vez, as formas circulares em baixo, enquanto a irmã colocava, na de cima, as quadradas – a criança, com alguma ajuda da irmã, realizou a tarefa. Dada a dinâmica se ter tornado um jogo/brincadeira, a arrumação realizou-se por diversas vezes – a CAT21 foi mostrando cada vez mais sucesso na colocação – porém, também manifestou alguns comportamentos de teimosia – querendo que a irmã saísse daquele espaço (●).	Dinâmicas de Continuidade <i>Manter esta rotina durante algum tempo.</i> <i>Corrigir e repudiar comportamento/atitude de exclusão da irmã.</i> <i>Pedir a colaboração das duas irmãs nas diferentes tarefas de arrumação do armário.</i> <i>Fazer pequenos recados onde na instrução se inclua o atributo a seleccionar (tamanho, forma e mesmo a cor – após trabalho específico).</i> <i>Colocar separadamente as caixas pequenas, médias e grandes.</i>

5. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

5.1 Aquisições e Sugestões

Os resultados alcançados durante o tempo de intervenção para o qual estavam programados os objectivos específicos do plano de desenvolvimento – Março a Junho de 2009 – apresentam diversas aquisições totalmente consolidadas e algumas competências a necessitarem de maior tempo de assimilação, de forma a que a sua aprendizagem possa ser mais consistente.

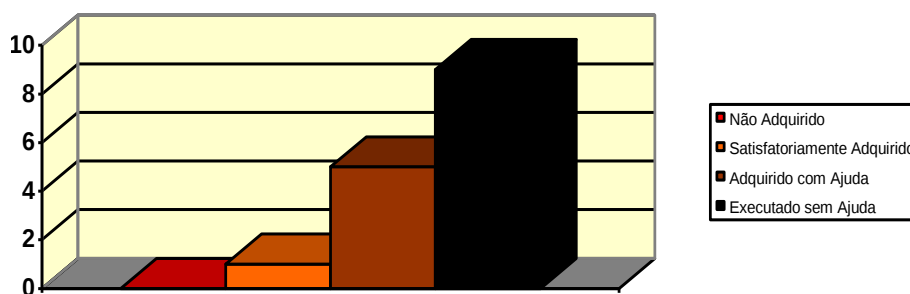


Gráfico 2 – Avaliação dos Objectivos alcançados

Avaliando o número de objectivos específicos adquiridos, como se pode observar no *Gráfico 2*, sob a perspectiva da avaliação final do desempenho da criança no respectivo objectivo/área, constata-se que, num período restrito de quatro meses – Março a Junho – a criança *Executa sem Ajuda* (●) nove objectivos propostos, correspondendo a 60% das aquisições planificadas; que tem *Adquirido com Ajuda* (●) cinco objectivos delineados – correspondente a 33,3% dos objectivos definidos. Por conseguinte, a criança já adquiriu 14 dos 15 objectivos iniciais (93,3% do total) – dos quais 60% já os executa sem necessitar de ajuda, apresentando ainda algumas dificuldades em realizar os outros 33,3% sem apoio verbal, visual ou físico – contudo, mesmo estes, a CAT21 já os adquiriu, precisando somente de um certo estímulo de modo a proporcionar-lhe as dinâmicas necessária para os realizar – pelo que se visualizam como *emergentes*.

O único objectivo avaliado como *Satisfatoriamente Adquirido* (●), correspondente a 6,7% dos objectivos, na sua totalidade, encontra-se na área da Comunicação – vertente expressiva – apontada como a mais fraca da criança, apesar dos sinais positivos que tem vindo a apresentar, pelo que se considera *latente*.

Não se apresenta nenhum objectivo como *Não Adquirido* (●) – em nenhuma das áreas – pelo que se conclui que todos os objectivos se encontravam correctamente formulados e adequados ao perfil da criança – fruto de todo o estudo empírico realizado, do conhecimento dos respectivos pais, do envolvimento da família e a inserção da estimulação nas rotinas familiares existentes ou a consolidar.

Relativamente aos resultados alcançados por Áreas de Desenvolvimento – *Quadro 38* –, a CAT21 apresenta óptimos resultados na área da Socialização – com três objectivos

Executados sem Ajuda – sendo uma das áreas fortes da criança. Apresenta semelhante desempenho na área da Motricidade e da Cognição – com dois objectivos *Executados sem Ajuda* e um *Adquirido com Ajuda*.

Quadro 38 – Resultados alcançados por Áreas de Desenvolvimento

ÁREA	MOTRICIDADE	META	Melhorar a coordenação de movimentos amplos e finos.				
RESULTADOS ESPERADOS	ROTINA FAMILIAR	RESULTADOS OBTIDOS					
		Não Adquirido	Satisfatoriamente Adquirido	Adquirido com Ajuda	Executa sem Ajuda		
		Descer autonomamente degraus das escadas/passeios.	DESCER AS ESCADAS MT-1				
		Saltar a pés juntos.	BRINCADEIRAS DE JARDIM MT-2				
Dobrar panos do seu quotidiano.	REGRAS À MESA MT-3						
ÁREA	COMUNICAÇÃO	META	Melhorar a comunicação, desenvolvendo a linguagem verbal.				
RESULTADOS ESPERADOS	ROTINA FAMILIAR	RESULTADOS OBTIDOS					
		Não Adquirido	Satisfatoriamente Adquirido	Adquirido com Ajuda	Executa sem Ajuda		
		Reconhecer, seleccionando, imagens a pedido.	CONTADORES DE HISTÓRIAS CM-1				
		Exercitar a produção de sons diferenciados.	VIAGEM NO CARRO CM-2				
Aceder à utilização/repetição de vocábulos.	CANTAR E MIMAR CM-3						
ÁREA	SOCIALIZAÇÃO	META	Cumprir ordenadamente os passos das tarefas diárias simples.				
RESULTADOS ESPERADOS	ROTINA FAMILIAR	RESULTADOS OBTIDOS					
		Não Adquirido	Satisfatoriamente Adquirido	Adquirido com Ajuda	Executa sem Ajuda		
		Tomar parte nas tarefas domésticas simples.	TAREFAS DOMÉSTICAS SC-1				
		Fazer, cumprindo sequência de ordens, pequenos recados.	EXECUÇÃO DE RECADOS SC-2				
Esperar pela sua vez, assumindo a parceria activa.	DESFILE DE MODA SC-3						
ÁREA	AUTONOMIA	META	Realizar tarefas da sua higiene pessoal, adquirindo a maior autonomia possível.				
RESULTADOS ESPERADOS	ROTINA FAMILIAR	RESULTADOS OBTIDOS					
		Não Adquirido	Satisfatoriamente Adquirido	Adquirido com Ajuda	Executa sem Ajuda		
		Ir à casa de banho sempre que precisa.	IR À CASA DE BANHO AT-1				
		Assoar-se ao lenço da mão.	ASSOAR O NARIZ AT-2				
Lavar os dentes de manhã e à noite.	LAVAGEM DOS DENTES AT-3						
ÁREA	COGNIÇÃO	META	Potenciar, mobilizando, as capacidades cognitivas.				
RESULTADOS ESPERADOS	ROTINA FAMILIAR	RESULTADOS OBTIDOS					
		Não Adquirido	Satisfatoriamente Adquirido	Adquirido com Ajuda	Executa sem Ajuda		
		Identificar objectos do seu quotidiano.	OLHAR À SUA VOLTA CG-1				
		Distinguir as diferentes partes do corpo.	BANHO DIÁRIO CG-2				
Distinguir formas e tamanhos.	ARRUMACÃO DA CASA CG-3						

LEGENDA: ● Não Adquirido | ● Satisfatoriamente Adquirido | ● Adquirido com Ajuda | ● Executado sem Ajuda | → Avaliação de Transição | "●" Avaliação Terminal

Com valores inversos, encontra-se a área da Autonomia – provavelmente devido ao grau de complexidade e necessidade de prolongamento das rotinas de forma a consolidar a

aquisição progressiva. A área que apresenta resultados inferiores é a da Comunicação – característica do perfil da criança, constituindo-se como área deficitária mais significativa no desenvolvimento actual da criança – apesar de todas as estratégias, dinâmicas e objectivos correspondentes a outras áreas terem procurado desenvolver aspectos relacionados com a comunicação receptiva e expressiva. Este domínio apresenta-se como aquele, no qual, é necessário delinear estratégias e actividades específicas de forma a promover a real aquisição da linguagem – fundamental para o desenvolvimento da sua cognição, autonomia e socialização.

5.1.1 Motricidade

Relativamente aos resultados finais alcançados na área da Motricidade, a CAT21 apresenta dois objectivos/resultados esperados *Executados sem Ajuda* (●) e um *Adquirido com Ajuda* (●), como se constata no Quadro 39. A criança, desde o início da intervenção, revelou bons potenciais de desenvolvimento da sua motricidade, os quais aliados à sua determinação, imitação e proactividade, foram factores de sucesso para o seu desenvolvimento psicomotor.

Quadro 39 – Avaliação de Desempenho na Área da Motricidade

ÁREA	MOTRICIDADE	META	Melhorar a coordenação de movimentos amplos e finos.			
RESULTADOS ESPERADOS	ROTINA FAMILIAR		RESULTADOS OBTIDOS			
			Não Adquirido	Satisfatoriamente Adquirido	Adquirido com Ajuda	Executa sem Ajuda
Descer autonomamente degraus das escadas/passeios.	DESCER AS ESCADAS MT-1		● →	● →	● ●	
Saltar a pés juntos.	BRINCADEIRAS DE JARDIM MT-2		● →	● →	● →	● ●
Dobrar panos do seu quotidiano.	REGRAS À MESA MT-3		● →	● →	● →	● ●
Totais com Avaliação Terminal “ ”			0	0	1	2

LEGENDA: ● Não Adquirido | ● Satisfatoriamente Adquirido | ● Adquirido com Ajuda | ● Executado sem Ajuda | → Avaliação de Transição | “ ” Avaliação Terminal

- Avaliação da Ficha MT-1 – Relativamente ao resultado esperado de *Descer autonomamente degraus das escadas/passeios*, operacionalizado na rotina familiar de DESCER AS ESCADAS, a CAT21, fruto do seu voluntarismo e por ser tão determinada facilitou a realização das tarefas propostas, tendo sido também relevante para o desenvolvimento da área da comunicação, da autonomia e da cognição. O facto de se ter iniciado pela descida de escadas que a criança já conhece e usa e de já ter visto a irmã e os pais descer vezes indeterminadas, facilitou o processo de aquisição das competências necessárias – motoras e cognitivas – de descida das escadas. Aliado à alteração das rotinas familiares, o facto da criança ter iniciado a descida dos dois degraus da casa para o Jardim das traseiras, onde se encontra a cadela Joyce – serviu como reforço – e dos três degraus para o patamar exterior de entrada, que dão acesso à rua (café, passeio, carro, entre outras actividades) – serviu de motivação. O resultado esperado encontra-se

parcialmente atingindo, sendo necessário prosseguir nas estratégias definidas, dado que é necessário proporcionar a manutenção das referidas actividades mais tempo para que a consolidação possa ser real – de forma a evitar/reduzir o risco de retrocessos nas aquisições (●), pelo que é oportuno que, de forma mais gradual, e como *Dinâmicas de Continuidade* se mantenha, após consolidação, a progressão da descida autónoma entre os degraus 8.º e o 13.º das escadas do interior, se treine igualmente a descida em outras escadas semelhantes e o exercitar da descida nas escadas verticais de escorregas.

- Avaliação da Ficha MT-2 – No que respeita ao resultado esperado de *Saltar a pés juntos*, operacionalizado na rotina familiar de BRINCADEIRAS DE JARDIM, a CAT21 aderiu com muita facilidade às tarefas propostas ao dinamismo e ao envolvimento de todos os membros da família nas actividades, tendo sido também relevante para o desenvolvimento da área da comunicação, da socialização e da cognição. A realização das actividades durante o habitual pic-nic familiar e sempre sobre o ‘tapete’ de relva permitiu-lhe ter o enquadramento necessário para se sentir confiante e motivada. Dado que ainda existe uma grande margem de progressão e de desenvolvimento (●), concebe-se que, como *Dinâmicas de Continuidade*, a criança seja conduzida a saltar sobre um tapete da casa, no pavimento da casa, na rua e no pavimento do jardim. A dinâmica dos balões, mantendo a rotina do salto, pode apoiar a consolidação da aprendizagem das cores, colocando os balões todos ao mesmo nível.
- Avaliação da Ficha MT-3 – No que concerne ao resultado esperado de *Dobrar panos do seu quotidiano*, operacionalizado na rotina familiar de REGRAS À MESA, a criança apresentou uma rapidez de aquisição das competências necessárias, sobretudo na aplicação directa da estimulação, provavelmente devido ao facto de durante os meses de Abril e Maio ter sido delineada a consolidação/demonstração da rotina – exigida e executada por todos os membros do agregado familiar, tendo sido também relevante para o desenvolvimento da área da comunicação, da autonomia, da socialização e da cognição. Dada a sua observação atenta e a sua proactividade, a criança começou a tentar também dar o seu contributo, assumindo a sua responsabilidade (●). As estratégias delineadas permitiram consolidar as regras da família, trabalhar a discriminação visual (cor), a motricidade fina e global – dado que muitas vezes a criança tinha que assumir diversas posições corporais durante a execução, a cognição e a linguagem receptiva. Como *Dinâmicas de Continuidade*, revela-se importante que a CAT21 realize as seguintes tarefas de consolidação desta rotina: dobrar panos de cozinha, distribuir os guardanapos e colocá-los nos locais certos, dobrar guardanapos de papel e observar a irmã a ajudar um dos pais a dobrar a toalha.

Em conclusão, relativamente ao desenvolvimento da área da Motricidade, a CAT21 apresenta uma evolução muito favorável, augurando aquisições futuras muito próximas da sua idade cronológica. É oportuno que as rotinas familiares procurem diversificar os exercícios físicos a estimular assim como a sensibilização progressiva para o desenvolvimento do gosto pela prática de actividades motoras/desportivas, pelo que se conclui, com as aquisições efectuadas, que a criança progrediu significativamente na meta definida para a área da motricidade *Melhorar a coordenação de movimentos amplos e finos*.

5.1.2 Comunicação

Relativamente aos resultados finais alcançados na área da Comunicação, a CAT21 apresenta um resultado esperado *Executado sem Ajuda* (●), um *Adquirido com Ajuda* (●) e outro *Satisfatoriamente Adquirido* (●), como se pode constatar no *Quadro 40*. A criança, apresenta nesta área bons potenciais, contudo, desde o início da intervenção, revelou ainda algumas dificuldades que com a contínua estimulação e o tempo necessário para a sua consolidação poderá suprir com relativa facilidade – dada a sua atenção, a sua vontade em imitar as expressões e o uso correcto que faz da linguagem, nomeadamente naquelas expressões que se afiguram como compreensíveis. Nos resultados alcançados, constata-se uma maior facilidade no âmbito da linguagem receptiva do que nos dois objectivos relacionados com a expressiva.

Quadro 40 – Avaliação de Desempenho na Área da Comunicação

ÁREA	COMUNICAÇÃO	META	Melhorar a comunicação, desenvolvendo a linguagem verbal.			
RESULTADOS ESPERADOS	ROTINA FAMILIAR		RESULTADOS OBTIDOS			
			Não Adquirido	Satisfatoriamente Adquirido	Adquirido com Ajuda	Executa sem Ajuda
Reconhecer, seleccionando, imagens a pedido.	CONTADORES DE HISTÓRIAS	CM-1	● →	● →	● →	●
Exercitar a produção de sons diferenciados.	VIAGEM NO CARRO	CM-2	● →	● →	●	●
Aceder à utilização/repetição de vocábulos.	CANTAR E MIMAR	CM-3	● →	●		
Totais com Avaliação Terminal “ ”			0	1	1	1

LEGENDA: ● Não Adquirido | ● Satisfatoriamente Adquirido | ● Adquirido com Ajuda | ● Executado sem Ajuda | → Avaliação de Transição | “ ” Avaliação Terminal

- Avaliação da Ficha CM-1 – Relativamente ao resultado esperado de *Reconhecer, seleccionando, imagens a pedido*, operacionalizado na rotina familiar de CONTADORES DE HISTÓRIAS, perante o perfil da criança, conclui-se que a CAT21 obteve sucessos progressivos nas aquisições propostas, tendo manifestado uma grande facilidade de interiorização das instruções assim como uma vontade em agradar ao narrador das diferentes histórias, tendo sido também relevante para o desenvolvimento da área da motricidade, da socialização e da cognição. O facto de se ter optado por inserir as imagens do seu quotidiano em histórias também elas do seu dia-a-dia, facilitaram a compreensão das imagens e a compreensão da respectiva história – as quais serviram

para, em certas circunstâncias, dar algumas 'reprimendas' por algo que a CAT21 tenha feito anteriormente – permitindo desse modo a manutenção e consolidação do padrão educativo familiar. Deste modo, foi tal a adesão da criança que se sentiu a necessidade de alterar o último passo da prossecução do objectivo – permitindo à criança extravasar a sua criatividade (●) e mantê-la interessada pela rotina familiar existente. Por conseguinte, como *Dinâmicas de Continuidade*, é oportuno que se procure sistematizar a verbalização das imagens/palavras e da construção de pequenas frases com os diferentes conceitos, elevar o grau de exigência face à sua capacidade/competência verbal e proporcionar oportunidades para que a criança reproduza, dizendo oralmente, o nome do objecto, pessoa e/ou imagem.

- Avaliação da Ficha CM-2 – No que respeita ao resultado esperado de *Exercitar a produção de sons diferenciados*, operacionalizado na rotina familiar de VIAGEM NO CARRO, a criança manifestou uma forte adesão às tarefas propostas, não apresentando dificuldades quanto aos locais onde ela se realizou, tendo sido igualmente importante para o desenvolvimento da área da motricidade, da socialização e da cognição. A sua alegria e boa disposição, permitiram a toda a família viver momentos muito agradáveis de empatia familiar. Apresentou um óptimo desempenho na maior parte das propostas – tendo, por diversas vezes, realizado a tarefa de forma autónoma e tendo assimilado a rotina de, ao entrar do carro, realizar aquelas tarefas – sendo, muitas vezes, ela a recordar/iniciar. Dada a ainda existência de alguma dificuldades de expressão dos sons com as consoantes r/z/f (●), como *Dinâmicas de Continuidade*, é necessário continuar a desenvolver a sua expressividade, através da utilização, em família, de palavras iniciadas com as consoantes deficitárias, mantendo os exercícios expressivos; realizar diferentes dinâmicas de produção de sons; ouvir histórias para crianças gravadas em CD e outras contadas pelos pais e/ou pela irmã; ouvir diferentes tipos de conversações através do rádio e da TV.
- Avaliação da Ficha CM-3 – No que concerne o resultado esperado de *Aceder à utilização/repetição de vocábulos*, operacionalizado na rotina familiar de CANTAR E MIMAR, perante as estratégias delineadas para intensificar a escuta, produção e o mimar, segundo o objectivo definido, reflecte que a CAT21 aderiu com muita facilidade às tarefas propostas – as quais se encontravam contextualizadas em momentos específicos da vida familiar, tendo sido também relevantes para o desenvolvimento da área da motricidade, da socialização e da cognição. Contudo, o nível das suas realizações não coincide com o da sua adesão, dado que a CAT21, apesar das melhorias significativas na linguagem expressiva, continua a apresentar algumas dificuldades na linguagem expressiva – área mais deficitária ao nível do perfil de desenvolvimento, pelo que se vislumbra que este objectivo se encontra satisfatoriamente adquirido (●). Era finalidade do próprio objectivo

proporcionar oportunidades e momentos para a diversificação e a intensificação da linguagem receptiva, de forma a estimular, também através do mimar, a produção linguística. Como *Dinâmicas de Continuidade*, é oportuno que a criança continue a desenvolver as tarefas referidas, podendo-se continuar a diversificar a recepção e produção de sons, segundo as seguintes sugestões: continuar a ensinar as mesmas canções e seleccionar outras canções mais interactivas; introduzir a escuta/produção de lenga-lengas; criar uma canção sobre a CAT21, a sua irmã e sobre assuntos do dia-a-dia – com muitas repetições; diversificar o volume de voz; manter a rotina de apreender canções de mensagem antes de adormecer; simplificar as canções mais dinâmicas – de forma a cativar e a facilitar a sua aprendizagem; cantar face a face; intensificar a escuta de sons/palavras/histórias através da utilização de CDs de música e de histórias, escuta de diferentes programas de rádio e visualização de programas de TV; conversar com a CAT21 sobre as histórias que ouve, sobre as imagens/fotos que vê e sobre assuntos de carácter geral – de modo a estimular a compreensão e a aprendizagem da correcta verbalização (através da repetição expressiva dos vocábulos).

Por conseguinte, a meta definida de *Melhorar a comunicação, desenvolvendo a linguagem verbal*, para a área da Comunicação, apresenta uma evolução positiva quer na componente receptiva/compreensiva, integrando e seguindo instruções claras com duas/três ordens, quer na componente expressiva – área mais deficitária ao nível do perfil de desenvolvimento, e que necessita da elaboração de um plano de apoio específico de forma a mais facilmente acompanhar as suas potencialidades/capacidades que vai adquirindo. De notar que melhorou a sua atitude de escuta activa, conseguindo permanecer durante maior período de tempo na actividade realizada e mais atenta ao que se diz/faz.

5.1.3 Socialização

A CAT21 apresenta, relativamente aos resultados finais alcançados na área da Comunicação, os três objectivos *Executados sem Ajuda (●)*, como se pode constatar no *Quadro 41*. As características da personalidade da criança auguravam um bom desempenho, dado que a sua determinação e a sua vontade em agradar, realizando as mesmas tarefas da irmã, eram à partida prognóstico de desenvolvimento favorável – por conseguinte, no desenvolvimento desta área foi procurado sempre estimular outras áreas de desenvolvimento, sobretudo a da comunicação.

Quadro 41 – Avaliação de Desempenho na Área da Socialização

ÁREA	SOCIALIZAÇÃO	META	Cumprir ordenadamente os passos das tarefas diárias simples.			
RESULTADOS ESPERADOS	ROTINA FAMILIAR		RESULTADOS OBTIDOS			
			Não Adquirido	Satisfatoriamente Adquirido	Adquirido com Ajuda	Executa sem Ajuda
Tomar parte nas tarefas domésticas simples.	TAREFAS DOMÉSTICAS	SC-1	● →	● →	● →	●
Fazer, cumprindo sequência de ordens, pequenos recados.	EXECUÇÃO DE RECADOS	SC-2	● →	● →	● →	●
Esperar pela sua vez, assumindo a parceria activa.	DESFILE DE MODA	SC-3	● →	● →	● →	●
Totais com Avaliação Terminal “ ”			0	0	0	3

LEGENDA: ● Não Adquirido | ● Satisfatoriamente Adquirido | ● Adquirido com Ajuda | ● Executado sem Ajuda | → Avaliação de Transição | “ ” Avaliação Terminal

- Avaliação da Ficha SC-1 – Relativamente ao resultado esperado de *Tomar parte nas tarefas domésticas simples*, operacionalizado na rotina familiar de TAREFAS DOMÉSTICAS, perante o perfil da criança e a abrangência do objectivo, a CAT21, a nível médio, realizou as tarefas propostas com sucesso, tendo-as já assimilado e executando-as sem ajuda (●), mesmo tendo sido necessário e útil na implementação deste objectivo, modelar algumas reacções de teimosia e transgressão. Os resultados esperados foram também relevante para o desenvolvimento da área da comunicação, da motricidade e da cognição. A criança foi envolvida na realização das tarefas familiares – arrumar os próprios brinquedos na caixa/gaveta, antes de sair do espaço de brincar; ajudar a fazer a cama; regar as flores e dar comida à Joyce e aos peixinhos – onde pôde participar e dar o seu contributo activo na sua realização – tendo-se constituído, para a mesma, como uma oportunidade de estruturação organizacional – segundo o princípio da diversificação de estratégias e de dinâmicas. Deste modo, a criança foi gradualmente introduzida na ajuda e apoio aos pais e à irmã na realização das tarefas domésticas, da responsabilidade de todos os membros do agregado familiar. Considera-se pertinente, como *Dinâmicas de Continuidade*, manter as rotinas já estabelecidas e através delas, proporcionar à criança novos estímulos de aprendizagens funcionais e contextualizadas, tais como: apoiar a criança a arrumar, no sítio adequado, os utensílios da ‘cozinha de brincar’ das irmãs – com a ajuda da imitação da irmã; incentivar para que a CAT21 não deite lixo para o chão; pedir à criança que comece a arrumar os seus sapatos e o pijama no local correcto; exercitar metodicamente os qualificadores – triste, contente, grande, pequeno, em cima, em baixo e dentro; desenvolver a aquisição da noção numérica através das situações das tarefas do dia-a-dia; diminuir as ajudas físicas, mas mantendo a verbalização, de modo a reforçar a diversificação de sons essenciais para a melhoria da comunicação.
- Avaliação da Ficha SC-2 – No que respeita ao resultado esperado de *Fazer, cumprindo sequência de ordens, pequenos recados*, operacionalizado na rotina familiar de EXECUÇÃO DE RECADOS, perante a execução dos recados/ordens desenvolvidos –

despejar o lixo no respectivo caixote; levar um objecto a outra pessoa, num local diferente; chamar a irmã para ir lavar os dentes, dizendo para se despachar; ir buscar os pijamas e distribuí-los pelas respectivas pessoas –, como resposta a uma, duas e três ordens verbais, a CAT21 realizou com peculiar sucesso, tendo assimilado e executado sem ajudas de maior (●), tendo sido, porém, necessário disciplinar algumas reacções de teimosia e de exagerada determinação da criança e também algumas tentativas de brincar com as diferentes situações. A criança foi envolvida na realização de recados onde pôde participar e sentir-se útil, dando o seu contributo activo para a vida familiar. Estes recados, através do cumprimento de ordens simples e diferentes foram uma oportunidade para desenvolver e consolidar a estruturação cognitiva e desenvolver a sua capacidade de participação/execução nas tarefas sociais, tendo sido igualmente relevantes para o desenvolvimento da área da comunicação, da autonomia, da motricidade e da cognição. Julga-se pertinente, como *Dinâmicas de Continuidade*, manter as rotinas já estabelecidas e aumentar o número de ordens, reduzindo as ajudas verbais e visuais, nos seguintes contextos/estratégias: levar a CAT21 a acompanhar um dos pais a despejar o caixote do lixo no contentor ou no papelão, de forma a iniciar a compreensão do motivo da separação do papel e dos detritos comuns; fazer um ‘baralho de cartas’ com as imagens das publicidades dos produtos do supermercado – de forma a desenvolver a discriminação, memorização e verbalização e permitir um maior reconhecimento dos produtos/objectos na ida ao supermercado; ajudar a arrumar a dispensa, pedindo-lhe os produtos que estejam ao pé dela, nomeando-os, de forma a capacitá-la ajudar os pais nas compras do supermercado – sabendo distinguir os alimentos, de forma a poder executar recados simples de selecção: ‘dá o arroz’, ‘dá a maçã’, ‘dá a garrafa de água’, entre outros; dado o factor de distração que a cadela Joyce provoca nela, procurar que a CAT21 venha chamar o pai, quando este se encontra no Jardim, para vir brincar com ela – efeito compensador; alternar a distribuição dos pijamas entre a CAT21 e a sua irmã, de forma a normalizar a participação das duas irmãs na vida familiar.

- Avaliação da Ficha **SC-3** – No que concerne o resultado esperado de *Esperar pela sua vez, assumindo a parceria activa*, operacionalizado na rotina familiar de DESFILE DE MODA, a CAT21 apresentou um desempenho muito consistente e conquistador. A inserção das actividades a desenvolver nesta rotina permitiu ter uma maior e melhor adesão por parte da criança, assim como a visualização prática, por parte da criança, dos benefícios directos da sua correcta execução. Foi também relevante para o desenvolvimento da área da comunicação, da motricidade e da cognição. Pode-se concluir, dado o seu desempenho, que a CAT21 realizou o objectivo de uma forma muito positiva, consistente e sem ajuda (●), pelo que, no âmbito da prossecução deste objectivo, como *Dinâmicas de Continuidade*, deve ser efectuada a sua

transposição/aplicação para os diferentes contextos de interacção da criança – nos diversos momentos do dia-a-dia, tais como situações de jogo, de trabalho, de arrumação, de limpeza e de comunicação.

Em conclusão, relativamente à meta definida de *Cumprir ordenadamente os passos das tarefas diárias simples* para a área da Socialização, a criança cumpre à data os objectivos previstos, a pedido ou por actividade induzida, colaborando com alegria e espontaneidade nas tarefas que lhe são incumbidas. É seguramente uma das áreas fortes da CAT21, pelo que, no futuro, muitas das suas aquisições nas áreas mais fracas, se poderão planificar tendo em conta o gosto da criança por todas as actividades de cariz social e socializante – constituindo-se como meio de estimulação para as áreas mais débeis.

5.1.4 Autonomia

A CAT21 apresenta, relativamente aos resultados finais alcançados na área da Autonomia, um objectivo *Executado sem Ajuda* (●) e dois *Adquiridos com Ajuda* (●), como se pode visualizar no *Quadro 42 – Avaliação do Desempenho na Área da Autonomia*. Apesar dos objectivos propostos, dada a idade da criança, serem bastante exigentes e complexos, até para as crianças sem patologias visíveis, contudo, a criança, fruto dos seus potenciais e da inserção num ambiente educativo familiar exigente e responsabilizante, conseguiu adquirir algumas competências que serão a base de sustentação do seu crescimento cada vez mais autónomo e capacitante.

Quadro 42 – Avaliação de Desempenho na Área da Autonomia

ÁREA	AUTONOMIA	META	Realizar tarefas da sua higiene pessoal, adquirindo a maior autonomia possível.			
RESULTADOS ESPERADOS	ROTINA FAMILIAR		RESULTADOS OBTIDOS			
			Não Adquirido	Satisfatoriamente Adquirido	Adquirido com Ajuda	Executa sem Ajuda
Ir à casa de banho sempre que precisa.	IR À CASA DE BANHO	AT-1	● →	● →	●	
Assoar-se ao lenço da mão.	ASSOAR O NARIZ	AT-2	● →	● →	●	
Lavar os dentes de manhã e à noite.	LAVAGEM DOS DENTES	AT-3	● →	● →	● →	●
Totais com Avaliação Terminal “ ”			0	1	2	1

LEGENDA: ● Não Adquirido | ● Satisfatoriamente Adquirido | ● Adquirido com Ajuda | ● Executado sem Ajuda | → Avaliação de Transição | “ ” Avaliação Terminal

- Avaliação da Ficha AT-1 – Relativamente ao resultado esperado de *Ir à casa de banho sempre que precisa*, operacionalizado na rotina familiar de IR À CASA DE BANHO, perante o perfil da criança, a exigência do objectivo e o facto de toda a equipa ter delineado a oportunidade do processo de desfraldamento efectivo se iniciar no mês de Junho, conclui-se que a CAT21 obteve sucessos progressivos nas aquisições propostas, mantendo, justificadamente, alguma dificuldade na execução manual da mesma e execução da globalidade do objectivo (demasiado complexo para o tempo programado),

pelo que esta rotina se encontra adquirida, mas com ajuda (●), tendo sido também relevante para o desenvolvimento da área da comunicação, da socialização e da motricidade. Desta forma, e tendente à preparação da criança para a autonomia total, e dada a reacção positiva da criança às estratégias delineadas e executadas, é essencial que a CAT21, como *Dinâmicas de Continuidade*, mantenha este padrão de intervenção/consolidação de rotina durante todo o mês de Julho/Agosto – procurando aumentar semanalmente, em cinco minutos, o tempo de ausência de fralda após a realização das respectivas necessidades.

- **Avaliação da Ficha AT-2** – No que respeita ao resultado esperado de *Assoar-se ao lenço da mão*, operacionalizado na rotina familiar de ASSOAR O NARIZ, a CAT21 adquiriu e incorporou parte deste objectivo com alguma facilidade e dinamismo, realizando-o ainda com ajuda (●), pois, muitas vezes, ainda precisa da instrução verbal. Esta rotina, ao promover o desenvolvimento da sua autonomia, ao nível da sua higiene pessoal, foi igualmente relevante para o desenvolvimento da área da comunicação, da motricidade e da socialização. Demonstrou uma boa capacidade de imitação e de realização – porém, ainda manifesta pouca autonomia, pelo que se aponta, como *Dinâmicas de Continuidade*, que se deve continuar a estimular a criança – mantendo a rotina entretanto criada – durante mais algum tempo e só posteriormente pretender-se desenvolver a última parte do objectivo, dado que pareceu, no desenvolvimento das actividades, demasiado elaborado e eventualmente ainda desapropriado para a idade/perfil da criança.
- **Avaliação da Ficha AT-3** – No que concerne o resultado esperado de *Lavar os dentes de manhã e à noite*, operacionalizado na rotina familiar de LAVAGEM DOS DENTES, a CAT21 adquiriu e incorporou este objectivo com muita facilidade e alegria, realizando-o sem ajuda (●), antes de vestir o pijama, e ao acordar, antes de vestir a roupa do dia, demonstrando uma grande capacidade de imitação e muita competência, pelo que sugere que esteve adequado ao perfil e às características da criança. Desta forma, a criança aprendeu a cuidar, cada vez mais autonomamente, da sua higiene pessoal e de forma a combater a propensão das criança com T21 em adquirir carie dentária, tendo sido igualmente relevante para o desenvolvimento da área da comunicação, da motricidade e da socialização. Como *Dinâmicas de Continuidade*, além de se procurarem estratégias para ensinar a criança a não engolir tanta espuma da pasta dos dentes, poder-se-á iniciar o ensino da lavagem do rosto e de se calçar com propriedade.

Em conclusão, relativamente ao desenvolvimento da área da Autonomia, a CAT21 cumpre, à data, quase todos os resultados esperados para a meta de *Realizar tarefas da sua higiene pessoal, adquirindo a maior autonomia possível*, sendo ainda necessário que conclua o processo de desfraldamento para que seja possível controlar os esfíncteres de forma

eficaz. Nos restantes aspectos da higiene pessoal necessita de apoio à eficácia, na mesma medida que os pares. Nos aspectos relacionados com a alimentação, apesar de não ter sido descrito no plano, não existe, qualquer resistência alimentar não solucionada, comendo sozinha, com garfo e colher e assumindo na acção a conduta socialmente ajustada, reforçada pela referência verbal do adulto. Nas tarefas de despir/vestir, descalçar/calçar colabora activamente e consegue realizar autonomamente alguns passos da tarefa, como retirar mangas e sapatos depois de desapertados – podendo vir a estimular-se os passos de calçar e de vestir, de forma a proporcionar-lhe maior autonomia.

5.1.5 Cognição

A criança apresenta, relativamente aos resultados finais alcançados na área da Cognição, dois objectivos *Executados sem Ajuda* (●) e um *Adquirido com Ajuda* (●), como é observável no *Quadro 43*. Esta área de desenvolvimento, à semelhança da modalidade de cálculo do *Portage* (AA. VV., 1994), assume-se como área específica, apesar da sua transversalidade. De facto, quase todos os objectivos específicos das restantes áreas de desenvolvimento, exigem também como pré-requisito ou promovem, como consequência, o desenvolvimento de competências cognitivas. Do mesmo modo, para trabalhar a vertente cognitiva foi importante basear-se a intervenção em vertentes de desenvolvimento onde a criança possui um maior desempenho e/ou nos seus gostos mais marcantes.

Quadro 43 – Avaliação de Desempenho na Área da Cognição

ÁREA	COGNIÇÃO	META	Potenciar, mobilizando, as capacidades cognitivas.			
RESULTADOS ESPERADOS	ROTINA FAMILIAR		RESULTADOS OBTIDOS			
			Não Adquirido	Satisfatoriamente Adquirido	Adquirido com Ajuda	Executa sem Ajuda
Identificar objectos do seu quotidiano.	OLHAR À SUA VOLTA	CG-1	● →	● →	● →	●
Distinguir as diferentes partes do corpo.	BANHO DIÁRIO	CG-2	● →	● →	● →	●
Distinguir formas e tamanhos.	ARRUMAÇÃO DA CASA	CG-3	● →	● →	●	
Totais com Avaliação Terminal “ ”			0	0	1	2

LEGENDA: ● Não Adquirido | ● Satisfatoriamente Adquirido | ● Adquirido com Ajuda | ● Executado sem Ajuda | → Avaliação de Transição | “ ” Avaliação Terminal

- Avaliação da Ficha CG-1 – Relativamente ao resultado esperado de *Identificar objectos do seu quotidiano*, operacionalizado na rotina familiar de OLHAR À SUA VOLTA, de forma a permitir-lhe um maior conhecimento, utilização e nomeação dos objectos/animais que a rodeiam.²¹¹ A CAT21 apresentou um bom domínio de conhecimento dos objectos/animais do seu quotidiano, tendo através da diversificação de estratégias e de transposição de saberes, manifestado total conhecimento e alegria na execução da mesma (●). A prossecução do objectivo foi relevante também para a área da

²¹¹ 1 Planta do Jardim (o malmequer branco); 3 partes do carro (porta, a sua cadeira, o banco da irmã); 5 animais domésticos mais comuns (cão, gato, pato, peixinho, galinha); 8 peças de vestuário mais usadas (calças, meias, collans, sapato, saia, vestido, bobby, casaco, bibe...) e 10 objectos de uso comum.

comunicação, da autonomia, da socialização e da motricidade. Como *Dinâmicas de Continuidade*, além de procurar manter as estratégias já aplicadas, alterando o seu conteúdo, sugere-se que se trabalhe a pronúncia dos objectos já conhecidos e identificados, assim como a sua função e a sua posição relativa – à frente, atrás, ao lado, em cima, em baixo e dentro.

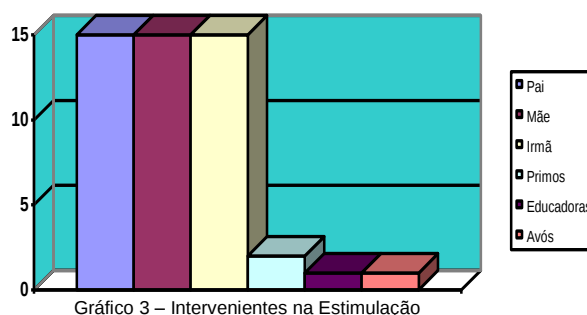
- Avaliação da Ficha **CG-2** – No que respeita ao resultado esperado de *Distinguir as diferentes partes do corpo*, operacionalizado na rotina familiar de BANHO DIÁRIO, a criança aderiu de uma forma participativa e alegre às propostas apresentadas, tendo manifestado um bom desempenho perante as solicitações criadas. Actualmente, encontra-se a executar as indicações sem qualquer tipo de apoio visual ou gestual (●). O cumprimento de ordens diferentes e simples, numa perspectiva lúdica, foi uma oportunidade para adquirir e aplicar o conhecimento, executando tarefas que permitissem a avaliação imediata da compreensão dos conceitos. Desta forma, a criança lavou progressivamente todas as partes do seu corpo, apoiando os pais na execução do banho – tendo sido também estimulador de desenvolvimento da área da comunicação, da autonomia, da socialização e da motricidade. A diversificação de contextos, de intervenientes e de estratégias permitiu à CAT21 uma aquisição consolidada dos conceitos corporais e a sua utilização/aplicação no seu dia-a-dia. Neste âmbito, considera-se pertinente, como *Dinâmicas de Continuidade*, procurar introduzir novas partes do corpo – pestanas, sobrancelhas, pernas, lábios, entre outras; exercitar a correcta dicção das partes do corpo; planificar jogos de expressão corporal que incluam a instrução para posicionar partes do corpo em cima, em baixo, dentro e ao lado; apoiar a criança a distinguir os géneros – através de fotos, desenhos e pessoas conhecidas.
- Avaliação da Ficha **CG-3** – No que concerne o resultado esperado de *Distinguir formas e tamanhos*, operacionalizado na rotina familiar de ARRUMAÇÃO DA CASA, a CAT21 realizou este objectivo com alguma propriedade, tendo manifestado, por diversas vezes, necessidade de ajuda verbal e física – dada a complexidade da actividade escolhida – para que a criança seleccionasse, encaixasse e arrumasse os diferentes Tupperwares (quadrados, rectangulares e circulares) de diferentes tamanhos (pequenos, médios e grandes) nas duas prateleiras. Conclui-se que a criança tem esta competência adquirida, mas que ainda precisa, por vezes, de um apoio suplementar (●), tendo sido também relevante para o desenvolvimento da área da comunicação, da socialização e da motricidade. A prossecução desta tarefa, durante a rotina familiar, levou a que a criança tenha perdido o hábito de desarrumar o armário e permitiu a aplicação da discriminação do tamanho/forma a objectos do seu quotidiano, o que favoreceu a sua adesão – manifestada através da sua alegria e da sua ‘teimosia’ – em querer ser ela a realizar. Sugere-se, como *Dinâmicas de Continuidade*, para a consolidação dos

saberes/competências adquiridas que esta ocupação se transforme numa das responsabilidades da CAT21 e da sua irmã – com a presença dos pais, de forma a corrigir comportamentos demasiado incisivos e procurando introduzir a separação dos Tupperwares segundo diferentes critérios – tamanhos, cores, formas, entre outros – e realizando pequenos recados sugestivos com os Tupperwares pedidos.

Em conclusão, relativamente ao desenvolvimento da área da Cognição, e perante a meta definida de *Potenciar, mobilizando, as capacidades cognitivas*, a criança apresentou progressos cognitivos assinaláveis em relação às realizações anteriores à implementação do plano. Todo o envolvimento e preocupação da família em viabilizar a vertente pedagógica das suas acções, permitiram à CAT21 o desenvolvimento sustentado de aquisições e desempenhos cognitivos favorecidos directa ou indirectamente pela acção dos intervenientes no processo. De registar, de igual modo que, a maioria dos objectivos específicos das diferentes áreas de desenvolvimento promoveram o emergir de mudanças cognitivas capazes de permitir à criança a demonstração evidente de capacidades de raciocínio, de relação, de interpretação, de resolução e de aplicação – prognóstico de um bom desenvolvimento futuro, desde que se mantenha o grau de estimulação nas rotinas e ambientes que a criança frequente ou se encontre envolvida.

5.2 Intervenientes na Estimulação

No *Gráfico 3*, observa-se como as actividades propostas para promover a aquisição dos objectivos delineados envolveram todos os membros da família nuclear – pai, mãe e irmã da CAT21 – como participantes activos e fundamentais para a realização das actividades – fruto e reflexo de se encontrarem inseridas nas rotinas familiares existentes ou reformuladas.



Por conseguinte, a criança não teve uma pessoa que a estimulasse directamente, mas foi a própria família, que funcionando como um todo, assumiu esse papel – aproveitando as ocasiões para inserir nessa dinâmica a família mais alargada – avós e primos – e as educadoras – sobretudo quando foi necessário concertar estratégias e etapas para progredir com o desfraldamento. De salientar o papel importante da irmã, a qual serviu muitas vezes de exemplificação, de modelo, de incentivo e até de concorrência positiva de forma a estimular o emergir das novas situações. Por outro lado, a presença de outra criança durante a

estimulação fez reduzir os sinais de possível oposição da CAT21, pois era mais facilmente compreensível a obrigatoriedade de realização – dado que observava os mesmos comportamentos e obrigações na sua irmã.

5.3 Locais de Intervenção

Relativamente aos locais de intervenção, visualizáveis no *Gráfico 4*, infere-se que esta decorreu nos espaços utilizados pela família ao longo dos momentos em que se encontram juntos. De salientar, a utilização dos diversos espaços como factores e meios de estimulação – o que permite à criança uma aprendizagem em contexto, uma consolidação

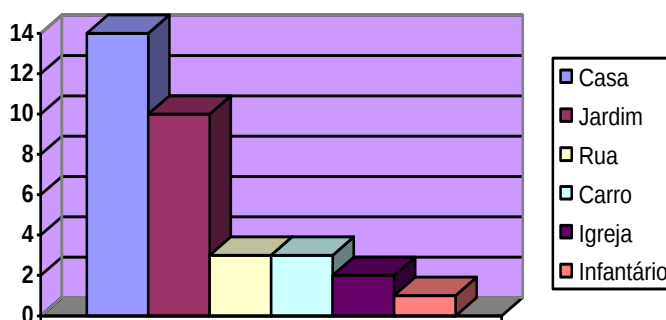


Gráfico 4 – Locais de Intervenção

e prática utilitária das suas reais aquisições/progressões. Por conseguinte, todos os espaços utilizados pela família, se constituíram, nesta dinâmica de intervenção, como locais passíveis de serem utilizados como estimulação dos mais variados objectivos. O facto de a criança fazer uma aprendizagem num contexto que já domina e conhece, permite diminuir as possibilidades de distração, focalizando a atenção para aquilo que é sentido como fulcral, em cada momento da estimulação. Por outro lado, a continuidade de frequência dos mesmos espaços, após a implementação deste plano, vem apoiar o perpetuar/consolidar no tempo, no espaço e na acção as aquisições aí entretanto desenvolvidas.

5.4 Reforços de Estimulação

Relativamente aos *reforços* utilizados durante as rotinas – *Quadro 44* –, conclui-se que existiu uma grande diversidade na forma e no conteúdo dos reforços planificados – havendo uma correspondência efectiva entre cada objectivo trabalhado e o reforço utilizado, o qual facilitou a interiorização e a recuperação mental e afectiva dos passos anteriormente aprendidos, facilitando a continuidade das diversas rotinas.

Quadro 44 – Reforços utilizados na Estimulação

MOTRICIDADE	“Boa... ‘CAT21’, muito bem!” – MT-1 “Parabéns! Conseguiu (fazendo um movimento afirmativo com a cabeça)” – MT-2 “Vamos, está quase... Oooooo kkkkkkei!” – MT-3
COMUNICAÇÃO	“Uauh... Boa! (abrindo bastante os olhos)” – CM-1 “EEEEEEhhhh... ‘CAT211111!’ (sorriso rasgado)” – CM-2 “Mas que bem!.... Boaaaaa!” – CM-3

família, durante o tempo de implementação do plano delineado, deu essa ‘outra dimensão’ aos objectos/hábitos diários, aumentando as possibilidades de continuação da procura constante das possíveis variantes pedagógicas de cada objecto ‘familiar’.

5.6 Contextos Familiares

A inserção das dinâmicas de estimulação nas rotinas familiares, tendo os outros membros do agregado familiar como promotores de desenvolvimento, permitiu uma diversificação das formas, dos locais e dos objectivos de estimulação – tendo-se evitado a possível rejeição devido ao cansaço/stress possível de se acumular com uma metodologia mais sistemática e/ou de sessão de estimulação descontextualizada.

Constata-se, através da observação do *Quadro 45*, que a CAT21 foi estimulada em 15 rotinas familiares pré-existentes, permitindo-lhe a atribuição de significados pedagógicos a simples tarefas/actividades diárias, semanais e ou mensais – no âmbito das diferentes áreas de desenvolvimento estimuladas.

Quadro 45 – Rotinas Familiares e Áreas de Desenvolvimento

MOTRICIDADE	COMUNICAÇÃO	SOCIALIZAÇÃO	AUTONOMIA	COGNIÇÃO
DESCER AS ESCADAS	CONTADORES DE HISTÓRIAS	TAREFAS DOMÉSTICAS	IR À CASA DE BANHO	OLHAR À SUA VOLTA
BRINCADEIRAS DE JARDIM	VIAGEM NO CARRO	EXECUÇÃO DE RECADOS	ASSOAR O NARIZ	BANHO DIÁRIO
REGRAS À MESA	CANTAR MIMAR	DESFILE DE MODA	LAVAGEM DOS DENTES	ARRUMAÇÃO DA CASA

A contextualização das aprendizagens e das reais aquisições nas rotinas concretas da família, de acordo com os seus hábitos e costumes – reflexo do padrão/perfil incorporado pela família, onde a criança continuará a (con-)viver, permite que cada momento de estimulação se perpetue no tempo, desde que as rotinas se mantenham – mesmo com ligeiras alterações circunstanciais ou de progressão, concedendo primazia ao papel que a família deve ter no seu desenvolvimento.

Por conseguinte, as reais necessidades/hábitos familiares podem constituir-se como oportunidades para desenvolver e adquirir competências, por vezes não directamente correlacionadas, e são uma forma de, com relativa facilidade, continuar a estimulação da criança, dado que as actividades/rotinas continuam mesmo após as aquisições feitas – permitindo-lhe a aplicação contextualizada das aquisições e a consequente visualização da utilidade das mesmas. Desta forma, as rotinas familiares, que existem e se mantêm após as aquisições, permitem uma maior consolidação e interiorização da aprendizagem como algo essencial para a vida do dia-a-dia, reforçando-se deste modo os factores emocionais de adesão às estratégias de aprendizagem.

A inserção da estimulação nas rotinas familiares conduziu à não necessidade de trabalhar todos os passos das tarefas programadas, pois as oportunidades para a criança ‘crescer’ são muitas e diversificadas e a CAT21 estava sempre em contínua

observação/aprendizagem – sobretudo, como era o caso, a criança detém uma grande capacidades de imitação. Muitos dos objectivos foram satisfatoriamente alcançados num *timing* reduzido, quer pelo conhecimento dos pais relativos à criança e consequentes objectivos delineados de acordo com o perfil da criança e os interesses da família, quer pela aplicação da intervenção nas práticas consolidadas da família – onde a criança, há muito, se encontra inserida.

Após a análise dos resultados e a reflexão sobre os processos constata-se que o desenvolvimento alcançada em cada área específica é fruto do processo de estimulação directo dessa área – através das rotinas familiares mais adequadas, e de forma mais indirecta através de outras rotinas, mais específicas para a estimulação de outras áreas de desenvolvimento, contudo apresentando resultados colaterais positivos nas mais diversas áreas.²¹³ Por conseguinte, a inserção da prossecução e aplicação dos objectivos específicos nas rotinas familiares – unidades complexas de vida e de envolvimento – permitiram a estimulação de objectivos de outras áreas, permitindo uma intercepção de meios e fins, promotores de maior desenvolvimento, consolidação e adesão – dada a multiplicidade de espaços/momentos em que a criança pode constatar a utilidade e verificar a sua capacidade de realização.

5.7 Sugestões de Continuidade

As dinâmicas de continuidade em relação às aquisições efectuadas encontram-se já descritas na conclusão de cada descrição da avaliação dos progressos alcançados, apresentados no Ponto 5.1 – *Aquisições e Sugestões*, no que concerne ao conteúdo. Relativamente à forma, dada a idade ainda precoce da criança, a atitude de ajuda e exigência por parte do adulto/pais/família continua a ser extremamente importante na consolidação das aquisições recentes e na sistematização das suas capacidades, ao nível da realização, sendo por isso de continuar a insistir quando a CAT21 realiza aquém das suas reais capacidades/potencialidades. Por outro lado, dado que se verificou uma melhoria dos desempenhos, quando diminuiu ritmo de realização, deve-se procurar garantir um equilíbrio entre a proactividade intrínseca de resposta imediata aos estímulos e a exigência da realização das tarefas de forma correcta, exigindo o aumento de tempo de permanência na actividade.

Os resultados obtidos com a presente investigação apoiam o enfoque da mesma, pelo que parece oportuno que, gradualmente e progressivamente, a CAT21 assuma um papel mais activo nas diferentes rotinas familiares e que a própria família procure continuamente no estabelecimento de novas rotinas, segundo as prioridades da família, novas oportunidades de desenvolvimento e de intervenção. Contudo, sugere-se que, com

²¹³ Como se pode visualizar no Anexo XXXVIII – *Rotinas Familiares e Áreas de Desenvolvimento*.

sensatez, se proceda gradualmente à vivência/execução das rotinas segundo o princípio da autonomização, de forma a promover desenvolvimentos sem a necessária e contínua presença do adulto, possibilitando que cada momento/situação seja desafiadora para a própria criança. Neste âmbito, dada a idade da irmã da CAT21 exigir dos pais a necessidade de com esta se trabalharem conteúdos preparadores do seu ingresso no primeiro ciclo do Ensino Básico, pode adoptar-se, com a presença da CAT21, da aplicação de uma estratégia de antecipação da aprendizagem da letra, do número e de outras noções básicas, criando-se uma nova rotina familiar adequada à realidade e necessidade sentida – a rotina SABICHÃO...

CONCLUSÕES

“A educação será, pois, mais voltada para o futuro que para o passado ou presente. Quando um corredor encontra um obstáculo que tem de transpor saltando, é firmando-se bem no terreno que aproveita o impulso da corrida para fazer o salto que o transporte para além do obstáculo. Apoia-se no presente, aproveita a força viva, acumulação das velocidades passadas, mas olha para além, para a frente, para o futuro da marcha que vai fazer.”
(Coimbra, 1926: 5)

Perante o objectivo geral da investigação, o enquadramento teórico-empírico escolhido intencionalmente e a especificidade assumida conscientemente pelo investigador, enquanto pai da criança com T21, os resultados obtidos com o envolvimento familiar apoiam a tese que o objectivo geral da investigação tenha sido alcançado com benefícios para o objecto de investigação – criança com T21, para a reflexão e moldagem das interações familiares, apontando para os benefícios da estruturação de uma estimulação de uma criança com Necessidades Especiais de Educação segundo o enfoque dado ao presente trabalho – envolvimento familiar através da consolidação/apropriação de saberes e competências em contexto de inserção das dinâmicas de estimulação delineadas nas rotinas familiares pré-existentes ou tidas como importantes para a reestruturação do *modus operandi* da respectiva família.

Com o enquadramento teórico delineado em dois vectores, essenciais para desenvolvimento do presente trabalho – Trissomia 21 e Envolvimento Familiar – procurou-se aprofundar o seu conhecimento e a descrição da sua intercepção no campo das rotinas familiares – dada a importância que vários investigadores e estudos dão a este enfoque, assim como a importância dada pelos pais da criança com T21 à sua participação, envolvimento e responsabilização no desenvolvimento da sua filha. O aprofundamento temático proporcionou a aquisição de conteúdos e competências fundamentais para delinear um projecto de intervenção capaz de intentar ser resposta ao quadro teórico, às aspirações da família da criança e ao perfil de funcionalidade da CAT21.

Perante um modelo de acção/intervenção, por um lado, cauteloso mas também relativamente audaz, procurou-se de, na subjectividade inerente a todo e qualquer projecto de investigação, intentar o seguimento de critérios de objectividade científica através da triangulação de dados, fontes e metodologias, procurando, contudo evitar que dados, mesmo encontrando-se no limiar da objectividade, sendo significativos e úteis, pudessem ser dispensados ou ignorados. Por conseguinte, o duplo papel do investigador – pai e autor da investigação – foi sempre encarado, dentro dos riscos inerentes, como uma qualidade e uma especificidade do presente trabalho, concedendo nuances motivacionais, espaços de continuidade, de envolvimento e de intervenção, catapultando a respectiva família para a assunção do seu papel de elemento fundamental para o desenvolvimento da sua filha.

Com base na observação rigorosa das situações, factos e contextos – dada a modalidade de investigação-acção do presente trabalho –, numa dinâmica colaborativa, todo o projecto de investigação e intervenção foi sendo desenhado e reformulado à medida que o caminho se ia efectuando – tendo sempre em vista a melhoria da intervenção. Antes de se iniciar a intervenção, os objectivos estavam claros, assim como os pressupostos teóricos.

Todavia, os conteúdos, as actividades, as estratégias e alguns objectivos intermédios foram sendo desenhados consonante as análises efectuadas e a interpretação dos dados feita.²¹⁴

O plano de Intervenção estabelecido para as diferentes áreas de desenvolvimento e prosseguido pela família da criança é indiciador de resposta positiva às questões de investigação inicialmente formuladas (A, B, C, D e E). O enfoque de investigação colocado no envolvimento familiar segundo a modalidade da investigação-acção, facilitou a aplicação das estratégias delineadas, dado que o próprio investigador podia observar com maior consistência, acuidade e assiduidade as reacções, as interacções e as aquisições efectivamente adquiridas ou emergentes na criança. A possibilidade teórica de potencial deturpação dos resultados obtidos, é contradita com a forma descrita como o agregado familiar encara a presença, no seu seio, de uma criança com necessidades específicas e a pertinência que a mesma atribui à sua participação na definição, construção, implementação e avaliação de um programa de estimulação precoce dirigido à sua filha – a tal ponto que se tornou objectivo da família a realização de uma investigação aprofundada sobre a melhor forma de desenvolvimento da criança com T21. Por conseguinte, a responsabilidade e a vontade da família da criança em promover o seu desenvolvimento global não é compatível com a mera possibilidade de deturpação de dados, assumindo, a investigação, uma nuance de reflexão familiar activa, tendente à melhoria da sua intervenção.

Os resultados alcançados indiciam a presença de elementos que permitem formular algumas conclusões com valor teórico e prático para a própria investigação, para a criança com T21 e respectiva família, assim como para a possível transposição de alguns dados para outros contextos, mesmo até mais abrangentes:

- A família encara a presença da criança com T21 com muita normalidade, facto que se repercute na pertinência que a família atribui à sua participação na definição, construção, implementação e avaliação de um programa de estimulação precoce para a sua filha;
- A família procura adoptar atitudes, procedimentos e conhecimentos promotores de desenvolvimento global da filha, seguindo um padrão educativo de exigência e dinamismo – consubstanciados num clima/ambiente familiar afectivo, estruturante e responsável;
- Os educadores e técnicos de intervenção que acompanham a criança são unânimes em preconizar o envolvimento familiar como fundamental e primordial para a aquisição, desenvolvimento e consolidação de competências;
- De forma a promover um desenvolvimento integrado e integrador, a opção por se trabalharem todas as áreas facilita a normalização das tarefas, um equilíbrio dos conteúdos, uma diversificação das estratégias e uma maior visualização – por parte

²¹⁴ Pelo que algumas questões e fichas de operacionalização foram, a quando da sua formulação e aplicação, adaptadas/reformuladas ou ligeiramente redefinidas, em relação ao plano inicialmente traçado.

da família, da criança em si e dos técnicos/educadores – de um desenvolvimento que se pretende o mais harmonioso quanto possível;

- As competências e aquisições adquiridas pela criança, assim como a sua aprendizagem e aplicação em contexto de rotinas, manifestam uma grande evolução entre o período anterior à planificação do programa e o período posterior à sua implementação;
- Após as aquisições efectuadas, a criança continuou a reforçar a sua consolidação através da continuada aplicação prática permitida pela dinâmica das rotinas;
- A CAT21 manifestou uma grande adesão e vontade em continuar a realizar o que tinha aprendido, tendo começado a assumir o seu papel de participação na vida familiar;
- A mudança de atitude e de desempenho dos pais entre o período anterior à planificação do programa e o período de implementação do mesmo, constituiu um reforço positivo e motivador ao modo como desenvolvem a intervenção junto da sua filha, possibilitando uma aquisição de conhecimentos, competências e estratégias que anteriormente não possuíam de forma estruturada e consciente;
- Na avaliação da eficácia da intervenção podem-se salientar os efeitos, nos pais e na irmã, de uma maior participação, capacidade de interacção, prazer na interacção, aumento do nível de aspirações/expectativas em relação à criança;
- O desenvolvimento da estimulação assente em alguns aspectos analisados como pontos fortes da criança, permitiu uma maior adesão às estratégias e a vivência dos diferentes momentos de forma mais empática e alegre. Deste modo, dado o quadro emotivo criado, esta dinâmica proporcionou formas de consolidação de aprendizagens que, à partida, seriam de maior dificuldade de aquisição;
- O conhecimento da criança – com o seu carácter e personalidade – permitiu um maior domínio da aplicação das diferentes operacionalizações programadas;
- O enfatizar da quantidade e da qualidade da relação proximal estabelecida entre pais/filhos – a presença da irmã nas rotinas era constante – permitiu ganhos a nível da interacção entre as irmãs, resultantes do chamado *efeito de difusão* (Almeida, 1997: 4);
- A inserção da estimulação nas rotinas familiares permitiu a criação de um clima de harmonia e igualdade entre as duas irmãs, reduzindo ou diminuindo o efeito nefasto de uma relação preferencial com um delas – a criança com maiores necessidades especiais de educação;
- As dinâmicas adoptadas não sobrecarregaram os ritmos, tempos e ocupações familiares, dado que o esforço por procurar-se inserir o trabalho específico dos diferentes objectivos do plano de intervenção em rotinas familiares pré-existent,

permitiu que todo o processo de estimulação directo decorresse sob a prisma da normalidade – tendo-se constituído como a norma das interações familiares;

- O trabalho por rotinas para aquisição de um objectivo específico de uma determinada área de desenvolvimento, facilitou igualmente a aquisição de outras competências relativas a áreas de desenvolvimento diferentes do objectivo para o qual foi planeado. Esta intercepção de diferentes áreas de desenvolvimento em cada rotina familiar permitiu pensá-las como oportunidades, espaços e momentos de desenvolvimento global da criança – concedendo-lhe uma aprendizagem globalizante e não sectorial ou espartilhada;
- O trabalho segundo as prioridades da família – aplicadas na lista de rotinas da família, quer diárias, semanais ou pontuais – permitiu a avaliação imediata e funcional que os próprios pais podem fazer do modo como os filhos aderem a essas mesmas rotinas e permitiu compreender em que medida os elementos do agregado familiar estão satisfeitos com o conteúdo dessas rotinas, assim como a ponderação circunstancial da sua utilidade prática;
- A abordagem centrada na lista de rotinas familiares promoveu a motivação dos pais, dado que propiciou um envolvimento mais genuíno, responsável, permanente, reflexivo e personalizado, tornando-se uma função da própria família e não uma exigência exterior à qual a família se teve que adaptar – manifestando um impacto muito positivo em toda a família;²¹⁵
- A intervenção dos pais num contexto de normalização da estimulação, através das rotinas familiares, permitiu o veicular da aceitação incondicional da criança, com características específicas, consubstanciando socialmente a importância da perspectiva da inclusão das pessoas com necessidades especiais na vida quotidiana;
- O envolvimento da família apoiou e promoveu o envolvimento da criança nas rotinas familiares – constituindo-se como factor de estimulação/progresso, conduzindo a criança para uma participação na vida social e familiar;
- Dado que a evolução do cérebro de uma criança e o seu desenvolvimento neuromotor não é facilmente previsível – dependente do seu potencial e dos estímulos de interacção – a intervenção com base nas rotinas familiares promoveu e facilitou uma contínua observação dos progressos/retrocessos das aquisições da criança, permitindo que as tarefas a propor assentassem sempre sobre as aquisições/realizações entretanto demonstradas;

²¹⁵ Confirmando as conclusões retiradas por Stainton e Besser (1998) de um estudo realizado sobre o impacto positivo das crianças com deficiência mental na família. O qual identificou nove aspectos fundamentais: fonte de alegria e felicidade; maior senso de propósito e prioridades; expansão das redes pessoais e sociais; o envolvimento da comunidade; maior espiritualidade; fonte da unidade familiar e de proximidade; uma maior tolerância e compreensão; crescimento pessoal e força; positivo impactos sobre os outros/comunidade.

- A aprendizagem assente em rotinas familiares promoveu a generalização, dado que facilitou que a criança fosse capaz de utilizar o que aprendeu em diferentes momentos, contextos e situações e com diferentes adultos e pares;
- O envolvimento da família permitiu à CAT21 ter mais oportunidades para participar nas actividades familiares e comunitárias, realizar aprendizagens significativas em contextos naturais e adquirir uma maior autonomia nas actividades da sua vida diária;
- Um plano de acção estabelecido com base na elaboração de uma lista das rotinas familiares, nas quais são desenvolvidos objectivos específicos diagnosticados pela família e equipa de intervenção, como fundamentais para o seu desenvolvimento, permite um campo de aplicação dos princípios estabelecidos por Piaget para a aprendizagem na deficiência mental: o poder relacionar-se com os objectos, evitando o ensino teórico e a representação de objectos – *Princípio Activo*; o poder avançar gradualmente em pequenas passos, a fim de atingir os objectivos planeados – *Princípio de Estruturação*; o poder repetir, as vezes que forem necessárias, uma determinada aprendizagem, a fim de que as suas aquisições possam ser utilizadas em situações semelhantes – *Princípio de Transferência*; o ter a possibilidade de todas as acções e experiências serem acompanhadas da respectiva palavra – *Princípio da Associação da linguagem e da acção* – e o experimentar situações positivas de aprendizagem nos aspectos sociais e afectivos, a fim manifestar uma maior disponibilidade para as diversas tarefas e, desta forma, melhorar os resultados educativos – *Princípio da Motivação para as aprendizagens sociais* (Pacheco & Valência, 1997);
- Concomitantemente à avaliação positiva do desenvolvimento e da realização do proposto, o enfoque dado à intervenção – envolvimento familiar – e o modelo de investigação seleccionado – investigação-acção – realçaram a importância do processo em detrimento do próprio resultado, todavia a positividade do resultado reforçou a centralidade do processo.

A presente investigação, consubstanciada numa intervenção pedagógica directa e globalizante, procurou constituir-se como a resposta às preocupações, prioridades e questões relacionadas com a importância da estimulação precoce de uma criança com T21, procurando realçar e testemunhar o quanto é importante e, eventualmente, imprescindível o envolvimento activo, dinâmico e estruturado da sua família.

Perante a opção pela intervenção em sede da lista de rotinas familiares pré-existentes ou re-estruturadas, a intervenção assumiu um carácter bem particular e específico, concedido pelo contexto da sua inserção. Esta particularidade contextualizante e personalizante, segundo a perspectiva metodológica de estudo de caso adoptada, aportou à situação-problema uma proposta concreta e específica de intervenção, a qual foi sugerida pelo aprofundamento do quadro de revisão teórica realizada, tendo produzido resultados

positivos para o caso em investigação, para a família da criança e para dele se retirar eventuais micro-extrapolações passíveis de serem testadas em investigações pluricasuais e com a introdução da diversidade de estilos e modos de participação/responsabilização familiar.

Por um lado, o presente trabalho pretendeu, procurando os pormenores de interacção dos seus diferentes contextos, “captar a complexidade de um caso único” (Stake, 2007: 11), assumindo a proximidade entre o investigador e o caso como uma especificidade que permitiu captar um maior número de características específicas. No desenvolvimento da presente investigação, a opção determinada pelo objecto de trabalho incarna uma das justificações que Stake (2007) apresenta para a realização de um estudo de caso: “estudamos um caso quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interacção com os seus contextos” (p. 11) e quando “estamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular.” (p. 19)

Por outro lado, a extrapolação dos dados e resultados obtidos, não sendo uma finalidade desta investigação, para outras situações similares ou com algumas variáveis distintas, pode, se não existir os suficientes cuidados metodológicos, ser abusivo e errático. As conclusões alcançadas servem para demonstrar como na presente situação/caso foi possível realizar um modelo de intervenção assente no envolvimento familiar, assim como extrapolar a importância do mesmo. Neste âmbito, intenta-se inferir quanto importante é, na análise de diagnóstico, triangular dados recolhidos de diferentes fontes e metodologias, de forma a encontrar-se para cada situação o modelo que melhor se coaduna com a sua execução – a estrutura de intervenção delineada julga-se como a mais adequada e oportuna para a situação concreta diagnosticada.

Poder-se-á contudo, extrapolar para outras situações, desde que sejam controladas algumas variáveis que possam alterar o quadro de intervenção, tais como, o ambiente familiar, a dimensão do agregado familiar, a idade dos irmãos, o papel de cada um dos pais na educação dos filhos, o padrão educativo da família, o padrão de interacções sociais, o grau de envolvimento, a importância dada ao envolvimento familiar, a interacção entre irmãos, a formação académica dos pais, a actividade profissional dos pais, a corresponsabilização na divisão de tarefas familiares, o tempo de presença e de acompanhamento, o tipo de deficiência da criança, entre outras variáveis.

Todavia, apesar da existência de um grande grupo de possibilidades de alteração dos resultados, a presente investigação procura apoiar e aponta para a real importância, para a criança e para a família, da integração da estimulação nos contextos reais de vida. Esta abordagem envolve dificuldades inerentes à sua própria essência, ou seja, exige que os pais sejam interventivos e criativos, adoptem uma filosofia de corresponsabilização familiar

funcional e coloquem a educação/estimulação como uma prioridade do seu quotidiano. A utilização das rotinas familiares existentes ou reformuladas permite uma diminuição progressiva do stress inerente ao acompanhamento de um filho e favorece a visualização das aquisições progressivas realizadas. Contudo, é necessário investigar e analisar quais as reacções e efeitos familiares existentes quando a criança não apresente evoluções favoráveis, devido às características específicas do seu quadro de desenvolvimento e perfil de funcionalidade, assim como quando a família apresenta um modelo de organização pouco estruturado, e, por vezes, com rotinas bem pouco estimulantes ou mesmo perniciosas.

Não sendo o objectivo da presente investigação a apresentação de implicações educacionais, dado que visava determinadamente uma intervenção directa com um caso, estudado no seu contexto específico e dadas as suas características circunstanciais, poder-se-á, todavia, constituir como um elemento de reflexão/questionamento sobre a eventual necessidade de procurar compreender e antecipar para que em outros contextos específicos se possam obter resultados similares, de forma a, no futuro, ser possível e proveitoso aquilatar a importância de definir, implementar e avaliar estratégias de intervenção adequadas à promoção do desenvolvimento de competências e consolidação de aquisições, com o envolvimento e dinamização de práticas familiares promotoras do mesmo. Para o efeito, crê-se ser necessário, imprescindível e mesmo urgente:

- Analisar, avaliar e sistematizar – na formação dos educadores, professores e terapeutas – a promoção do envolvimento familiar na educação/formação das crianças, adolescentes e jovens, podendo ser aconselhável que este seja incorporado na formação de base concedida a todos os agentes que interagem proactivamente com educandos. Pensar-se que a espontaneidade e criatividade de um docente é suficiente para promover o correcto e capaz envolvimento das famílias é não pretender analisar esta problemática com a importância que ela tem. Quais as melhores formas de envolver a família na escola? Quais as estratégias mais adequadas para que as famílias possam apoiar o desenvolvimento dos seus filhos? Como transformar uma rotina familiar em momento de aprendizagem e consequente desenvolvimento da criança?
- Reflectir e intentar novos modelos de formação dos docentes em educação especial, promotores de modificações nos processos de intervenção. Julga-se indispensável e urgente analisar os planos de formação instituídos e credenciados para a preparação específica dos docentes de educação especial, assim como o tipo de acções de formação disponibilizados, a fim de ter-se uma percepção mais clara e científica da importância que é dada no seu currículo programático e oculto ao desenvolvimento de temáticas relacionadas com a participação, centralidade, responsabilidade, importância, estratégias, dinâmicas, materiais e recursos promotores do envolvimento da família – abordadas como o elemento fulcral da intervenção e não como um aspecto ou apêndice da mesma.

- Analisar se o modelo de intervenção em educação especial – centrado na família – está, na realidade, a ser implementado e verificar quais as reais dificuldades para a sua total e correcta implementação. Poder-se-á diagnosticar o problema da sua viabilização prática, ou seja, pela falta de recursos, meios, tempo ou capacidade de intervenção, ou pensar-se que eventualmente a diversidade e heterogeneidade dos contextos familiares e sociais dificulta a prática de um modelo centrado na família. Contudo, mesmo perante a análise do problema, pode-se construtivamente intentar um equilíbrio que permita o estabelecimento de pontes de intervenção facilitadoras de co-envolvimento (técnicos, educadores e família), assente no papel da utilização das rotinas como facilitador e promotor de reais aquisições.
- Sugere-se que em modelos formativos – que não se esgotam nos cursos tradicionais – sejam evidenciados os resultados positivos do envolvimento familiar no desenvolvimento harmonioso dos seus filhos. Para uma sociedade cada vez mais distante de um saber estruturado e duradouro, reflectir sobre formas criativas de intervir com as famílias pode constituir-se como uma oportunidade de inquestionável valor: rubricas em jornais, colonistas, programas televisivos de debate, livros literários ou de divulgação, análises plurais das realidades sociais, envolvimento ‘profissional’ dos pais na educação dos filhos, corresponsabilização pela resolução dos problemas emergentes, promoção de formas de interacção/intervenção facilitadoras de envolvimento, entre outras.
- Analisar se as políticas promotoras de envolvimento e responsabilização dos pais pelo processo de aprendizagem são suficientes para fomentar nas famílias a necessária e imprescindível participação cooperativa.
- Analisar a importância de sociólogos, psicólogos e educadores trabalharem directamente com as famílias de crianças com necessidades especiais de educação, afim de, em conjunto, reflectirem sobre formas de construção dos equilíbrios familiares e de analisarem os contextos familiares afim de extrair deles os elementos (momentos, rotinas e prioridades) potenciadores de serem utilizados para a promoção do desenvolvimento dos seus filhos. Para o efeito, a construção de grelhas de análise das características e potencialidades pedagógicas das diferentes rotinas familiares, pode ser um meio indispensável e estruturante para a implementação de metodologias e pedagogias assentes na estimulação pelas rotinas familiares.

Segundo McConnaughey e Quinn (2001) “cada pessoa é influenciada por um tão grande número de variáveis [biológicas, psicológicas, culturais e ambientais], é lógico concluir-se que cada um se desenvolve de maneira diferente” (p. 180). Desta forma, a constituição genética do ser humano corresponde simplesmente a um projecto preliminar do desenvolvimento, dado que optimização dos factores positivos e a diminuição das consequências dos compromissos podem determinar um desenvolvimento final impensável à

partida, pois o desenvolvimento deve ser entendido como um processo evolutivo. Os autores sublinham que “as áreas de atraso no desenvolvimento [...] não se trata de barreiras que impeçam a sua aprendizagem e crescimento. Em algumas destas áreas o atraso pode ser superado e noutras contornado [...] O objectivo é maximizar as forças e minimizar as fraquezas, para que [...] realize em pleno o seu potencial.” (p. 202) Apesar do desenvolvimento de uma criança com T21 estar afectado pelo cromossoma 21 suplementar, dado que “os genes geram as deficiências associadas à síndrome de Down”, os autores afirmam que “o crescimento e a aprendizagem, juntamente com factores psicológicos, culturais e ambientais positivos, podem ajudar a reduzir o impacto dessas incapacidades” (p. 181). Por conseguinte, na conclusão de uma etapa e do contínuo reinício de novas, pode-se, com a presente investigação, afirmar que foi obtido sucesso no resultado da intervenção, segundo os critérios estabelecidos por Cross, Traub, Hutter-Pishgahi e Shelton (2004, cit in Brandão, 2007):

“as crianças progridem nos objectivos que foram definidos para elas; as crianças evoluíram no seu desenvolvimento pessoal bem como na aquisição de conhecimentos e habilidades preconizadas para todas as crianças; as crianças foram bem-vindas pelos profissionais e pares dos programas que frequentam e foram aceites como membros do grupo, de pleno direito; os pais estão satisfeitos com as evoluções dos seus filhos e com o facto dos seus filhos parecerem estar bem enquadrados e felizes nos grupos em que estão inseridos.” (p. 90)

No que concerne ao plano de intervenção delineado, considera-se que foi obtido sucesso no processo da intervenção. As características apresentadas por McWilliam (2003b) como essenciais para o mesmo estiveram presentes e tornaram-se matriz da real intervenção:

“os pais entendem e concordam com o conteúdo; os pais têm um sentimento de posse em relação ao plano que eles próprios desenvolveram; o plano inclui objectivos importantes para a família; quer a criança quer a família divertem-se com as actividades pensadas para alcançar os objectivos; as actividades encaixam-se nas rotinas diárias; há fortes probabilidades de alcançar os objectivos num curto período de tempo; há recursos disponíveis e acessíveis para a implementação de actividades (...); o plano de intervenção é permeável a mudanças e actualizações constantes; o plano é frequentemente revisto e a planificação é um processo contínuo.” (p. 129)

Nas dinâmicas familiares de crianças com necessidades especiais de educação, o sucesso é promotor de adesão. Não pretendendo menosprezar a relevância das aquisições e do conteúdo – reforçadas pelo duplo papel do investigador e pai – procura-se destacar a importância do caminho, das possibilidades, alimentando o carácter analógico da vivência humana. O que acontece, “o caminho que percorremos, é motor e motivo de análise, discussão, reflexão, partilha e fonte significativa de aprendizagem e valorização” (Cruz & Pinho, 2008: 38) para todos os elementos do agregado familiar e técnicos participantes na promoção de novas possibilidades que criem as capacidades para permitir sonhar, acreditar e operacionalizar. O alcançado é um simples momento...

REFLEXÃO FINAL

O porto seguro é continuamente adiado e apelativo. Do *Down* ao *Up* ... avista-se um contínuo e longo caminho a percorrer! Onde se pode aprender que a felicidade não se encontra no *Up*, mas nas oportunidades de caminhar e percorrer estimulantemente o que cada dia oferece, a cada instante... “*o mundo não é o que existe mas o que acontece*” (Mia Couto, *cit. in* Gonçalves, Ó., 2000: 12). Só, deste modo, se amadurece a capacidade de voar mais por dentro para se conseguir promover e legitimar outros voos, os voos daqueles que também têm asas, mas que ainda não têm as necessárias condições para poderem voar, livremente, ‘sem longe nem distância’...

Antes de aprender a voar, aprende-se a apoiar-se sobre os próprios pés. Gatinhar, caminhar, correr e saltar... só mais tarde, se as condições o permitirem... se pode ousar voar. As asas, para o impulso inicial do voo, dependem dos pés apoiados na terra firme – uma educação alicerçada em valores, compromissos cívicos e funcionais que proporcionem às gerações futuras condições para também eles aspirarem e poderem voar, respirar ou, simplesmente, sorrir! Todo e qualquer ser humano tem de aprender a caminhar sobre a terra firme. Só em terra firme se pode construir um sonho que não seja utópico, nem comprometedor da felicidade própria, da família e da dos demais.

Enquanto pai da CAT21, sou da opinião que quando as pessoas se envolvem numa causa, se se enamorarem verdadeiramente por ela, a causa está ganha... Obrigada CAT21, em cada dia ensinas, com o teu feliz *Up*, a não sermos *Down*.

Havendo Quem Gostaria de Te Saber Ensinar,²¹⁶ estimular, incentivar... Para que, em cada etapa, possas continuar, harmoniosamente, o teu desenvolvimento... para que também tu sejas, a teu modo, simplesmente FELIZ e possas autónoma e criteriosamente seleccionar os *Downloads* e *UPgrades/UPloads* mais significativos para a construção da tua pessoa.

CAT21, és feliz?!...

²¹⁶ Expressão amiga de resposta ao título do livro *Se Houvera Quem Me Ensina* (Vieira & Pereira, 2003).

BIBLIOGRAFIA

“O mundo é um belo livro que bem pouco serve a quem não sabe ler.”
Carlo Galvani

1. Referências Bibliográficas

- AA. VV. (1994). *Portage – guia de Pais para a Educação Precoce*. (trad. Portage Early Education Programme, Cooperative Educational Service Agency, 5), Associação Portage, Lisboa: Santelmo C. de Artes Gráficas (obra original publicada em 1976).
- AA. VV. (2000). *Crescer – do nascimento aos três anos*. (trad. Growing: Birth to Three, Cooperative Educational Service Agency, 5), Projecto Integrado de Intervenção Precoce, Coimbra: Gráfica Mirancorvo (obra original publicada em 1993).
- AA.VV. (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV-TR)*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Alarcão, Madalena. (2006). *(Des)Equilíbrios Familiares - Uma Visão Sistémica* (3a ed.). Coimbra: Quarteto Editores.
- Almeida, Isabel Chaves. (1997). *A Perspectiva Ecológica na Intervenção Precoce*. Cadernos CEACF, 13/14, Lisboa: CEACF, pp. 4 – 11.
- Almeida, Isabel Chaves. (2000a). *A Importância da Intervenção Precoce no actual contexto sócio-educativo*. Cadernos CEACF, 15/16, Lisboa: CEACF, pp. 55 – 74. [Comunicação apresentada no Colóquio '20 Anos Marcados pela Diferença', organizado pela Cercidiana. Évora, Novembro de 1998].
- Almeida, Isabel Chaves. (2000b). *Evolução das Teorias e Modelos de Intervenção Precoce – caracterização de uma prática de qualidade*. Cadernos CEACF, 15/16, Lisboa: CEACF, pp. 29 – 46. [Comunicação apresentada no 'Encontro para a Intervenção Precoce reflectindo', organizado pela Cercizimbra. Sesimbra, 1, 2 e 3 de Junho de 1998].
- Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT.
- American Psychological Association. (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association* (5a ed.). Washington, DC: Author.
- Amiguiinho, Abílio. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.
- Anguera, A. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa vs cuantitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 3(6), pp. 127 – 144.
- Arnal, J.; Rincón, Delio del & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa – Fundamentos y Metodologías*. Barcelona: Editorial Labor SA.
- Azevedo, Mário. (2000). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares – Sugestões para estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Bairrão, Joaquim. (1994). A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso da intervenção precoce. In *Inovação*, n.º 7, pp. 37 – 48.

- Balancho, Leonor Falé. (2007). *Ser Pai, Hoje* (8a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Barbier, Jean-Marie. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Colecção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.
- Bardin, Laurence. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, Maria Luísa; Pereira, Ana Isabel & Goes, Ana Rita. (1998). *Educar com sucesso – manual para técnicos e pais*. Lisboa: EPIS.
- Bayle, Filomena. (2008a). A Deficiência. In Filomena Bayle & Serge Martinet. *Perturbações da Parentalidade* (pp. 97 – 112). Lisboa: Climepsi Editores.
- Bayle, Filomena. (2008b). Família e parentalidade. In Filomena Bayle & Serge Martinet. *Perturbações da parentalidade* (pp. 25 – 68). Lisboa: Climepsi Editores.
- Bell, Judith. (1993). *Como realizar um projecto de investigação* (2a ed.). Trajectos, Lisboa: Gradiva.
- Best, J. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bogdan, Roberto C. & Biklen, Sari Knopp. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brandão, Maria Teresa. (1999). *Intervenção Precoce – Estudo dos efeitos de um programas de Formação Parental destinado a país de crianças com Síndrome de Down*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Brandão, Maria Teresa. (2000). Intervenção Precoce e Formação Parental. In *REER – Revista de Educação Especial e Reabilitação*, III Série, Vol. 7, Número 2, Jul./Dezembro, Cruz Quebrada: Edição da Faculdade de Motricidade Humana, pp. 71 – 84.
- Brandão, Maria Teresa. (2007). Inclusão de Crianças com necessidades educativas especiais (NEE) na creche e jardim infantil – elementos de sucesso. In David Rodrigues & Maria Bibiana Magalhães (org.). *Aprender juntos para aprender melhor* (pp. 77 – 106). [Fórum de estudos de Educação Inclusiva]. Cruz Quebrada: Edição da Faculdade de Motricidade Humana.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buckley, S. & Bird, G. (1994). *Meeting the Educational Needs of Children with Down Syndrome – A handbook for teachers*. Portsmouth: The Down Syndrome Educational Trust.
- Candel, I. (1991). El desarrollo de los niños com síndrome de Down en edad pré-escolar. In J. Florez & V. Trancoso (dirs). *Síndrome de Down* (pp. 81 – 86). Barcelona: Salvat.
- Carmo, Hermano & Ferreira, Manuela Malheiro. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, Francisco. (2007). Escola para todos? Perspectiva da ecologia humana. In David Rodrigues & Maria Bibiana Magalhães (org.). *Aprender juntos para aprender melhor*

(pp. 17 – 36). [Fórum de estudos de Educação Inclusiva]. Cruz Quebrada: Edição da Faculdade de Motricidade Humana.

Chen, D. & Dote-Kwan, J. (1995). *Starting Points: Instructional practices for young children whos multiple disabilities include visual impairment*. Los Angeles: Blind Children Center.

Coimbra, Leonardo. (1926). *O Problema da Educação Nacional*. Porto: Edição de Maranus.

Conboy, Joseph. (2008). Parentalidade e educação. In Filomena Bayle & Serge Martinet. *Perturbações da parentalidade* (pp. 299 – 312). Lisboa: Climepsi Editores.

Condeço T., Cotrim L., Palha M. & Buckley, S. (1999, Setembro/Janeiro). Ensino da leitura para o desenvolvimento da linguagem. In *Integrar*, n.º 17, Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação das Pessoas com Deficiência.

Condeço, T. & Cotrim, L. (2004). *Aprender a Ler para Aprender a Falar – Intervenção em Trissomia 21*. Lisboa: APPT21.

Correia, Luís de Miranda. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In David Rodrigues (org.). *Educação e Diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Correia, Luís de Miranda. (2008a). O movimento da inclusão (2a ed.). In Luís de Miranda Correia. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores* (pp. 7 – 31). Colecção Necessidades Educativas Especiais, Porto: Porto Editora.

Correia, Luís de Miranda. (2008b). Princípios gerais para a construção de uma escola contemporânea (2a ed.). In Luís de Miranda Correia. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores* (pp. 33 – 42). Colecção Necessidades Educativas Especiais, Porto: Porto Editora.

Correia, Luís de Miranda & Serrano, Ana Maria. (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*. Colecção Educação Especial, Porto: Porto Editora.

Correia, Luís de Miranda & Serrano, Ana Maria. (2008a). Envolvimento parental na educação do aluno com necessidades educativas especiais (2a ed.). In Luís de Miranda Correia. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores* (pp. 155 – 164). Colecção Necessidades Educativas Especiais, Porto: Porto Editora.

Correia, Luís de Miranda & Serrano, Ana Maria. (2008b). Inclusão e intervenção precoce: para um começo educacional promissor (2a ed.). In Luís de Miranda Correia. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores* (pp. 145 – 154). Colecção Necessidades Educativas Especiais, Porto: Porto Editora.

Correia, Luís de Miranda; Rodrigues, Armindo; Martins, Ana Paula Loução; Santos, Anabela Cruz & Ferreira, Rosa Maria Soares. (2008). Intervenção com alunos com necessidades educativas especiais (2a ed.). In Luís de Miranda Correia. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores* (pp. 95 – 144). Colecção Necessidades Educativas Especiais, Porto: Porto Editora.

Costa, Ana Maria Bénard da. (2000). *Currículos Funcionais: Manual para Formação de Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Crais, Elizabeth R. (2003). Aplicar os princípios centrados na família à avaliação da criança. In P. J. McWilliam; Pamela J. Winton & Elizabeth R. Crais. *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família* (pp. 81 – 109). Coleção Educação Especial, n.º 15, Porto: Porto Editora.
- Craveirinha, F. (2003). *Redes de Apoio Social em Intervenção Precoce, disponibilidade, utilidade e necessidades*. Dissertação de mestrado não publicada, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa.
- Cripe, J. W. & Venn, M. L. (1997). Family-Guided Routines for Early Intervention Services. In *Young Exceptional Children*. November, 1997, 1, pp. 18 – 26.
- Cruz, Hugo & Pinho, Inês. (2008). *Pais... Uma Experiência* (3.^a ed.). Porto: Livpsic/Legis Editora.
- Cuilleret, M. (1985). *Los trisómicos entre nosotros*. Barcelona: Masson.
- Cunha, M. & Santos, L. (2007). Aprendizagem Cooperativa na Deficiência Mental – Trissomia 21. In AA. VV. *Educação Especial* (pp. 27 – 44). Cadernos de Estudo, Porto: Centro de Investigação Paula Frassinetti.
- Cunningham, C. (1990). *El síndrome de Down*. Barcelona: Paidós.
- Del Barrio, J. A. (1991). Evaluación del desarrollo psicolingüístico en los niños com síndrome de Down en edad pré-escolar. In J. Florez & V. Trancoso. (dirs) *Síndrome de Down* (pp. 153 – 182). Barcelona: Salvat.
- Diamond, Linda (2001). O ensino do seu filho com Síndrome de Down: introdução à intervenção precoce. In Karen Stray-Gundersen. *Bebés com Síndrome de Down* (pp. 213 – 250). Lisboa: Bertrand Editora.
- Dunst, C. & Trivette, C. M. (1994). Aims and principles of family support programs. In C. J. Dunst, C. M. Trivette & A. G. Deal (eds.). *Supporting and strengthening families* (pp. 30 – 48). Vol. 1, Cambridge, MA: Brookline Books.
- Dunst, C. J.; Hamby, D.; Trivette, C. J.; Raab, M. & Bruder, M. B. (2000). Everyday Family and Community Life and Children's Naturally Occurring Learning Opportunities. In *Journal of Early Intervention*, 23 (3), pp. 151 – 164.
- Dunst, C. J.; Trivette, C. & Deal, A. (1988). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Dunst, Carl J. (2000a). Apoiar e capacitar as Famílias em Intervenção Precoce: O que Aprendemos? In Luís de Miranda Correia & Ana Maria Serrano. (orgs). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família* (pp. 77 – 92). Coleção Educação Especial, Porto: Porto Editora.
- Dunst, Carl J. (2000b). Corresponsabilização e Práticas de Ajuda que se Revelam Eficazes no Trabalho com Famílias. In Luís de Miranda Correia & Ana Maria Serrano. (orgs). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família* (pp. 123 – 142). Coleção Educação Especial, Porto: Porto Editora.

- Dunst, Carl J. (2005). *Intervenção Precoce Baseada na Evidência: O que é? Como se faz?* IV Congresso Nacional de Intervenção Precoce – ANIP [apresentação de power point], Coimbra, 10 e 11 de Novembro de 2005.
- Espe-Sherwindt, Marilyn. (2000). Intervenção Precoce: Quando os Pais Estão em Risco. In Luís de Miranda Correia & Ana Maria Serrano. (orgs). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família* (pp. 93 – 122). Colecção Educação Especial, Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1992). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de Professores* (4a ed.). Porto: Porto Editora.
- Flórez, J. (1983). Tratamiento farmacológico del síndrome de Down. In AA. VV. *Síndrome de Down* (pp. 207 – 228). Madrid: IAMER.
- Flórez, J. (1991). Patología cerebral y aprendizaje en el síndrome de Down. In J. Flórez & V. Trancoso. *Síndrome de Down* (pp. 37 – 62). Barcelona: Salvat.
- Fontao, Maria del Pilar González. (2000). Modalidades de trabalho com Pais na Pré-Escola. In Luís de Miranda Correia & Ana Maria Serrano. (orgs). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família* (pp. 143 – 164). Colecção Educação Especial, Porto: Porto Editora.
- Frazão, António Antunes. (2000). Comunicação educadora-criança e actividade simbólica – Estudo comparativo da interacção e do jogo simbólico em crianças normais e nas crianças com síndrome de Down. In Francisco Ramos Leitão (org.). *A intervenção precoce e a criança com síndrome de Down: estudos sobre a interacção* (pp. 85 – 116). Colecção Educação Especial, n.º 6, Porto: Porto Editora.
- Gallagher, J. (1990). The family as a focus for intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (eds). *Handbook of early childhood intervention* (pp. 540 – 559). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gallagher, Raymond J. & Tramill, James L. (2000). Para além da parte H: implicações da legislação de intervenção precoce na organização de parcerias, de colaboração escola/comunidade. In Luís de Miranda Correia & Ana Maria Serrano. (orgs). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família* (pp. 33 – 64). Colecção Educação Especial, n.º 2, Porto: Porto Editora.
- Gallagher, Raymond J.; LaMontagne, Maggie J. & Johnson, Lawrence. (2000). Intervenção precoce: um desafio à colaboração. In Luís de Miranda Correia & Ana Maria Serrano. (orgs). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família* (pp. 67 – 76). Colecção Educação Especial, n.º 2, Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, Rodolphe & Matalon, Benjamin. (1997). *O Inquérito – Teoria e prática*. Oeiras: Editora Celta.
- Goetz, Preissle & LeCompte, Margaret. (1988). *Etnografia e Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Gomes, A. (2007). Famílias Heroínas – enfrentar a adversidade de ter um filho diferente. In AA. VV. *Educação Especial* (pp. 15 – 25). Cadernos de Estudo, Porto: Centro de Investigação Paula Frassinetti.

- Graue, M. Elizabeth & Walsh, Daniel J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças – Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, Isabel Carvalho. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção – O Planeamento em Ciências Sociais* (2 ed.). Cascais: Principia.
- Guerra, Isabel Carvalho. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia.
- Hobbs, N.; Doeckei, P. R.; Hoover-Dempsey, K. V.; Moroney, R. M.; Shayne, M. W. & Weeks, K. H. (1984). *Strengthening families*. San Francisco: Jossey Bass.
- Kozma, Chahira. (2001a). O que é o síndrome de Down? In Karen Stray-Gundersen. *Bebés com Síndrome de Down* (pp. 17 – 54). Lisboa: Bertrand Editora.
- Kozma, Chahira. (2001b). Problemas de saúde e tratamentos. In Karen Stray-Gundersen. *Bebés com Síndrome de Down* (pp. 85 – 118). Lisboa: Bertrand Editora.
- Ladeira, Fernanda & Amaral, Isabel. (1999). *Alunos com Multideficiência nas Escolas de Ensino Regular*. Coleção Apoios Educativos, n.º 1, Departamento da Educação Básica, Lisboa: Ministério da Educação.
- Lambert, J. & Rondal, J. (1982). *El Mongolismo*. Barcelona: Herder.
- Leitão, Francisco Ramos (org.). (2000). *A intervenção precoce e a criança com síndrome de Down: estudos sobre a interacção*. Coleção Educação Especial, n.º 6, Porto: Porto Editora.
- Lentin, L. (1981). *A Criança e a Linguagem Oral – Ensinar a Falar: Onde? Quando? Como?*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lessard-Hérbert, M. ; Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ludke, M. & André, Marli. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- McConaughy, French & Quinn, Patrícia O. (2001). O desenvolvimento do bebé. In Karen Stray-Gundersen. *Bebés com Síndrome de Down* (pp. 179 – 211). Lisboa: Bertrand Editora.
- McWilliam, P. J. (2003a). Entender as Preocupações, Prioridades e Recursos da Família. In P. J. McWilliam; Pamela J. Winton & Elizabeth R. Crais. *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família* (pp. 39 – 64). Coleção Educação Especial, n.º 15, Porto: Porto Editora.
- McWilliam, P. J. (2003b). Planos de Intervenção Centrados na Família. In P. J. McWilliam; Pamela J. Winton & Elizabeth R. Crais. *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família* (pp. 111 – 138). Coleção Educação Especial, Porto: Porto Editora.
- McWilliam, P. J. (2003c). Práticas de Intervenção Precoce Centradas na Família. In P. J. McWilliam; Pamela J. Winton & Elizabeth R. Crais. *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família* (pp. 9 – 22). Coleção Educação Especial, n.º 15, Porto: Porto Editora.

- McWilliam, P. J. (2003d). Prestação de Serviços numa Base Diária. In P. J. McWilliam; Pamela J. Winton & Elizabeth R. Crais. *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família* (pp. 139 – 169). Coleção Educação Especial, n.º 15, Porto: Porto Editora.
- McWilliam, P. J. (2003e). Repensar a avaliação da Criança. In P. J. McWilliam; Pamela J. Winton & Elizabeth R. Crais. *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família* (pp. 65 – 79). Coleção Educação Especial, n.º 15, Porto: Porto Editora.
- Melillo, A. & Ojeda, E. N. S. (2005). *Resiliência descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- Menezes, Isabel. (1999). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Coleção Desenvolvimento Psicológico. Porto: ASA Editores.
- Morato, Pedro Parrot. (1995). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Morgado, José. (2007). Contributo para a definição de uma política educativa (de facto) inclusiva. In David Rodrigues & Maria Bibiana Magalhães. (org). *Aprender juntos para aprender melhor* (pp. 37 – 51). Fórum de estudos de Educação Inclusiva, Cruz Quebrada: Edição da Faculdade de Motricidade Humana.
- Morgado, José & Beja, Ana. (2000). As Necessidades das Famílias de Crianças com Necessidades Educativas Especiais. In *Inclusão*, n.º 1, Universidade do Minho – Braga: Instituto de Estudos da Criança, pp. 45 – 51.
- Nunes, Clarisse. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – guia para educadores*. Departamento da Educação Básica, Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, Domingo Bautista & Valencia, Rosario Paradas. (1997). A deficiência mental. In Rafael Bautista. (coord.). *Necessidades educativas especiais* (pp. 209 – 223). Lisboa: Dinalivro.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor em formação*. Porto: Porto Editora.
- Palha, Miguel. (2005). Prólogo. In Maria Victoria Trancoso & Maria Mercedes del Cerro. (1998). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita – Um guia para pais, educadores e professores* (pp. 7 – 8). Coleção Necessidades Educativas Especiais, Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*, Porto: Areal Editores.
- Pereira, Maria de Fátima. (2001). *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pérez, Arraiz Ana. (1995). Deficiencia Mental: Ninos com síndrome de Down. In Santiago Molina García. *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 384 – 406). Colección Ciencias de la Educación, Alcoy: Marfil.
- Perrenoud, Philippe. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Perron, R. (1973). Actitudes e ideas respecto de los deficientes mentales. In Zazzo, R. *Los débiles mentales* (pp. 45 – 77). Barcelona: Fontanella.
- Primo, Judite & Mateus, Diogo. (2008). *Normas para a Elaboração e apresentação de teses de doutoramento (aplicáveis às dissertações de Mestrado)*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Pueschel, S. (org.) (1993). *Síndrome de Down – guia para pais e educadores*. S. Paulo: Papirus.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van. (2006). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Ramalho, R. & Almeida, C. (2007). A interacção dos Professores com Pais de Crianças com Deficiência Mental. In AA. VV. *Educação Especial* (pp. 47 – 57). Cadernos de Estudo, Porto: Centro de Investigação Paula Frassinetti.
- Relvas, A. (1996). *O ciclo Vital e a Família, Perspectiva Sistémica*. Biblioteca das Ciências do Homem, Porto: Edições Afrontamento.
- Rigolet, Sylviane Angèle & Costa, Isabel Maria Monteiro da. (2000). VOE. In Luís de Miranda Correia & Ana Maria Serrano (orgs.). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família* (pp. 143 – 164). Colecção Educação Especial, Porto: Porto Editora.
- Sampaio, D. & Gameiro, J. (1985). *Terapia familiar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sampaio, Daniel. (2008). Prefácio I (3a ed.). In Hugo Cruz & Inês Pinho. *Pais... Uma Experiência* (pp. 5 e 6). Porto: Livpsic/Legis Editora.
- Sampedro, María Fernández; Blasco, Gloria M. González & Hernández, Ana María Martínez (1997). A criança com Síndrome de Down. In Rafael Bautista. (coord.). *Necessidades educativas especiais* (pp. 225 – 248). Lisboa: Dinalivro.
- Sanches, Isabel & Teodoro, António. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. In *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 63-83.
- Satir, V. (1997). *Nuevas relaciones humanas en el nucleo familiar* (8a ed.). México: Pax México (obra original publicada em 1988).
- Schwartzman, N. S. (1999). *Síndrome de Down*. São Paulo: Mackenzie.
- Serrano, A. M. P. & Milla, C. A. (1996). *Reto a un equipo – Discapacidad, familia y profesionales*. Madrid: Editorial Polibea.
- Serrano, Ana Maria & Correia, Luís de Miranda. (2000). Intervenção Precoce Centrada na Família: Uma Perspectiva Ecológica de Atendimento. In Luís de Miranda Correia & Ana Maria Serrano. *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família* (pp. 11 – 32). Colecção Educação Especial, Porto: Porto Editora.
- Serrano, Ana Maria; Pereira, Ana Paula & Carvalho, Maria Leonor. (2003). Oportunidades de Aprendizagem para a Criança nos seus Contextos de Vida. In *Psicologia*, Vol. XVII(1), pp. 65 – 80.

- Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Serrano, Jorge. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese para a obtenção do grau de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Braga: Universidade do Minho.
- Serrano, Jorge. (2007). A sala de aula: porta para a realidade ou para a utopia da educação inclusiva? In David Rodrigues & Maria Bibiana Magalhães. (org.). *Aprender juntos para aprender melhor* (pp. 53 – 75). Fórum de estudos de Educação Inclusiva, Cruz Quebrada: Edição da Faculdade de Motricidade Humana.
- Silva, A. M. Tomás da. (2000). Interacção criança-criança e actividade simbólica – a influência dos pares na actividade simbólica e na participação social de crianças com síndrome de Down. In Francisco Ramos Leitão. (org.). *A intervenção precoce e a criança com síndrome de Down: estudos sobre a interacção* (pp. 117 – 151). Colecção Educação Especial, n.º 6, Porto: Porto Editora.
- Silverman, D. (1994). *Interpreting Qualitative Data*. London: SAGE Publications.
- Stake, Robert E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stonestreet, R. H., Johnston, R. G. & Acton, S. J. (1991). Guidelines for real partnerships with parents. In *Infant and Toddler Intervention. The transdisciplinary Journal*, vol. I, n.º 1, pp. 37 – 46.
- Stray-Gundersen, Karen. (2001). *Bebés com Síndrome de Down*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola – Perspectivas organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tirado, J.L. & Castillo, A. Fernandez. (2004). *Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: McGrawhill.
- Trancoso, Maria Victoria & Cerro, Maria Mercedes del. (1998). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita – Um guia para pais, educadores e professores*. Colecção Necessidades Educativas Especiais, (trad. em 2004), Porto: Porto Editora.
- Tuckman, Bruce W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Serviço de Educação, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Van Gennep, A. (1996). A evolução dos pontos de vista sobre a deficiência mental e os apoios a pessoas com deficiência mental (2a ed). In Fernando D. Vieira & Mário C. Pereira. *Se Houvera Quem Me Ensinara... – a educação de pessoas com deficiência mental* (pp. 177 – 194), Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- Vieira, Fernando D. & Pereira, Mário C. (1996). *Uma Perspectiva de Organização Curricular para a Deficiência Mental* (2a ed). Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- Vieira, Fernando D. & Pereira, Mário C. (2003). *Se Houvera Quem Me Ensinara... – a educação de pessoas com deficiência mental* (2a ed). Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- Vigotsky, L. S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.

- Vinagreiro, Maria L. & Peixoto, Luís M. (2000). *A Criança com Síndrome de Down – Características e Intervenção educativa*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Voivodic, Maria Antonieta M. A. (2004). *Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Wang, Margaret. (1998). Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. In Mel Ainscow; Gordon Porter & Margaret Wang. *Caminhos para Escolas Inclusivas* (pp. 49 – 67). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Winton, Pamela J. & Crais, Elizabeth R. (2003). Caminhar em direcção a uma abordagem centrada na família. In P. J. McWilliam; Pamela J. Winton & Elizabeth R. Crais. *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família* (pp. 171 – 205). Coleção Educação Especial, n.º 15, Porto: Porto Editora.
- Wishart, J. G. (1991). Aprendiendo a aprender: dificultades a las que enfrentan los niños pequeños y bebés afectados por el síndrome de Down. In AA. VV. *Temas clave en investigación del retraso mental*. Madrid: SIIS.
- Woods, P. (1995). *La Escuela Por Dentro – La Etnografía en la Investigación Educativa* (3a ed). Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC y Ediciones Paidós Ibérica.
- Wright, J. S.; Granger, R. D. & Sameroff, A. J. (1984). Parental acceptance and developmental handicap. In J. Blacher. (ed.). *Severely handicapped young children and their families: Research in review* (pp. 51-90). Orlando, FL: Academic Press.

2. Referências Legislativas

- Declaração Universal dos Direitos da Criança – DUDC (1959).
- Declaração Universal dos Direitos do Homem – DUDH (1948).
- Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes – DDPD (1975).
- Declaração de Salamanca (1994).
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – LBSE.
- Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto de 1991.
- Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro.
- Despacho Conjunto n.º 891/99, 19 de Outubro.

3. Referências Electrónicas

- Almeida, Ramos F. & Cotrim, L. (s/data). *Teste e Avaliação de um Ambiente de Colaboração On-line de Apoio à Reabilitação de Crianças Portadoras de Trissomia 21*. Acedido em 10 de Julho de 2008, em <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt2003731174455paper-123.pdf>.
- Champion, Patrícia & Lawson, Rachel. (1996). Developmental competence in children with down syndrome: a two part study. In *The British Journal of Developmental Disabilities*,

Vol. XLII, Part 2, July, N.º 83. Acedido a 19 de Maio de 2009, em http://contents.bjdd.net/oldPDFs/83_112to124.pdf.

Chen, D. (1999). *Essential Elements in Early Intervention – Visual Impairment and Multiple Disabilities*. New York: AFB Press. Acedido em 15 de Agosto de 2008, em [http://www.google.com/books?hl=pt-BR&lr=&id=qRL8OfY3RXYC&oi=fnd&pg=PR3&dq=Chen,+D.+\(1999\)+Essential+Elements+in+Early+Intervention+%E2%80%93+Visual+Impairment+and+Multiple+Disabilities.+AFB+Press.&ots=B5NkFOhmqP&sig=inXJlQCNG-1VnQi7SHq7bRRmAAq#v=onepage&q=&f=false](http://www.google.com/books?hl=pt-BR&lr=&id=qRL8OfY3RXYC&oi=fnd&pg=PR3&dq=Chen,+D.+(1999)+Essential+Elements+in+Early+Intervention+%E2%80%93+Visual+Impairment+and+Multiple+Disabilities.+AFB+Press.&ots=B5NkFOhmqP&sig=inXJlQCNG-1VnQi7SHq7bRRmAAq#v=onepage&q=&f=false).

Filipe, Inês Maria da Rosa. (s/data). *Intervenção Precoce na Infância: Práticas Centradas na Família e nos Locais de Vida da Criança*, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Acedido em 31 de Outubro de 2009, em http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/716/intervencao_precoce_infancia.pdf.

Hook, E. B.; Cross, P. K. & Schreinemachers, D. M. (1983). Índices de anomalias cromossómicas na amniocentese e nos bebés nascidos vivos. In *Publicação da Associação Médica Norte-Americana* 249 (15), pp. 2034 – 2038. Acedido a 12 de Julho de 2009, em <http://www.manualmerck.net/artigos/imprime.asp?id=268&cn=1752>.

Leshin, L. (1997). *Trissomy 21: The story of Down Syndrome*. Acedido em 06 de Julho de 2008, em <http://www.dshealth.com/trisomy.htm>.

Moor, L. (1967). Le niveau intellectuel dans la trisomie 21. In *Annales Medico-Psychologiques*, Vol. 2, New York, pp. 808 – 809. Acedido em 25 de Junho de 2009, em [http://books.google.pt/books?id=zrZNBWhQZksC&pg=PA60&lpg=PA60&dq=Moor,+L.+\(1967\).++Le+niveau+intellectuel+dans+la+trisomie+21+\(pp.+808+%E2%80%93+809\).+In+Annales+Medico-Psychologiques,+Vol.+2,+New+York.&source=bl&ots=clQmLUK-Zl&sig=Iw5pBIJMEXYaSmOQrFLzLCoCHjE&hl=pt-BR&ei=5z_4SvOC9m2jAeLuO30Bw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAgQ6AEwAA#v=onepage&q=&f=false](http://books.google.pt/books?id=zrZNBWhQZksC&pg=PA60&lpg=PA60&dq=Moor,+L.+(1967).++Le+niveau+intellectuel+dans+la+trisomie+21+(pp.+808+%E2%80%93+809).+In+Annales+Medico-Psychologiques,+Vol.+2,+New+York.&source=bl&ots=clQmLUK-Zl&sig=Iw5pBIJMEXYaSmOQrFLzLCoCHjE&hl=pt-BR&ei=5z_4SvOC9m2jAeLuO30Bw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAgQ6AEwAA#v=onepage&q=&f=false).

Odom, S. L.; Schartz, I. S. & ECRIL investigators. (2002). So what we know from all this? Synthesis points of research on preschool inclusion. In S. L. Odom (ed.) *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs*. New York, NY: Teachers College Press. Acedido em 30 de Julho de 2008, em <http://tec.sagepub.com/cgi/content/abstract/24/3/169>.

Stainton, Tim & Besser, Hilde. (1998). The positive impact of children with an intellectual disability on the family, in *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. Vol. 23, N.º 1, pp. 57 – 70, acedido a 17 de Abril de 2009, em <http://informahealthcare.com/doi/abs/10.1080/13668259800033581>.

Wishart, J. G. (1998). *Cognitive Development in Young Children with Down Syndrome: Developmental Strengths, Developmental Weaknesses*. Down Syndrome Research Foundation and Resource Centre. Acedido em 03 de Junho de 2008, em <http://www.altonweb.com/cs/downsyndrome/wishart.html>.

ANEXOS

“os profissionais da área de intervenção precoce estão a descobrir agora o que os padres e professores já sabiam, ou seja, que um sermão semanal ou uma reunião mensal de pais não tem impacto significativo numa situação familiar problemática.”
(Gallagher, 1990: 553)

**ANEXO I – *Origem e Características das Variantes Genéticas
da Trissomia 21***

Quadro 46 – Variantes Genéticas da Trissomia 21

Tipo	Origem e características	Frequência
Simples (Livre, Primária, Homogénea ou Não- disjuntiva)	Perante uma divisão celular irregular – ‘não-disjunção’ meiótico ou ‘não-separação’, é produzido um óvulo ou um espermatozóide com 24 cromossomas em vez de 23 – um dos pares do cromossoma 21 não se separa e os dois cromossomas permanecem unidos. Sampedro <i>et al.</i> (1997) referem que o “erro de distribuição dos cromossomas está presente antes da fertilização; produz-se durante o desenvolvimento do óvulo ou do espermatozóide, ou na primeira divisão celular” (p. 226). Este ao unir-se a outra célula embrionária normal, com 23 cromossomos, a nova célula, resultante da fusão, no momento da concepção, terá 47 cromossomas, três dos quais 21, por conseguinte, todas as células desse bebé serão idênticas, possuindo 47 cromossomas (Kozma, 2001a).	90 – 95%
Translocação (Robertsoniana)	O portador possui uma quantidade de genes normal – 46 cromossomas, porém material cromossómico de 47 cromossomas – presente em todas as células. A sua estrutura cromossomática não é a correcta. Parte de um cromossoma está unida – colada ou translocada – à totalidade de um outro, sendo os mais afectados os grupos 13-15 e 21-22. Um par de cromossomas está sempre ligado ao cromossoma de translocação. A alteração envolve geralmente os pares 14 e 21, onde parte do cromossoma 14 – ou em menor frequência os cromossomas 13, 15 ou 22 – é substituída pelo cromossoma 21 extra – por disjunção normal na meiose (Sampedro <i>et al.</i> , 1997). A mutação pode ser nova ou herdada de um dos progenitores que não apresente trissomia dado só ter duas unidades 21 – uma translação equilibrada. Normalmente apresentam as mesmas características dos bebés com T21 Não-disjuntiva (Kozma, 2001a).	3 – 5%
Mosaicismo	O indivíduo pode ser um <i>mosaico</i> com células geneticamente normais – com um conjunto normal de cromossomas – e células com T21. No mosaicismo “a divisão celular deficiente verifica-se durante uma das primeiras divisões celulares após a fertilização, enquanto que nos outros tipos de Síndrome de Down, o erro na divisão ocorre durante a fertilização – ou antes dela” (Kozma, 2001a: 30). Neste caso, efectiva-se uma duplicação cromossomática, na segunda ou terceira divisão celular, ou seja, em cada célula existem dois cromossomas, ficando uma das células com três cromossomas – do par 21 – e a outra apenas com um. O embrião forma-se com uma alteração genética que compromete apenas parte das células. As suas consequências são tão mais graves quanto mais cedo ocorre a divisão defeituosa. Todas as células que derivem dessa célula anómala terão 47 cromossomas – serão trissómicas, as células que derivam das células normais terão 46 (Sampedro <i>et al.</i> , 1997). Dado que nem todas as células têm o cromossoma suplementar, Kozma (2001a) sublinha que “a criança com Mosaicismo pode apresentar menos características físicas típicas, assim como capacidades intelectuais mais elevadas” (p. 30).	1% – 3%

ANEXO II – *Etiologia e Factores de Risco da Trissomia 21*

Diversos investigadores (Buckley & Bird, 1994; Kozma, 2001a; Leshin, 1997; Pérez, 1995; Pueschel, 1993) consideram que alguns factores ambientais possam estar ligados a uma maior incidência do nascimento de crianças com T21, tais como: a exposição a radiações anos antes da fecundação, deficiências vitamínicas, alterações hormonais na mãe, administração de certas substâncias químicas, agentes químicos, a poluição atmosférica, infecções, problemas hormonais – tiróide – ou imunológicos, entre outros (Sampedro *et al.*, 1997). Segundo diversas investigações (Hook, Cross & Schreinemachers, 1983; Kozma, 2001a; Pérez, 1995), existem dados – *Quadro 47* – que permitem estabelecer uma relação entre a idade materna e a ocorrência da T21.

Quadro 47 – Relação Proporcional entre a Idade da Mãe e o Risco de Anomalia Cromossómica

Idade da mãe	Risco de T21	Risco de qualquer anomalia cromossómica	Idade da mãe	Risco de T21	Risco de qualquer anomalia cromossómica
20	1 em 1667	1 em 526	35	1 em 385	1 em 192
21	1 em 1667	1 em 526	36	1 em 294	1 em 156
22	1 em 1429	1 em 500	37	1 em 227	1 em 127
23	1 em 1429	1 em 500	38	1 em 175	1 em 102
24	1 em 1250	1 em 476	39	1 em 137	1 em 83
25	1 em 1250	1 em 476	40	1 em 106	1 em 66
26	1 em 1176	1 em 476	41	1 em 82	1 em 53
27	1 em 1111	1 em 455	42	1 em 64	1 em 42
28	1 em 1053	1 em 435	43	1 em 50	1 em 33
29	1 em 1000	1 em 417	44	1 em 38	1 em 26
30	1 em 952	1 em 384	45	1 em 30	1 em 21
31	1 em 909	1 em 384	46	1 em 23	1 em 16
32	1 em 769	1 em 323	47	1 em 18	1 em 13
33	1 em 625	1 em 286	48	1 em 14	1 em 10
34	1 em 500	1 em 238	49	1 em 11	1 em 8

O risco de nascimento de uma criança com T21 aumenta com a idade da mãe,²¹⁷ dado que para as gestantes com idade superior a 35 anos a probabilidade de ter um filho com esta deficiência é significativamente mais elevada (Kozma, 2001a), dado que a mãe, em idade avançada, apresenta índices mais altos de riscos, devido ao envelhecimento dos óvulos, tornando-se mais propensa a alterações (Schwartzman, 1999).

Sampedro *et al.* (1997) afirmam que, segundo os estudos realizados, os factores hereditários que podem ser a causa da T21 podem ser os seguintes: “casos de mãe afectada pelo síndrome; famílias com várias crianças afectadas; casos de translocação num dos pais e

²¹⁷ Apesar ser importante registar que Kozma (2001) refere que “75 por cento dos bebés com a síndrome nascerem de mães com menos de 35 anos” (p. 34), porém, este dado, parecendo contrariar as informações sugeridas no Quadro 47, “deve-se ao facto de as mulheres com menos de 35 anos terem muitos mais filhos do que as mulheres com mais de 35 anos, e de serem menores as probabilidades de realizarem exames prenatais.” (p. 34)

casos em que existe a possibilidade de que um deles, com aparência normal, possua uma estrutura cromossómica em mosaico, com maior incidência de células normais” (p. 228). Na Trissomia de translocação, contudo, acredita-se que o defeito seja familiar e hereditário. Existe também maior probabilidade de ter um filho com T21, quando os pais já possuem outro filho anterior com T21 e/ou quando um dos pais é portador de translocação cromossómica envolvendo o cromossoma 21.

Segundo Pérez (1995), diversos trabalhos científicos também apontam para que a idade do pai – quando acima de 54 anos, possa de alguma forma interferir. Kozma (2001a), chega a afirmar que “em cerca de 10-15 por cento dos bebés com Síndrome de Down, a Não-disjunção também pode ter origem no espermatozóide do pai. (...) os cientistas pensam que em alguns homens pode existir predisposição genética para gerar genes aderentes” (p. 33). Contudo, estas afirmações não são sustentadas por toda a comunidade científica, sendo, por conseguinte, uma questão em aberto.

ANEXO III – *Características do Fenótipo da Trissomia 21*

Diversos autores (Cunningham, 1990; Kozma, 2001b; Lambert & Rondal, 1982; Pérez, 1995; Pueschel, 1993; Sampedro *et al.*, 1997) emuneraram as principais alterações fisio-morfológicas – *Quadro 48* – que mais frequentemente acompanham a T21:

Quadro 48 – Fenótipo da Trissomia 21

Domínio	Descrição
Articulações	Flexibilidade excessiva nas articulações – lassidão – com enfraquecimento geral dos ligamentos articulares; instabilidade atlantoaxial – desalinhamento das duas primeiras vértebras do pescoço.
Boca	Microstomia – boca pequena; palato pouco profundo e estreito; cavidade oral pequena; músculos da boca com tónus muscular fraco.
Cabeça	Cabeça pequena – menor do que as outras crianças, mas proporcional ao resto do corpo; maxilar inferior descaído; microcefalia – um reduzido peso e tamanho do cérebro; perfil achatado da face; crânio assimétrico; cabeça arredondada com área achatada na região occipital – braquicefalia; diâmetro fronto-occipital reduzido; fontanelas maiores – demorando mais tempo a fechar.
Cabelo	Cabelo fino, liso, macio e escasso/ralo, podendo existir alopecia parcial – áreas com falta de cabelo – ou, mais raramente, alopecia total.
Dentes	Dentes pequenos; diferente formato; deficiente implantação; espaçamento irregular; com uma ordem muito própria; erupção tardia; sobreposição de dentes – devido às mandíbulas pequenas; podendo faltar dentes.
Estatura	Altura inferior à média – média nos adultos do sexo masculino é 1,55m e no sexo feminino de 1,37m; pescoço curto e largo; crescimento e desenvolvimento retardados; membros pequenos em comparação com o corpo.
Língua	Língua larga e estriada; língua protrusa – macroglossia, devido à pequena cavidade oral – e hipotónica.
Mãos e Pés	Mãos e pés pequenos e grossos; dedos curtos; aumento da distância entre o hálux e o 2º dedo do pé; prega palmar transversal; configuração anómala dos dedos do pé; falta de uma falange no dedo mínimo – tem apenas duas – e clinodactilia do dedo mindinho – curva ligeira para dentro.
Músculos	Tónus muscular fraco, afectando normalmente todos os músculos do corpo.
Nariz	Base do nariz achatada; fossas nasais pequenas; maior facilidade de congestionamento.
Olhos	Olhos enviesados para cima; dobras de pele nos cantos interiores – epicantos; manchas de Brushfield – manchas ligeiras na parte exterior da íris; pálpebras estreitas e oblíquas; estrabismo/parésia dos músculos oculares.
Orelhas	Orelhas pequenas e com parte superior dobrada; estrutura ocasionalmente alterada; implantação baixa dos pavilhões auriculares; canais do ouvido mais estreitos.
Órgãos Genitais	Masculino: com criptorquidismo – pénis pequeno. Feminino: lábios e clítoris pouco desenvolvidos, períodos irregulares.
Pele	Seca, clara e sensível ao frio e à irritação; excesso de pele na parte dorsal do pescoço – pregas soltas.
Tórax	Aspecto alterado, com o osso peitoral afundado – quando existe uma depressão do externo – ou projectado – curvatura da parede torácica.

ANEXO IV – *Problemas Clínicos Associados à Trissomia 21*

A literatura apresenta um quadro de clínico – *Quadro 49* – associado à T21 (Buckley & Bird, 1994; Flórez, 1983; Kozma, 2001b; Pérez, 1995; Pueschel, 1993; Sampedro *et al.*, 1997; Stray-Gundersen, 1995), onde especifica os problemas clínicos e a sua incidência nos portadores de T21:

Quadro 49 – Problemas Clínicos associados à Trissomia 21

Problemas	Descrição	Incidência
Cardíacos	Cardiopatias congénitas: defeito do septo aurículo ventricular – canal AV, comunicação interventricular – CIV, defeito do septo auricular – DAS, problemas com as válvulas cardíacas e defeitos nas artérias principais ligadas ao coração.	40 a 45 %
Gastrointestinais	Malformações gastrointestinais congénitas; estreitamento ou interrupção do intestino delgado – atresia duodenal; ânus imperfurado – ausência de abertura anal; estenose pilórica – obstrução da saída do estômago; fistula traqueo-esofágica – abertura normal entre a traqueia e o esófago; doença de Hirschsprung – ausência de nervos no cólon.	10 a 12%
Respiratórios	Infecções respiratórias das fossas nasais, garganta, brônquios ou pulmões – bronquite e pneumonias; refluxo gastroesofágico; apneia do sono; hipertrofia dos adenóides e das amígdalas.	-
Visão	Estrabismo – 57%; miopia e hipermetropia – 20 a 22%; astigmatismo – 22%; cataratas – 3%; obstrução do canal lacrimonasal – 15%; glaucomas – problemas no nervo óptico.	70 %
Audição	Surdez de condução e/ou neurosensorial; otites serosas.	40 a 60%
Tiróide	Redução da actividade da tiróide – hipotiroidismo, podendo provocar a diminuição dos níveis de energia, o desenvolvimento físico e mental mais lento, a pele mais espessa, a obstipação e a sonolência.	13 a 54%
Ortopédicos	Propensão para vários problemas ortopédicos – devido à hipotonia e à maior laxidão dos ligamentos; instabilidade Atlantoaxial – desalinhamento e movimento excessivo entre as duas vértebras superiores das costas; o pé chato; instabilidade da rótula – instabilidade patelar; luxação congénita da anca; problemas nos ossos com instabilidade postural.	10 a 15% Instab. Atlantoaxial
Dentários	Doenças periodontais – doenças das gengivas – e cáries.	-
Imunitários	Imunidade celular diminuída – são mais frequentes determinadas infecções.	-
Leucemia	Cancro que ataca os glóbulos brancos do sangue, fundamentais para combaterem as infecções; existe menor incidência de outros cancros – neoplasias.	1 %
Envelhecimento Precoce	Regressão psíquica a partir dos 35 anos – sintomas similares com a doença de Alzheimer.	-
Peso	Tendência para a obesidade; aumento de peso associado ao atraso do crescimento.	30%
Convulsões	Crises irregulares onde a actividade eléctrica do cérebro é perturbada: movimentos convulsivos, falhas momentâneas de atenção, pestanejo anormal ou movimentos bizarros.	6 a 8%
Pele	Alergias; irritações e pele seca.	-

ANEXO V – *Compromissos Cognitivos Associados à Trissomia 21*

No *Quadro 50*, apresentam-se os principais compromissos cognitivos da T21, segundo diversos autores (Almeida & Cotrim, s/data; Condeço & Cotrim, 2004; Condeço, Cotrim, Palha & Buckley, 1999; Cunha & Santos, 2007; Flórez, 1991; Kozma, 2001a/b; McConnaughey & Quinn, 2001; Pérez, 1995; Trancoso & Cerro, 1998; Wishart, 1991):

Quadro 50 – Compromissos Cognitivos associados à Trissomia 21

Domínio	Descrição
Percepção	Dificuldade no reconhecimento tátil dos objectos a três dimensões, na cópia e reprodução de figuras geométricas, na rapidez perceptiva – tempo de reacção; atraso na aquisição do conceito da permanência do objecto; problemas de percepção auditiva – não captando bem todos os sons e processando mal a informação auditiva e, por conseguinte, responde mal às ordens que lhe são dadas – sobretudo se em grupo; pouca memória auditiva sequencial e dificuldade no seu tratamento e recuperação – impedindo de reter várias ordens seguidas; apresenta performances visuais superiores às auditivas necessitando de trabalhar a memória através de outros processos que não exclusivamente o auditivo, privilegiando o visual.
Atenção	Défice na capacidade de fixação, focalização, mobilização e transferência; pouca tendência para a exploração e manipulação – duração mais curta; dificuldade de concentração – durante períodos alargados – e consequente tendência para a distracção; escassa diferenciação entre estímulos antigos e novos.
Imaginação	Dificuldades em visualizar objectos ou acontecimentos que nunca tenha visto; preferência pelo concreto – imagens – e não pelo abstracto – conceitos; dificuldades nas etapas finais do jogo simbólico, mas capazes do jogo imaginário. ²¹⁸
Memória	Retenção débil; memória de curto e médio prazo – dificuldade para processar formas específicas de informação sensorial e organizá-la como respostas; longo prazo – diminuição da capacidade de consolidar e recuperar a memória e dificuldade na organização do material memorizado.
Pensamento Lógico	Dificuldades nos mecanismos de correlação, análise, cálculo – operações numéricas – e pensamento abstracto; menor intencionalidade na resolução de um problema; dificuldades na activação, conceptualização e generalização; dificuldade na compreensão das instruções e em planificar as estratégias; problemas ao nível do processamento simultâneo e sequencial – no que respeita ao entendimento cronológico, à síntese de eventos sucessivos, à memória auditiva sequencial e à construção de conhecimento recentemente adquirido; dificuldade no raciocínio rápido, coordenação complexa e análise pormenorizada; dificuldades para integrar e interpretar informação, para realizar uma conceptualização e programação interna.
Linguagem Expressiva	Processos comprometidos devido a dificuldades respiratórias, perturbações fonadoras e de articulação e perturbações auditivas; pouca capacidade de manter um certo nível de conversação; dificuldade na respostas verbais, preferindo as respostas motoras; dificuldade na elaboração da resposta.
Aprendizagem	Problema de consolidação das aprendizagens que provoca um atraso cada vez maior, sobretudo em saberes hierarquizados.
Realização de Tarefas	Dificuldades em trabalhar sozinho – sem uma atenção directa e individual; dificuldade em aceitar as mudanças rápidas e bruscas das tarefas – não compreendendo a interrupção de uma tarefa; dificuldade para manter a atenção e continuar com uma tarefa específica; iniciativa escassa; pouca capacidade para reter informação recente que comporte uma sucessão de ordens; a lentidão na execução de tarefas.

²¹⁸ Almeida e Cotrim (s/data) referem que “apesar de se poderem considerar as limitações ao nível da linguagem como responsáveis pelas dificuldades nas áreas sociais e simbólicas, estudos de Sigman, vêem demonstrar que as crianças com Trissomia, quando comparadas com outros grupos com deficiência mental, são socialmente comunicativas e capazes de jogo imaginário. É neste contexto que Sigman sublinha a importância da intervenção precoce nas áreas da comunicação e do jogo apontando os benefícios desta para o desenvolvimento de competências na área social e da linguagem.” (s/p)

ANEXO VI – *Aquisição das Capacidades Psicomotoras nas Crianças*

Apresentam-se, em termos comparativos, os resultados de estudos – *Quadro 51* – sobre as idades em que os bebés com T21 costumam adquirir as suas capacidades psicomotoras, em comparação com as outras crianças que apresentam um desenvolvimento ‘normal’:

Quadro 51 – Aquisição das Capacidades Psicomotoras (Fonte: Pueschel, 1978, cit in McConaughy & Quinn, 2001: 202)

	CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN		CRIANÇAS “NORMAIS”	
	<i>Média</i>	<i>Amplitude</i>	<i>Média</i>	<i>Amplitude</i>
Sorrir	2 meses	1½ a 4 meses	1 mês	½ até 3 meses
Virar-se	8 meses	4 a 22 meses	5 meses	2 a 10 meses
Sentar-se	10 meses	6 a 28 meses	7 meses	5 a 9 meses
Gatinhar	12 meses	7 a 21 meses	8 meses	6 a 11 meses
Trepar	15 meses	9 a 27 meses	10 meses	7 a 13 meses
Levantar	20 meses	11 a 42 meses	11 meses	8 a 16 meses
Andar	24 meses	12 a 65 meses	13 meses	8 a 18 meses
Dizer palavras	16 meses	9 a 31 meses	10 meses	6 a 14 meses
Dizer frases	28 meses	18 a 96 meses	22 meses	14 a 32 meses

ANEXO VII – *Características Linguísticas da Trissomia 21*

Apresenta-se, de seguida, no *Quadro 52*, os principais compromissos linguísticos da T21, segundo diversos autores (Almeida & Cotrim, s/data; Condeço & Cotrim, 2004; Condeço, Cotrim, Palha & Buckley, 1999; Flórez, 1991; Kozma, 2001a; McConnaughey & Quinn, 2001; Pérez, 1995; Trancoso & Cerro, 1998):

Quadro 52 – Características Linguísticas da Trissomia 21

Características	Descrição
Atraso da Linguagem	Menor vocabulário e menos conhecimento geral que a maioria das crianças; menor conhecimento das regras gramaticais e sintácticas da linguagem.
Produção das Palavras	Compreende melhor do que fala; emite menos vocalizações e necessita de mais tempo para organizar as suas respostas vocais.
Uso da Linguagem	Dificuldade em utilizar a linguagem para pensar, raciocinar e recordar.
Compreensão Linguística	Boa compreensão linguística, em termos relativos, desde que lhes falem claro e com frases curtas.
Memória a Curto-prazo	Dificuldades em reter várias ordens seguidas, sendo difícil seguir instruções faladas, sobretudo quando envolvem diversas tarefas consecutivas. Apresenta um melhor desempenho se poderem copiar outras crianças ou lhes for dado pistas escritas ou imagens.
Capacidade de Abstracção	Necessitam de um ensino apoiado por informação apresentada visualmente para construir através do processamento visual e da memória visual.
Expressão da Compreensão	Deve-lhes ser dada a oportunidade para mostrar que compreendem, podendo para isso utilizar respostas motoras como o apontar ou seleccionar em caso de não lhes ser possível responder adequadamente através da fala.
Ritmo e Método	Aprendizagem lenta; é necessário ensinar mais coisas; o processo de aprendizagem deve ser gradual.
Comunicação Gestual	O desenvolvimento da comunicação gestual na criança está ligado aos processos de repetição e rotina e é caracterizado por um maior contacto físico.
Canais Preferenciais	Bom desenvolvimento da percepção e memória visual; boa orientação espacial.
Retenção	O que tem bem aprendido será retido, porém é necessário reforçar e consolidar a aprendizagem.

ANEXO VIII – *Etiologia do Défice Linguístico*

As características cognitivas associadas ao funcionamento deficitário da visão, da audição e o tónus muscular, determinantes para a aquisição da linguagem e da comunicação, assim como problemas de saúde associados, interferem negativamente no processo de *input* de informação e no seu posterior processamento cerebral.

McConnaughey e Quinn (2001) afirmam que estes atrasos no processo de aquisição da linguagem podem resultar “da perda de audição, do baixo tónus muscular na boca e na língua, e do impacto da síndrome de Down no desenvolvimento cognitivo da criança” (p. 201). Igualmente Pérez (1995) faz depender as dificuldades linguísticas dos “deficits auditivos, grau de hipotonia, alterações morfológicas nos órgãos fonadores e no aparelho respiratório” (p. 396). Frazão (2000) aponta também, entre outros factores, para as perturbações articatórias e auditivas como responsáveis pelo atraso de linguagem nestas crianças.

As crianças com T21 frequentemente apresentam uma hipotonia nos órgãos fonoarticulatórios e, por conseguinte, uma falta de controlo articulatório dos sons da fala, além de um atraso cognitivo no desenvolvimento da linguagem. No que concerne a fala, Silva (2000), sublinha que “as dificuldades de articulação parecem estar directamente relacionadas com o seu atraso motor” (p. 161). Nesta linha de pensamento, Condeço e Cotrim (2004) referem que as características dos músculos faciais – “baixa tonicidade muscular dos lábios, língua e queixo; boca é relativamente pequena em relação à língua e a tendência para respirar pela boca” (p. 38) – são as principais causas para as dificuldades na aquisição da linguagem, especialmente a fala.²¹⁹

Sampedro *et al.* (1997), a este nível, também destacam as dificuldades respiratórias, as perturbações fonadoras e articatórias, as perturbações de audição e um tempo de resposta demasiado prolongado. Estes problemas provocam dificuldades na correcta articulação e sequência, no ritmo da fluência e no tom e a qualidade dos sons – ressonância – produzidos, tornando o processo de desenvolvimento da fala mais difícil. Contudo, as dificuldades na linguagem expressiva, não impedem que crianças com T21 demonstrem uma relativa competência na utilização social da linguagem, tentando superar as dificuldades verbais com os gestos ou expressões faciais, de forma a fazer-se entender. Estes mecanismos compensatórios – gestos ou mímica – devem ser respeitados pois “são frequentemente utilizados pelas crianças com Síndrome de Down para se fazerem entender, pois fazem parte da sua inteligibilidade” (p. 245).

Silva (2000) aponta também as dificuldades perceptivas das crianças com T21 como factor inibidor do desenvolvimento linguístico. Reforçando esta afirmação, Trancoso e Cerro (1998) consideram que “a atenção, a discriminação, a percepção e a destreza manual são

²¹⁹ Sampedro *et al.*, (1997) referem que dadas as características específicas dos músculos faciais das crianças com T21 “a educação da fonação e articulação pertencem fundamentalmente ao terapeuta da fala e pessoal especializado e será feita por meio de técnicas de reeducação da linguagem que integram não apenas exercícios de motricidade bucofacial (língua, lábios, sopro...), respiratórios e articulatórios mas também os aspectos perceptivos, espaço-temporais, sensoriomotores e rítmicos.” (pp. 245 – 246)

imprescindíveis para aprender a ler e a escrever com rapidez e para adquirir muitas outras aprendizagens” (p. 26).

As crianças com T21 apresentam também dificuldades na linguagem, dado que esta “implica funções intelectuais superiores, que vão desde a estruturação do pensamento até à intenção de comunicar” (Sampedro, *et al.*, 1997: 244) e, na maior parte das vezes, estas funções intelectuais estão comprometidas pelas consequências da própria debilidade mental. Por conseguinte, Condeço e Cotrim (2004) referem que “apresentam maior dificuldade na colocação de questões, em pedir esclarecimentos e manter-se no tema” (p. 39), onde, de facto, precisam necessariamente da linguagem verbal e de um desenvolvimento cognitivo superior.

Cunha e Santos (2007) consideram que as dificuldades ao nível da fala, da expressão, da compreensão, da síntese e da organização do pensamento na criança e jovem com T21 se devem ao facto de possuírem, apesar de terem uma boa memória de fixação conseguida à base de hábitos, uma “escassa memória de evocação, o que, por si só, dificulta a evocação do vocabulário e favorece a existência de falhas na construção gramatical da linguagem. O facto da criança com T21 não acumular informação na memória auditiva afecta a produção e o processamento da linguagem” (p. 30). Para Pérez (1995), as investigações de Snart e Varnhagen sobre “as diferenças na utilização da memória em relação a outro tipo de crianças deficientes mentais coincidem em assinalar que os portadores de T21 tem um pior rendimento nas tarefas de recordação sequencial auditiva” (p. 395). De facto, apresentam uma dificuldade para processar a informação auditiva que se repercute no acesso à memória, ao armazenamento e à recuperação da informação léxica.²²⁰ Os portadores de T21 têm tendência para serem “mais competentes para a solução de problemas não verbais, sobretudo tarefas manipulativas visuais” (p. 394). Desta forma, pode-se concluir que o portador de T21 revela maior preferência para receber e processar a informação de carácter visual e motor, em detrimento da informação recebida através do canal auditivo e através de materiais simbólicos e/ou abstractos.

Também a rapidez de resposta a uma interpelação/acção, está relacionada com a modalidade sensorial utilizada: “a auditiva provoca tempos de resposta maiores do que a visual” (Pérez, 1995: 394). Neste âmbito, Cuilleret (1985) afirma que a lentidão característica dos T21 “deve explicar em cada caso por factores de processamento da informação, tomada de decisão, conduta estratégica e/ou personalidade” (p. 36). Desta forma, as possíveis dificuldades motoras e linguísticas e a sua personalidade podem levar também ao aumento do tempo de resposta. Na opinião de Cunha e Santos (2007), o portador de T21 necessita de mais tempo para dirigir a sua atenção, pois é habitual

“alhear-se das tarefas, apesar do interesse em aprender. Eles revelam-se menos concentrados e com grande propensão para o cansaço e a fadiga. Embora com o tempo a

²²⁰ “Quando se trata de tarefas que implicam codificar a informação de maneira sequencial, o seu rendimento é inferior ao que seria de esperar para o seu nível mental.” (Pérez, 1995: 394)

sua capacidade de concentração evolua satisfatoriamente, o cansaço e a fadiga aparecem rapidamente, importunando o esforço e fragilizando a sua energia. Têm dificuldade em inibir ou reter as respostas, ficando a dever-se a este factor uma menor qualidade das respostas e uma maior frequência de erro.” (p. 30)

As crianças com T21 apresentam dificuldades no tratamento da informação verbal – auditiva, onde revelam um processamento deficitário. Por conseguinte, as estratégias de desenvolvimento da comunicação e da linguagem devem, para produzir efeitos benéficos, privilegiar essencialmente os canais visuais e motores, dado que estes parecem funcionar melhor nas crianças com T21, mesmo comparativamente a outros tipos de deficiências. Condeço e Cotrim (2004) refere que as crianças com T21, dada a deficiência mental característica, apresentam competências cognitivas específicas que perturbam a aquisição da linguagem, entre as quais se pode destacar:

“a capacidade para aplicar a informação aprendida numa nova situação (generalização) (...); capacidade para recordar palavras que foram faladas, durante o tempo suficiente e necessário para serem processadas e respondidas (memória auditiva a curto-prazo) (...); eficiência e rapidez com que a criança recebe, interpreta e responde às palavras ditas (processamento auditivo). (...) necessitam de mais tempo para processar e compreender o que lhes é dito, podem ser mais lentos a responder a questões ou instruções mesmo quando não têm problemas auditivos; capacidade para seleccionar a palavra certa para determinada situação (memorização de palavras). Este problema pode afectar a complexidade e o comprimento das frases que a criança utiliza; capacidade para compreender relações, conceitos, princípios (pensamento abstracto). Dificuldades que podem tornar difícil a compreensão de extremos (quente/frio); de que a mesma palavra pode ser utilizada para nomear vários objectos que parecem diferentes (...); que o significado de uma frase depende da ordem das palavras (...). Também pode ter dificuldades com a compreensão e a utilização das palavras referentes a conceitos temporais (...) e tendem a utilizar vocabulário concreto, descrevendo acontecimentos e objectos familiares no ambiente, em vez daqueles que se encontram num tempo ou contexto diferente.” (p. 39)

ANEXO IX – *Formulação e Finalidades da Questão de Partida*

Procurou-se que os objectivos específicos da investigação incidissem sobre os blocos temáticos constituintes do enunciado da questão de partida da investigação – *Quadro 53*. Para o efeito, a Questão de Partida foi subdividida da seguinte forma: *Como pode o **envolvimento familiar** (A), integrado num **programa de estimulação precoce** (D), contribuir para o **desenvolvimento global** (B) numa **criança com Trissomia 21** (C)?*

Quadro 53 – Questão de Partida e Finalidades da Investigação

Objectivos Específicos	Finalidades	(A) Envolvimento familiar	(B) Desenvolvi- mento Global	(C) Criança com Trissomia 21	(D) Implementação de um programa de estimulação precoce
1. Conhecer o modo como a família encara a existência de uma criança com T21 no seu seio.	Caracterização da Família (Vivências e Contexto)	X		X	
2. Reflectir sobre importância que a família atribui à co-responsabilização na prossecução de um programa de estimulação precoce dirigido à criança.	Caracterização da Família (Participação na Intervenção)	X			X
3. Analisar as atitudes, procedimentos e conhecimentos indispensáveis para promover a participação efectiva da família no desenvolvimento de um programa de estimulação precoce para a sua filha com T21.	Necessidades da Família (Atitudes, procedimentos e conhecimentos)	X	X	X	X
4. Conhecer a forma como os técnicos consideram significativo o envolvimento familiar para a estimulação de uma criança com T21.	Importância do Envolvimento Familiar	X	X	X	X
5. Diagnosticar as áreas de desenvolvimento a intervir prioritariamente, em parceria entre técnicos e a família, para promover um desenvolvimento harmonioso na criança com T21.	Diagnóstico e Caracterização da Intervenção (Áreas)	X	X	X	X
6. Avaliar as aquisições alcançadas pela criança com T21 e as mudanças de atitude e de desempenho da família, após a implementação do programa de estimulação centrado nas rotinas familiares.	Avaliação da Intervenção (Criança, Família e Programa)	X	X	X	X
Frequência Global		6	4	5	5

ANEXO X – *Enquadramento da Observação*

Para efeitos de elaboração do trabalho de Mestrado em Educação Especial, na Faculdade Lusófona, intitulado *Do Down ao Up - Contributos do Envolvimento Familiar na Estimulação Precoce de uma Criança com Trissomia 21*, no ano lectivo 2008/09, eu, _____ (pai da _____), venho por este meio solicitar a sua participação na presente investigação.²²¹

Pretende-se com esta investigação e intervenção analisar em que medida o envolvimento familiar na definição, construção, implementação e avaliação de um programa de estimulação precoce contribui para o desenvolvimento global de uma criança com Trissomia 21. Para o efeito, gostaria de contar com a sua participação, dado que trabalha na estimulação da [nome da criança] e possui dados que são de extrema utilidade para a viabilização e concretização do presente trabalho.

A recolha desses dados, fruto de uma observação participante e constante – nas suas rotinas, nas tarefas diárias e nas sessões de estimulação –, de Janeiro de 2009 a Fevereiro 2009, durante o horário e os momentos em que a criança se encontra na sala ou nas sessões de estimulação, possuem os seguintes objectivos:

- Procurar conhecer as percepções de todas as pessoas envolvidas na estimulação/educação da criança;
- Diagnosticar o perfil da criança – realizações, interacções estabelecidas e pontos fortes, nos diferentes espaços/contextos;
- Encontrar pontos de interesse da criança e estratégias facilitadoras de interacção;
- Permitir a confrontação de dados entre as diversas observações/observadores;
- Perspectivar, colaborativamente, a intervenção da família no processo de estimulação.

Para o efeito, foi construído um único guião, contendo algumas categorias,²²² de acordo com os objectivos específicos da presente investigação, de forma a orientar os intervenientes na recolha de dados e na sua apresentação, deixando, porém, espaço aberto para a integração de outros itens que julgue pertinentes. Gostaríamos de contar com uma Reflexão Escrita – preenchimento do Anexo *Reflexão Escrita*, onde relatasse/descrevesse/reflectisse sobre as observações que considera mais pertinentes e significativas sobre a criança.

²²¹ Reflexão pedida à Terapeuta da Fala, Terapeuta Cognitiva – APPT21, à Educadora da Sala e à Educadora de Ensino Especial. A Terapeuta Ocupacional – Responsável de Caso – será somente entrevistada.

²²² *Interacção Pedagógica e Social da Criança; Realizações Actuais da Criança; Personalidade e Comportamento da Criança; Aptidões e Gostos da Criança; Estratégias e Conteúdos* a serem desenvolvidos pelos elementos da família da criança de forma a potenciar o seu desenvolvimento.

A sua colaboração é de extrema utilidade para a elaboração de um plano de intervenção, onde constará a intervenção a realizar pela família.

Agradece-se a devolução da Reflexão Escrita até ao início de Março de 2009, de forma a não inviabilizar a prossecução da presente investigação.

Desde já, um sincero e sentido... Obrigado,

Assinatura,

ANEXO XI – *Guião de Observação – Educadoras e Terapeutas*

Ficha Técnica

[illegible]

[illegible]

ANEXO XII – *Modelo de Reflexão Escrita – Educadoras e Terapeutas*

Ficha Técnica

Quadro 55 – Modelo de Reflexão Escrita – Educadoras e Terapeutas

Objecto de Investigação		CAT21	Observador	☐ Terapeuta da Fala ☐ Terapeuta da APPT21 ☐ Educadora de Ensino Especial ☐ Educadora da Sala
Ano Lectivo		2008/2009	Apresentação dos Dados	Reflexão Escrita
Observação	Modalidade	Observação participante e constante	Locais	Nas suas rotinas, nas tarefas diárias e/ou nas sessões de estimulação.
	Duração	De Janeiro de 2009 a Fevereiro 2009	Tempos	Durante o horário e os momentos em que a criança se encontra na sala e/ou nas sessões de estimulação
Perfil do Observador²²³		Dados Biográficos: Sexo: ; Idade: anos Habilitações Académicas: (desde). Actividade Profissional/Pedagógica: (desde). Relação com o Objecto de Investigação:		
Interação Pedagógica e Social da Criança				
(basta colocar aqui o cursor... e escrever... o que considera pertinente...)				

Realizações Actuais da Criança
(basta colocar aqui o cursor... e escrever... o que considera pertinente...)

Personalidade e Comportamento da Criança
(basta colocar aqui o cursor... e escrever... o que considera pertinente...)

Aptidões e Gostos da Criança
(basta colocar aqui o cursor... e escrever... o que considera pertinente...)

Estratégias e Conteúdos a serem desenvolvidos pelos elementos da família da criança de forma a potenciar o desenvolvimento da criança.
(basta colocar aqui o cursor... e escrever... o que considera pertinente...)

Outros itens que considere pertinentes...
(basta colocar aqui o cursor... e escrever... o que considera pertinente...)

²²³ Relativamente aos aspectos relativos à caracterização do *Perfil do Observador*, optou-se por pedir aos observadores que preenchessem este campo, a quando da elaboração da respectiva Reflexão Escrita.

ANEXO XIII – *Reflexão Escrita – Educadora da Sala*

Quadro 56 – Reflexão Escrita da Observação feita pela Educadora da Sala

Objecto de Investigação		CAT21 ²²⁴	Observador	☐ Terapeuta da Fala ☐ Terapeuta da APPT21 ☐ Educadora de Ensino Especial ☒ Educadora da Sala			
Ano Lectivo		2008/2009	Apresentação dos Dados	Reflexão Escrita			
Observa	Modalidade	Observação participante e constante	Locais	Nas suas rotinas e nas tarefas diárias de sala.			
	Duração	De Janeiro de 2009 a Fevereiro 2009	Tempos	Durante o horário e os momentos em que a criança se encontrava na sala			
Perfil do Observador		Dados Biográficos: Sexo: feminino; Idade: 37 anos Habilitações Académicas: Licenciatura em Educação de Infância (<i>desde 1994</i>). Actividade Profissional/Pedagógica: Educadora de Infância no 'Externato Rumo ao Sucesso' - Ensino Especial (94/95); Educadora de Infância e Coordenadora Pedagógica no 'Cantinho Alegre da Infância' (95/98); Educadora de Infância nos 'Reguilas' (98/99); Educadora de Infância no 'Varino' e Educadora Cooperante para acompanhamento de estágios da ESE Jean Piaget (<i>desde 1999</i>). Relação com o Objecto de Investigação: Educadora de Infância da Sala da CAT21; contacto/relação com a família da CAT21 desde Setembro de 2007.					
Interacção Pedagógica e Social da Criança							
A [nome da criança] obteve um bom desenvolvimento em termos de autonomia, o que lhe permite participar de uma forma mais espontânea e activa nas realidades da sala e do grupo a que pertence. Em relação à alimentação, come bem sozinha, todos os alimentos, fazendo alguma relutância com a sopa e a fruta. Mastiga muito bem, pega na colher de uma forma palmar e no cimo da colher – o que demonstra um bom equilíbrio, pica os alimentos com o garfo. Quanto ao desfraldamento, já vai ao bacio, e sempre que o solicitamos reage de forma positiva, embora ainda não tenhamos acertado os nossos horários com os dela. Puxa a roupa para cima, quando já está despachada ou quando já não quer estar no bacio. Em termos de comunicação, está bastante bem, quer ao nível da linguagem expressiva como da linguagem receptiva. Comunica com os adultos e com as outras crianças já com o intuito de passar mensagens e fica bastante contente quando percebe que está a ser entendida e a fazer-se entender. Reage bem quando lhe solicitamos que diga algumas palavras e repete. Ao nível da cognição, compreende as mensagens, faz recados, imita gestos de canções mimadas, cumprindo a sequencia dos gestos e até antecipando o gesto seguinte. Identifica a figura humana apontando para as partes pedidas. Tem algumas noções espaciais – em cima /em baixo, dentro/fora, ao lado... – e de tamanho – grande/pequeno. Aumentou o seu tempo de concentração e o tempo na realização das actividades quer individuais como fazer um puzzle, quer de grupo com escutar uma história. A sua motricidade também sofreu alterações bastante positivas, quer a motricidade fina como a global. Acede com bom agrado a actividades de expressão plástica, já vai fazendo pinça, melhor com lápis mais finos, passa os lápis de uma mão para a outra para os segurar melhor. Faz garatujas longitudinais e também garatujas circulares com alguma indicação. Com os pincéis ainda faz preensão palmar devido à largura do pincel, mas molha o pincel na tinta e pinta conforme o pedido ou exemplificado. Abre a torneira, encaixa peças num puzzle, empilha peças de um jogo. Na motricidade global, tem uma melhor coordenação dos movimentos, já corre e contorna os obstáculos, mesmo os pares que têm um desenvolvimento físico maior.							
Realizações Actuais da Criança							
As realizações mais actuais prendem-se com as questões da linguagem e comunicação. Já fala com o intuito de comunicar e esforça-se por ser entendida. Demonstra felicidade e contentamento quando a percebemos e já vai demonstrando desagrado e descontentamento quando não se faz entender, batendo-nos no peito e repetindo mais alto o que acabou de dizer – produzindo os mesmos sons. Estabelece feedback nos diálogos e espera que seja a sua vez para falar, responde quando lhe fazemos uma simples pergunta, embora por vezes só aponte para o que perguntamos, cumprimenta e despede-se quando alguém o faz mesmo sem ter recebido indicações para o fazer. Com os pares, faz algumas conversações e alguns vem dizer: "Olha, a [nome da criança] estava a dizer (...)" e voltam para junto dela e são eles que felizes repetem o que ela disse. Estabelece-se ali um diálogo engraçado, de repetição de palavras, sons e gargalhadas.							
Personalidade e Comportamento da Criança							
A [nome da criança] é meiga, simpática e charmosa. Adora a presença do adulto e o seu contacto físico, beijinhos, abraços e festinhas são a sua predição. Não é estranha quer com outros adultos, quer com outras crianças, sendo mesmo simpática e sorridente quando se aproximam ou falam com ela. Adere com bom agrado às actividades da sala, em especial às actividades de expressão plástica (pintura, estampagem, modelagem, digitinta...), querendo ser sempre a primeira a fazer, e mesmo depois de realizar a actividade fica no local a ver os amigos a fazer, não procurando outra alternativa para brincar. Também gosta muito de todas as actividades que tenham música e que lhe permitam dançar. Gosta de dançar sozinha ou de mãos dadas com um amigo, também gosta de dançar ao colo, pois por vezes estica logo os braços para o ar quando está perto de nós para dançarmos com ela ao colo. Consegue imitar uma sequência de movimentos feita pelo professor de dança, enfim, a [nome da criança] adora dançar, pois fá-lo sempre a irradiar felicidade. A [nome da criança] é curiosa e observadora. Está sempre atenta ao que se passa em seu redor. Agora que está mais autónoma consegue explorar melhor os espaços e tirar um maior partido de tudo o que a envolve.							
Aptidões e Gostos da Criança							
A [nome da criança] é sociável, simpática e comunicativa. Gosta de participar nas actividades da sala, nomeadamente nas actividades de expressão plástica. Adora dançar, ouvir musica e cantarolar canções mimadas.							

²²⁴ Ao longo da apresentação da reflexão escrita, de forma a manter-se o anonimato da criança, sempre que o observador tenha registado e designado a criança, em investigação, pelo seu nome próprio, optou-se por substituí-lo pela expressão [nome da criança].

A [nome da criança] gosta de agradar ao adulto e sabe fazê-lo de uma forma muito especial. Quando quer desviar a nossa atenção para outro assunto, como por exemplo quando a chamamos a atenção para algo que fez e não devia ter feito, utiliza o seu charme para que esqueçamos o sucedido e nos riamos com ela. Embora também nos queira agradar pelo simples facto de gostar de nós e de saber que também gostamos dela.

Estratégias e Conteúdos a serem desenvolvidos pelos elementos da família da criança de forma a potenciar o desenvolvimento da criança.

Penso que a melhor estratégia ou as melhores estratégias são aquelas que estão implementadas e utilizadas nesta equipa que trabalha para e com a [nome da criança]. A nossa disponibilidade e frontalidade ao abordar os diversos assuntos, a partilha de experiências, vivências e opiniões, o demonstrarmos os nossos desejos, angústias e contarmos as nossas vitórias. Se a [nome da criança] pudesse escolher uma família para ela, tenho a certeza que não tinha dúvidas e não hesitava, escolhia esta mesma!

Outros itens que considere pertinentes...

A [nome da criança] foi enviada por Alguém, que queria que através dela e por ela os nossos corações sorrissem ao olharmos para ela, para o que ela consegue fazer e o que ela consegue ser.

ANEXO XIV – *Reflexão Escrita – Educadora de Ensino Especial*

Quadro 57 – Reflexão Escrita da Observação feita pela Educadora de Ensino Especial

Objecto de Investigação		CAT21 ²²⁵	Observador	☐ Terapeuta da Fala ☐ Terapeuta da APPT21 ☒ Educadora de Ensino Especial ☐ Educadora da Sala
Ano Lectivo		2008/2009	Apresentação dos Dados	Reflexão Escrita
Observação	Modalidade	Observação participante e constante	Locais	Nas suas rotinas, nas tarefas diárias e nas sessões de estimulação.
	Duração	De Janeiro de 2009 a Fevereiro 2009	Tempos	Durante o horário e os momentos em que a criança se encontrava na sala ou nas sessões de estimulação
Perfil do Observador		Dados Biográficos: Sexo: feminino; Idade: 42 anos. Habilitações Académicas: Bacharelato em Educação de Infância (<i>desde 1987</i>); Complemento Formação Científica e Pedagógica em Educação de Infância – conferente de grau Licenciatura (<i>desde 2001</i>) e Curso de Especialização em Dificuldades de Aprendizagem – Pós-Graduação em Educação Especial (<i>desde 2005</i>). Actividade Profissional/Pedagógica: Educadora de Infância titular de grupo/turma (<i>de 1987 a 1994; de 2001 a 2002; de 2004 a 2005</i>). Direcção Técnica Estabelecimento de Educação e Ensino - IPSS 'Charlot' (<i>de 1994 a 1998</i>). Educadora de Infância Apoio Educativo (<i>de 1998 a 2000; de 2005 a 2006</i>). Educadora de Infância na CERCIMB - Centro n.º 2 Projecto de Apoio às Escolas do Ensino Regular (<i>de 2002 a 2004</i>). Educadora de Infância da Intervenção Precoce – Projecto 'Caminhar, caminhando' (<i>de 2000 a 2001; de 2006 a 2009</i>). Relação com o Objecto de Investigação: Educadora de Ensino Especial – Intervenção Precoce – da CAT21 – três momentos semanais; contacto/relação com a família da CAT21 desde Setembro de 2007.		
Interacção Pedagógica e Social da Criança				
A [nome da criança] interage naturalmente com adultos e pares no contexto de Creche. Inicia abordagem comunicativa de forma espontânea – ainda na forma não verbal, cumprimenta a pedido – na forma verbal, e responde positivamente à abordagem iniciada por outro, assumindo uma atitude empática nas abordagens iniciais. É colaborativa no exercício de tarefas de carácter pedagógico e na entreajuda – por solicitação ou exemplificação, acedendo com elevada frequência a propostas pedagógicas, quer em grande grupo, quer individualmente. A [nome da criança] acompanha o grupo/turma na realização de todas as tarefas da rotina diária – higiene, alimentação e sono – e em todas as actividades – propostas e não dirigidas, encontrando-se muito bem integrada e tendo estabelecidas interacções positivas com pares e adultos – inclusive adultos extra sala, reconhecendo um elevado número de elementos do contexto da Creche pelo nome.				
Realizações Actuais da Criança				
A [nome da criança] participa activamente em todas as actividades e rotinas do seu grupo/turma, deslocando-se no espaço da Creche de forma autónoma, reconhecendo os diversos espaços e suas finalidades. No plano da autonomia pessoal, come quase sempre sozinha com colher/garfo, necessitando apenas de reforço verbal/ajuda física nas situações em que determinado alimento não lhe agrada tanto, ou quando já no final se torna mais difícil colocar a comida na colher, ou picar com o garfo. A introdução de sólidos e necessário trabalho de mastigação foram objectivos cumpridos com sucesso no ano lectivo 07/08, apesar da dentição tardia e atípica que ocorreu. Faz a tentativa de lavar as mãos e a cara e tenta secar, necessitando de ajuda física do adulto para ser eficaz. Iniciou processo de desfraldamento, ainda incipiente e sem resultados consistentes. Participa na arrumação dos materiais e sabe os locais correspondentes. Nas actividades dirigidas e propostas pedagógicas mantém a atenção de forma consistente centrando-se na tarefa a realizar, sendo por vezes necessário diminuir o ritmo com que executa – tem em vista o atingir o fim para fazer outra coisa a seguir. Realiza com sucesso o emparelhamento de objectos e figuras iguais – do seu quotidiano próximo e reconhecido; encaixa pequenos puzzles de madeira de figura fundo e de figuras geométricas básicas – círculo, quadrado e triângulo, resolvendo situações problema por tentativa e erro; observa imagens de livros e vira páginas, empilha e desenha/encaixa blocos, pinta com pincel e utiliza lápis e marcadores – garatuja e rabisco circular. Gosta de ouvir canções mimadas e pequenas histórias e imita os gestos correspondentes – por vezes em antecipação. No jogo espontâneo, explora os diversos materiais ao seu dispor, reproduzindo no jogo simbólico – jogo paralelo – algumas das actividades que observa no quotidiano diário – faz de conta que alimenta o bebé, limpa a mesa, faz a papa. A [nome da criança] desloca-se no espaço da Creche autonomamente, sobe e desce o escorrega sozinha, contorna objectos e pára em situação de risco, senta-se e desce da cadeira sozinha – a qual arruma quando termina a refeição. Resolve quedas esporádicas autonomamente retomando a posição vertical e a marcha. Ao nível da Comunicação, compreende e executa instruções verbais simples e habituais no quotidiano diário, e responde positivamente a solicitações, dirigindo-se para o objecto/local/parceiro indicados. Na linguagem expressiva, diversificou sons produzidos, existindo um leque variado com valor de palavra. Reconhece o processo de alternância comunicativa, escutando e respondendo de seguida, demonstrando prazer na “conversa” que ilustra com gesticular. O gesto/Linguagem corporal em geral constituem um recurso para a sua				

²²⁵ Ao longo da apresentação da reflexão escrita, de forma a manter-se o anonimato da criança, sempre que o observador tenha registado e designado a criança, em investigação, pelo seu nome próprio, optou-se por substituí-lo pela expressão [nome da criança].

comunicação, fazendo uso do seu potencial em pleno – indica apontando, dirige-se para o sítio que pretende indicando ao adulto o local do que quer, expressa facialmente estados de espírito correspondentes ao que quer contar.
Personalidade e Comportamento da Criança
A [nome da criança] tem uma característica que tem sido, em minha opinião, fundamental no seu percurso de desenvolvimento, a sua proactividade. O prazer da descoberta e a sua curiosidade natural facilitam de forma natural as suas aprendizagens, contribuindo igualmente para um registo de autonomia elevada face a situações do seu quotidiano diário, incentivando-a com elevada frequência a procurar resolver pequenos problemas que lhe surgem e a ultrapassar dificuldades. Por outro lado, consegue ser perspicaz e procurar a oportunidade para exercer a sua exploração em situações não permitidas, o que demonstra um “saber fazer” elaborado. Reconhece no entanto, quando abordada em situação indevida, que está a fazer o que não deve/não pode, demonstrando-o através de uma atitude comprometida com a situação em causa. Pode-se afirmar que a [nome da criança] é “senhora do seu nariz”, gostando de afirmar a sua vontade, a sua escolha e intenção, manifestando uma atitude determinada face ao que intenta fazer, e nem sempre perante a interdição, acede de imediato. A [nome da criança] é também uma criança meiga que manifesta o seu afecto pelas pessoas e pelos parceiros com quem priva diariamente, manifestando uma atitude sensível ao choro e à tristeza dos pares em situações de conflito ou quando se magoam, assumindo maternalmente o seu consolo. Por outro lado, quando disputa espaço e objectos é igualmente determinada e não desiste à primeira, apesar da diferença de estatura – em desvantagem – relativamente aos pares.
Aptidões e Gostos da Criança
A [nome da criança] adora experimentar... portanto em relação às actividades que se desenrolam no contexto educativo ela está habitualmente na “linha da frente”. A Dança é certamente uma das actividades que desenvolve com elevado prazer e uma surpreendente eficácia, reproduzindo ritmos e movimentos previamente explicitados, ou de forma espontânea. Demonstra interesse em observar livros com imagens e ouvir pequenas histórias e canções mimadas – quer em grande grupo quer individualmente, e as actividades de imitação das tarefas de rotina caseira também lhe agradam.
Estratégias e Conteúdos a serem desenvolvidos pelos elementos da família da criança de forma a potenciar o desenvolvimento da criança.
Considerando que o desenvolvimento ocorre de forma global e nos diversos contextos de vida da criança, importa, em minha opinião, otimizar todas as situações da rotina diária para desenvolver procedimentos estimulantes enquadrados naturalmente na vida diária, aumentando a frequência em que ocorrem e conferindo-lhe significado prático. Em tão tenra idade como é a da [nome da criança], esta metodologia parece-me mais eficaz do que qualquer situação “laboratorialmente provocada”. A intervenção, surge nesta perspectiva, de forma natural e harmoniosa, acabando por ser uma constante no dia-a-dia da criança. Desta forma e tendo presente o que se deseja atingir, todos os intervenientes podem contribuir nos diversos espaços para que a [nome da criança] desenvolva todo o potencial que tem. A Família e os técnicos colaboram neste sentido, planeando e avaliando as etapas a cumprir, e implica-se ela mesma na intervenção e é por isso parceiro numa intervenção integrada de todos os intervenientes, que obviamente obterá melhores resultados se for concordante. Perante isto, considero que as Estratégias e Conteúdos a serem desenvolvidos, são comuns e não espartilhados entre espaços terapêuticos, educativos e familiares, sendo este um aspecto que intentamos na intervenção com a família e com a [nome da criança]. Por conseguinte, os conteúdos e estratégias a serem explorados pela família – e pelos técnicos – de forma a potenciar o desenvolvimento da [nome da criança], estão distribuídos pelas áreas de desenvolvimento: ÁREA: Desenvolvimento Pessoal e Social - Participar em todas as actividades dirigidas ao grupo/turma, e em todas as rotinas familiares, tendo em conta as seguintes orientações: Orientações: Tirar partido de todas as situações do quotidiano em que seja possível nomear os intervenientes disponíveis para que, na acção a [nome da criança] integre e operacionalize; identificar e estimular situações de jogo, incentivando parcerias efectivas e fornecer materiais consistentes com o objectivo; identificar potenciais situações de transgressão, ser firme e claro na atitude reguladora, e antecipar a possível transgressão, anunciando-o verbalmente; clarificar verbalmente a sequência dos passos da tarefa e dar tempo a que execute diminuindo o grau de ajuda física, e, progressivamente, o grau de ajuda verbal. O adulto deve igualmente repor um passo esquecido ou hierarquicamente inválido, assim como instruir procedimento motor correcto – ajudando ao planeamento e acção, e rectificar procedimento motor incorrecto para o sucesso da realização. ÁREA: Comunicação - Participar nas actividades: ouvir histórias, ver livros, observar imagens, conversar, cantar, cumprimentar e Imitar. Orientações: Reforçar e estimular a produção sonora, oferecendo o modelo correcto, aproveitando todas as situações possíveis para o contacto individualizado, que permita a observação e escuta activa; proporcionar actividades de escuta e verbalizar em todas as situações do quotidiano, de forma clara e simples o que acontece, assim como dar tempo e espaço para que a [nome da criança] possa exercitar a sua oralidade, elevando grau de exigência face à sua capacidade/competência verbal; cantar face a face, diversificar volume de voz, conversar, repetir correctamente e solicitar que reproduza, solicitar que comunique na forma verbal - que diga o nome da “coisa”, associar gestos a palavras, cantar canções mimadas; ÁREA: Cognição. ACTIVIDADES / ESTRATÉGIAS: Jogar/emparelhar materiais segundo determinado atributo; Fazer jogos de associação; Pintar sobre instrução com cores pré determinadas; Fazer pequenos recados onde na instrução se inclua o atributo a seleccionar; Fazer pequenos conjuntos pelo atributo seleccionado; Fazer jogos de expressão corporal que incluam a instrução para se posicionar em cima e em baixo; Colocar objectos em cima e em baixo; Fazer correspondências entre imagem e objecto real; Seleccionar a pedido imagens simples e representativas do seu quotidiano próximo por instrução verbal. Orientações: Complementar com gesto correspondente à questão verbal colocada: ‘Onde está? Em cima? Em baixo?’; oferecer modelo gráfico da forma circular e incentivar que passe por cima – vivência corporal e gráfica; solicitar que realize devagar – ‘Calma’, ‘espera’ – para que diminua ritmo de execução, explorando de forma mais consequente e com maior qualidade o material/jogo; facultar material simples, claro e reconhecível, para trabalhar a associação temática; introduzir no discurso verbal – com auxiliar gestual no que se relacionar com tamanhos e noções espaciais – referências a atributos dos objectos reais/imagens gráficas; exemplificar sempre antes que execute; rectificar sempre as respostas incorrectas com demonstração da escolha correcta.

Outros itens que considere pertinentes...

O envolvimento da família da [nome da criança] no seu processo de desenvolvimento e na parceria estabelecida é neste processo de intervenção uma mais-valia que se concretiza e se operacionaliza no dia-a-dia. As dúvidas e questões que se nos colocam – a todos, pais e técnicos – em diferentes etapas da intervenção e ao longo do percurso de desenvolvimento da [nome da criança] podem ser discutidas e partilhadas...as opiniões sobre o “como fazer” ajudam a aferir e a melhorar estratégias e procedimentos, e os resultados obtidos traduzem o que de melhor, por cada um dos intervenientes e por todos eles, é verificado...

A parceria estabelecida permitiu até esta data, potenciar o desenvolvimento de forma natural e harmoniosa. Por outro lado, e a par da estimulação, a [nome da criança] é educada, e os pilares da educação, não diferem por ser portadora de Trissomia 21...eles são transversais no seu desenvolvimento e conferem a este a particularidade de ser membro da sua família, geneticamente, culturalmente e ancestralmente...

Este é, na minha opinião, um factor preponderante no desenvolvimento, não só na [nome da criança], mas sobretudo e apenas na [nome da criança] ... pois cada criança é uma criança e cada família uma família...e juntos são muito mais do que apenas isso!

ANEXO XV – *Reflexão Escrita – Terapeuta Cognitiva*

Quadro 58 – Reflexão Escrita da Observação feita pela Terapeuta Cognitiva

Objecto de Investigação	CAT21 ²²⁶	Observador	☐ Terapeuta da Fala ☒ Terapeuta da APPT21 ☐ Educadora de Ensino Especial ☐ Educadora da Sala
Ano Lectivo	2008/2009	Apresentação dos Dados	Reflexão Escrita
Observa	Modalidade	Observação participante e constante	Locais
	Duração	De Janeiro de 2009 a Fevereiro 2009	Tempos
Perfil do Observador	Dados Biográficos: Sexo: feminino; Idade: 30 anos Habilitações Académicas: Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação – Licenciatura em educação especial e reabilitação (<i>desde 2005</i>). Actividade Profissional/Pedagógica: Terapeuta de Psicomotricidade e Apoio Psicopedagógico da APPT21 (<i>desde 2005</i>). Relação com o Objecto de Investigação: Terapeuta Cognitiva da CAT21 – uma sessão semanal; contacto/relação com a família da CAT21 desde Setembro de 2008.		
Interação Pedagógica e Social da Criança			
A criança tem uma excelente capacidade de interacção, tanto ao nível pedagógico como social. Socialmente é de valorizar a facilidade com que a [nome da criança] interage com os adultos e crianças. É uma conquistadora! É estonteante a forma como comunica – já em todas as ‘frentes’! –, com o mais simples dos gestos até à mais articulada das palavras que já diz, ou mesmo pela simples inflexão de voz nas suas/nossas conversas. Pedagogicamente é uma criança que, por tudo o que já foi dito, conquista o pedagogo e dirige a sessão de acordo com as actividades que mais a satisfazem – sim, a sessão decorre de acordo com as suas ‘pequenas vontades’. Com a sua simplicidade coopera, cria e resolve pequenos conflitos que permitem que tudo evolua de acordo com o seu crescimento social. É uma criança que compreende bem os tempos da sessão e participa activamente na maioria das actividades.			
Realizações Actuais da Criança			
A [nome da criança] tem evoluído, ao longo destes meses, em todas as áreas do seu desenvolvimento. Actualmente faz associações simples e ao contexto – imagens, cumpre ordens com duas instruções, ouve histórias simples e identifica os seus intervenientes a pedido – em suporte de imagem, escuta e imita com facilidade os gestos de musicas infantis, verbaliza mais de 10 palavras inteligíveis ao adulto, possui conceitos pré-matemáticos e espaciais – grande/pequeno, em cima/em baixo, entre outras –, categoriza semelhanças, consegue correr e já dá pequenos saltos; faz construções – começa a utilizar as duas mãos em cooperação – sempre que o relembramos, puzzles de 2 peças, completa puzzles de 3 peças, identifica partes de corpo – nela e no outro, responde a perguntas – sim/não, produz sons de animais e/ou nomeia-os pelo som, combina palavras e gestos, responde à pergunta ‘o que é isto?’, retira e dá objectos solicitados – 2 de cada vez pela ordem pedida, memoriza 3 imagens e recorda-as a pedido – uma de cada vez, faz torre de blocos, emparelha objectos pela forma – com pista inicial, faz rabiscos, encaixa e retira pinos de prancha de encaixe, senta-se sozinha na cadeira infantil – entra e sai sem qualquer dificuldade/com grande destreza motora, coloca-se de cócoras e levanta-se com facilidade, sobe e desce escadas com apoio.			
Personalidade e Comportamento da Criança			
Embora teimosa e ‘manipuladora’ é uma criança fácil e cativante cujo comportamento me parece adequado ao esperado para qualquer criança da sua idade.			
Aptidões e Gostos da Criança			
A [nome da criança] tem grande facilidade de interacção e comunicação. É uma criança dinâmica e interessada em todo o tipo de actividades que realizamos. Gosta especialmente de jogo simbólico, música e dança.			
Estratégias e Conteúdos a serem desenvolvidos pelos elementos da família da criança de forma a potenciar o desenvolvimento da criança.			
Continuar a promover a estimulação das suas capacidades – perceptivas, cognitivas e motoras, tendo em conta o seu desenvolvimento global, é fundamental para ajudá-la a compreender o mundo que a rodeia, através das suas experiências pessoais e sensibilidade. Assim adquire: uma maior segurança e autoconfiança; conceitos adequados, permitindo-lhe desenvolver uma linguagem adaptada às circunstâncias; experiências que passam a constituir o seu mapa cognitivo e a que pode recorrer em situações novas ou idênticas àquela por que passou; maior autonomia. A partir de agora, antecipar as aprendizagens e investir na aprendizagem da leitura como caminho para desenvolvimento da linguagem.			
Outros itens que considere pertinentes...			
É de valorizar o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pela família. A [nome da criança] tem todo o mérito mas sem dúvida que toda a dinâmica familiar tem sido o trampolim dos vários sucessos desenvolvimentais que a [nome da criança] tem vindo a conquistar de uma forma tão harmoniosa e consistente. A família é sem dúvida o maior promotor do desenvolvimento da criança e, na minha opinião, a excelente relação com técnicos que trabalham com a [nome da criança] faz com que todo o trabalho tenha uma dinâmica bastante positiva. Por tudo isto, são tantas vezes utilizadas as palavras ‘excelente’, ‘capacidade’ e ‘facilidade’. Continuação de bom EMPOWERMENT e PARABÉNS!!!!			

²²⁶ Ao longo da apresentação da reflexão escrita, de forma a manter-se o anonimato da criança, sempre que o observador tenha registado e designado a criança, em investigação, pelo seu nome próprio, optou-se por substituí-lo pela expressão [nome da criança].

ANEXO XVI – *Reflexão Escrita – Terapeuta da Fala*

Quadro 59 – Reflexão Escrita da Observação feita pela Terapeuta da Fala

Objecto de Investigação		CAT21	Observador	☒ Terapeuta da Fala ☐ Terapeuta da APPT21 ☐ Educadora de Ensino Especial ☐ Educadora da Sala
Ano Lectivo		2008/2009	Apresentação dos Dados	Reflexão Escrita
Observa	Modalidade	Observação participante e constante	Locais	Nas sessões de estimulação.
	Duração	De Janeiro de 2009 a Fevereiro 2009	Tempos	Durante o horário e os momentos em que a criança se encontrava nas sessões de estimulação
Perfil do Observador		Dados Biográficos: Sexo: feminino; Idade: 51 anos Habilitações Académicas: Bacharelato em Terapêutica da Fala da Escola Superior de Saúde de Alcoitão (desde 1984). Actividade Profissional/Pedagógica: Terapeuta da Fala (desde 1984). Relação com o Objecto de Investigação: Terapeuta da Fala da CAT21 – uma sessão semanal; contacto/relação com a família da CAT21 desde Julho de 2008.		
Interacção Pedagógica e Social da Criança				
- Proactividade e apetência por actividades de carácter pedagógico/terapêutico/social, com colaboração consistente e contínua. - Mobilização/potenciação de capacidades, competências e conhecimentos progressivamente mais eficiente no decorrer das sessões e processo comunicativo.				
Realizações Actuais da Criança				
- Aquisição/utilização de padrão de comunicação/parceria estável e ajustada. - Utilização quase sistemática de competências sociais/coloquialidade básicas. - Linguagem receptiva/compreensiva funcionalmente satisfatória relativamente aos seus contextos de vida. - Linguagem expressiva em fase de enriquecimento lexical activo formada por sílabas/palavra, palavras e palavras/frase e recurso a estratégias aumentativas de mímica/contextualização e recurso ao meio envolvente.				
Personalidade e Comportamento da Criança				
- Atitude comunicativa empática e interactiva. - Rara oposição desbloqueada pela valorização pessoal de relações/interacções de privilégio. - Comportamento/colaboração geralmente estável/consistente e consequente. - Alegria e sentido de humor. - Boa auto-estima/segurança/confiança. - Acesso/adaptação fácil a situações/parceiros.				
Aptidões e Gostos da Criança				
- Comunicação/interacção – interesse pela linguagem/fala – repetições, ritmos e rimas. - Observação activa / exploração de diferentes espaços / objectos reais / brinquedos / livros / representações gráficas – imagens e fotografias / jogos variados / música – canções, danças / adultos e pares. - Utilização funcional de objectos/materiais do quotidiano.				
Estratégias e Conteúdos a serem desenvolvidos pelos elementos da família da criança de forma a potenciar o desenvolvimento da criança.				
- Associar linguagem/fala às acções empreendidas e/ou a empreender sistematicamente mas de forma natural e lúdica. - Associar também gesto natural quando sentirem que pode funcionar como facilitador/enriquecimento pessoal.				
Outros itens que considere pertinentes...				
Dado o sucesso factual e claro vivido no momento, continuarem a ser a Família que são... da forma que são...				

ANEXO XVII – *Guião de Observação – Pais da Criança*

Quadro 60 – Guião de Observação – Pais da Criança

Objecto de Investigação		CAT21	Observador	☐ Mãe da Criança ☐ Pai da Criança	
Ano Lectivo		2008/2009	Itens de Observação	Interacção Pedagógica e Social; Realizações Actuais; Personalidade e Comportamento; Aptidões e Gostos; Modos de Reagir... da criança nas suas rotinas.	
Observação	Modalidade	Observação participante e constante	Locais	Nas suas rotinas, nas actividades diárias e nos contextos familiares.	
	Duração	De Janeiro de 2009 a Fevereiro 2009	Tempos	Durante o horário e os momentos em que a criança se encontra com a família. Cada rotina é observada em dois momentos diferentes.	
Datas	Rotina/Actividades		Contexto	1.ª Observação	2.ª Observação
	1. Banho diário				
	2. Refeições				
	3. Brincar com a cadela 'Joyce'				
	4. Tarefas de jardinagem				
	5. Subir e descer escadas				
	6. Ver TV				
	7. Experimentar roupa				
	8. Viagem de carro				
	9. Ida à missa				
	10. Ida ao café				
	11. Vestir e despir-se				
	12. Brincadeira antes de dormir				
	13. Passeio pelo quarteirão				
	14. Brincar com os brinquedos				
	15. Estar com amigos da família				
	16. Desfile de moda				
	17. Cantar e dançar, ouvindo músicas				
	18. Brincar com os avós, tios e primos				
	19. Assistir a fazer a comida				
	20. Sessões de estimulação				
	21. Parque de diversões/ jardim municipal				
	22. Ouvir histórias				

ANEXO XVIII – *Calendário de Observação – Pais da Criança*

Quadro 61 – Observação do Pai – Janeiro

Plano da Observação realizada pelo PAI da Criança – JANEIRO						
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
-	-	-	1 - F	2	3	4
-	-	-		Brincar com avós, tios e primos	Tarefas de jardinagem; Parque de diversões/jardim municipal	Viagem de carro
5	6	7	8	9	10	11
Banho diário	Brincar com os brinquedos				Passeio pelo quarteirão; assistir a fazer a comida	Refeições; parque de diversões/jardim municipal;
12	13	14	15	16	17	18
Banho diário			Subir e descer escadas		Brincar com avós, tios e primos; estar com os amigos da família	Ida à missa; Ida ao café
19	20	21	22	23	24	25
Brincadeira antes de dormir	Ver TV; Brincar com os brinquedos				Passeio pelo quarteirão	Cantar e dançar, ouvindo músicas; Sessões de estimulação
26	27	28	29	30	31	-
Vestir e despir-se		Ouvir histórias			Brincar com a cadela 'Joyce'; experimentar roupa	-

Quadro 62 – Observação do Pai – Fevereiro

Plano da Observação realizada pelo PAI da Criança – FEVEREIRO						
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
-	-	-	-	-	-	1
-	-	-	-	-	-	
2	3	4	5	6	7	8
Brincadeira antes de dormir			Ouvir histórias		Refeições; tarefas de jardinagem	Ida à missa; Ida ao café
9	10	11	12	13	14	15
Vestir e despir-se	Sessões de estimulação	Subir e descer escadas			Brincar com a cadela 'Joyce'; desfile de moda	Cantar e dançar, ouvindo músicas
16	17	18	19	20	21	22
		Ver TV		Assistir a fazer a comida	Viagem de carro	Estar com amigos da família
23	24	25	26	27	28	-
					Desfile de moda; Experimentar roupa	-

Quadro 63 – Observação da Mãe – Janeiro

Plano da Observação realizada pela MÃE da Criança – JANEIRO						
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
-	-	-	1 - F	2	3	4
-	-	-			Vestir e despir-se	Passeio pelo quarteirão
5	6	7	8	9	10	11
Desfile de moda; brincar com os brinquedos		Ver TV			Parque de diversões/jardim municipal	Ida à missa; ida ao café
12	13	14	15	16	17	18
					Brincar com avós, tios e primos; estar com os amigos da família	Refeições; ouvir histórias
19	20	21	22	23	24	25
Subir e descer escadas; desfile de moda				Cantar e dançar, ouvindo músicas	Tarefas de jardinagem; Assistir a fazer a comida	Brincar com a cadela 'Joyce'
26	27	28	29	30	31	-
Refeições; brincadeira antes de dormir		Vestir e despir-se		Sessões de estimulação	Passeio pelo quarteirão; experimentar roupa	-

Quadro 64 – Observação da Mãe – Fevereiro

Plano da Observação realizada pela MÃE da Criança – FEVEREIRO						
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
-	-	-	-	-	-	1
-	-	-	-	-	-	Brincar com a cadela "Joyce"
2	3	4	5	6	7	8
Banho diário				Cantar e dançar, ouvindo músicas	Ouvir histórias	Parque de diversões/jardim municipal
9	10	11	12	13	14	15
Banho diário			Ver TV		Viagem de carro	Brincadeira antes de dormir
16	17	18	19	20	21	22
Subir e descer escadas; brincar com os brinquedos					Tarefas de jardinagem	Ida à missa; ida ao café; estar com amigos da família
23	24	25	26	27	28	-
Brincar com avós, tios e primos	Assistir a fazer a comida	Viagem de carro			Experimentar roupa; sessões de estimulação	-

ANEXO XIX – *Registo Comum de Observação – Pais da Criança*

Quadro 65 – Registo Comum da Observação realizada pelos Pais da Criança

Quadro 65 – Registo Comum da Observação realizada pelos Pais da Criança				
Objecto de Investigação		CAT21	Observador	☒ Mãe da Criança ☒ Pai da Criança
Ano Lectivo		2008/2009	Itens de Observação	Interacção Pedagógica e Social; Realizações Actuais; Personalidade e Comportamento; Aptidões e Gostos; Modos de Reagir... da criança nas suas rotinas.
Observação	Modalidade	Observação participante e constante	Locais	Nas suas rotinas, nas actividades diárias e nos contextos familiares.
	Duração	De Janeiro de 2009 a Fevereiro 2009	Tempos	Durante o horário e os momentos em que a criança se encontra com a família. Cada rotina foi observada em dois momentos diferentes, separadamente, pelos dois observadores.

Datas de Observação ²²⁷	Rotina/Actividades	Contexto das Rotinas/Actividades	Registo Comum
P) 5/Jan.; 12/Jan. M) 2/Fev.; 9/Fev.	1. Banho diário	Banheira da casa de banho – 1.º andar	“ajudou a despir-se”; “Alegre e contente”; “descontraída e dinâmica”; “destemida”; “deu a perna e os braços para limpar, sempre que pedido”; “fez algumas expressões com sentido de humor”; “ficou super triste quando tive que a tirar”; “Gostou muito de estar na água a chapinhar”; “lavou várias partes do corpo”; “quis ser ela a deitar água na cabeça”; “quis ser ela a por o gel de banho”; “toda activa”.
P) 11/Jan.; 7/Fev. M) 18/Jan.; 26/Jan.	2. Refeições	Pequeno-almoço e jantar – todos os dias, almoço – ao fim-de-semana – sempre na cozinha	“comeu tudo sozinha”; “esteve atenta aos bonecos do Noddy”; “foi buscar a colher”; “foi teimosa, não quis comer sozinha”; “imitou a irmã sempre que ela pedia água”; “não quis comer nada de jeito”; “pediu água”; “quis que a irmã lhe desse a comida”; “quis ser autónoma”; “tentou acabar primeiro que a irmã”; “pediu uma bolacha também para a irmã”.
P) 31/Jan.; 14/Fev. M) 25/Jan.; 1/Fev.	3. Brincar com a cadela ‘Joyce’	Jardim da casa	“chamou a irmã: “Kakel, anda cá!”; “deu um abraço à irmã, pois a irmã estava com medo”; “deu-lhe do pão dela”; “disse-lhe: deita-te!”; “disse-lhe: senta! Aihhh...”; “fez-lhe festinhas”; “não teve medo”.
P) 3/Jan.; 7/Fev. M) 24/Jan.; 21/Fev.	4. Tarefas de jardinagem	Jardim da casa	“ajudou-me, por sua iniciativa, a apanhar o lixo”; “apanhou muitas flores para dar à irmã”; “brincou com a irmã, a arrancar pétalas”; “fez recados: vai chamar a irmã, vai por isto no lixo”; “imitou-me a regar as plantas”; “queria aprender a cortar a relva”; “vendo a irmã, ajudou a agarrar na mangueira, enquanto eu regava”.
P) 15/Jan.; 11/Fev. M) 19/Jan.; 16/Fev.	5. Subir e descer escadas	Escadas de interior com 17 degraus; degraus da porta de entrada: 2 degraus; degraus do patamar de entrada: 1 degrau	“desceu os degraus da porta, apoiada em mim”; “quando subiu estava contente”; “quando teve medo, parou logo...”; “subiu apoiada com uma mão na parede e a outra na minha mão”; “tentou descer o degrau do patamar, mas caiu...”
P) 20/Jan.; 18/Fev. M) 7/Jan.; 12/Fev.	6. Ver TV	Programas de animação infantil; programas de animais; reportagens sobre danças ou com música	“de um momento para o outro começou a seguir as histórias...”; “a irmã estava a chorar... e ela, desceu sozinha da cadeira e deu-lhe um xi-coração e um beijinho”; “desatou a rir...”; “desceu sozinha da cadeira”; “ensinei-lhe onde punha mais alto e aprendeu logo”; “está atenta e quase vidrada”; “imitou as danças do canal Panda... com os gestos que as meninas na TV também fizeram”; “ligou a televisão sozinha”; “muito observadora e interessada”; “no programa do Discovery, ficou curiosa com os animais (cão, búfalo e crocodilo)”; “ouviu a música... começou logo a cantar e a dançar”; “super atenta”.
P) 31/Jan.; 28/Fev.	7. Experimentar	Quando vai a uma loja de roupa/sapatos e/ou ao	“cumprimentou umas pessoas que passavam”; “deixou cair um cabide... e voltou logo a pendurá-lo”; “foi à frente a

²²⁷ Legenda utilizada: **P** = Datas de observação do Pai; **M** = Datas de Observação da Mãe.

M) 31/Jan.; 28/Fev.	roupa	supermercado com os pais	escolher as roupas"; "meteu logo conversa com uma senhora"; "quis trazer uma peça..."; "vaidosa... pôs a roupa à sua frente e disse: linda!"; "veio-me indicar uma saia..."
P) 4/Jan.; 21/Fev. M) 14/Fev.; 25/Fev.	8. Viagem de carro	Deslocações com a família	"cantou e dançou com as mãos..."; "com um dinamismo"; "divertida"; "é uma alegria"; "fez gestos para a irmã imitar"; "imitou a irmã"; "quis subir e descer da cadeira... mas tive que a ajudar".
P) 18/Jan.; 8/Fev. M) 11/Jan.; 22/Fev.	9. Ida à missa	Igreja e salão paroquial	"disse Aleluia e quase que dizia Santo, Hossana..."; "deu abraços à irmã"; "deu um beijinho, por livre iniciativa, no momento da paz"; "disse amén, nos momentos certos"; "fez carícias aos pais"; "foi para o colo de todas as pessoas da fila de trás"; "pediu uma moeda para a irmã"; "pediu, com gestos, uma moeda para ela própria por no saquinho das ofertas"; "quis ajoelhar-se... na consagração"; "sorriu para muitas pessoas"; "tentou benzer-se".
P) 18/Jan.; 8/Fev. M) 11/Jan.; 22/Fev.	10. Ida ao café	Café da praceta; café central da vila, outros...	"alegre com a chegada do café à mesa"; "contente ao saborear o café"; "desfolhou atentamente uma revista"; "disse olá a várias pessoas"; "foi limpar as lágrimas a uma criança"; "interessou-se pelos quadros dos cavalos"; "pôs-se a falar com uma senhora que estava lá sentada"; "quis, com teimosia, trazer um panfleto"; "sentou-se por sua livre vontade".
P) 26/Jan.; 9/Fev. M) 3/Jan.; 28/Jan.	11. Vestir e despir-se	De manhã e à noite	"conseguiu calçar um sapato, sem apertá-lo"; "enfiou as mãos nas mangas"; "foi pôr-se à frente do espelho e sorriu"; "manifestou alegria com uma roupa nova"; "não queria vestir o pijama"; "não se queria vestir"; "tentou calçar as meias"; "tentou tirar as calças e as meias"; "tirou o casaco".
P) 19/Jan.; 2/Fev. M) 26/Jan.; 15/Fev.	12. Brincadeira a antes de dormir	À noite, antes de dormir, juntamente com a Irmã/Pais - em cima da cama dos pais	"alegre e bem-disposta"; "brincou com a irmã"; "começou a rir... sem conseguir parar"; "escondeu-se debaixo da colcha"; "esteve super activa"; "incansável, queria continuar..."; "rebolou-se na cama"; "saltou e dançou"; "tentou fazer cambalhota".
P) 10/Jan.; 24/Jan. M) 4/Jan.; 31/Fev.	13. Passeio pelo quarteirão	Rua da vivenda ou outras ruas paralelas	"andou sem querer dar a mão"; "atenta às formigas"; "brincou com outras crianças"; "correu no passeio"; "cumprimentou os vizinhos"; "desceu um pequeno degrau"; "foi para o colo de um vizinho"; "quis arrancar uma erva"; "quis parar para ver o cão"; "quis várias vezes descer e subir o lancil sozinha"; "teimosamente, quis ser ela a escolher a rua".
P) 6/Jan.; 20/Jan. M) 5/Jan.; 16/Fev.	14. Brincar com os brinquedos	Na garagem, na cozinha e no quarto dela e da irmã	"colaborou com a irmã a fazer comida..."; "deitou-se a observar um pedaço que se tinha partido"; "fez desenhos no quadro magnético"; "imitando o que a irmã fez, tentou contornar, desenhando, a mão da irmã"; "imitou a irmã a dar comida às bonecas"; "impôs uma tarefa à irmã"; "jogo simbólico"; "rabiscos circulares no quadro magnético"; "tentou desencaixar uma peça do brinquedo... tentou... tentou, até que conseguiu"; "trocou os brinquedos com a irmã"; "zangou-se com a irmã"; "deu um salto na forma de brincar..."
P) 17/Jan.; 22/Fev. M) 17/Jan.; 22/Fev.	15. Estar com amigos da família	Na própria casa e na casa dos amigos; festa de aniversário da irmã	"comunicou com eles... com gestos e alguns sons"; "esteve sempre bem-disposta"; "eufórica com o cantar dos parabéns e do apagar da vela"; "foi muito afectuosa..."; "interagiu com crianças e adultos"; "participou nas brincadeiras para os mais velhos..."; "partilhou os brinquedos com as crianças"; "pôs toda a gente a rir... com as suas palhaçadas!"; "quis experimentar várias comidas"; "sorriu várias vezes".
P) 14/Fev.; 28/Fev. M) 5/Jan.; 19/Jan.	16. Desfile de moda	Na cozinha ou na sala, com ou sem música	"chamou várias vezes a irmã, para desfilas, por distracção desta"; "chamou-me à atenção para alguns dos pormenores que fazia"; "criou muitas posições diferentes"; "esperava pela sua vez"; "imitava a irmã"; "interagiu muito bem com a irmã"; "sorria continuamente".
P) 25/Jan.; /15/Fev.	17. Cantar e dançar,	Canções infantis; dançar as músicas que ouve:	"acompanhou, por sua iniciativa, com palmas e gestos"; "dançou criativamente"; "enquanto dançou esteve feliz, muito

M) 23/Jan.; 6/Fev.	ouvindo músicas	sozinha, com a Irmã ou/e com os pais	feliz!"; "fez as terminações de muitas palavras das canções"; "foi chamar-me para dançar"; "pôs-se a cantar sozinha"; "quando a irmã estava distraída, chamou-a para dançar com as mãos dadas"; "sentou-se... de tanto rir"; "sorriu de contentamento".
P) 2/Jan.; 17/Jan. M) 17/Jan.; 23/Fev.	18. Brincar com os avós, tios e primos	Na sua própria casa ou em casa dos avós e/ou dos primos; festa de aniversário da irmã	"abriu o presente... ficou radiante"; "brincou com o colar da tia/avó"; "esteve ao colo da tia e penteou-lhe o cabelo"; "esteve sempre activa"; "fez os mesmos gestos que o primo"; "ficou curiosa com o presente do tio"; "interagiu com os primos... brincando no sofá..."; "observava atentamente a nossa conversa".
P) 10/Jan.; 20/Fev. M) 24/Jan.; 24/Fev.	19. Assistir a fazer a comida	Na cozinha, na companhia de um dos pais	"curiosa com o que se estava a cozinhar"; "quis ajudar... mexendo com a colher"; "quis provar"; "viu que era massa... ficou feliz!"
P) 25/Jan.; 10/Fev. M) 30/Jan.; 28/Fev.	20. Sessões de estimulação	Actividades pedagógicas/lúdicas: encaixe, semelhanças, colunas, ...	"ela própria tomou a iniciativa"; "enquanto fazia, ela observava-me atentamente"; "estava curiosa com o que ainda estaria dentro da caixa"; "fez tudo sozinha"; "gostava de nos agradar"; "imitava aquilo que a irmã fazia"; "resolveu facilmente diversos problemas..."; "sempre que fazia bem... batia palmas e sorria, dizendo: "Já está!""; "utilizou peças para outro tipo de brincadeira"; "deu um grande salto na forma como fazia as coisas".
P) 3/Jan.; 11/Jan. M) 10/Jan.; 8/Fev.	21. Parque de diversões/jardim municipal	Ao sábado de manhã, parque do fórum/jardim da vila – espaço infantil e espaço verde	"activa"; "destemida"; "esperou pela sua vez"; "festas a um cachorrinho"; "fez festinhas a uma menina"; "ficou eufórica"; "ficou feliz ao escorregar"; "imitou o primo a descer por um varão"; "interagiu com outras crianças"; "manifestou alegria e contentamento quando percebeu que tinha chegado ao parque"; "quis experimentar todos os baloiços"; "sem medo"; "usou autonomamente o escorrega"; "não teve nada a ver com a última vez... soltou-se completamente".
P) 28/Jan.; 5/Fev. M) 18/Jan.; 7/Fev.	22. Ouvir histórias	Histórias de criança; à noite, antes de dormir, juntamente com a irmã. ver e desfolhar livros	"esteve atenta à história"; "foi buscar o livro que quis"; "imitava a irmã nos gestos..."; "notava-se que estava muito contente"; "olhava e apontava para os pormenores dos desenhos"; "quis, ela própria, contar a história do livro"; "respondeu à pergunta: "onde está...""; "sorria"; "também quis contar a história".

ANEXO XX – *Guião da Entrevista*

De forma a dar uma coesão lógica e sequencial à presente investigação, na construção dos blocos temáticos decidimos, para melhor explicitação, introduzir uma correspondência aos objectivos específicos da investigação.²²⁸

Quadro 66 – Guião da Entrevista à Responsável do Caso

Tema	Contributos do Envolvimento Familiar na Estimulação Precoce de uma Criança com T21.	
Objectivos	- Recolher informação para a caracterização do perfil da criança e do seu contexto familiar. - Recolher dados que permitam relevar qual o papel desempenhado pela família na estimulação de uma criança com T21. - Diagnosticar, na percepção dos técnicos de intervenção, as necessidades, atitudes, saberes e procedimentos indispensáveis para promover a participação efectiva da família no desenvolvimento de um programa de estimulação precoce. - Recolher elementos para conhecer a forma como os técnicos consideram significativo o envolvimento familiar na elaboração, implementação e avaliação de um programa de estimulação precoce. - Definir quais as estratégias que devem ser operacionalizadas entre os técnicos e a família, na consecução interactiva de um programa de estimulação precoce numa criança com T21. - Recolher elementos de diagnóstico que permitam a construção de um programa personalizado de estimulação precoce.	
Modalidade: Semi-directiva		
Entrevistado: Terapeuta Ocupacional (e responsável de caso)		
Data: ____ de ____ de 20__		
Duração: Das ____ h ____ m às ____ h ____ m		
Local: _____		
Observações: ambiente descontraído, estar atento às reacções do entrevistado, ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado, tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local apazível, estar atentos às reacções de entrevistado e anotá-las por escrito, mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas, ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado e usar linguagem apelativa e compreensível pelo entrevistado		
Blocos	Objectivos	Tópicos e Questões
Introdução Legitimação e motivação da entrevista; termos do uso da informação e caracterização do entrevistado.	- Explicitar o objectivo e as finalidades da entrevista. - Motivar o entrevistado para a importância da sua participação. - Definir os termos do uso da informação, garantindo a confidencialidade das informações prestadas. - Pedir autorização para registar as respostas e/ou para gravar a entrevista. - Caracterizar o perfil do entrevistado.	Agradecer por responder a esta entrevista. Dar a conhecer o objectivo da entrevista. Caracterizar a sua participação como essencial para a prossecução da presente investigação. Informar que todas as informações recolhidas são confidenciais, vão ser apenas utilizadas para um trabalho de investigação. Pedir permissão para gravar a entrevista. Habilitações académicas e profissionais; Tempo de Serviço; Funções Profissionais; Experiência Profissional; Experiência com crianças com NEE/T21.
Bloco A Caracterização da Criança (Obj. Esp. 5)	- Obter dados que permitam fazer o levantamento: - Da personalidade da criança; - Dos seus gostos e comportamentos; - Do seu desenvolvimento até à data; - Do seu nível de competências alcançado.	Como descreveria a criança? Quais as suas qualidades, atitudes e comportamentos mais significativos? Descreva algum acontecimento/situação relevante relativo ao carácter da [nome da criança]... Como caracterizaria o seu desenvolvimento ao longo do tempo que tem estado com ela? Quais as suas actuais realizações...
Bloco B Caracterização da	- Caracterizar o Perfil de Família. - Recolher informação precisa, percepção dos técnicos, sobre: - O padrão, contexto e ambiente	Como analisa as relações familiares existentes entre todos os elementos do agregado familiar? Caracterize, em cinco palavras, o padrão, contexto e ambiente educativo proporcionado

²²⁸ Por conseguinte, a título representativo, onde foram inseridas as referências *Obj. Esp. 3, 4 e 5* – junto à nomenclatura atribuída a cada Bloco – pretende-se que tenha a seguinte leitura: *Objectivos Específicos da Investigação*, números 3, 4 e 5.

Família (Obj. Esp. 1)	educacional da família onde a criança está inserida; ○ O modo como a família encara a existência de uma criança com Trissomia 21 no seu seio.	pela família... Como considera que a família encara a existência de uma criança com T21 no seu seio?
Bloco C O Papel da Família na estimulação da sua filha (Obj. Esp. 1 e 2)	• Conhecer as formas e atitudes que a família apresenta ao lidar com uma criança com T21. • Recolher informação relativa: ○ À importância que a família atribui à co-responsabilização na prossecução de um programa de estimulação precoce dirigido à criança; ○ Às atitudes e ao desempenho dos pais na estimulação da sua filha.	Como caracteriza a importância que a família dá à estimulação precoce da sua filha? Como caracteriza a relação entre a Família da Criança com T21 e os técnicos de intervenção? Qual a participação e responsabilidade que a família tem na definição, construção, implementação e avaliação do programa de estimulação precoce dirigido à sua filha? Como descreve a atitude e o desempenho dos pais na prossecução do programa de intervenção precoce?
Bloco D O Envolvimento Familiar na Estimulação Precoce (Obj. Esp. 3 e 4)	• Recolher informação pormenorizada sobre a forma como os técnicos consideram significativo o envolvimento familiar na elaboração, implementação e avaliação de um programa de estimulação precoce. • Inventariar dados sobre: ○ As atitudes e procedimentos indispensáveis para promover a participação efectiva da família; ○ As ajudas e conhecimentos necessários para promover uma actuação competente dos pais; ○ As estratégias que devem ser operacionalizadas entre os técnicos e a família.	Qual a importância da participação dos pais num programa de intervenção precoce? Que tipo de atitudes e procedimentos considera indispensáveis para permitir que a família participe na estimulação precoce da sua filha com T21? Quais as ajudas e saberes devem ser activados para tornar os pais competentes num programa de estimulação precoce? Indique pistas de actuação e as estratégias interactivas a operacionalizar entre os técnicos e os pais, para a prossecução de um programa de estimulação precoce? Quais as características que os pais de crianças com T21 deveriam ter para potencializar o desenvolvimento global das crianças com necessidades especiais de educação?
Bloco E Construção de um Programa personalizado de Estimulação Precoce (Obj. Esp. 3 e 5)	• Recolher informação sobre: ○ As áreas de desenvolvimento a privilegiar, em parceria entre técnicos e a família, para a construção de um programa de Intervenção precoce para a criança com T21; ○ As actividades e tarefas a serem asseguradas pela família, no dia a dia, de forma a facilitar o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança.	Quais os aspectos que deveriam ser trabalhados na criança – CAT21? Quais as áreas de desenvolvimento considera ser pertinente serem trabalhadas prioritariamente, em parceria entre técnicos e a família, de forma a promover um desenvolvimento mais harmonioso e consolidado na criança? Quais as actividades, tarefas e estratégias considera que os pais e irmã da criança com T21 devem assegurar, no seu dia a dia, de modo a facilitar o seu desenvolvimento global?
Conclusão Dados complementares e Agradecimentos	• Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos. • Agradecer o contributo prestado. • Manifestar total disponibilidade para dar disponibilizar os resultados da investigação.	Vivências, constrangimentos, ... Agradecimentos. Forma de disponibilização dos resultados.

ANEXO XXI – *Protocolo da Entrevista*

Quadro 67 – Ficha Técnica da Entrevista à Responsável de Caso

Objecto de Investigação		CAT21 e sua família	Entrevistado	Terapeuta Ocupacional (e responsável de caso)
Tema		Contributos do Envolvimento Familiar na Estimulação Precoce de uma Criança com T21.	Pessoa que conduziu a entrevista	Professora do 1.º Ciclo, aposentada, com 68 anos.
Entrevista	Modalidade	Semi-directiva	Local	CERCIMB - Moita
	Duração	Das 17.30h às 18.20h	Data	13 de Fevereiro de 2009
	Objectivos	○ Recolher informação para a caracterização do perfil da criança e do seu contexto familiar. ○ Recolher dados que permitam relevar qual o papel desempenhado pela família na estimulação de uma criança com T21. ○ Diagnosticar, na percepção dos técnicos de intervenção, as necessidades, atitudes, saberes e procedimentos indispensáveis para promover a participação efectiva da família no desenvolvimento de um programa de estimulação precoce. ○ Recolher elementos para conhecer a forma como os técnicos consideram significativo o envolvimento familiar na elaboração, implementação e avaliação de um programa de estimulação precoce. ○ Definir quais as estratégias que devem ser operacionalizadas entre os técnicos e a família, na consecução interactiva de um programa de estimulação precoce numa criança com T21. ○ Recolher elementos de diagnóstico que permitam a construção de um programa personalizado de estimulação precoce.	Instruções dadas à pessoa que conduziu a entrevista	Ambiente descontraído, estar atenta às reacções do entrevistado, ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções, tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local apazível, mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas e usar linguagem apelativa e compreensível pelo entrevistado.
			Protocolo	Realizado pelo próprio investigador – após a redacção da primeira versão do protocolo da entrevista, ele foi enviado à entrevistada, a qual realizou alterações pontuais de conteúdo (no sentido de clarificar um pouco melhor o discurso) nas questões ER34, ER35 e ER36. Posteriormente, após a introdução das referidas alterações, o Protocolo foi enviado à pessoa que conduziu a entrevista, a qual concordou com a redacção apresentada. O protocolo que se apresenta, de seguida, é a última versão do mesmo.
Perfil do Entrevistado ²²⁹		Dados Biográficos: Sexo: feminino; Idade: 48 anos Habilitações académicas: Licenciatura em Terapia Ocupacional conferido pela Escola Superior de Saúde de Alcoitão em 2001 – Bacharelato em Terapia Ocupacional desde 1983; Curso de Especialistas em Prática Psicomotora, da Associação Europeia de Escolas de Formação em Prática Psicomotora, terminado em Dezembro de 1987. Actividade Pedagógica: Formadora externa do Centro de Emprego do Montijo dos Módulos: Animação e Ocupação de Idosos; Reabilitação do Idoso, Ajudantes de Lar, Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade; Formadora das Empresas de Inserção, nos Módulos: Gerontologia; Higiene e Segurança no Trabalho; Monitora de Estágios do 3º ano do Curso Bietápico de Licenciatura em Terapia Ocupacional – desde 1987; Membro de Júri de Exame de Estudo de Caso da disciplina de Estágio de Aprendizagem III do 3º ano, dos alunos da Escola Superior de Saúde de Alcoitão – desde 2000. Produção Científica: Trabalho de Investigação: <i>Contributo para o Diagnóstico da Situação Actual da Intervenção Precoce no Distrito de Setúbal</i>. Actividade Profissional: Terapeuta Ocupacional do Centro n.º 2 da CERCIMB – Cooperativa para a Educação e Reabilitação da Criança Inadaptada da Moita e Barreiro – desde 1983 – data a partir da qual trabalhou com Crianças com T21; coordenadora do Projecto de Intervenção Precoce <i>Caminhar, Caminhando</i> da Moita, do qual a CERCIMB é entidade promotora – desde 1998; coordenadora da Unidade Residencial da CERCIMB – desde 2000. Relação com o Objecto de Investigação: Terapeuta Ocupacional da CAT21 e responsável de caso; contacto/relação com a família da CAT21 desde Maio de 2006.		

EP²³⁰ – Antes de mais vou agradecer à [nome da entrevistada] por estar aqui e por ter-se disponibilizado para dar esta entrevista. Gostava de lhe dizer que o seu contributo é

²²⁹ Relativamente aos aspectos relativos à caracterização do *Perfil do Entrevistado*, optou-se por pedir à entrevistada que enviasse o seu *Curriculum Vitae*, de forma a obterem-se dados precisos e poder-se utilizar o tempo disponível para questões direccionadas aos objectivos da entrevista/investigação.

*fundamental para prossecução desta investigação, a qual tem como objectivo analisar os contributos do envolvimento familiar na estimulação precoce de uma criança com T21. Informo que todas as informações recolhidas servirão exclusivamente para o desenvolvimento deste trabalho de investigação e, por conseguinte, são perfeitamente confidenciais e o seu nome será omitido, assim como algumas características que pudessem facilitar a sua identificação. Peço-lhe, ainda, autorização para gravar a entrevista de forma a ser possível analisar mais detalhadamente as suas palavras (5).*²³¹

ER1 – Muito bem! ...

EP – *Bom!... Então vamos começar... É assim... já há algum tempo que conhece a [nome da criança] ... gostava de lhe perguntar como a descreveria neste momento? (10)*

ER2 – Eu conheci a [nome da criança]²³² com dias... Ela nasceu a 24 de Abril e eu acho que fui visitá-la a casa, pela primeira vez, no início de Maio... E, hoje, olho para ela... com muita satisfação... porque acho que é uma criança feliz, em primeiro lugar, e uma criança muito competente, também... e muito alegre! É uma menina com três anos de idade... e que tem muitas competências, quer sobre o ponto de vista relacional, quer instrumental. E... tendo o diagnóstico que tem, nem sempre as coisas foram fáceis... devido aos problemas cardíacos.

EP – *Tendo em conta as suas qualidades, atitudes e comportamentos, quais são as que considera mais significativas? (17)*

ER3 – As qualidades... Eu acho que ela é uma criança empenhada. Empenhada, no sentido de querer fazer melhor, de se esforçar por fazer melhor, por corrigir alguma coisa quando pedimos que faça de outra forma ou que corrija... Acho que essa é uma das grandes qualidades dela e que a tem ajudado a... Neste momento, não acho que seja uma criança teimosa. Já o foi... uma menina muito teimosa, mas não é... já. Acho que é uma criança que se leva bem... que está muito atenta ao que a rodeia e, por isso, também faz aprendizagens de forma natural... É mesmo essa a forma dela aprender, de ela ganhar competências... O que eu sinto é que com ela é tudo muito natural. Não é preciso forçar, não é preciso repetir muito a tarefa... ela, por imitação, por curiosidade, pela observação que vai fazendo... vai ganhando essas competências e vai-nos surpreendendo com tudo o que vai conseguindo aprender.

²³⁰ No presente protocolo optou-se por designar a pessoa que conduziu a entrevista por **EP** (= Entrevista + Perguntas) e a pessoa entrevistada por **ER** (= Entrevista + Respostas). As participações de **EP** encontram-se em *Times New Roman itálico* e os contributos de **ER** em *Times New Roman* simples, como forma de facilitação visual da leitura do protocolo. Na designação da pessoa entrevistada (**ER**) incluiu-se igualmente um número, o qual indica o número da 'resposta' dada pelo entrevistado, de forma a facilitar a identificação/localização dos segmentos de textos a quando da análise de conteúdo (ex.: **ER1** = primeira resposta da pessoa entrevistada).

²³¹ O número colocado entre parêntesis após a enunciação de cada questão efectuada por **EP**, corresponde ao número de *Tape Counter* – com a indicação precisa do número, correspondente ao final de cada questão/comentário – desta forma, pretendemos facilitar a eventual necessidade de procura no registo áudio (foi utilizada a gravação em micro cassetes).

²³² Ao longo do protocolo, de forma a manter-se o anonimato da criança, sempre que o entrevistado ou o entrevistador designarem a criança pelo seu nome próprio, optou-se por substituí-lo pela expressão [nome da criança].

EP – *Muito bem, quer descrever alguma situação ou acontecimento relevante quanto ao carácter da [nome da criança]? (35)*

ER4 – Para mim, o mais...

EP – *que se lembre...*

ER5 – Já assisti a mais do que a uma situação dessas, na creche... O mais significativo, para mim, e mais revelador do carácter dela... é a ajuda que ela presta ao outro, aos seus pares. Ela é uma criança que... se vir um colega da sala a chorar ou em dificuldades, se aproxima para a consolar, para a ajudar... e isto... eu já assisti, várias vezes, na sala e, para mim, é muito revelador do carácter dela.

EP – *Considera que é uma menina generosa? (42)*

ER6 – Considero!... Considero que é uma criança atenta aos outros e, portanto, generosa.

EP – *Muito bem. Desde o primeiro dia que tem estado com ela, como é que caracteriza o seu desenvolvimento. Pode fazê-lo em quatro ou cinco palavras... (44)*

ER7 – Eu!... Em quatro ou cinco palavras é que é difícil... porque eu falo muito (risos) e já é um percurso longo!...

EP – (risos) *Tudo bem, então faça com for mais fácil para si... (47)*

ER8 – Eu acho que houve vários momentos... várias fases. Recordo várias fases neste desenvolvimento... Numa primeira fase, foi a situação física dela e a pouca resistência que ela tinha e, portanto, ela era quase a esponja que estava a tentar absorver o que à volta se passava. A cardiopatia que apresentava inicialmente inibia-a de uma participação mais activa, era ainda muito bebé! ... Portanto, era muito mais passiva, no fundo... e tudo... e toda a estimulação que foi feita teve em conta isso. Portanto, o papel dela, foi um papel mais passivo... Mas apesar de tudo, foi uma boa esponja!... (risos) ... porque de facto, a partir do momento em que passou a ser possível estar com ela de outra forma... ela começou a fazer conquistas rapidamente e... É uma criança que evolui, que tem evoluído um bocadinho aos saltos...

EP – *...por patamares (57)*

ER9 – Sim... em determinada altura, parece, mas só parece... que... não se está a passar nada em termos de desenvolvimento... e, de repente, ela dá um salto! Isto é o que eu acho que tem caracterizado o desenvolvimento dela. Sendo que, não sendo momentos de uma espera muito grande, são degraus pequeninos e curtos, sobretudo curtos! Ela tem mostrado um desenvolvimento e um ritmo muito satisfatório... ainda que notemos esses ligeiros saltitos!

EP – *Sim, sim... E em termos de realizações, o que é acha, actualmente! (66)*

ER10 – Eu acho que ela, de uma forma geral, está a acompanhar o grupo... portanto, os meninos da sua faixa etária... Está, enfim, em termos de realização, a acompanhar... Em termos da linguagem, há algumas diferenças... mas ela, neste momento, está a comunicar

verbalmente... muitas coisas! Está a dizer várias palavras e até muito adequadas ao contexto. Ela não utiliza as palavras aleatoriamente... estão perfeitamente contextualizadas... e... e... faz algum esforço de correcção articulatório... quando alguma coisa não lhe sai bem. Ah....

EP – *É uma menina bastante persistente, então?! (73)*

ER11 – É!... É uma menina muito, muito persistente... Há bocado quando falava do empenhamento dela... tem a ver com isso mesmo... com a sua persistência. E... e... faz muitas vezes essa auto-correcção, sem que seja preciso chamar à atenção! Pela imitação, ela faz a correcção... De uma maneira geral, ela está a acompanhar as rotinas do grupo, as actividades propostas. Portanto, em termos de desenvolvimento, ela tem um desenvolvimento muito satisfatório. Mais a mais, tendo em conta que esta criança, até aos sete/oito meses de vida foi uma criança a quem não se pode pedir muito... não é?! pela sua situação clínica.

EP – *Exacto, exacto... Agora vamos falar sobre o contexto familiar da [nome da criança], como é que analisa as relações familiares existentes entre todos os membros do agregado familiar? Qual é a análise que faz? (82)*

ER12 – Para mim, a família da [nome da criança] é uma família nuclear, é essa a que eu melhor conheço e com a qual tenho trabalhado! É uma família onde as relações entre os seus membros são, para além de muito fortes, ... são de entreaajuda. E, portanto, muito no sentido de cada um dos seus membros se apoiar e apoiar os outros, num percurso comum. Esta criança, nesta família, é mais um membro... que foi incorporado, digamos assim, nessa dimensão de relação, não é?! Portanto, é mais um que é preciso ajudar... mas que também... pode ajudar. Portanto, acho que esta família, ganhou coisas com esta criança e dá muitas coisas a esta criança.

EP – *Portanto, pensa, a seu ver, que esta família encara a existência desta menina com T21 de uma forma completamente normal, é? (92)*

ER13 – Acho. Acho tanto mais que esta era já uma situação esperada pela família... e portanto, não surpreendeu definitivamente a família. Porque a família já sabia, conhecia, dessa possibilidade... Sendo, que obviamente, era uma possibilidade... que só foi confirmada no nascimento... Mas foi uma decisão da família!

EP – *Em cinco palavras, ... (97)*

ER14 – Isso é muito difícil para mim! ...

EP – *(risos) Pois já vi... mas tente caracterizar o padrão/contexto/ambiente educativo proporcionado pela família (99)*

ER15 – (silêncio)

EP – *Cinco... seis, sete... (risos)! (100)*

ER16 – Estruturante, afectivo... estimulador... Vou tentar cumprir a sugestão! ...

EP – *Não é necessário, é apenas uma dica!... (103)*

ER17 – Estas três palavras, para mim, são as fundamentais... Afectivo, sem sombra de dúvidas! Estruturante, no sentido de que a ajuda que dá organizada, estruturada... que não é diferente daquela que acontece para a outra filha da família! ... Mas, estamos a falar da [nome da criança]! Normalizante, é outro que..., por esta reflexão... é a quarta palavra... Hum.... Deixe-me lá ver! ... Eu acho que há uma coisa que caracteriza muito esta família... não consigo pô-la numa palavra só... que é a alegria que sente e que vive com a presença desta criança... não consigo dizer isto numa palavra só!

EP – *Ok... está perfeito! Está óptimo... Então, como descreveria a importância que a família dá à estimulação precoce da sua filha? (112)*

ER18 – Bom, eu acho que para esta família... para a família da [nome da criança], sempre foi, para mim, ... foi a família que definiu a importância da estimulação precoce! ... O facto de o pai da [nome da criança] ter procurado o serviço de intervenção precoce, oito dias depois da criança ter nascido... eu acho que reflecte a importância que a família dá à intervenção precoce da sua filha...

EP – *E a relação entre a família e os técnicos da intervenção precoce, como é que a sente? (118)*

ER19 – Sinto que é uma relação de cumplicidade... e uma relação de confiança. Foi uma relação construída muito cedo, na vida da criança... e, portanto, neste ciclo de vida da família... e, portanto, acho que isto... também foi muito importante... na construção desta relação de confiança e de partilha... mas acho que é uma relação de partilha e de cumplicidade, e sempre assente numa relação de confiança...

EP – *Tendo em conta o que me acabou de dizer... existe uma grande participação e responsabilidade dos pais da [nome da criança] na definição, construção, implementação e avaliação do programa de estimulação dirigido à sua filha? (123)*

ER20 – Claro que sim... Neste caso, como seria desejável em todos, a família é a principal responsável por isso... e, portanto, a família participa, define, discute com os técnicos ... se acha que deve ser assim ou não! ... e, obviamente, o que prevalece é a opinião da família...

EP – *Portanto, são bastante participativos... (126)*

ER21 – Claro que sim... são mais do que participativos... são... como é desejável que sejam! ... Quem define as regras do jogo...

EP – *Agora, em termos gerais, ... para si que importância é que tem a participação dos pais num programa de intervenção precoce? (129)*

ER22 – Para mim, toda! Os pais são quem melhor conhece a criança... E quando falamos de intervenção precoce... nós gostamos de falar de uma abordagem não centrada exclusivamente na criança... mas centrada na família e naquilo que são as suas necessidades, as suas expectativas e as suas preocupações. Portanto, não concebo intervenção precoce sem a família...

EP – *pois... porque a criança não existe sem a família! (132)*

ER23 – Pois... e, é assim, a criança, pode ser a razão da chegada de um serviço de intervenção precoce... mas, a família não vive sem a criança, nem a criança sem a família... tudo deve ser dirigido à família onde aquela criança existe...

EP – *Quais são as atitudes e procedimentos que considera indispensáveis para permitir que as famílias de crianças com T21 participem na estimulação precoce dos seus filhos? Em termos gerais, digamos assim... não especificamente sobre a família da [nome da criança] ... (137)*

ER24 – Pois, para mim as coisas não são em termos de permitir... como acabei de dizer! Eu acho que a família é a única chave... os técnicos são os *sprinters*! Os membros da família são os corredores de fundo... será a família dessa criança para o resto da vida! Nós só lá estamos num período da vida dessa família e, portanto, dessas crianças... e eu acho que, em qualquer família, nós não podemos colocar as coisas em termos de permitir... são as famílias que determinam o que querem de nós... e em função disso, nós, equipas, devemos ajustarmo-nos para, no fundo, capacitarmos a família da melhor forma que formos capazes... a estar com a sua criança...

EP – *São, no fundo, uma mais valia necessária para o desenvolvimento do... (145)*

ER25 – Somos uma bengala! Uma bengala, naquele momento... em que a família se pode apoiar... e que nós temos o dever de capacitar para uma nova realidade, que é o nascimento de uma criança com T21.

EP – *Dar-lhes algumas... (147)*

ER26 – Dar-lhe sobretudo muita informação... é importante informar as famílias de tudo quanto têm disponível, de tudo a que podem recorrer... e informar no sentido de permitir, que face à informação, a família opte... e escolha aquilo que é melhor para a sua família e para a sua criança. Esta, portanto, acho que é a primeira obrigação... e depois, face à informação que tem disponível... e também pelo que vamos conversando e definindo como preocupações, e as preocupações da família mudam ao longo do tempo! Num primeiro momento, são umas, aos seis meses da vida da criança, já são outras... as preocupações, as necessidades... os recursos que, entretanto, a família vai adquirindo e vai mobilizando para esta nova situação que também muda... e portanto, é uma dinâmica que se vai estabelecendo, que nunca é igual... e que se pretende que também seja capacitante, no sentido de autonomizar as famílias face aos técnicos, não é? Não se pretende que a família dependa indefinidamente de técnicos. É preciso também... trabalhar a... capacitação da família, no sentido de autonomizar a família face aos técnicos.

EP – *Quais são as ajudas e saberes que devem ser activados para tornar os pais competentes num programa de estimulação precoce? Concretamente... (160)*

ER27 – É difícil... é! Porque depende muito dos saberes que a família já tem. E.. depende de muitos outros factores que dizem respeito à própria família... Se a família tem

uma rede de suporte informal alargada... e... estimulante! Se não tem, se é uma família mais sozinha, se é uma família com poucos recursos, se é uma família mais isolada... Depende de muitos factores... e, portanto, eu não consigo definir bem que tipos de ajudas e saberes devem ser activados... por isso, depende muito de família para família... de cada família! Cada família é única... e, portanto, cada família tem necessidades únicas... as ajudas necessárias para uma família que vive fora do meio urbano, na qual só o pai conduz... portanto, só existe um carro em casa... que o pai sai todos os dias para trabalhar... e a mãe fica... com a criança em casa, são completamente diferentes! Diferentes das necessidades de uma família em que ambos os pais trabalham... que a criança esteja num jardim-de-infância, ... que tenha uma rede de suporte informal, que tenha avós por perto, tios, primos, ... são necessidades completamente diferentes! ... e, portanto, as ajudas que têm de ser mobilizadas... são completamente diferentes!

EP – *Indique então algumas pistas ou sugestões de actuação e de estratégias interactivas a operacionalizar entre os técnicos e os pais, para a prossecução de um programa de estimulação precoce? (174)*

ER28 – É assim... cada vez temos mais dificuldade em falar da estimulação precoce pura. Definida, por muitos autores, como uma estimulação muito centrada na criança... no trabalho directo com a criança... Mas entendemos a intervenção, de uma forma um pouco mais abrangente! Como dizia há pouco, muito mais centrada na família do que na criança... ou do que exclusivamente na criança... Portanto, quando me pede que eu indique pistas de actuação e estratégias, eu volto a ter a mesma dificuldade que tive há bocado... essas pistas e essas estratégias têm muito a ver com a família com que estamos a trabalhar! Para algumas famílias é muito importante que nós lhes mostremos, que lhes demonstremos como é que devemos fazer, ou como é que eles devem fazer para melhor estar com a sua criança, em casa... a brincar... a cumprir as rotinas... do dia-a-dia! Mas para outras famílias, isso não tem importância nenhuma... eles não precisam disto! Têm dificuldades pontuais, num dado momento... ou porque a criança não está a mastigar, ou porque a criança não está a comer bem, ou então, definimos em conjunto algumas estratégias... reflectimos em conjunto... como as coisas se estão a passar, como podemos introduzir algumas modificações! Para outras famílias, isto não faz sentido, pois isso não é um problema! São coisas que naturalmente acontecem... ou porque têm mais crianças em casa e, portanto, os irmãos da casa podem ajudar... isso não é problema! Também não é problema o brincar... porque há muitas outras crianças em casa... e os irmãos brincam muito com ela... pronto! Essas pistas ou estratégias são sempre personalizadas...

EP – *pois... (193)*

ER29 – Há coisas que são base... Mas que eu diria que são base para qualquer criança do mundo, tendo ela T21 ou não, não é! E quando eu dizia há pouco que a família da [nome da criança] é uma família estruturante, ... é nesse sentido! Também, é muito

importante... para qualquer criança, e as crianças com T21 não são excepção, que haja e se cumpram algumas rotinas do seu dia-a-dia: horas certas para jantar, horas certas para... horas certas, enfim! Mas que haja uma rotina que se cumpra, não é! Que ela jante, que ela possa estar um bocadinho com o pai, com a mãe, com os irmãos... e que a seguir vá para a cama... que durma razoavelmente... o número de horas razoável... até ao dia seguinte! Que a partir de determinada altura deixe de estar no quarto dos pais e vá para o quarto da irmã ou do irmão ou, então, para o seu próprio quarto... com todas as dificuldades que, muitas vezes, esses processos implicam... em termos da separação... e algumas crianças reagem muito bem, outras não tão bem! ... Mas eu diria que isso não é uma excepção em relação às crianças com T21!... Isto é verdade para todas as crianças... e, portanto, se eu quiser dar uma estratégia a todos... diria que a nossa única preocupação, quando trabalhamos com as famílias, a atitude em relação às crianças com T21... seja uma atitude normalizada!... Ou seja, não é porque ele tem T21 que nós vamos fazer de outra forma, não! A exigência que a família faz a outros filhos que tem... deve manter em relação a esta. As rotinas que cumpre com as outras crianças da família devem manter com esta também.

EP – *Nem que seja por uma questão de educação... (205)*

ER30 – E por isso é difícil indicar estratégias... mas isto é fundamental! ... Sabendo todos que quer para os meninos com T21, quer para os outros todos, é necessário que haja alguma organização!... Digamos que tudo aquilo que se vive em casa os deve ajudar a organizarem-se e a estruturarem-se... no seu dia-a-dia. Cumprindo, obviamente, as regras da sociedade... que começam, desde muito cedo, a ter que serem incutidas. Desde o desfraldamento que é preciso fazer... e que se deve fazer! ... e que no meu ponto de vista, deve ser feito exactamente na mesma altura que se inicia com outras crianças... e se o conseguirmos fazer aos... dois anos e tal, três anos... excelente! Se não o conseguirmos, devemos continuar a tentar, mas não devemos deixar passar essas etapas só porque a criança tem T21. Então, devemos trabalhá-la... e até, às vezes, antecipá-las, porque não!? ... mas como fazemos com os outros. Penso que a melhor estratégia é essa: na abordagem que fizemos... enquanto técnicos e obviamente enquanto famílias, é sempre no sentido da normalização dos comportamentos, das rotinas e das exigências que se fazem com as outras crianças.

EP – *Bem... agora outra pergunta difícil! Quais as características que os pais de crianças com T21 devem ter para potencializar o desenvolvimento global das crianças com necessidades especiais de educação? (216)*

ER31 – Quais as características que os pais de crianças com T21 devem ter... (silêncio) ... pois é assim...

EP – *Se calhar já falou um bocadinho delas... não é?! (220)*

ER32 – Sim! Esta questão da normalização parece-me essencial... de qualquer forma é assim... as características dos pais são características, muitas vezes, pessoais... Estas

características também, algumas vezes, se prendem com outras coisas... não foi o que aconteceu com a [nome da criança], porque tal como eu dizia há bocado, foi uma situação, no fundo, anunciada a esta família... e esta família recebeu esta criança de uma forma natural e, portanto, com todos os indicadores que tudo se ia construir naturalmente nesta relação. Mas, às vezes, nem sempre à assim! ... e, às vezes, esse momento é um momento muito difícil para as famílias... e as famílias levam muito tempo a digeri-lo. Estão obviamente mais frágeis, com menos capacidade para desencadear uma série de coisas positivas em relação à sua criança. Também acho que não os podemos julgar por isso... É evidente que quando as características são positivas... nós temos melhores resultados! Quando assim não acontece... temos que trabalhar com essas famílias no sentido de as ajudar a perceber quanto lhes era positivo... ser positivo!

EP – *Mas após aquele período de quase luto, de sofrimento... que a família faz por ter nascido uma criança com T21... a partir daí há muitas possibilidades de as coisas virem a normalizar... e, aí, como é que os pais devem ser para que aquela criança se possa desenvolver de uma forma mais harmoniosa? (236)*

ER33 – Pois, eu acho que os pais... não há cursos para pais! Todos os pais têm sempre essa dificuldade... nunca sabem se estão a fazer bem ou estão a fazer mal... Mas eu diria que a melhor característica para qualquer pai de uma criança com T21 ou não... tem a ver com a capacidade de amar e de contribuir para uma crescimento harmonioso da sua criança... e aí é que, por vezes, 'a porca troce o rabo', não é!? A forma como cada um de nós contribui para o desenvolvimento harmonioso dos seus filhos, nem sempre é da melhor forma! Mas é a que aquele pai e aquela mãe são capazes naquele momento (silêncio) ... É capaz... e acha que é o melhor! Porque eu também acredito que ninguém erra de propósito, portanto é da melhor forma que faz.

EP – *Agora, novamente, relativamente à [nome da criança] quais as áreas de desenvolvimento que considera pertinente serem trabalhadas prioritariamente, em parceria entre técnicos e a família, de forma a promover o tal desenvolvimento harmonioso na criança? (246)*

ER34 – É assim... em relação à [nome da criança] considero que – é isso que temos vindo a fazer – é preciso não descurarmos nenhuma área em especial, nem privilegiar extraordinariamente alguma delas. De qualquer forma, se tivesse que eleger alguma neste momento, diria que a linguagem é actualmente a área que estamos a privilegiar (a comunicação verbal... a linguagem! Na linguagem mesmo). Ela é uma óptima comunicadora... Uma miúda que dança como ela dança... e com a expressão corporal que tem... diz tudo acerca da sua capacidade de comunicação. Mas, em termos da linguagem, eu acho que é neste momento uma área em que todos estamos a investir... Mas também nas questões de autonomia pessoal... e tem muito a ver com as questões do desfraldamento, não é! Definitivamente, eu acho que se vai conseguir... e eu acredito que

sim! E isso requer um trabalho muito em parceria e muito articulado... porque deve ser igualzinho em todo o lado... para não a confundir! Portanto, a questão da autonomia, da linguagem... e depois acho que é preciso estar sempre atentos às questões cognitivas, obviamente! Ir trabalhando sempre alguns conteúdos nessa área... porque, enfim, sabemos que essa é uma área onde vamos ter que trabalhar sempre. Essas são, neste momento, as áreas que definimos todos, como fundamentais.

EP – *Para esse efeito, que as actividades, tarefas e estratégias considera que os pais e irmã da criança com T21 devem assegurar, no seu dia-a-dia, de modo a facilitar o seu desenvolvimento global? (257)*

ER35 – Eu acho que é excelente brincar muito com ela... e esta é uma família que brinca muito com ela! A família da [nome da criança] organiza-se também em função do tempo das crianças, não é só com ela... mas com ela e com a irmã... e, portanto, a boa relação que ela tem com a irmã também facilita, no fundo, esta dinâmica de jogo, de brincadeira... e as crianças aprendem a brincar! Por isso, acho que são actividades importantes e... enfim... a música... é, sabemos todos, uma excelente estratégia... porque ela adora... e é uma coisa que a mantém muito atenta, que de resto não é uma dificuldade dela!... Ela não tem dificuldade em dirigir a atenção... é uma criança que mantém por um período muito significativo... a atenção concentrada! Portanto, nem é sequer uma dificuldade dela... mas a música ajuda! É uma boa estratégia! As tarefas... eu acho que as tarefas devem ser aquelas que fazem parte das rotinas da família, volto ao mesmo! ... Voltamos a falar das actividades, das tarefas e das estratégias desenvolvidas no jardim-de-infância para o grupo... em que a [nome da criança] está bem inserida e tem dado bons resultados! ... e, portanto, acredito que vai continuar a dar. Neste momento preciso, temos algumas estratégias que devemos desenvolver em relação às questões de desfraldamento... essa é uma articulação permanente que temos que fazer! E depois... as tarefas em casa... acho que é muito importante chamá-la... a colaborar em casa naquilo que uma criança naturalmente colabora, que é: vai levar ao pai, vai trazer à mãe, vai dizer à mana, ... é na alimentação, é no banho, é no vestir... No fundo, é aquilo que pedimos a qualquer criança desta idade... que comece a colaborar e a realizar sozinha! ... Portanto, acho que é por aí que temos que ir com ela!

EP – *Diga-me uma coisa, seria importante haver um plano organizado de actividades semanais, por exemplo... 2.ª feira, o tempo que os pais e a irmã estão com a [nome da criança], em que a família está reunida... haver um momento de música... à 3.ª feira, por exemplo, haver o momento da história e da pintura, ... e assim sucessivamente... Acha que seria apropriado?! (275)*

ER36 – Eu não considero essencial, a não ser que a família o considere... ou seja, se essa for a dinâmica de funcionamento da família com os outros filhos... e no caso da [nome da criança] há uma irmã mais velha, muito bem! Então os pais habitualmente à 4.ª feira...

fazem uma noite de música com as crianças... Então, acho que sim! Se esse for o gosto dos pais, o gosto das crianças e uma rotina que a família vive, acho que sim! Que se faça um plano ou um horário com as actividades a realizar em casa só porque existe a [nome da criança], já me parece, a mim pessoalmente, já me parece mais imposição! ... e isto pode inclusivamente alterar aquilo que são as rotinas naturais da família... e então, em vez de ser um momento agradável... para a família... passa a ser uma imposição em função da [nome da criança]...

EP – *e portanto isso não seria positivo! (282)*

ER37 – Não sei!... Isso é uma avaliação que a própria família deve fazer... Mas acho que se podem correr alguns riscos... Eu nunca seria capaz de propor isso a uma família! Mais a mais... porque esta criança está a frequentar um estabelecimento educativo, não é?! Portanto, há um conjunto de actividades que ela, no contexto de sala de creche, já desenvolve: a pintura, a música, as histórias... É como a questão da história, por exemplo, da contagem da história, há muitas famílias que têm este ritual de contar uma história ao deitar... às crianças...

EP – *Sim... aliás até é quase uma prática comum... (285)*

ER38 – E aí... obviamente, que se essa for o ritual que essa família habitualmente utiliza, deve fazê-lo com esta criança! Claro que sim, e deve questioná-la sobre a história... como faz provavelmente com a outra filha. Mas criar um momento, à segunda-feira, porque a [nome da criança] existe... a família inteira tem que fazer não sei o quê... e à terça-feira tem que fazer outra coisa... e à quarta, ... eu nunca seria capaz de propor isso a uma família! Agora, aceitarei que uma família me diga... eu quero fazer isto!

EP – *Lá está, tem um bocadinho a ver com o funcionamento... (290)*

ER39 – ... de cada família.

EP – *Eu queria reforçar só aqui um bocadinho o papel da irmã... porque tal como disse há pouco há uma relação muito forte entre a [nome da criança] e a irmã... acha que é de extrema importância o papel da irmã no desenvolvimento da [nome da criança]? (292)*

ER40 – Acho! Mais uma vez, que a presença de irmãos no desenvolvimento de qualquer criança é importantíssimo! Porque os irmãos não são os pares da escola... Os irmãos são os irmãos! ... e, portanto, em qualquer criança é muito importante para o seu desenvolvimento ter um irmão! Para a [nome da criança], ter uma irmã mais velha com quem tem uma excelente relação... acho que é muito, muito importante. Porque, ainda que elas, agora ou mais tarde, de vez em quando, se zanguem ou disputem um brinquedo ou outra coisa qualquer... aquilo que elas ganham, que ambas ganham, na relação uma com a outra... aquilo que elas aprendem, que elas imitam, que elas corrigem... é fundamental no desenvolvimento de qualquer criança e da [nome da criança] em particular...

EP – *Bom... então damos por terminada esta entrevista... mais uma vez muito obrigada pela disponibilidade... (298)*

ER41 – ...de nada... de nada...

EP – *Foi um prazer estar aqui consigo e podermos também colaborar para este trabalho de investigação... (299)*

ER42 – Sobretudo que contribua para melhorar o atendimento a esses meninos...

EP – *Esperemos que sim! Vamos confiar... (300).*

ANEXO XXII – *Organograma Categorical de Análise de Dados*

A análise dos dados da investigação apresenta o seguinte organograma categorial, onde se pode constatar as Subcategorias criadas para cada Categoria, a qual faz parte de um Bloco Temático agregador e específico:

Quadro 68 – Categorias e subcategorias do Bloco Temático: História da CAT21

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
C1 - Anamnese	CIRURGIA CARDÍACA; GRAVIDEZ; NASCIMENTO.
C2 - Enquadramento da Estimulação	ACOMPANHAMENTO; CONSTITUIÇÃO DA EQUIPA – de intervenção; CONTACTO PRECOCE; FREQUÊNCIA DE INFANTÁRIO; MODELO DE ESTIMULAÇÃO.
C3 - Padrão de Desenvolvimento	APROXIMADO À I.C.; BOM DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO; BOM DESENVOLVIMENTO MOTOR; CONSISTENTE; DUAS FASES; HARMONIOSO; POR DEGRAUS; POSITIVO.

Quadro 69 – Categorias e subcategorias do Bloco Temático: Caracterização da CAT21

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
C4 - Comportamento Emotivo	AFFECTIVA – meiga; ALEGRE; FELIZ; MANIPULADORA; OPOSIÇÃO; SIMPÁTICA; TEIMOSA; VAIDOSA; ZANGA.
C5 - Comportamento Social	ATENTA AOS OUTROS – Sensível; CHARMOSA – conquistadora e cativante; COMUNICATIVA; EDUCADA; EMPÁTICA; SOCIÁVEL – interactiva.
C6 - Comportamento Praxiológico	AUTÓNOMA; COLABORANTE; COMPETENTE; DETERMINADA – confiança; INTERESSADA; PARTICIPANTE; PERSISTENTE – empenhada; PROACTIVA.
C7 - Comportamento Cognitivo	ATENTA – observadora; AUTO-APERFEIÇOAMENTO – auto-correcção; CRIATIVA; CURIOSA; DESCOBERTA; FACILIDADE – de aprendizagem; IMITAÇÃO; NATURAL; PERSPICAZ; RESOLUÇÃO – de problemas; SURPRESA.
C8 - Relação da CAT21/Grupo da Sala	ACOMPANHA; ADERE – participa; IGUALDADE; INTERAGE.
C9 - Actividades Preferidas	ACTIVIDADES SENSORIAIS; EXPRESSÕES PLÁSTICAS; JOGO; MÚSICA/DANÇA.

Quadro 70 – Categorias e subcategorias do Bloco Temático: Realizações da CAT21

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
C10 - Realizações de Motricidade Fina	ABRIR TORNEIRAS; ALTERNÂNCIA DE MÃO; ENCAIXE/EMPILHA – peças; GARATUJAS; PINÇA.
C11 - Realizações de Motricidade Global	CÓCORAS; CORRE – contornando obstáculos; DÁ SALTOS – pequenos; ESCORREGA; HÁBIL COM A CADEIRA; PÁRA PERANTE O PERIGO; RESOLUÇÃO DE QUEDAS; SEGURANÇA – deslocações com; SOBE/DESCE ESCADAS – com apoio.
C12 - Realizações Comunicativas	ALTERNÂNCIA; AUTO-CORRECÇÃO; COMUNICAÇÃO COM ADULTOS E PARES; DÉFICIT; FACILIDADE/GOSTO; INTENCIONALIDADE – intenção e adequação ao contexto; LINGUAGEM EXPRESSIVA – diversificação e inteligibilidade; SIMULTANEIDADE – gestual e verbal.
C13 - Realizações de Autonomia	ALIMENTAÇÃO – sozinha; ARRUMAÇÃO DOS LOCAIS; CALÇAR-SE – início; DESFRALDAMENTO – início; LAVAR/ENXUGAR AS MÃOS – início; VESTIR E DESPIR-SE – com ajuda verbal e física.
C14 - Realizações Cognitivas	ASSOCIAÇÕES SIMPLES; COMPREENSÃO – de mensagens; EMPARELHAMENTO – de objectos; EXECUTA RECADOS; IDENTIFICA PARTES DO CORPO; NOÇÕES DE ESPAÇO E TAMANHO – início; PRODUÇÃO DE SONS DE ANIMAIS; RESPOSTA A PERGUNTAS SIMPLES; SEQUÊNCIAS MIMADAS; TEMPO DE CONCENTRAÇÃO/REALIZAÇÃO.

Quadro 71 – Categorias e subcategorias do Bloco Temático: Caracterização da Família da CAT21

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
C15 - Constituição da Família	AGREGADO FAMILIAR; NÍVEL SOCIO-ECONÓMICO; NUCLEAR.
C16 - Tipo de Relações Familiares	ENTREAJUDA; PERCURSO COMUM; RELAÇÕES FORTES.
C17 - Padrão Educativo da Família	AFFECTIVO; ALEGRE; EDUCAÇÃO; ESTIMULADOR; ESTRUTURANTE; IGUALDADE; NORMALIZANTE.
C18 - Integração/Acolhimento da CAT21 na Família	ACEITAÇÃO; CARINHO; ALEGRIA; DOAÇÃO; ESPERADA; GANHO; INCORPORADA; NORMAL.
C19 - Papel da Família na Estimulação	ENVOLVIDOS; IDEAL; IMPORTANTE; MAIS-VALIA; PARTICIPANTE; PROMOTOR – de desenvolvimento; RESPONSÁVEL.

C20 - Relação Família/ Técnicos e Educadores	ABERTURA; COLABORAÇÃO; CONFIANÇA; CUMPLICIDADE; DISPONIBILIDADE; EXCELENTE; FRONTALIDADE; PARCERIA; PARTILHA; SUPORTE.
C21 - Sugestões para o Envolvimento Familiar	ANTECIPAR; ASSOCIAR – do gesto, da acção e da palavra; CONTINUAR; CUMPRIR REGRAS; DIMINUIR AS AJUDAS; DIMINUIR RITMO – de execução; DIVERSIFICAR; EXEMPLIFICAR; IGUALDADE – de exigência; INTENSIFICAR – da escuta/verbalização; NOMEAR; NORMALIZAR; OBJECTOS DO QUOTIDIANO; ORGANIZAR; RECTIFICAR; ROTINAS – nos contextos específicos; SELECIONAR.

Quadro 72 – Categorias e subcategorias do Bloco Temático: Envolvimento Familiar (geral)

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
C22 - Importância do Envolvimento Familiar	CENTRAL; CONCORDÂNCIA; CONHECIMENTO; CONTRIBUTO; ESSENCIAL.
C23 - Papel do Envolvimento dos Irmãos	AJUDA; APRENDIZAGEM; BRINCADEIRAS; CORRECÇÃO; IMITAÇÃO; IMPORTANTE; RELAÇÃO FRATERNAL; ZANGAS.
C24 - Atitudes dos Técnicos Promotoras de Envolvimento Familiar	APOIAR; AUTONOMIZAR; CAPACITAR; DIFERENCIAR – personalizando; EXEMPLIFICAR; INFORMAR; REFLECTIR – definindo em conjunto; RESPEITAR – as opções.

ANEXO XXIII – *Apresentação da Análise Global de Conteúdo*

DADOS REFERENTES A:

- Entrevista realizada à Terapeuta Ocupacional – “ER18” – de acordo com a codificação seguida na elaboração do protocolo da entrevista, indica-se o número da ‘resposta’ dada pelo entrevistado, de forma a facilitar a identificação/localização dos segmentos de textos no respectivo protocolo – ex.: ER18 = décima oitava resposta/participação da pessoa entrevistada.
- Observação Participante realizada, respectivamente, pela Terapeuta Cognitiva, pela Educadora da Sala, pela Educadora de Ensino Especial, pela Terapeuta da Fala e pelos Pais da Criança – “Obs” TC/ES/EEE/TF/PC;
- Análise dos Documentos Pessoais: o Relatório de Avaliação de Terapia da Fala (RATF), Programa Educativo (PE), Plano Educativo Individual (PEI), o Relatório Final de Avaliação 2007/2008 (RFA).²³³

LEGENDA:

- As categorias, dado o seu número, foram numeradas através da atribuição de uma codificação, independentemente do bloco temático agregador, de forma a mais facilmente ser identificada: C1 = Categoria 1.
- As subcategorias encontram-se em MAIÚSCULAS, contudo de forma a dar maior rigor, clareza, extensão, fidelidade e relevância inseriu-se entre parêntesis algumas expressões que consideramos pertinentes, sempre que indispensáveis à sua correcta compreensão.
- Os números dentro de parêntesis indicam o número de Unidades de Registo pertencentes a cada Categoria – número posicionado imediatamente após a sua designação – e a cada Subcategoria – número posicionado antes da sua designação.

BLOCO TEMÁTICO: História da CAT21

C1 – Anamnese – CAT21 (8)

- (5) – NASCIMENTO – “A gravidez foi de 36 semanas, tendo nascido de parto normal, com aplicação de epidural, na maternidade Alfredo da Costa. Diagnóstico de Trissomia 21 confirmado à nascença” (PEI); “Ao nascer apresentou: Apgar 9 ao 1’ e 9 ao 5’; P= 2,550 K; C = 45 cm” (PEI); “Houve necessidade, por curto período de tempo, de ser assistida na UCI – Unidade de Cuidados Intensivos Neonatais. Permaneceu na incubadora durante 6 dias, sendo alimentada por sonda, com leite materno – situação relacionada com a cardiopatia grave” (PEI); “Introduz aleitamento artificial ao 6º dia – biberon, apresentando boa sucção, manifestando algum cansaço durante a toma, situação que ocorre até por volta dos 15 dias de vida, quando inicia medicação para a cardiopatia” (PEI); “Diagnóstico de Trissomia 21, confirmado à nascença” (PEI).
- (2) – CIRURGIA CARDÍACA – “É sujeita a intervenção cirúrgica para correcção da cardiopatia com evolução positiva de pós-operatório” (PEI); “Foi sujeita a cirurgia cardíaca para resolução de cardiopatia congénita grave aos 4 meses – Agosto de 2006” (RFA).
- (1) – GRAVIDEZ – “O período gestacional – gravidez acompanhada – registou ocorrências relevantes: 3 meses – percas sanguíneas e muitas dores abdominais; 21 semanas de gestação – ecografia morfológica com detecção de cardiopatia compatível com um quadro de Trissomia 21” (PEI).

C2 – Enquadramento da Estimulação – CAT21 (12)

- (4) – CONTACTO PRECOCE – “Foi uma relação construída muito cedo, na vida da criança... e, portanto, neste ciclo de vida da família” ER19; “O facto de o pai da [nome da criança] ter procurado o serviço de intervenção precoce, oito dias depois da criança ter nascido...” ER18; “A sinalização ao PIP ocorre aos 15 dias de vida, tendo sido referenciada pela família, por situação de risco estabelecido – Trissomia 21” (PEI); “O 1.º contacto estabelece-se a 08/05/2006, data a partir da qual se inicia atendimento em domicílio, por Terapeuta Ocupacional e educadora. Após cirurgia, diminuiu fragilidade física, permitindo a intervenção ao nível da estimulação” (PEI).
- (4) – CONSTITUIÇÃO DA EQUIPA (de intervenção) – “Apoio directo e regular à criança no contexto de Creche com apoio pedagógico da Educadora de Infância do P.I.P. e apoio terapêutico dos

²³³ Relativamente aos dados provenientes dos restantes documentos oficiais e pessoais, dado serem circunstanciais, serão inseridos directamente no texto deste trabalho, tais como: Projecto Educativo do Infância (PEINF), o Projecto Pedagógico de Sala (PPS); o Projecto Caminhar, Caminhando de Intervenção Precoce (PCIP), o Boletim de Nascimento (BN), o Boletim de Gravidez (BG), o Bilhete de Identidade (BI), o Boletim de Vacinas (BV), a Caderneta de Saúde (CS), Relatório de Análise Citogenética (RAC), o Relatório de Cirurgia Cardíaca (RCC) e a Growing Skills (GS).

técnicos do P.I.P. – terapeuta ocupacional” (PEI); “A [nome da criança] é atendida pela equipa multidisciplinar – que integra psicólogo, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional e educadores de infância – do Projecto de Intervenção Precoce “Caminhar”” (PE); “A [nome da criança] é atendida pelo PIP “Caminhar” desde Maio de 2006, tendo sido sinalizada pela família com 15 dias de vida, por apresentar risco estabelecido – Trissomia 21” (RFA); “Foi avaliada em Terapia da Fala em Abril de 2008, tendo indicação para apoio directo a iniciar no ano lectivo 2008/2009” (RFA).

- (2) – FREQUÊNCIA DE INFANTÁRIO – “Inscrita para frequentar a Creche do “Varino”, iniciou frequência em Dezembro de 2006, com boa adaptação às rotinas e às pessoas, mantendo o apoio da educadora e da terapeuta ocupacional – na continuidade do atendimento iniciado em domicílio” (PEI); “Iniciou frequência na Creche/ JI “O Varino” em Dezembro de 2006, com boa adaptação às rotinas e às pessoas. Integra grupo/turma com crianças entre 1 e 2 anos de idade – sala de 2.º berçário, correspondente à sua i.c. – mantendo o apoio da educadora e da terapeuta ocupacional – na continuidade do atendimento iniciado em domicílio” (RFA).
- (1) – MODELO DE ESTIMULAÇÃO – “Deve ser estimulada em todas as áreas de desenvolvimento, em todas as situações passíveis de acção, nomeadamente durante as rotinas, deslocações no espaço e ao nível das interações com o meio e com os pares/adultos” (PEI).
- (1) – ACOMPANHAMENTO – “acompanhamento a consultas quando solicitado pela família” (RFA).

C3 – Padrão de Desenvolvimento – CAT21 (39)

- (8) – POSITIVO – “No que diz respeito ao seu desenvolvimento, após a cirurgia, foi possível intervir no plano da estimulação, obtendo-se resultados bastante positivos, nos diferentes domínios.” (PE); “evoluiu positivamente” (RFA); “hoje, olho para ela... com muita satisfação” ER2; “ela tem um desenvolvimento muito satisfatório” ER11; “tem mostrado um desenvolvimento e um ritmo muito satisfatório...” ER8; “obteve um bom desenvolvimento” Obs-ES; “uma dinâmica bastante positiva” Obs-TC; “o sucesso factual e claro vivido no momento” Obs-TF.
- (8) – POR DEGRAUS – “tem mostrado um desenvolvimento e um ritmo muito satisfatório... ainda que notemos esses ligeiros saltitos!” ER8; “É uma criança que evolui, que tem evoluído um bocadinho aos saltos...” ER8; “em determinada altura, parece, mas só parece... que... não se está a passar nada em termos de desenvolvimento... e, de repente, ela dá um salto!” ER8; “Sendo que, não sendo momentos de uma espera muito grande, são degraus pequeninos e curtos, sobretudo curtos!” ER8; “deu um salto na forma de brincar...” Obs-PC; “de um momento para o outro começou a seguir as histórias...” Obs-PC; “deu um grande salto na forma como fazia as coisas” Obs-PC; “não teve nada a ver com a última vez... soltou-se completamente” Obs-PC.
- (8) – DUAS FASES – 1.º fase - “E... tendo o diagnóstico que tem, nem sempre as coisas foram fáceis... devido aos problemas cardíacos” ER2; “primeira fase, foi a situação física dela e a pouca resistência que ela tinha e, portanto, ela era quase a esponja que estava a tentar absorver o que à volta se passava” ER8; “A cardiopatia que apresentava inicialmente inibia-a de uma participação mais activa, era ainda muito bebé!” ER8; “era muito mais passiva, no fundo... e tudo... e toda a estimulação que foi feita teve em conta isso” ER8; “o papel dela, foi um papel mais passivo” ER8; “apesar de tudo, foi uma boa esponja!...” ER8; “até aos sete/oito meses de vida foi uma criança a quem não se pode pedir muito” ER11; 2.ª fase - “a partir do momento em que passou a ser possível estar com ela de outra forma... ela começou a fazer conquistas rapidamente” ER8.
- (6) – BOM DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO – “potencial comunicativo seja sugestivo de boa evolução” (RFA); “apresenta bom potencial quer ao nível da linguagem compreensiva como ao nível da linguagem expressiva” (RFA); “uma parceria interactiva, revela competências comunicativas (...) relativamente à (...) idade cronológica, perfil de comportamento/interacção e índices motivacionais” (RATF); “está bastante bem, quer ao nível da linguagem expressiva como da linguagem receptiva” Obs-ES; “É estonteante a forma como comunica – já em todas as “frentes”! – com o mais simples dos gestos até à mais articulada das palavras que já diz, ou mesmo pela simples inflexão de voz nas suas/nossas conversas” Obs-TC; “Linguagem receptiva/compreensiva funcionalmente satisfatória relativamente aos seus contextos de vida” Obs-TF.
- (4) – HARMONIOSO – “tem evoluído (...) em todas as áreas do seu desenvolvimento” Obs-TC; “o desenvolvimento de forma natural” Obs-EEE; “tem vindo a conquistar de uma forma tão harmoniosa” Obs-TC; “o desenvolvimento de forma (...) harmoniosa.” Obs-EEE.
- (2) – BOM DESENVOLVIMENTO MOTOR – “alterações bastante positivas [n]a motricidade fina e na motricidade (...) global.” Obs-ES; “tem uma melhor coordenação dos movimentos” Obs-ES.
- (2) – APROXIMADO À I.C. – apresenta à data um perfil de desenvolvimento na generalidade mais aproximado a sua i.c.” (RFA); “comportamento me parece adequado ao esperado para qualquer criança da sua idade” Obs-TC.
- (1) – CONSISTENTE – “tem vindo a conquistar de uma forma tão (...) consistente” Obs-TC.

BLOCO TEMÁTICO: Caracterização da CAT21

C4 – Comportamento Emotivo – CAT21 (62)

- (27) – ALEGRE – “sorridente quando se aproximam ou falam com ela” Obs-ES; “Alegria” Obs-TF; “e muito alegre” ER2; “Alegre e contente” Obs-PC; “quando subiu estava contente” Obs-PC; “desatou a rir...” Obs-PC; “divertida” Obs-PC; “é uma alegria” Obs-PC; “alegre com a chegada do café à mesa” Obs-PC; “sorriu para muitas pessoas” Obs-PC; “esteve sempre bem-disposta” Obs-PC; “eufórica com o cantar dos parabéns e do apagar da vela” Obs-PC; “contente ao saborear o café” Obs-PC; “e sorriu” Obs-PC; “manifestou alegria com uma roupa nova” Obs-PC; “alegre e bem-disposta” Obs-PC; “começou a rir... sem conseguir parar” Obs-PC; “sorriu várias vezes” Obs-PC; “sorria continuamente” Obs-PC; “sentou-se... de tanto rir” Obs-PC; “sorriu de contentamento” Obs-PC; “abriu o presente... ficou radiante” Obs-PC; “ficou eufórica” Obs-PC; “ficou feliz ao escorregar” Obs-PC; “manifestou alegria e contentamento quando percebeu que tinha chegado ao parque” Obs-PC; “notava-se que estava muito contente” Obs-PC; “sorria” Obs-PC.
- (10) – AFECTIVA (meiga) – “é meiga” Obs-ES; “uma criança meiga” Obs-EEE; “fez-lhe festinhas” Obs-PC; “esteve ao colo da tia e penteou-lhe o cabelo” Obs-PC; “festas a um cachorrinho” Obs-PC; “fez festinhas a uma menina” Obs-PC; “deu um abraço à irmã, pois a irmã estava com medo” Obs-PC; “apanhou muitas flores para dar à irmã” Obs-PC; “Adora a presença do adulto e o seu contacto físico, beijinhos, abraços e festinhas são a sua predição” Obs-ES; “manifesta o seu afecto pelas pessoas e pelos parceiros com quem priva diariamente” Obs-EEE.
- (6) – TEIMOSA – “embora teimosa” Obs-TC; ““senhora do seu nariz”, gostando de afirmar a sua vontade, a sua escolha e intenção, manifestando uma atitude determinada face ao que intenta fazer, e nem sempre perante a interdição, acede de imediato.” Obs-EEE; “não acho que seja uma criança teimosa, já o foi... uma menina muito teimosa” ER3; “teimosamente, quis ser ela a escolher a rua” Obs-PC; “foi teimosa, não quis comer sozinha” Obs-PC; “quis, com teimosia, trazer um panfleto” Obs-PC.
- (6) – SIMPÁTICA – “é (...) simpática” Obs-ES; “simpática (...) quando se aproximam ou falam com ela” Obs-ES; “simpática” Obs-ES; “sentido de humor” Obs-TF; “fez algumas expressões com sentido de humor” Obs-PC; “pôs toda a gente a rir... com as suas palhaçadas!” Obs-PC.
- (4) – OPOSIÇÃO – “Rara oposição desbloqueada pela valorização pessoal de relações/interacções de privilégio” Obs-TF; “não quis comer nada de jeito” Obs-PC; “não queria vestir o pijama” Obs-PC; “não se queria vestir” Obs-PC.
- (4) – FELIZ – “sempre a irradiar felicidade” Obs-ES; “é uma criança feliz” ER2; “enquanto dançou esteve feliz, muito feliz!” Obs-PC; “viu que era massa... ficou feliz!” Obs-PC.
- (3) – VAIDOSA – “vaidosa... pôs a roupa à sua frente e disse: linda!” Obs-PC; “foi pôr-se à frente do espelho e sorriu” Obs-PC; “chamou-me à atenção para alguns dos pormenores que fazia” Obs-PC.
- (1) – ZANGA – “zangou-se com a irmã” Obs-PC.
- (1) – MANIPULADORA – “embora “manipuladora”” Obs-TC.

C5 – Comportamento Social – CAT21 (68)

- (30) – SOCIÁVEL (interactiva) – “cumprimentou umas pessoas que passavam” Obs-PC; “meteu logo conversa com uma senhora” Obs-PC; “foi para o colo de todas as pessoas da fila de trás” Obs-PC; “disse olá a várias pessoas” Obs-PC; “brincou com outras crianças” Obs-PC; “foi para o colo de um vizinho” Obs-PC; “cumprimentou os vizinhos” Obs-PC; “interagiu com crianças e adultos” Obs-PC; “partilhou os brinquedos com as crianças” Obs-PC; “brincou com o colar da tia/avó” Obs-PC; “interagiu com os primos... brincando no sofá...” Obs-PC; “interagiu com outras crianças” Obs-PC; “é sociável” Obs-ES; “Não é estranha quer com outros adultos, quer com outras crianças” Obs-ES; “tem uma excelente capacidade de interacção” Obs-TC; “a facilidade com que (...) interage com os adultos e crianças” Obs-TC; “tem grande facilidade de interacção” Obs-TC; “Atitude (...) interactiva” Obs-TF; “interage naturalmente com adultos e pares” Obs-EEE; “[relaciona-se com] adultos e pares” Obs-TF; “acedendo com elevada frequência a propostas pedagógicas, quer em grande grupo, quer individualmente” Obs-EEE; “Adere com bom agrado às actividades da sala” Obs-ES; “é uma criança que se leva bem” ER3; “tem muitas competências (...) relacional” ER2; “não apresenta relutância à interacção com os adultos e com os pares” (PE); “interessada na interacção” (RATF); “interesse manifesto pelo parceiro, bem como pelas interacções,” (RATF); “brincou com a irmã, a arrancar pétalas” Obs-PC; “brincou com a irmã” Obs-PC; “interagiu muito bem com a irmã” Obs-PC.

- (16) – ATENTA AOS OUTROS (Sensível) – “atitude sensível ao choro e à tristeza dos pares em situações de conflito ou quando se magoam, assumindo maternalmente o seu consolo” Obs-EEE; “através [da sua] sensibilidade” Obs-TC; “quando abordada em situação indevida (...) demonstra[ndo] (...) uma atitude comprometida com a situação em causa” Obs-EEE; “é uma criança atenta aos outros” ER6; “O mais significativo e mais revelador do carácter dela... é a ajuda que ela presta ao outro, aos seus pares” ER5; “se vir um colega da sala a chorar ou em dificuldades, se aproxima para a consolar, para a ajudar” ER5; “fez-lhe festinhas” Obs-PC; “apanhou muitas flores para dar à irmã” Obs-PC; “a irmã estava a chorar... e ela, desceu sozinha da cadeira e deu-lhe um xi-coração e um beijinho” Obs-PC; “deu abraços à irmã” Obs-PC; “deu um beijinho, por livre iniciativa, no momento da paz” Obs-PC; “fez carícias aos pais” Obs-PC; “pediu uma moeda para a irmã” Obs-PC; “foi limpar as lágrimas a uma criança” Obs-PC; “foi muito afectuosa...” Obs-PC; “chamou várias vezes a irmã, para desfilar, por distração desta” Obs-PC.
- (8) – CHARMOSA (conquistadora, cativante) – “é (...) charmosa” Obs-ES; “Quando quer desviar a nossa atenção para outro assunto, como por exemplo quando a chamamos a atenção para algo que fez e não devia ter feito, utiliza o seu charme para que esqueçamos o sucedido e nos ríamos com ela” Obs-ES; “É uma conquistadora!” Obs-TC; “é uma criança que (...) conquista o pedagogo” Obs-TC; “Pedagogicamente é uma criança que (...) conquista o pedagogo” Obs-TC; “gosta de agradar ao adulto e sabe fazê-lo de uma forma muito especial.” Obs-ES; “também nos queira agradar pelo simples facto de gostar de nós e de saber que também gostamos dela” Obs-ES; “é uma criança (...) cativante” Obs-TC.
- (6) – GENEROSA – “na entreajuda” Obs-EEE; “é uma criança (...) generosa” ER6; “deu-lhe do pão dela” Obs-PC; “pediu uma bolacha também para a irmã” Obs-PC; “trocou os brinquedos com a irmã” Obs-PC; “acede a entregar o seu brinquedo e a trocá-lo por outro” (RFA).
- (4) – EMPÁTICA – “Atitude (...) empática.” Obs-TF; “atitude empática nas abordagens” Obs-EEE; “É uma criança empática” (PE); “bastante empática” (RATF).
- (3) – COMUNICATIVA – “comunicativa” Obs-ES; “tem grande facilidade de (...) comunicação” Obs-TC; “pôs-se a falar com uma senhora que estava lá sentada” Obs-PC.
- (1) – EDUCADA – “a [nome da criança] é educada” Obs-EEE.

C6 – Comportamento Praxiológico – CAT21 (89)

- (18) – DETERMINADA (confiança) – “quando disputa espaço e objectos é igualmente determinada e não desiste à primeira, [mesmo estando] em desvantagem.” Obs-EEE; “manifestando uma atitude determinada face ao que intenta fazer” Obs-EEE; “ficou super triste quando tive que a tirar” Obs-PC; “disse-lhe: deita-te!” Obs-PC; “disse-lhe: senta! Aihhh...” Obs-PC; “quis trazer uma peça...” Obs-PC; “pediu, com gestos, uma moeda para ela própria por no saquinho das ofertas” Obs-PC; “quis ajoelhar-se... na consagração” Obs-PC; “sentou-se por sua livre vontade” Obs-PC; “tentou fazer cambalhota” Obs-PC; “quis várias vezes descer e subir o lancil sozinha” Obs-PC; “impôs uma tarefa à irmã” Obs-PC; “quis arrancar uma erva” Obs-PC; “quis parar para ver o cão” Obs-PC; “destemida” Obs-PC; “foi buscar o livro que quis” Obs-PC; “quis que a irmã lhe desse a comida” Obs-PC; “Boa auto-estima/segurança/confiança” Obs-TF; “não teve medo” Obs-PC; “destemida” Obs-PC; “sem medo” Obs-PC.
- (16) – PROACTIVA – “Proactividade” Obs-TF; “exploração de diferentes espaços, objectos reais, brinquedos, livros, representações gráficas” Obs-TF; “Inicia abordagem comunicativa de forma espontânea” Obs-EEE; “característica que tem sido (...) fundamental no seu percurso de desenvolvimento, a sua proactividade” Obs-EEE; “proactiva” (RATF); “descontraída e dinâmica” Obs-PC; “toda activa” Obs-PC; “esteve super activa” Obs-PC; “incansável, queria continuar...” Obs-PC; “activa” Obs-PC; “tentou acabar primeiro que a irmã” Obs-PC; “É uma criança dinâmica” Obs-TC; “com um dinamismo” Obs-PC; “escondeu-se debaixo da colcha” Obs-PC; “rebolou-se na cama” Obs-PC; “saltou e dançou” Obs-PC.
- (15) – AUTÓNOMA – “registo de autonomia elevada face a situações do seu quotidiano diário” Obs-EEE; “Resolve (...) autonomamente” Obs-EEE; “com elevada frequência a procurar resolver pequenos problemas que lhe surgem e a ultrapassar dificuldades” Obs-EEE; “quis ser ela a deitar água na cabeça” Obs-PC; “quis ser ela a por o gel de banho” Obs-PC; “comeu tudo sozinha” Obs-PC; “quis ser autónoma” Obs-PC; “ligou a televisão sozinha” Obs-PC; “andou sem querer dar a mão” Obs-PC; “fez tudo sozinha” Obs-PC; “usou autonomamente o escorrega” Obs-PC; “Agora que está mais autónoma consegue explorar melhor os espaços e tirar um maior partido de tudo o que a envolve.” Obs-ES; “deslocando-se no espaço da Creche de forma autónoma” Obs-EEE; “reconhecendo os diversos espaços e suas finalidades” Obs-EEE; “um bom desenvolvimento em termos de autonomia” Obs-ES.
- (11) – PERSISTENTE (empenhada) – “É uma menina muito, muito persistente...” ER11; “a sua persistência” ER11; “tentou desencaixar uma peça do brinquedo... tentou... tentou, até que

- conseguiu” Obs-PC; “quis, ela própria, contar a história do livro” Obs-PC; “é uma criança empenhada” ER3; “o empenhamento dela” ER11; “Empenhada em (...) querer fazer melhor” ER3; “Empenhada (...) é uma das grandes qualidades dela e que a tem ajudado” ER2; “quis subir e descer da cadeira... mas tive que a ajudar” Obs-PC; “tentou benzer-se” Obs-PC; “sempre que fazia bem... batia palmas e sorria, dizendo: “Já está!”” Obs-PC.
- (10) – PARTICIPANTE – “participa activamente na maioria das actividades.” Obs-TC; “acedendo com elevada frequência a propostas pedagógicas, quer em grande grupo, quer individualmente” Obs-EEE; “participa activamente em todas as actividades e rotinas” Obs-EEE; “participação activa e espontânea” (RFA); “foi buscar a colher” Obs-PC; “ajudou a despir-se” Obs-PC; “deu a perna e os braços para limpar, sempre que pedido” Obs-PC; “lavou várias partes do corpo” Obs-PC; “participou nas brincadeiras para os mais velhos...” Obs-PC; “também quis contar a história” Obs-PC.
- (9) – COLABORANTE – “colaboração consistente e contínua.” Obs-TF; “É colaborativa no exercício de tarefas de carácter pedagógico” Obs-EEE; “Comportamento/colaboração geralmente estável/consistente e consequente” Obs-TF; “É colaborativa no exercício de tarefas de carácter pedagógico” Obs-EEE; “coopera.” Obs-TC; “ajudou-me, por sua iniciativa, a apanhar o lixo” Obs-PC; “quis ajudar... mexendo com a colher” Obs-PC; “fez recados: vai chamar a irmã, vai por isto no lixo” Obs-PC; “colaborou com a irmã a fazer comida...” Obs-PC.
- (5) – INTERESSADA – “É uma criança (...) interessada” Obs-TC; “interessada em todo o tipo de actividades que realizamos.” Obs-TC; “queria aprender a cortar a relva” Obs-PC; “muito observadora e interessada” Obs-PC; “interessou-se pelos quadros dos cavalos” Obs-PC.
- (5) – COMPETENTE – “é ... uma criança muito competente” ER2; “tem muitas competências, quer sobre o ponto de vista relacional, quer instrumental” ER2; “disse amén, nos momentos certos” Obs-PC; “chamou várias vezes a irmã, para desfilar, por distração desta” Obs-PC; “esperou pela sua vez” Obs-PC.

C7 – Comportamento Cognitivo – CAT21 (89)

- (23) – ATENTA (observadora) – “é observadora” Obs-ES; “Observação activa” Obs-TF; “Demonstra interesse em observar” Obs-EEE; “Está sempre atenta ao que se passa em seu redor” Obs-ES; “mantém a atenção de forma consistente centrando-se na tarefa a realizar, sendo por vezes necessário diminuir o ritmo com que executa (tem em vista o atingir o fim para fazer outra coisa a seguir)” Obs-EEE; “interesse em observar livros com imagens e ouvir pequenas histórias e canções mimadas (quer em grande grupo quer individualmente),” Obs-EEE; “está muito atenta ao que a rodeia” ER3; “[atenta] (...) É mesmo essa a forma dela aprender, de ela ganhar competências...” ER3; “ela, (...) pela observação que vai fazendo (...) vai ganhando essas competências” ER3; “observadora em relação ao que a rodeia” (PE); “é uma observadora activa” (RATF); “observação activa” (RFA); “enquanto fazia, ela observava-me atentamente” Obs-PC; “esteve atenta aos bonecos do Noddy” Obs-PC; “está atenta e quase vidrada” Obs-PC; “muito observadora e interessada” Obs-PC; “super atenta” Obs-PC; “desfolhou atentamente uma revista” Obs-PC; “atenta às formigas” Obs-PC; “deitou-se a observar um pedaço que se tinha partido” Obs-PC; “esteve sempre activa” Obs-PC; “observava atentamente a nossa conversa” Obs-PC; “esteve atenta à história” Obs-PC.
- (15) – IMITAÇÃO – “ela, por imitação (...) vai ganhando essas competências” ER3; “Pela imitação, ela faz a correcção...” ER11; “as actividades de imitação das tarefas de rotina caseira também lhe agradam” Obs-EEE; “imitou-me a regar as plantas” Obs-PC; “imitou as danças do canal Panda... com os gestos que as meninas na TV também fizeram” Obs-PC; “Imitou a irmã” Obs-PC; “imitando o que a irmã fez, tentou contornar, desenhando, a mão da irmã” Obs-PC; “imitou a irmã a dar comida às bonecas” Obs-PC; “fez os mesmos gestos que o primo” Obs-PC; “imitou o primo a descer por um varão” Obs-PC; “imitou a irmã sempre que ela pedia água” Obs-PC; “vendo a irmã, ajudou a agarrar na mangueira, enquanto eu regava” Obs-PC; “imitava a irmã” Obs-PC; “imitava a irmã nos gestos...” Obs-PC; “imitava aquilo que a irmã fazia” Obs-PC.
- (14) – CURIOSA – “a sua curiosidade natural” Obs-EEE; “procurar a oportunidade para exercer a sua exploração em situações não permitidas” Obs-EEE; “a sua curiosidade natural facilitam de forma natural as suas aprendizagens” Obs-EEE; “é curiosa” Obs-ES; “ela (...) por curiosidade (...) vai ganhando essas competências” ER3; “sendo curiosa” (PE); “Demonstra curiosidade” (PE); “interesse e curiosidade” (RFA); “no programa do Discovery, ficou curiosa com os animais – cão, búfalo e crocodilo” Obs-PC; “curiosa com o que se estava a cozinhar” Obs-PC; “quis provar” Obs-PC; “ficou curiosa com o presente do tio” Obs-PC; “estava curiosa com o que ainda estaria dentro da caixa” Obs-PC; “quis experimentar todos os baloiços” Obs-PC.
- (7) – RESOLUÇÃO (de problemas) – “resolve pequenos conflitos” Obs-TC; “resolvendo situações problema por tentativa e erro” Obs-EEE; “Mobilização/potenciação de capacidades, competências

e conhecimentos progressivamente mais eficiente” Obs-TF; “destemida” Obs-PC; “deixou cair um cabide... e voltou logo a pendurá-lo” Obs-PC; “chamou várias vezes a irmã, para desfilar, por distracção desta” Obs-PC; “resolveu facilmente diversos problemas...” Obs-PC.

- (6) – CRIATIVA – “cria” Obs-TC; “fez gestos para a irmã imitar” Obs-PC; “criou muitas posições diferentes” Obs-PC; “dançou criativamente” Obs-PC; “ela própria tomou a iniciativa” Obs-PC; “utilizou peças para outro tipo de brincadeira” Obs-PC.
- (6) – AUTO-APERFEIÇOAMENTO (auto-correcção) – “querer fazer melhor” ER3; “Empenhada em (...) se esforçar por fazer melhor” ER3; “Empenhada em (...) corrigir alguma coisa quando pedimos que faça de outra forma ou que corrija” ER3; “e... faz algum esforço de correcção articulatório... quando alguma coisa não lhe sai bem” ER10; “faz muitas vezes essa auto-correcção, sem que seja preciso chamar à atenção!” ER11; “Pela imitação, ela faz a correcção...” ER11.
- (5) – FACILIDADE (de aprendizagem) – “Não é preciso forçar” ER3; “não é preciso repetir muito a tarefa” ER3; “é uma criança fácil” Obs-TC; “ensinei-lhe onde punha mais alto e aprendeu logo” Obs-PC; “Acesso/adaptação fácil a situações/parceiros” Obs-TF.
- (4) – DESCOBERTA – “demonstrando prazer na descoberta” (PE); “O prazer da descoberta” Obs-EEE; “foi à frente a escolher as roupas” Obs-PC; “quis experimentar várias comidas” Obs-PC.
- (4) – PERSPICAZ – “consegue ser perspicaz e procurar a oportunidade para exercer a sua exploração em situações não permitidas, o que demonstra um “saber fazer” elaborado” Obs-EEE; “ser perspicaz” Obs-EEE; “chamou-me à atenção para alguns dos pormenores que fazia” Obs-PC; “olhava e apontava para os pormenores dos desenhos” Obs-PC.
- (3) – SURPRESA – “vai-nos surpreendendo com tudo o que vai conseguindo aprender” ER3; “veio-me indicar uma saia...” Obs-PC; “gostava de nos agradar” Obs-PC.
- (2) – NATURAL – “também faz aprendizagens de forma natural” ER3; “com ela é tudo muito natural” ER3.

C8 – Relação da CAT21/Grupo da Sala (15)

- (5) – ACOMPANHA – “de uma forma geral, está a acompanhar o grupo” ER10; “de uma forma geral, está a acompanhar os meninos da sua faixa etária” ER10; “em termos de realização, [está] a acompanhar” ER10; “De uma maneira geral, ela está a acompanhar as rotinas do grupo, as actividades propostas” ER11; “acompanha o grupo/turma na realização de todas as tarefas da rotina diária – higiene, alimentação e sono – e em todas as actividades – propostas e não dirigidas” Obs-EEE.
- (5) – ADERE (participa) – “Adere com bom agrado às actividades da sala (...), não procurando outra alternativa para brincar” Obs-ES; “Gosta de participar nas actividades da sala” Obs-ES; “participa activamente em todas as actividades e rotinas do seu grupo/turma” Obs-EEE; “em relação às actividades que se desenrolam no contexto educativo ela está habitualmente na “linha da frente”” Obs-EEE; “querendo ser sempre a primeira a fazer, e mesmo depois de realizar a actividade fica no local a ver os amigos a fazer” Obs-ES.
- (4) – INTERAGE – “encontrando-se muito bem integrada” Obs-EEE; “alguns vem dizer: “Olha, a [nome da criança] estava a dizer (...) e voltam para junto dela e são eles que felizes repetem o que ela disse. Estabelece-se ali um diálogo engraçado, de repetição de palavras, sons e gargalhadas” Obs-ES; “tendo estabelecidas interacções positivas com pares e adultos – inclusive adultos extra sala” Obs-EEE; “reconhecendo um elevado número de elementos do contexto da Creche pelo nome” Obs-EEE.
- (1) – IGUALDADE – “luta pelo acesso a espaços e matérias de igual para igual, beneficiando de alguma vantagem/protecção” (RFA).

C9 – Actividades Preferidas – CAT21 (30)

- (20) – MÚSICA/DANÇA – “gosta muito de todas as actividades que tenham música e que lhe permitam dançar” Obs-ES; “Gosta de dançar sozinha ou de mãos dadas com um amigo” Obs-ES; “também gosta de dançar ao colo” Obs-ES; “por vezes estica logo os braços (...) para dançarmos com ela ao colo” Obs-ES; “a [nome da criança] adora dançar, pois fá-lo sempre a irradiar felicidade” Obs-ES; “Adora (...) ouvir musica” Obs-ES; “Adora (...) cantarolar canções mimadas” Obs-ES; “Adora dançar” Obs-ES; “Gosta especialmente de (...) música e dança” Obs-TC; “música (canções, danças)” Obs-TF; “A Dança é certamente uma das actividades que desenvolve com elevado prazer e uma surpreendente eficácia, reproduzindo ritmos e movimentos previamente explicitados, ou de forma espontânea.” Obs-EEE; “imitou as danças do canal Panda... com os gestos que as meninas na TV também fizeram” Obs-PC; “ouviu a música... começou logo a cantar e a dançar” Obs-PC; “cantou e dançou com as mãos...” Obs-PC; “fez as terminações de muitas palavras das canções” Obs-PC; “chamou várias vezes a irmã, para desfilar, por distracção

desta” Obs-PC; “acompanhou, por sua iniciativa, com palmas e gestos” Obs-PC; “foi chamar-me para dançar” Obs-PC; “pôs-se a cantar sozinha” Obs-PC; “quando a irmã estava distraída, chamou-a para dançar com as mãos dadas” Obs-PC.

- (5) – JOGO – “Gosta especialmente de jogo simbólico” Obs-TC; “jogos variados” Obs-TF; “jogo simbólico” Obs-PC; “No jogo espontâneo, explora os diversos materiais ao seu dispor” Obs-EEE; “reproduzindo no jogo simbólico – jogo paralelo – algumas das actividades que observa no quotidiano diário – faz de conta que alimenta o bebé, limpa a mesa, faz a papa” Obs-EEE.
- (3) – EXPRESSÕES PLÁSTICAS – “Acede com bom agrado a actividades de expressão plástica” Obs-ES; “Adere com bom agrado às actividades (...) de expressão plástica – pintura, estampagem, modelagem, digitinta...” Obs-ES; “Gosta de participar (...) nas actividades de expressão plástica” Obs-ES.
- (2) – ACTIVIDADES SENSORIAIS – “demonstração de prazer actividades sensoriais diversas” (RFA); “Gostou muito de estar na água a chapinhar” Obs-PC.

BLOCO TEMÁTICO: Realizações da CAT21

C10 – Realizações de Motricidade Fina – CAT21 (15)

- (5) – ENCAIXE/EMPILHA (peças) – “encaixa peças num puzzle” Obs-ES; “empilha peças de um jogo” Obs-ES; “faz construções – começa a utilizar as duas mãos em cooperação” Obs-TC; “faz (...) puzzles de 2 peças” Obs-TC; “completa puzzles de 3 peças” Obs-TC.
- (4) – PINÇA – “já vai fazendo pinça, melhor com lápis mais finos” Obs-ES; “pinta com pincel e utiliza lápis e marcadores – garatuja e rabisco circular” Obs-EEE; “molha o pincel na tinta e pinta conforme o pedido ou exemplificado” Obs-ES; “brincou com a irmã, a arrancar pétalas” Obs-PC.
- (4) – GARATUJAS – “Faz garatujas longitudinais e também garatujas circulares com alguma indicação” Obs-ES; “faz rabiscos” Obs-TC; “fez desenhos no quadro magnético” Obs-PC; “rabiscos circulares no quadro magnético” Obs-PC.
- (1) – ALTERNÂNCIA DE MÃO – “passa os lápis de uma mão para a outra para os segurar melhor” Obs-ES.
- (1) – ABRIR TORNEIRAS – “Abre a torneira” Obs-ES.

C11 – Realizações de Motricidade Global – CAT21 (20)

- (5) – SOBE/DESCE ESCADAS (com apoio) – “sobe e desce escadas com apoio” Obs-TC; “desceu os degraus da porta, apoiada em mim” Obs-PC; “subiu apoiada com uma mão na parede e a outra na minha mão” Obs-PC; “tentou descer o degrau do patamar, mas caiu...” Obs-PC; “desceu um pequeno degrau” Obs-PC.
- (4) – CORRE (contornando obstáculos) – “já corre e contorna os obstáculos, mesmo os pares que têm um desenvolvimento físico maior.” Obs-ES; “consegue correr” Obs-TC; “contorna objectos” Obs-EEE; “correu no passeio” Obs-PC.
- (3) – HÁBIL COM A CADEIRA – “senta-se sozinha na cadeira infantil – entra e sai sem qualquer dificuldade/com grande destreza motora” Obs-TC; “senta-se e desce da cadeira sozinha – a qual arruma quando termina a refeição” Obs-EEE; “desceu sozinha da cadeira” Obs-PC.
- (2) – RESOLUÇÃO DE QUEDAS – “Resolve quedas esporádicas autonomamente retomando a posição vertical e a marcha” Obs-EEE; “e a facilidade com que resolve a queda ocasionada por entrar em desequilíbrio quando a empurram faz com que não se iniba de participar/observar situações onde exista mais confusão, apesar de ter menor estatura do que os demais envolvidos” (RFA).
- (2) – PÁRA PERANTE O PERIGO – “para em situação de risco” Obs-EEE; “quando teve medo, parou logo...” Obs-PC.
- (1) – SEGURANÇA (deslocações com) – “A segurança que apresenta nas deslocações” (RFA).
- (1) – ESCORREGA – “sobe e desce o escorrega sozinha” Obs-EEE.
- (1) – DÁ SALTOS (pequenos) – “já dá pequenos saltos” Obs-TC.
- (1) – CÓCORAS – “coloca-se de cócoras e levanta-se com facilidade” Obs-TC.

C12 – Realizações Comunicativas – CAT21 (39)

- (10) – INTENCIONALIDADE (intenção, adequação ao contexto) – “Comunica (...) já com o intuito de passar mensagens” Obs-ES; “fica bastante contente quando percebe que está a ser entendida e a fazer-se entender” Obs-ES; “Já fala com o intuito de comunicar” Obs-ES; “esforça-se por ser entendida” Obs-ES; “Demonstra felicidade e contentamento quando a percebemos” Obs-ES; “já vai demonstrando desagrado e descontentamento quando não se faz entender, batendo-nos no peito e repetindo mais alto o que acabou de dizer – produzindo os mesmos sons” Obs-ES; “pediu

água” Obs-PC; “chamou a irmã: “Kakel, anda cá!”“ Obs-PC; “[está a dizer palavras] até muito adequadas ao contexto” ER10; “Ela não utiliza as palavras aleatoriamente... estão perfeitamente contextualizadas” ER10.

- (7) – LINGUAGEM EXPRESSIVA (diversificação, inteligibilidade, diversificada) – “Linguagem expressiva em fase de enriquecimento lexical activo formada por sílabas/palavra, palavras e palavras/frase” Obs-TF; “linguagem expressiva, diversificou sons produzidos, existindo um leque variado com valor de palavra” Obs-EEE; “verbaliza mais de 10 palavras inteligíveis ao adulto” Obs-TC; “Diversifica a sua expressão em função do seu estado de espírito” (RFA); “disse Aleluia e quase que dizia Santo, Hossana...” Obs-PC; “neste momento, está a comunicar verbalmente... muitas coisas!” ER10; “Está a dizer várias palavras” ER10.
- (6) – SIMULTANEIDADE (gestual e verbal) – “Imita gestos de canções mimadas, cumprindo sequência” (RFA); “Comunica utilizando simultaneamente gestos e vocalização, gesticulando de forma intensa, imitando gestos que os adultos produzem no seu discurso espontâneo” (RFA); “combina palavras e gestos” Obs-TC; “conversa que ilustra com gesticular” Obs-EEE; “O gesto/Linguagem corporal em geral constitui um recurso para a sua comunicação, fazendo uso do seu potencial em pleno – indica apontando, dirige-se para o sitio que pretende indicando ao adulto o local do que quer, expressa facialmente estados de espírito correspondentes ao que quer contar” Obs-EEE; “comunicou com eles... com gestos e alguns sons” Obs-PC.
- (6) – ALTERNÂNCIA – “Estabelece feedback nos diálogos” Obs-ES; “espera que seja a sua vez para falar” Obs-ES; “Com os pares, faz algumas conversações” Obs-ES; “Aquisição/utilização de padrão de comunicação/parceria estável e ajustada” Obs-TF; “Atitude comunicativa empática e interactiva” Obs-TF; “Reconhece o processo de alternância comunicativa, escutando e respondendo de seguida” Obs-EEE; “cumpre regra da alternância comunicativa” (RFA).
- (5) – FACILIDADE/GOSTO – “tem grande facilidade de (...) comunicação” Obs-TC; “Inicia abordagem comunicativa de forma espontânea” Obs-EEE; “Comunicação/interacção – interesse pela linguagem/fala – repetições, ritmos e rimas.” Obs-TF; “demonstrando prazer na “conversa”“ Obs-EEE; “Reage bem quando lhe solicitamos que diga algumas palavras e repete” Obs-ES.
- (3) – COMUNICAÇÃO COM ADULTOS E PARES – “Comunica com os adultos e com as outras crianças” Obs-ES; “responde positivamente à abordagem verbal dos adultos (...) e dos pares” (RFA); “cumprimentou umas pessoas que passavam” Obs-PC.
- (1) – DÉFICIT – “há algumas diferenças... [em relação ao grupo sala]” ER10.
- (1) – AUTO-CORRECÇÃO – “e... faz algum esforço de correcção articulatório... quando alguma coisa não lhe sai bem” ER10.

C13 – Realizações de Autonomia – CAT21 (22)

- (8) – DESFRALDAMENTO (início) – “Desde o desfraldamento que é preciso fazer... e que se deve fazer!” ER30; “[o desfraldamento] deve ser feito exactamente na mesma altura que se inicia com outras crianças... e se o conseguirmos fazer aos... dois anos e tal, três anos... excelente!” ER30; “Se não o [desfraldamento] conseguirmos, devemos continuar a tentar” ER30; “já vai ao bacio” Obs-ES; “sempre que o solicitamos reage de forma positiva” Obs-ES; “embora ainda não tenhamos acertado os nossos horários com os dela” Obs-ES; “Puxa a roupa para cima, quando já está despachada ou quando já quer estar no bacio” Obs-ES; “Iniciou processo de desfraldamento, ainda incipiente e sem resultados consistentes” Obs-EEE.
- (7) – ALIMENTAÇÃO (sozinha) – “come bem sozinha, todos os alimentos, fazendo alguma relutância com a sopa e a fruta” Obs-ES; “Mastiga muito bem” Obs-ES; “pega na colher de uma forma palmar e no cimo da colher – o que demonstra um bom equilíbrio” Obs-ES; “pica os alimentos com o garfo” Obs-ES; “come quase sempre sozinha com colher/garfo” Obs-EEE; “comeu tudo sozinha” Obs-PC; “quis ser autónoma” Obs-PC.
- (4) – VESTIR E DESPIR-SE (com ajuda verbal e física) – “enfiou as mãos nas mangas” Obs-PC; “tentou calçar as meias” Obs-PC; “tentou tirar as calças e as meias” Obs-PC; “tirou o casaco” Obs-PC.
- (1) – LAVAR/ENXUGAR AS MÃOS (início) – “Faz a tentativa de lavar as mãos e a cara e tenta secar, necessitando de ajuda física do adulto para ser eficaz” Obs-EEE.
- (1) – CALÇAR-SE (início) – “conseguiu calçar um sapato, sem apertá-lo” Obs-PC.
- (1) – ARRUMAÇÃO DOS LOCAIS – “Participa na arrumação dos materiais e sabe os locais correspondentes” Obs-EEE.

C14 – Realizações Cognitivas – CAT21 (34)

- (7) – RESPOSTA A PERGUNTAS SIMPLES – “responde quando lhe fazemos uma simples pergunta, embora por vezes só aponte para o que perguntamos” Obs-ES; “responde a perguntas – sim/não”

Obs-TC; “compreende e executa instruções verbais simples e habituais no quotidiano diário,” Obs-EEE; “responde positivamente a solicitações, dirigindo-se para o objecto/local/parceiro indicados” Obs-EEE; “responde positivamente à abordagem verbal dos adultos (...) e dos pares” (RFA); “responde à pergunta “o que é isto?”” Obs-TC; “respondeu à pergunta: “onde está...”” Obs-PC.

- (6) – EMPARELHAMENTO (de objectos) – “Realiza com sucesso o emparelhamento de objectos e figuras iguais – do seu quotidiano próximo e reconhecido” Obs-EEE; “empilha e desencaixa/encaixa blocos” Obs-EEE; “encaixa pequenos puzzles de madeira de figura fundo e de figuras geométricas básicas – círculo, quadrado e triângulo” Obs-EEE; “faz torre de blocos” Obs-TC; “emparelha objectos pela forma – com pista inicial” Obs-TC; “encaixa e retira pinos de prancha de encaixe” Obs-TC.
- (4) – SEQUÊNCIAS MIMADAS – “imita gestos de canções mimadas, cumprindo a sequência dos gestos e até antecipando o gesto seguinte” Obs-ES; “Consegue imitar uma sequência de movimentos feita pelo professor de dança” Obs-ES; “escuta e imita com facilidade os gestos de músicas infantis” Obs-TC; “Gosta de ouvir canções mimadas e pequenas histórias e imita os gestos correspondentes – por vezes em antecipação” Obs-EEE.
- (3) – EXECUTA RECADOS – “faz recados” Obs-ES; “cumpre ordens com duas instruções” Obs-TC; “fez recados: vai chamar a irmã, vai por isto no lixo” Obs-PC.
- (3) – COMPREENSÃO (de mensagens) – “compreende as mensagens” Obs-ES; “ouve histórias simples e identifica os seus intervenientes a pedido – em suporte de imagem” Obs-TC; “retira e dá objectos solicitados – 2 de cada vez pela ordem pedida” Obs-TC; “memoriza 3 imagens e recorda-as a pedido – uma de cada vez” Obs-TC.
- (3) – IDENTIFICA PARTES DO CORPO – “Identifica a figura humana apontando para as partes pedidas.” Obs-ES; “identifica partes de corpo – nela e no outro” Obs-TC; “deu a perna e os braços para limpar, sempre que pedido” Obs-PC.
- (2) – TEMPO DE CONCENTRAÇÃO/REALIZAÇÃO – “Aumentou o seu tempo de concentração” Obs-ES; “Aumentou (...) o tempo na realização das actividades quer individuais como fazer um puzzle, quer de grupo com escutar uma história” Obs-ES.
- (2) – NOÇÕES DE ESPAÇO E TAMANHO (início) – “Tem algumas noções espaciais – em cima /em baixo, dentro/fora, ao lado... – e de tamanho – grande/pequeno” Obs-ES; “possui conceitos pré-matemáticos e espaciais – grande/pequeno, em cima/em baixo, etc.” Obs-TC.
- (2) – ASSOCIAÇÕES SIMPLES - “faz associações simples e ao contexto – imagens” Obs-TC; “categoriza semelhanças” Obs-TC.
- (1) – PRODUÇÃO DE SONS DE ANIMAIS – “produz sons de animais e/ou nomeia-os pelo som” Obs-TC.

BLOCO TEMÁTICO: Caracterização da Família da CAT21

C15 – Constituição da Família – CAT21 (3)

- (1) – NUCLEAR – “a família da [nome da criança] é uma família nuclear” ER12.
- (1) – NÍVEL SOCIO-ECONÓMICO – “Os pais são ambos licenciados, com emprego estável – professores, tendo a família um nível socio-económico médio-elevado” (PEI).
- (1) – AGREGADO FAMILIAR – “integra um agregado familiar de 4 elementos, coabitando com ambos os pais e uma irmã com 4 anos” (PEI).

C16 – Tipo de Relações Familiares – CAT21 (4)

- (2) – ENTREAJUDA – “são de entreajuda” ER12; “cada um dos seus membros se apoiar e apoiar os outros” ER12.
- (1) – RELAÇÕES FORTES – “as relações entre os seus membros são (...) muito fortes, ...” ER12.
- (1) – PERCURSO COMUM – “[caminhando] num percurso comum” ER12.

C17 – Padrão Educativo da Família – CAT21 (12)

- (4) – ESTRUTURANTE – “Estruturante” ER16; “Estruturante, no sentido de que a ajuda que dá organizada” ER17; “a ajuda que dá (...) estruturada” ER17; “é uma família estruturante” ER29.
- (2) – IGUALDADE – “[educação estruturada] não é diferente daquela que acontece para a outra filha da família!” ER17; “e os pilares da educação, não diferem por ser portadora de Trissomia 21...” Obs-EEE.
- (2) – AFECTIVO – “afectivo” ER16; “Afectivo, sem sombra de dúvidas!” ER17.
- (1) – NORMALIZANTE – “Normalizante” ER17.

- (1) – ESTIMULADOR – “estimulador” ER16.
- (1) – EDUCAÇÃO – “a [nome da criança] é educada” Obs-EEE.
- (1) – ALEGRE – “Eu acho que há uma coisa que caracteriza muito esta família... que é a alegria que sente e que vive com a presença desta criança” ER17.

C18 – Integração/Acolhimento da CAT21 na Família (12)

- (4) – ESPERADA – “esta era já uma situação esperada pela família” ER13; “portanto, não surpreendeu definitivamente a família” ER13; “a família já sabia, conhecia, dessa possibilidade...” ER13; “era uma possibilidade... que só foi confirmada no nascimento... Mas foi uma decisão da família!” ER13.
- (2) – NORMAL – “encara a existência desta menina de uma forma completamente normal” ER13; “não é diferente daquela que acontece para a outra filha da família!” ER16.
- (2) – DOAÇÃO – “esta família (...) dá muitas coisas a esta criança” ER12; “é mais um que é preciso ajudar... mas que também... pode ajudar” ER12.
- (1) – INCORPORADA – “é mais um membro... que foi incorporado, digamos assim, nessa dimensão de relação” ER12.
- (1) – GANHO – “esta família, ganhou coisas com esta criança” ER12.
- (1) – ALEGRIA – “Eu acho que há uma coisa que caracteriza muito esta família... que é a alegria que sente e que vive com a presença desta criança” ER17.
- (1) – CARINHO – “caracteriza-se por muito carinho...” ER16.
- (1) – ACEITAÇÃO – “Se a [nome da criança] pudesse escolher uma família para ela, tenho a certeza que não tinha duvidas e não hesitava, escolhia esta mesma!” Obs-ES.

C19 – Papel da Família na Estimulação – CAT21 (29)

- (7) – PARTICIPANTE – “existe uma grande participação (...) dos pais” ER20; “a família participa” ER20; “são mais do que participativos” ER21; “[a família] discute com os técnicos (...) se acha que deve ser assim ou não!” ER20; “o que prevalece é a opinião da família” ER20; “[a família] define” ER20; “[são] quem define as regras do jogo...” ER21.
- (7) – PROMOTOR (de desenvolvimento) – “toda a dinâmica familiar tem sido o trampolim dos vários sucessos desenvolvimentais que a [nome da criança] tem vindo a conquistar” Obs-TC; “A família é sem dúvida o maior promotor do desenvolvimento da criança” Obs-TC; “Dado o sucesso factual e claro vivido no momento, continuarem a ser a Família que são... da forma que são...” Obs-TF; “A parceria estabelecida permitiu até esta data, potenciar o desenvolvimento de forma natural e harmoniosa” Obs-EEE; “[a educação dada] Este é, na minha opinião, um factor preponderante no desenvolvimento” Obs-EEE; “desde sempre parceira efectiva na tarefa de ajudar a [nome da criança] a desenvolver em pleno as suas capacidades” (PE); “A Família tem sido um elemento fundamental na estimulação” (PE).
- (5) – RESPONSÁVEL – “existe uma grande (...) responsabilidade dos pais” ER20; “a família é a principal responsável por isso” ER20; “planeando e avaliando as etapas a cumprir” Obs-EEE; “e implica-se ela mesma na intervenção” Obs-EEE; “é por isso parceiro numa intervenção integrada de todos os intervenientes” Obs-EEE.
- (4) – MAIS-VALIA – “é (...) uma mais-valia que se concretiza e se operacionaliza no dia-a-dia” Obs-EEE; “É de valorizar o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pela família” Obs-TC; “são tantas vezes utilizadas as palavras “excelente”, “capacidade” e “facilidade”” Obs-TC; “Se a [nome da criança] pudesse escolher uma família para ela, tenho a certeza que não tinha duvidas e não hesitava, escolhia esta mesma!” Obs-ES.
- (2) – IMPORTANTE – “sempre foi (...) a família que definiu a importância da estimulação precoce” ER18; “O facto de o pai da [nome da criança] ter procurado o serviço de intervenção precoce, oito dias depois da criança ter nascido... eu acho que reflecte a importância que a família dá à intervenção precoce da sua filha” ER18.
- (2) – IDEAL – “como seria desejável em todos” ER20; “são... como é desejável que sejam!” ER21.
- (2) – ENVOLVIDOS – “Continuação de bom *empowerment*” Obs-TC; “envolvimento da família da [nome da criança] no seu processo de desenvolvimento” Obs-EEE.

C20 – Relação Família/Técnicos e Educadores – CAT21 (26)

- (7) – PARTILHA – “as opiniões sobre o “como fazer” ajudam a aferir e a melhorar estratégias e procedimentos” Obs-EEE; “As dúvidas e questões que se nos colocam – a todos, pais e técnicos – (...) podem ser discutidas e partilhadas...” Obs-EEE; “o demonstrarmos os nossos desejos, angústias e contarmos as nossas vitórias” Obs-ES; “a partilha de experiências, vivências e

- opiniões” Obs-ES; “[relação] de partilha” ER19; “Explorar com a família as suas preocupações, necessidades e desejos” (PE); “é uma relação de partilha” ER19.
- (5) – PARCERIA – “parceria estabelecida” Obs-EEE; “os resultados obtidos traduzem o que de melhor, por cada um dos intervenientes e por todos eles, é verificado” Obs-EEE; “é por isso parceiro numa intervenção integrada de todos os intervenientes” Obs-EEE; “é uma família nuclear (...) com a qual tenho trabalhado!” ER12; “desde sempre parceira efectiva na tarefa de ajudar a [nome da criança] a desenvolver em pleno as suas capacidades” (PE).
- (3) – CUMPLICIDADE – “é uma relação de cumplicidade” ER19; “[relação] de cumplicidade” ER19; “cumplicidade” (PE).
- (3) – CONFIANÇA – “uma relação de confiança” ER19; “relação de confiança” ER19; “sempre assente numa relação de confiança” ER19.
- (2) – DISPONIBILIDADE – “A nossa disponibilidade e frontalidade ao abordar os diversos assuntos,” Obs-ES; “disponibilidade entre os intervenientes dos vários contextos de vida da criança” (PE).
- (2) – COLABORAÇÃO – “colaboração” (PE); “A Família e os técnicos colaboram neste sentido, planeando e avaliando as etapas a cumprir” Obs-EEE.
- (1) – SUPORTE – “Dar suporte à família no cumprimento das suas próprias necessidades e da criança” (PEI).
- (1) – EXCELENTE – “a excelente relação com técnicos que trabalham com a [nome da criança] faz com que todo o trabalho tenha uma dinâmica bastante positiva” Obs-TC.
- (1) – ABERTURA – “atitude de abertura” (PE).
- (1) – FRONTALIDADE – “frontalidade ao abordar os diversos assuntos” Obs-ES.

C21 – Sugestões para o Envolvimento Familiar – CAT21 (75)

- (15) – ROTINAS (nos contextos específicos) – “de forma global e nos diversos contextos de vida da criança” Obs-EEE; “optimizar todas as situações da rotina diária” Obs-EEE; “desenvolver procedimentos estimulantes enquadrados naturalmente na vida diária, aumentando a frequência em que ocorrem e conferindo-lhe significado prático” Obs-EEE; “[rotinas diárias] Em tão tenra idade como é a da [nome da criança], esta metodologia parece-me mais eficaz do que qualquer situação “laboratorialmente provocada”” Obs-EEE; “A intervenção, surge de forma natural e harmoniosa, acabando por ser uma constante no dia-a-dia da criança.” Obs-EEE; “Deve ser estimulada (...) nomeadamente durante as rotinas, deslocações no espaço e ao nível das interacções com o meio e com os pares/adultos” (PEI); “nas diversas actividades do seu quotidiano” (RATF); “As rotinas (...) devem manter (...) também” ER29; “é sempre no sentido das rotinas (...) que se fazem com as outras crianças.” ER30; “que haja e se cumpram algumas rotinas do seu dia-a-dia” ER29; “horas certas para jantar, horas certas para... horas certas” ER29; “que haja uma rotina que se cumpra” ER29; “Tirar partido de todas as situações do quotidiano” Obs-EEE; “aproveitando todas as situações possíveis” Obs-EEE; “em todas as situações do quotidiano” Obs-EEE.
- (8) – IGUALDADE (de exigência) – “não é porque ele tem Trissomia 21 que nós vamos fazer de outra forma” ER29; “isso não é uma excepção em relação às crianças com Trissomia 21!... Isto é verdade para todas as crianças” ER29; “A exigência que a família faz a outros filhos que tem... deve manter em relação a esta” ER29; “As rotinas que cumpre com as outras crianças da família devem manter com esta também” ER29; “é sempre no sentido (...) das exigências que se fazem com as outras crianças” ER30; “Há coisas que são base... para qualquer criança do mundo, tendo ela trissomia 21 ou não” ER29; “mas como fazemos com os outros” ER30; “não devemos deixar passar essas etapas só porque a criança tem Trissomia 21” ER30.
- (7) – INTENSIFICAR (da escuta/verbalização) – “Reforçar (...) a produção sonora, oferecendo o modelo correcto, aproveitando todas as situações possíveis para o contacto individualizado, que permita a observação e escuta activa” Obs-EEE; “Proporcionar actividades de escuta e verbalizar em todas as situações do quotidiano, de forma clara e simples o que acontece, assim como dar tempo e espaço para que a [nome da criança] possa exercitar a sua oralidade, elevando grau de exigência face à sua capacidade/competência verbal” Obs-EEE; “Cantar face a face, diversificar volume de voz, conversar, repetir correctamente e solicitar que reproduza, solicitar que comunique na forma verbal - que diga o nome da “coisa”, associar gestos a palavras, cantar canções mimadas” Obs-EEE; “Ouvir histórias” Obs-EEE; “Ver livros” Obs-EEE; “Observar imagens” Obs-EEE; “Conversar e Cantar.” Obs-EEE.
- (6) – SITUAÇÕES DE JOGO – “mas de forma (...) lúdica” Obs-TF; “Os jogos sonoros, repetições, ritmos e rimas” (RATF); “Imitar” Obs-EEE; “Identificar e estimular situações de jogo, incentivando parcerias efectivas” Obs-EEE; “Fazer jogos de associação” Obs-EEE; “Fazer jogos de expressão corporal que incluam a instrução para se posicionar em cima e em baixo” Obs-EEE.

- (5) – OBJECTOS DO QUOTIDIANO – “Utilização funcional de objectos/materiais do quotidiano” Obs-TF; “Seleccionar a pedido imagens simples e representativas do seu quotidiano próximo por instrução verbal” Obs-EEE; “Colocar objectos em cima e em baixo.” Obs-EEE; “Fazer correspondências entre imagem e objecto real” Obs-EEE; “Introduzir no discurso verbal – com auxiliar gestual no que se relacionar com tamanhos e noções espaciais – referências a atributos dos objectos reais/imagens gráficas” Obs-EEE.
- (5) – NORMALIZAR – “seja uma atitude normalizada” ER29; “é sempre no sentido da normalização dos comportamentos” ER30; “que ela possa estar um bocadinho com o pai, com a mãe, com os irmãos...” ER29; “mas de forma natural” Obs-TF; “de forma natural e harmoniosa” Obs-EEE; “a partir de determinada altura deixe de estar no quarto dos pais e vá para o quarto da irmã ou do irmão ou, então, para o seu próprio quarto” ER29.
- (5) – ASSOCIAR (do gesto, da acção e da palavra) – “Associar também gesto natural quando sentirem que pode funcionar como facilitador/enriquecimento pessoal” Obs-TF; “recurso a estratégias aumentativas de mímica/contextualização e recurso ao meio envolvente” Obs-TF; “associar de forma sistemática, embora normalizada e coloquial, a palavra e/ou frase assertiva à acção/objecto, em cada contexto” (RATF); “Facultar material simples, claro e reconhecível, para trabalhar a associação temática” Obs-EEE; “Complementar com gesto correspondente à questão verbal colocada: Onde está? Em cima? Em baixo?” Obs-EEE.
- (4) – SELECIONAR – “Jogar/emparelhar materiais segundo determinado atributo” Obs-EEE; “Fazer pequenos conjuntos pelo atributo seleccionado” Obs-EEE; “Fazer pequenos recados onde na instrução se inclua o atributo a seleccionar” Obs-EEE; “Pintar sobre instrução com cores pré determinadas” Obs-EEE.
- (3) – CUMPRIR REGRAS – “Cumprindo, obviamente, as regras da sociedade... que começam, desde muito cedo, a ter que serem incutidas” ER30; “Identificar potenciais situações de transgressão, ser firme e claro na atitude reguladora, e antecipar a possível transgressão, anunciando-o verbalmente” Obs-EEE; “Cumprimentar” Obs-EEE.
- (3) – DIVERSIFICAR – “Experiências que possam a constituir o seu mapa cognitivo e a que pode recorrer em situações novas ou idênticas àquela por que passou” Obs-TC; “Conceitos adequados, permitindo-lhe desenvolver uma linguagem adaptada às circunstâncias” Obs-TC; “Associar linguagem/fala às acções empreendidas e/ou a empreender sistematicamente” Obs-TF.
- (3) – ANTECIPAR – “antecipar as aprendizagens” Obs-TC; “devemos trabalhá-la... e até, às vezes, antecipá-las [as etapas], porque não!? ... mas como fazemos com os outros” ER30; “e antecipar a...” Obs-EEE.
- (2) – RECTIFICAR – “O adulto deve igualmente repor um passo esquecido ou hierarquicamente inválido, assim como instruir procedimento motor correcto – ajudando ao planeamento e acção, e rectificar procedimento motor incorrecto para o sucesso da realização” Obs-EEE; “Rectificar sempre as respostas incorrectas com demonstração da escolha correcta” Obs-EEE.
- (2) – ORGANIZAR – “é necessário que haja alguma organização!” ER30; “tudo aquilo que se vive em casa os deve ajudar a organizarem-se e a estruturarem-se... no seu dia-a-dia” ER30.
- (2) – DIMINUIR AS AJUDAS – “Clarificar verbalmente a sequência dos passos da tarefa e dar tempo a que execute diminuindo o grau de ajuda física, e, progressivamente, o grau de ajuda verbal” Obs-EEE; “Oferecer modelo gráfico da forma circular – com redução de ajuda visual – e incentivar que passe por cima” Obs-EEE.
- (2) – CONTINUAR – “as melhores estratégias são aquelas que estão implementadas e utilizadas nesta equipa que trabalha para e com a [nome da criança]” Obs-ES; “são comuns e não espartilhados entre espaços terapêuticos, educativos e familiares, sendo este um aspecto que intentamos na intervenção com a família e com a [nome da criança]” Obs-EEE.
- (1) – DIMINUIR RITMO (de execução) – “Solicitar que realize devagar – ‘calma’ e ‘espera’ – para que diminua ritmo de execução, explorando de forma mais consequente e com maior qualidade o material/jogo” Obs-EEE.
- (1) – NOMEAR – “nomear os intervenientes disponíveis para que, na acção a [nome da criança] integre e operacionalize” Obs-EEE.
- (1) – EXEMPLIFICAR – “Exemplificar sempre antes que execute” Obs-EEE.

BLOCO TEMÁTICO: **Envolvimento Familiar (geral)**

C22 – Importância do Envolvimento Familiar (13)

- (6) – CENTRAL – “nós gostamos de falar de uma abordagem ... centrada na família e naquilo que são as suas necessidades, as suas expectativas e as suas preocupações” ER22; “Os membros da família são os corredores de fundo... será a família dessa criança para o resto da vida!” ER24; “muito mais centrada na família do que na criança... ou do que exclusivamente na criança...”

ER28; “tudo deve ser dirigido à família onde aquela criança existe” ER23; “temos mais dificuldade em falar da estimulação ... muito centrada na criança... no trabalho directo com a criança” ER28; “temos mais dificuldade em falar da estimulação precoce pura” ER28.

- (4) – ESSENCIAL – “Para mim, toda!” ER22; “não concebo intervenção precoce sem a família” ER22; “a família não vive sem a criança, nem a criança sem a família” ER23; “a família é a única chave” ER24.
- (1) – CONTRIBUTO – “todos os intervenientes podem contribuir nos diversos espaços para que a [nome da criança] desenvolva todo o potencial que tem” Obs-EEE.
- (1) – CONHECIMENTO – “Os pais são quem melhor conhece a criança” ER22.
- (1) – CONCORDÂNCIA – “é por isso parceiro numa intervenção integrada de todos os intervenientes, que obviamente obterá melhores resultados se for concordante” Obs-EEE.

C23 – Papel do Envolvimento dos Irmãos (17)

- (5) – IMPORTANTE – “acho [que é de extrema importância o papel da irmã no desenvolvimento da]” ER40; “a presença de irmãos no desenvolvimento de qualquer criança é importantíssimo!” ER40; “em qualquer criança é muito importante para o seu desenvolvimento ter um irmão!” ER40; “Para a [nome da criança], ter uma irmã mais velha com quem tem uma excelente relação... acho que é muito, muito importante” ER40; “é fundamental no desenvolvimento de qualquer criança e da [nome da criança] em particular...” ER40; “Os membros da família são os corredores de fundo... será a família dessa criança para o resto da vida!” ER24.
- (3) – RELAÇÃO FRATERNAL – “Porque os irmãos não são os pares da escola...os irmãos são os irmãos!” ER40; “que ela possa estar um bocadinho (...) com os irmãos...” ER29; “aquilo que elas ganham, que ambas ganham, na relação uma com a outra...” ER40.
- (3) – BRINCADEIRAS – “os irmãos brincam muito com ela” ER28; “ou porque têm mais crianças em casa e, portanto... isso não é problema!” ER28; “não é problema o brincar... porque há muitas outras crianças em casa...” ER28.
- (1) – ZANGAS – “ainda que elas (...) se zanguem ou disputem um brinquedo ou outra coisa qualquer” ER40.
- (1) – IMITAÇÃO – “[aquilo] que elas imitam” ER40.
- (1) – CORRECÇÃO – “[aquilo] que elas corrigem” ER40.
- (1) – APRENDIZAGEM – “que elas aprendem” ER40.
- (1) – AJUDA – “os irmãos da casa podem ajudar “ ER28.

C24 – Atitudes dos Técnicos Promotoras de Envolvimento Familiar (42)

- (14) – DIFERENCIAR (personalizando) – “depende muito dos saberes que a família já tem” ER27; “depende de muitos outros factores que dizem respeito à própria família” ER27; “Depende de muitos factores...” ER27; “depende muito de família para família... de cada família!” ER27; “Cada família é única” ER27; “cada família tem necessidades únicas” ER27; “as ajudas necessárias para uma família ... são completamente diferentes!” ER27; “Diferentes das necessidades de uma família em que” ER27; “são necessidades completamente diferentes!” ER27; “as ajudas que têm de ser mobilizadas... são completamente diferentes!” ER27; “é uma dinâmica que (...) nunca é igual” ER26; “essas pistas e essas estratégias têm muito a ver com a família com que estamos a trabalhar!” ER28; “Essas pistas ou estratégias são sempre personalizadas...” ER28; “pois cada criança é uma criança e cada família uma família...” Obs-EEE.
- (8) – RESPEITAR (as opções) – “naquilo que são as suas necessidades, as suas expectativas e as suas preocupações” ER22; “permitir, que face à informação, a família opte” ER26; “escolha aquilo que é melhor para a sua família e para a sua criança” ER26; “é uma dinâmica que se vai estabelecendo” ER26; “as preocupações da família mudam ao longo do tempo” ER26; “já são outras... as preocupações, as necessidades” ER26; “os recursos que, entretanto, a família vai adquirindo e vai mobilizando para esta nova situação que também muda” ER26; “são as famílias que determinam o que querem de nós...” ER24.
- (4) – CAPACITAR – “É preciso também... trabalhar a... capacitação da família “ ER26; “como é que eles devem fazer para melhor estar com a sua criança, em casa... a brincar... a cumprir as rotinas... do dia-a-dia!” ER28; “nós, equipas, devemos ajustarmo-nos para, no fundo, capacitarmos a família da melhor forma que formos capazes... a estar com a sua criança” ER24; “temos o dever de capacitar para uma nova realidade” ER25.
- (4) – AUTONOMIZAR – “É preciso também (...) autonomizar a família face aos técnicos” ER26; “Não se pretende que a família dependa indefinidamente de técnicos” ER26; “Nós só lá estamos num período da vida dessa família” ER24; “os técnicos são os sprinters! Os membros da família são os corredores de fundo... será a família dessa criança para o resto da vida!” ER24.

- (4) – APOIAR – “[Uma bengala] em que a família se pode apoiar...” ER25; “reflectimos em conjunto... como as coisas se estão a passar” ER28; “Somos uma bengala!” ER25; “Uma bengala, naquele momento” ER25.
- (3) – REFLECTIR (definindo em conjunto) – “[reflectimos em conjunto]... como podemos introduzir algumas modificações!” ER2; “definimos em conjunto algumas estratégias...” ER28; “vamos conversando e definindo como preocupações” ER26.
- (3) – INFORMAR – “[é importante informar as famílias] de tudo a que podem recorrer” ER26; “Dar-lhe sobretudo muita informação” ER26; “é importante informar as famílias de tudo quanto têm disponível” ER26.
- (2) – EXEMPLIFICAR – “muito importante que nós lhes mostremos” ER28; “que lhes demonstremos como é que devemos fazer” ER28.

ANEXO XXIV – *Distribuição das Unidades de Registo por Categorias/Instrumento*

No *Quadro 73* visualiza-se a distribuição das Unidades de Registo de cada um dos instrumentos de recolha de dados, pelas diferentes categorias:

Quadro 73 – Distribuição das Unidades de Registo por categorias, em cada Instrumento

Categorias	Entrevista	Obs - TC	Obs - ES	Obs - EEE	Obs - TF	Obs - PC	Análise Documental	Totais
C1	-	-	-	-	-	-	8	8
C2	2	-	-	-	-	-	10	12
C3	15	6	4	2	2	4	6	39
C4	3	2	7	3	3	44	-	62
C5	6	9	8	7	3	29	6	68
C6	8	5	2	13	5	54	2	89
C7	17	3	3	11	3	45	7	89
C8	4	-	4	6	-	-	1	15
C9	-	2	11	3	2	11	1	30
C10	-	4	7	1	-	3	-	15
C11	-	5	1	5	-	7	2	20
C12	6	3	10	6	4	5	5	39
C13	3	-	8	4	-	7	-	22
C14	-	15	9	6	-	3	1	34
C15	-	-	-	-	-	-	3	3
C16	4	-	-	-	-	-	-	4
C17	10	-	-	2	-	-	-	12
C18	11	-	1	-	-	-	-	12
C19	13	5	1	7	1	-	2	29
C20	8	1	4	6	-	-	7	26
C21	20	3	1	41	6	-	4	75
C22	11	-	-	2	-	-	-	13
C23	17	-	-	-	-	-	-	17
C24	41	-	-	1	-	-	-	42
TOTAIS	199	63	81	126	29	212	65	= 775

**ANEXO XXV – *Apresentação das Categorias pela Frequência das
Unidades de Registo***

Quadro 74 – Categorias por ordem decrescente de frequência das Unidades de Registo

Categorias	Subcategorias	N.º de UR
C6 - Comportamento Praxiológico	AUTÓNOMA; COLABORANTE; COMPETENTE; DETERMINADA – confiança; INTERESSADA; PARTICIPANTE; PERSISTENTE – empenhada; PROACTIVA.	89
C7 - Comportamento Cognitivo	ATENTA – observadora; AUTO-APERFEIÇOAMENTO – auto-correcção; CRIATIVA; CURIOSA; DESCOBERTA; FACILIDADE – de aprendizagem; IMITAÇÃO; NATURAL; PERSPICAZ; RESOLUÇÃO – de problemas; SURPRESA.	89
C21 - Sugestões para o Envolvimento Familiar	ANTECIPAR; ASSOCIAR – do gesto, da acção e da palavra; CONTINUAR; CUMPRIR REGRAS; DIMINUIR AS AJUDAS; DIMINUIR RITMO – de execução; DIVERSIFICAR; EXEMPLIFICAR; IGUALDADE – de exigência; INTENSIFICAR – da escuta/verbalização; NOMEAR; NORMALIZAR; OBJECTOS DO QUOTIDIANO; ORGANIZAR; RECTIFICAR; ROTINAS – nos contextos específicos; SELECCIONAR.	75
C5 - Comportamento Social	ATENTA AOS OUTROS – sensível; CHARMOSA – conquistadora e cativante; COMUNICATIVA; EDUCADA; EMPÁTICA; SOCIÁVEL – interactiva.	68
C4 - Comportamento Emotivo	AFFECTIVA – meiga; ALEGRE; FELIZ; MANIPULADORA; OPOSIÇÃO; SIMPÁTICA; TEIMOSA; VAIDOSA; ZANGA.	62
C24 - Atitudes dos Técnicos Promotoras de Envolvimento Familiar	APOIAR; AUTONOMIZAR; CAPACITAR; DIFERENCIAR – personalizando; EXEMPLIFICAR; INFORMAR; REFLECTIR – definindo em conjunto; RESPEITAR – as opções.	42
C12 - Realizações Comunicativas	ALTERNÂNCIA; AUTO-CORRECÇÃO; COMUNICAÇÃO COM ADULTOS E PARES; DÉFICIT; FACILIDADE/GOSTO; INTENCIONALIDADE – intenção e adequação ao contexto; LINGUAGEM EXPRESSIVA – diversificação e inteligibilidade; SIMULTANEIDADE – gestual e verbal.	39
C3 - Padrão de Desenvolvimento	APROXIMADO À I.C.; BOM DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO; BOM DESENVOLVIMENTO MOTOR; CONSISTENTE; DUAS FASES; HARMONIOSO; POR DEGRAUS; POSITIVO.	39
C14 - Realizações Cognitivas	ASSOCIAÇÕES SIMPLES; COMPREENSÃO – de mensagens; EMPARELHAMENTO – de objectos; EXECUTA RECADOS; IDENTIFICA PARTES DO CORPO; NOÇÕES DE ESPAÇO E TAMANHO – início; PRODUÇÃO DE SONS DE ANIMAIS; RESPOSTA A PERGUNTAS SIMPLES; SEQUÊNCIAS MIMADAS; TEMPO DE CONCENTRAÇÃO/REALIZAÇÃO.	34
C9 - Actividades Preferidas	ACTIVIDADES SENSORIAIS; EXPRESSÕES PLÁSTICAS; JOGO; MÚSICA/DANÇA.	30
C19 - Papel da Família na Estimulação	ENVOLVIDOS; IDEAL; IMPORTANTE; MAIS-VALIA; PARTICIPANTE; PROMOTOR – de desenvolvimento; RESPONSÁVEL.	29
C20 - Relação Família/ Técnicos e Educadores	ABERTURA; COLABORAÇÃO; CONFIANÇA; CUMPLICIDADE; DISPONIBILIDADE; EXCELENTE; FRONTALIDADE; PARCERIA; PARTILHA; SUPORTE.	26
C13 - Realizações de Autonomia	ALIMENTAÇÃO – sozinha; ARRUMAÇÃO DOS LOCAIS; CALÇAR-SE – início; DESFRALDAMENTO – início; LAVAR/ENXUGAR AS MÃOS – início; VESTIR E DESPIR-SE – com ajuda verbal e física.	22
C11 - Realizações de Motricidade Global	CÓCORAS; CORRE – contornando obstáculos; DÁ SALTOS – pequenos; ESCORREGA; HÁBIL COM A CADEIRA; PÁRA PERANTE O PERIGO; RESOLUÇÃO DE QUEDAS; SEGURANÇA – deslocações com; SOBE/DESCE ESCADAS – com apoio.	20
C23 - Papel do Envolvimento dos Irmãos	AJUDA; APRENDIZAGEM; BRINCADEIRAS; CORRECÇÃO; IMITAÇÃO; IMPORTANTE; RELAÇÃO FRATERNAL; ZANGAS.	17
C8 - Relação da CAT21/Grupo da Sala	ACOMPANHA; ADERE – participa; IGUALDADE; INTERAGE.	15
C10 - Realizações de Motricidade Fina	ABRIR TORNEIRAS; ALTERNÂNCIA DE MÃO; ENCAIXE/EMPILHA – peças; GARATUJAS; PINÇA.	15
C22 - Importância do Envolvimento Familiar	CENTRAL; CONCORDÂNCIA; CONHECIMENTO; CONTRIBUTO; ESSENCIAL.	13
C17 - Padrão Educativo da	AFFECTIVO; ALEGRE; EDUCAÇÃO; ESTIMULADOR; ESTRUTURANTE;	12

Família	IGUALDADE; NORMALIZANTE.	
C18 - Integração/ Acolhimento da CAT21 na Família	ACEITAÇÃO; ALEGRIA; DOAÇÃO; ESPERADA; GANHO; INCORPORADA; NORMAL.	12
C2 - Enquadramento da Estimulação	ACOMPANHAMENTO; CONSTITUIÇÃO DA EQUIPA – de intervenção; CONTACTO PRECOCE; FREQUÊNCIA DE INFANTÁRIO; MODELO DE ESTIMULAÇÃO.	12
C1 - Anamenese	CIRURGIA CARDÍACA; GRAVIDEZ; NASCIMENTO.	8
C16 - Tipo de Relações Familiares	ENTREAJUDA; PERCURSO COMUM; RELAÇÕES FORTES.	4
C15 - Constituição da Família	AGREGADO FAMILIAR; NÍVEL SOCIO-ECONÓMICO; NUCLEAR.	3
TOTAL		= 775

ANEXO XXVI – *Interpretação e Confrontação dos Resultados por Blocos Temáticos e Categorias*

Nas categorias de análise pertencentes ao bloco temático *História da CAT21* – Quadro 75 – foram obtidos dados importantes para apresentação da *História Pessoal da Criança* (3.1), das *Itinerário dos Processos de Estimulação* (3.3) e do *Padrão de Desenvolvimento* (3.5.3), do presente manuscrito, concomitantemente aos dados colhidos pela análise aos documentos pessoais e oficiais feita directamente para efeitos de caracterização e contextualização objectiva da situação-problema.

Quadro 75 – Dados Categorias sobre o bloco temático: História da CAT21

Categorias da História da CAT21	Entrevista	Obs - TC	Obs - ES	Obs - EEE	Obs - TF	Obs - PC	Análise Documental	Totais
C1	-	-	-	-	-	-	8	8
C2	2	-	-	-	-	-	10	12
C3	15	6	4	2	2	4	6	39
TOTAIS	17	6	4	2	2	4	24	= 59

- Com a categoria *Anamnese - CAT21 (C1)* obtiveram-se dados de valor objectivo e histórico fundamentais para a descrição da história da gravidez (1 Ur),²³⁴ do nascimento (5 Ur) e da cirurgia cardíaca efectuada (2 Ur).
- Da análise dos dados obtidos com a categoria *Enquadramento da Estimulação – CAT21 (C2)* pode-se inferir que a família desde muito cedo (4 Ur) procurou encontrar as melhores formas para fazer um acompanhamento adequado à sua filha. Optaram por enquadrar a estimulação da sua filha recorrendo aos serviços de uma equipa multidisciplinar (4 Ur), procurando a estimulação da sua filha em todas as áreas de desenvolvimento (1 Ur) e em todos os contextos de interacção da criança/família. A fim de promover uma maior estimulação, integração e normalização, a família – em diálogo com os técnicos de intervenção – optaram por integrar a criança num infantário (2 Ur), o qual também a irmã frequenta. Para facilitar o contacto, a descrição objectiva e as implicações pedagógicas das consultas, a responsável de caso acompanha a família às consultas (1 Ur).
- Na categoria *Padrão de Desenvolvimento - CAT21 (C3)*, da interpretação dos dados obtidos, pode-se concluir que a CAT21 apresenta, até à data, um padrão de desenvolvimento tido unanimemente como positivo (na fase pós-cirurgia) (8 Ur), apresentando, com característica muito específica, uma evolução feita por etapas, ‘degraus’ ou ‘saltos’ bem definidos (8 Ur). Circunstancialmente e aparentemente, nada no seu desenvolvimento se modifica e, inesperadamente, um conjunto de grandes modificações emergem já quase consolidadas. Dado o perfil da criança, talvez a sua grande capacidade de observação e a sua auto-correcção sejam os instrumentos utilizados para apresentar frequentemente comportamentos, atitudes e realizações já aparentemente/realmente bem consolidadas. Apesar de algum deficit na linguagem, a CAT21 apresenta um bom desenvolvimento comunicativo – muito facilitado por todas as suas características emotivas, social, praxiológicas e cognitivas, as quais lhe conferem um

²³⁴ Indicação do número de unidades de registo que veiculam uma determinada subcategoria/temática.

bom potencial comunicativo (6 Ur). No que concerne o desenvolvimento motor, a criança, na pós-cirurgia, fez aquisições muito positivas e apresenta alterações bastante positivas (2 Ur). Desta forma, o desenvolvimento da CAT21 caracteriza-se como sendo harmonioso em todas as áreas de desenvolvimento (4 Ur), consistente (1 Ur) e bastante aproximado à sua idade cronológica (2 Ur).

Nas categorias de análise pertencentes ao bloco temático sobre a *Caracterização da CAT21* – Quadro 76 –, obtiveram-se dados significativos para caracterização do *Perfil da Criança* (3.5), em especial referências sobre as suas *Características Pessoais* (3.5.1) e *Actividades Preferidas* (3.5.4), assim como para suporte da caracterização da integração da criança no seu *Contexto Escolar* (3.4) do presente manuscrito.

Quadro 76 – Dados Catoriais sobre o bloco temático: Caracterização da CAT21

Categorias da Caracterização da CAT21	Entrevista	Obs - TC	Obs - ES	Obs - EEE	Obs - TF	Obs - PC	Análise Documental	Totais
C4	3	2	7	3	3	44	-	62
C5	6	9	8	7	3	29	6	68
C6	8	5	2	13	5	54	2	89
C7	17	3	3	11	3	45	7	89
C8	4	-	4	6	-	-	1	15
C9	-	2	11	3	2	11	1	30
TOTAIS	38	21	35	43	16	183	17	= 353

- Com a categoria *Comportamento Emotivo – CAT21 (C4)*, infere-se que a CAT21 é uma criança muito alegre (27 Ur), apresentando essa atitude com quase todos as pessoas que com ela interagem – não apresentando sinais de selecção/preferência de pessoas e respectiva alteração de estado de espírito. Simultaneamente, é vista como uma criança muito meiga e afectiva (10 Ur) – o que traduz com muitos gestos de carinho e ternura para com as pessoas/pares com quem comunica ou interage. Desta forma, a sua simpatia é um aspecto marcante – tendo sempre um sorriso à espreita (6 Ur), concluindo-se que a CAT21 é feliz (4 Ur). No que concerne aos aspectos mais negativos da sua forma de estar, a criança é um pouco teimosa (6 Ur) – característica mais marcante no passado –, apesar de, muitas vezes, os seus comportamentos de alguma teimosia se enquadrem dentro das suas características praxiológicas de determinação, proactividade e empenho. Apresenta, igualmente, alguma vontade em ‘mostrar-se’ (3 Ur), tentando manipular as situações que lhe são/sejam mais desfavoráveis (1 Ur). Como qualquer outra criança, também tem, esporadicamente, as suas zangas momentâneas (1 Ur), assumindo, por vezes, uma ligeira vontade em contrariar (4 Ur).
- Na interpretação dos dados obtidos com a categoria *Comportamento Social – CAT21 (C5)*, podem-se concluir que a CAT21 é caracterizada por todos os participantes como uma criança muito sociável (30 Ur), apresentando uma atitude interactiva que facilita o estabelecimento de boas relações sociais, quer com os adultos, com a irmã e com os pares. Neste âmbito, a criança apresenta também uma grande sensibilidade que se traduz

por uma grande atenção aos outros (16 Ur), quer em momentos de alegria como de tristeza, assumindo atitudes e gestos de meiguice, neste âmbito, pode-se considerar uma criança generosa para com os outros – independentemente da sua idade ou proximidade relacional (6 Ur). Por ser uma criança com as características relacionais bastante desenvolvidas, é uma criança que, com o seu charme e empatia (4 Ur), se torna numa criança cativante – assumindo, nisso, por vezes, uma atitude activa – constituindo-se como conquistadora (8 Ur). A sua expressividade comunicativa e a vontade manifesta de comunicar objectivam a sua apetência pela relação interpessoal e manifestam a sua forma de estar (3 Ur). É referido também que a CAT21 manifesta uma educação baseada em princípios basilares, os quais assentam numa educação responsável e semelhante/igual às exigências feitas pelos pais à outra filha da família (1 Ur).

- Categoria *Comportamento Praxiológico – CAT21 (C6)*: da interpretação dos dados obtidos, pode-se concluir que a CAT21 é uma criança que manifesta muita confiança no seu agir e no seu estar. Assume uma atitude positiva e continuamente determinada (18 Ur), o que, por vezes, se aproxima de algumas atitudes de teimosia. A sua proactividade faz dela uma criança dinâmica e em continua interacção com o meio envolvente/pessoas próximas (16 Ur). Manifesta uma grande vontade e desejo em ser autónoma, desejando realizar, por si mesma, tarefas ainda não adequadas à sua idade – por imitação da sua irmã ou dos adultos/pais (15 Ur). Faz muitas descobertas, adquire muitas competências e domina o seu meio envolvente, fruto das atitudes proactivas de persistência e empenho que continuamente revela (11 Ur). Nas tarefas da vida quotidiana, a criança assume, igualmente, perante os diversos intervenientes, uma atitude participante (10 Ur) e colaborante (9 Ur), manifestando o seu interesse pelas propostas, facilitando a interacção pedagógica e retirando maiores proveitos das aprendizagens (5 Ur). Por conseguinte, a CAT21 é vista como uma criança que, dentro da sua tipologia deficitária, apresenta já muitas competências que lhe servem de âncora para novas aquisições/domínios (5 Ur).
- Na categoria *Comportamento Cognitivo – CAT21 (C7)*, da interpretação dos dados obtidos, infere-se que é uma criança atenta e observadora (23 Ur), características que facilitam em muito o seu desenvolvimento cognitivo – dada a sua capacidade de atenção/observação, retém muitos pormenores e procura fazer/repetir o que observou espontaneamente (15 Ur), materializando a sua grande capacidade e vontade em imitar o observado no seu meio envolvente – pessoas, situações e actividades. Neste âmbito, é uma criança com uma grande curiosidade (14 Ur) e vontade em conhecer mais e melhor as circunstâncias envolventes – apresentando-se estas como um desafio à sua percepção e compreensão, chegando, por vezes, a ser perspicaz (4 Ur). A CAT21 procura resolver os problemas com que se depara (7 Ur), procurando criativamente (6 Ur) encontrar formas de superar as dificuldades ou os obstáculos com que se vai deparando. Não se deixa vencer

facilmente, assumindo activamente uma atitude de auto-aperfeiçoamento e de auto-correcção (6 *Ur*), dado que pretende realizar as tarefas com um grau de realização que a satisfaça e de forma a surpreender o seu parceiro/educador (3 *Ur*). Consequentemente, a criança denota alguma facilidade de aprendizagem (5 *Ur*) e uma apetência pela descoberta de novas situações (4 *Ur*), chegando mesmo a fazer algumas aquisições de forma quase natural (2 *Ur*).

- Com os dados obtidos na categoria *Relação da CAT21/Grupo da Sala (C8)*, concluiu-se que a CAT21, inserida num grupo/sala de infantário com crianças da sua idade, se encontra a acompanhar o projecto desenvolvido pelas outras crianças da sala (5 *Ur*). De facto, a própria educadora da sala e a educadora de ensino especial referem, com insistência e convicção, que a criança participa e adere a quase todas as actividades planeadas para o grupo, querendo, frequentemente ser a primeira a executá-las (5 *Ur*). A criança interage com os pares e adultos (4 *Ur*) assente num princípio de igualdade, apesar de inicialmente ter beneficiado de alguma protecção (1 *Ur*).
- Na categoria *Actividades Preferidas – CAT21 (C9)*, os dados apontam para reconhecer na CAT21 a sua grande apetência e gosto por todas as actividades que incluem música e/ou dança (20 *Ur*) – permitindo-lhe expressar a sua criatividade e o seu dinamismo – sendo esta valência uma área a explorar de forma a desenvolver/estimular outras áreas. Apresenta igualmente gosto pelas actividades lúdicas, simbólicas e de entretenimento (5 *Ur*) – as quais lhe permitem oportunidades de aprendizagem cooperativa/interactiva. A criança gosta também de realizar actividades relacionadas com as expressões plásticas (3 *Ur*) que usem/necessitem e estimulem os seus sentidos (2 *Ur*).

Nas categorias de análise pertencentes ao bloco temático sobre as *Realizações da CAT21 – Quadro 77* –, os dados obtidos foram fundamentais para descrever a criança no âmbito da *Funcionalidade e Realizações* (3.5.2) do presente manuscrito.²³⁵

Quadro 77 – Dados Categrais sobre o bloco temático: Realizações da CAT21

Categorias da Realizações da CAT21	Entrevista	Obs - TC	Obs - ES	Obs - EEE	Obs - TF	Obs - PC	Análise Documental	Totais
C10	-	4	7	1	-	3	-	15
C11	-	5	1	5	-	7	2	20
C12	6	3	10	6	4	5	5	39
C13	3	-	8	4	-	7	-	22
C14	-	15	9	6	-	3	1	34
TOTAIS	9	27	35	22	4	25	8	= 130

Contudo, salienta-se que a criança apresenta realizações relativamente próximas à sua idade cronológica em quase todas as áreas de desenvolvimento, à excepção da

²³⁵ Dada a especificidade de cada unidade de registo e as peculiares características e/ou descritores, reenvia-se para a apresentação das Unidades de Registo particulares respeitante às subcategorias das seguintes categorias de análise, sugere-se a consulta das: Realizações de Motricidade Fina – CAT21 (C10); Realizações de Motricidade Global – CAT21 (C11); Realizações Comunicativas – CAT21 (C12); Realizações de Autonomia – CAT21 (C13) e Realizações Cognitivas – CAT21 (C14), constantes na *Apresentação da Análise Global de Conteúdo*, no Anexo XXIII.

comunicação – onde, apesar de possuir um bom potencial, ainda manifesta bastantes dificuldades, constituindo-se como área deficitária mais acentuada.

Nas categorias de análise pertencentes ao bloco temático sobre a *Caracterização da Família da CAT21* – Quadro 78 –, obtiveram-se dados importantes para caracterização do *Contexto Familiar* (3.2) e *Itinerário dos Processos de Estimulação* (3.3).²³⁶

Quadro 78 – Dados Categriais sobre o bloco temático: Caracterização da Família da CAT21

Categorias da Caracterização da Família da CAT21	Entrevista	Obs - TC	Obs - ES	Obs - EEE	Obs - TF	Obs - PC	Análise Documental	Totais
C15	-	-	-	-	-	-	3	3
C16	4	-	-	-	-	-	-	4
C17	10	-	-	2	-	-	-	12
C18	11	-	1	-	-	-	-	12
C19	13	5	1	7	1	-	2	29
C20	8	1	4	6	-	-	7	26
C21	20	3	1	41	6	-	4	75
TOTAIS	66	9	7	56	7	-	16	= 161

- Com a categoria *Constituição da Família – CAT21 (C15)*, obtiveram-se dados de valor objectivo e histórico, fundamentais para a descrição da composição da família (1 Ur), do nível socio-económico (1 Ur) e do agregado familiar (1 Ur).
- Na categoria *Tipo de Relações Familiares – CAT21 (C16)*, dos dados obtidos concluiu-se que a CAT21 se encontra inserida numa família onde as relações entre os seus membros – pai, mãe e irmã – são de entreajuda e de apoio mútuo (2 Ur). É tido como relevante que as relações entre os elementos da família da criança são muito fortes (1 Ur) e indicadores de construção de um percurso familiar comum (1 Ur).
- Com os obtidos pela Categoria *Padrão Educativo da Família – CAT21 (C17)*, infere-se que a CAT21 está inserida num ambiente educativo muito estruturado (4 Ur) e, por conseguinte, estruturante, permitindo-lhe apoiar a sua organização, através do estabelecimento de rotinas familiares. Dada a presença de outra filha do casal, a educação/exigências educativas estipuladas para a CAT21 é igual à educação/exigências educativas pedidas à sua irmã – não existe discriminação, permitindo a estruturação de regras/normas comumente aceites – pelas duas irmãs (2 Ur). Dado o tipo de relações presente entre os membros da família e as características próprias de cada um deles, o contexto educativo apresenta-se como afectivo (2 Ur) e alegre (1 Ur). Os pais procuram criar um ambiente rico em estímulos (1 Ur), porém sempre numa dinâmica de normalização (1 Ur) e não de diferenciação.

²³⁶ A Categoria C21 – *Sugestões para o Envolvimento Familiar – CAT21*, por questões de organização, será apresentada após a análise do bloco temático sobre o *Envolvimento Familiar – de carácter geral*, permitindo uma contextualização e a focalização progressiva em relação ao objectivo e à questão de partida da presente investigação.

- A categoria *Integração/Acolhimento da CAT21 na Família (C18)* sustém que a CAT21 é uma criança esperada e desejada (4 Ur), mesmo perante a incerteza do diagnóstico de T21. A família acolheu a criança de uma forma normal (2 Ur) e integrou-a/incorporou-a nas relações familiares de doação mútua (1 Ur), podendo-se afirmar que esta família ganhou muitas coisas com o nascimento/desenvolvimento desta criança. A família da CAT21 vive e sente a presença dela com muita alegria (1 Ur), manifestando a sua aceitação (1 Ur) e doação.²³⁷
- Na categoria *Papel da Família na Estimulação – CAT21 (C19)*, concluiu-se que a família da CAT21 participa activamente (7 Ur) no processo de estimulação/desenvolvimento da sua filha chegando a ser considerados pela responsável de caso como “mais do que participativos”. Diversos itens fazem referência à importância do papel da família na estimulação da sua filha, referindo-o, por diversas vezes, como o promotor do desenvolvimento da criança (7 Ur).²³⁸ Perante esta implicação responsável (5 Ur) da família e do seu envolvimento (2 Ur) – desde muito cedo, a sua acção é vista como uma mais-valia (4 Ur), importante (2 Ur) para o sucesso da estimulação e do consequente desenvolvimento apresentado – sendo apresentada pela responsável de caso como a ideal (2 Ur) e a desejável que acontecesse em todas as famílias com crianças portadoras de alguma deficiência.
- Dos dados obtidos na categoria *Relação Família/Técnicos e Educadores – CAT21 (C18)*, infere-se que as relações estabelecidas entre a família da CAT21 e os técnicos e educadores da criança são assentes na partilha franca de opiniões (7 Ur), estratégias e dúvidas – tendo-se estabelecido uma parceria educativa (5 Ur) assente em alguns valores importantes para o seu funcionamento: cumplicidade (3 Ur), colaboração (2 Ur), disponibilidade (2 Ur), confiança (3 Ur), abertura (1 Ur) e frontalidade (1 Ur). A equipa de intervenção assume, muitas vezes, o papel de suporte (1 Ur) – de forma a capacitar a família para esta poder responder às exigências do dia-a-dia. Esta excelente empatia relacional (1 Ur) facilita o desenvolvimento do trabalho, promovendo maiores ganhos para a família, para a criança e para a equipa de intervenção.²³⁹

Nas categorias de análise pertencentes ao bloco temático sobre o *Envolvimento Familiar – em geral*, pode-se referir que foram obtidos dados importantes – Quadro 79 – para apresentação dos *Itinerário dos Processos de Estimulação (3.3)* e dos *Pressupostos Empíricos (2.)* da *Parte III – Plano de Intervenção*.²⁴⁰

²³⁷ A Educadora da sala da criança chega a afirmar que “Se a [nome da criança] pudesse escolher uma família para ela, tenho a certeza que não tinha dúvidas e não hesitava, escolhia esta mesma!”

²³⁸ “A família é sem dúvida o maior promotor do desenvolvimento da criança.” Obs-TC

²³⁹ “A excelente relação com técnicos que trabalham com a [nome da criança] faz com que todo o trabalho tenha uma dinâmica bastante positiva.” Obs-TC

²⁴⁰ A Categoria C21 – *Sugestões para o Envolvimento Familiar – CAT21*, apesar de ter sido introduzido na análise dos dados no bloco temático de *Caracterização da Família*, por questões de organização, é analisada e

Quadro 79 – Dados Categriais sobre o bloco temático: Envolvimento Familiar (geral)

Categorias do Envolvimento Familiar (em geral)	Entrevista	Obs - TC	Obs - ES	Obs - EEE	Obs - TF	Obs - PC	Análise Documental	Totais
C22	11	-	-	2	-	-	-	13
C23	17	-	-	-	-	-	-	17
C24	41	-	-	1	-	-	-	42
TOTAIS	69	-	-	3	-	-	-	= 72

- Com a categoria *Importância do Envolvimento Familiar – CAT21 (C22)*, obtiveram-se elementos dos quais se conclui que o envolvimento familiar é central (6 Ur) para o desenvolvimento de qualquer criança. O envolvimento familiar deve estar no centro do processo de estimulação, dado que cada vez mais se deve abordar a estimulação de uma criança enquadrada no seu contexto familiar, permitindo que a família, com o seu conhecimento (1 Ur) e função, assuma o seu papel essencial de primeira e principal educadora. Salienta-se igualmente que todos os intervenientes devem dar o seu contributo (1 Ur), procurando o estabelecimento de parcerias em que se definam estratégias concordantes (1 Ur) para os agentes envolvidos – família e educadores/técnicos.
- Os dados obtidos na categoria *Papel do Envolvimento dos Irmãos (C23)* permitem concluir que o envolvimento dos irmãos no processo de estimulação de uma criança é muito importante. Tal facto, quando existe uma criança com deficiência, torna-se extremamente importante (6 Ur), dado que permite a criação de relações fraternais (3 Ur) com trocas mútuas e onde se vive um crescimento contínuo, à diferença dos pares da escola. Nas situações correntes do dia-a-dia, nas brincadeiras (3 Ur) e mesmo nas zangas (1 Ur), o processo de co-desenvolvimento assume-se naturalmente como factor de aprendizagem (1 Ur), de imitação (1 Ur), de correcção (1 Ur) e de ajuda (1 Ur) entre os próprios irmãos, trazendo benefícios para ambos.
- Na categoria *Atitudes dos Técnicos Promotoras de Envolvimento Familiar (C24)*, infere-se que é da competência dos técnicos procurar diferenciar (14 Ur) a sua acção/intervenção consoante as características da criança, o perfil da família e os locais/contextos de estimulação. Consequentemente, a personalização da intervenção permite mais facilmente ser incisivo e objectivo na respectiva estimulação e com resultados positivos no desenvolvimento da criança. Neste sentido, é de todo indispensável – numa intervenção tendencialmente centrada na família – que a equipa de terapeutas e educadores respeitem (8 Ur) e aceitem as opções das famílias de forma a fazê-las sentir capazes (4 Ur) de mover todos os recursos possíveis/disponíveis para os objectivos a que se propõem. Contudo, a família ao ser impelida para este caminho de autonomização (4 Ur), deve continuar a contar com o apoio (4 Ur) de pessoas especializadas, de forma a, em conjunto, reflectir sobre as opções mais adequadas para cada circunstância. Neste âmbito, dependendo do perfil de família e das características da criança/indivíduo com deficiência,

interpretada neste bloco temático, permitindo a contextualização e a focalização progressiva em relação ao objectivo e à questão de partida da presente investigação.

competem às equipas de intervenção informar (3 Ur) correctamente os pais sobre temáticas/assuntos correlacionados com o desenvolvimento do seu filho e, muitas vezes, pode ser oportuno exemplificarem formas de correcta actuação/intervenção – demonstrando ‘como se faz’ (2 Ur).

- Relativamente à categoria *Sugestões para o Envolvimento Familiar – CAT21 (C21)*, os dados obtidos sustentam que, de forma a potenciar o envolvimento familiar no processo de estimulação da CAT21, é importante estimular a criança durante as suas rotinas diárias/semanais e nos seus contextos familiares específicos (15 Ur), procurando otimizar todas as situações de rotina com procedimentos estimulantes enquadrados e contextualizados, aumentando a sua frequência e intensidade em que ocorrem e conferindo-lhe, por conseguinte, um significado prático – facilitador de adesão. Com a presença da irmã, os pais devem continuar (2 Ur) a orientar o seu padrão de exigência sob a perspectiva da igualdade – na relação entre as irmãs e entre elas e as próprias filhas, procurando educar segundo um prisma estruturante e exigente (8 Ur). Neste momento, a intensificação de experiências (7 Ur), de comunicação e de interacção são tidos como promotores de maiores e melhores aquisições, visto que permite à criança uma diversidade de estímulos e de oportunidades de desenvolvimento de respostas adequadas, procurando sempre manter e proporcionar um ambiente normalizante (5 Ur). A criação de situações contextualizadas de jogo (6 Ur), utilizando os objectos de uso diário (5 Ur), pode facilitar e permite o envolvimento e a participação de toda a família na estimulação da CAT21. É igualmente importante que estejam presentes no dia-a-dia da interacção familiar com a criança estratégias/actividades que lhe permitam: associar (5 Ur), seleccionar (4 Ur), cumprir regras (3 Ur), diversificar (3 Ur), antecipar (3 Ur), rectificar (2 Ur), organizar (2 Ur), diminuir as ajudas (2 Ur), diminuir ritmo (1 Ur), nomear (1 Ur) e exemplificar (1 Ur). Perante as características da CAT21, é conveniente apoiar a criança a diminuir o ritmo de execução (1 Ur), explorando de forma mais consistente e com maior qualidade o objecto/jogo.

**ANEXO XXVII – *Caracterização do Projecto de Intervenção Precoce
Caminhar, Caminhando... – Análise Documental***

O projecto *Caminhar, Caminhando* da Intervenção Precoce da CERCIMB – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas da Moita-Barreiro, a qual se constituiu como entidade promotora, possui “parcerias formalizadas com a Câmara Municipal da Moita, Centro Saúde da Moita, Sta. Casa da Misericórdia de Alhos Vedros e o Agrupamento Vertical de Escolas José Afonso” (PCIP: 4). Este projecto é constituído por uma equipa pluridisciplinar – de acordo com o Despacho conjunto 891/99 – constituída por: “Terapeuta Fala; Terapeuta Ocupacional; Psicóloga; Pediatra; Enfermeira Especialista de S. Inf. e Pediatria; Enfermeira Graduada; duas Educadoras e Técnico Serviço Social” (PCIP: 11). É um trabalho que tem como “destinatários crianças até aos 6 anos de idade, especialmente dos 0 aos 3 anos que apresentem risco ou atraso grave de desenvolvimento (...) do Concelho da Moita, nas situações de Risco Estabelecido, Risco Biológico e Risco Ambiental” (PCIP: 10).

Este serviço, após a sinalização das situações, a reunião de equipa e tendo em conta as características das informações recolhidas, define qual o técnico que está em melhores condições para assumir a responsabilidade do caso. Só posteriormente é “estabelecido o primeiro contacto com a família (...) dando-se então início ao Plano Individualizado de Apoio à Família (PIAF)” (PCIP: 15).

A intervenção do projecto *Caminhar, Caminhando* apresenta dois objectivos directamente relacionados com a família: “apoiar as famílias, reforçando o seu envolvimento na equipa, de forma a dotá-las dos meios necessários para que assumam sem dificuldade o seu papel como família [... e] promover um modelo transdisciplinar de trabalho em equipa, com a inclusão das famílias como parceiros em todo o processo de intervenção” (PCIP: 8).

Durante a implementação da intervenção, a família é chamada a “rever e avaliar a forma como os objectivos estão a ser alcançados (...), estratégias, serviços, bem como a eficácia global do plano” (PCIP: 16). Anualmente realizam “uma avaliação do grau de satisfação das famílias, através de questionário anónimo, construído para o efeito e enviado a todas as famílias em atendimento” (PCIP: 16).

Neste âmbito, o projecto considera que “a família, ao colaborar activamente partilha também informações e conhecimentos, o que a capacita para as suas tomadas de decisão e para o desempenho dos seus papéis” (PCIP: 16), deste modo, é sentido pelos técnicos a trabalhar em IP a necessidade da promoção de “um sentido de responsabilidade partilhada e de capacitação dos membros da família, por forma a que estes se vejam a si próprios como agentes activos de mudança” (PCIP: 19 – 20).

ANEXO XXVIII – *Planificação Global da Estimulação*

Projecto de Intervenção Precoce Caminhar, Caminhando, a aplicar até à classificação pela CIF

Quadro 80 – Planificação Global da Estimulação da Equipa de Intervenção – Ano de 2008/09

Nome: [CAT21]		Data de Nasc.:	
Morada:		Telefone:	
DATA: 27/01/2009 – com a presença dos pais da criança, as educadoras e as terapeutas envolvidas.			
ÁREA: Desenvolvimento Pessoal e Social		OBJECTIVO GERAL: Estruturar as relações com os outros, com o material e meio envolvente, adquirindo progressivamente o maior grau de autonomia possível.	
OBJECTIVOS ESPECÍFICOS		ACTIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	
1. <i>Identificar os pares e adultos do seu quotidiano próximo pelo nome:</i> localizar pelo nome; executar pequenos recados (Vai dar ao....); cumprir instrução para jogar (com), sentar ao pé (de) e dar a mão (ao).		Participar em todas as actividades dirigidas ao grupo/turma e em todas as rotinas familiares, tendo em conta as seguintes orientações: • Tirar partido de todas as situações do quotidiano em que seja possível nomear os intervenientes disponíveis para que, na acção a CAT21 integre e operacionalize. • Identificar e estimular situações de jogo, incentivando parcerias efectivas e fornecer materiais consistentes com o objectivo. • Identificar potenciais situações de transgressão, ser firme e claro na atitude reguladora, e antecipar a possível transgressão, anunciando-o verbalmente. • Clarificar verbalmente a sequência dos passos da tarefa e dar tempo a que execute diminuindo o grau de ajuda física, e, progressivamente, o grau de ajuda verbal. O adulto deve igualmente repor um passo esquecido ou hierarquicamente inválido, assim como instruir procedimento motor correcto (ajudando ao planeamento e acção, e rectificar procedimento motor incorrecto para o sucesso da realização).	
2. <i>Estabelecer parceria em situações de jogo livre:</i> partilhar um objecto de jogo, sob incentivo/espontaneamente (ex: bola, boneco).			
3. <i>Identificar e auto-regular situações de transgressão ao permitido:</i> parar, quando a transgressão é constatada; recuar/dirigir a acção para outro objectivo, quando a situação de transgressão ou comportamento desviante é antecipada pelo adulto.			
4. <i>Identificar/cumprir/acompanhar sequências de passos nas tarefas relacionadas com a rotina diária e com a higiene pessoal, acompanhando o grupo/turma e a família na realização de tarefas do quotidiano diário, integrando e realizando os diversos passos da tarefa de forma progressivamente estruturada e cada vez com maior grau de autonomia e eficácia:</i> dirigir-se para o local onde a actividade da rotina se desenrola e executar a tarefa habitual, seguindo a instrução do adulto; lavar as mãos e a cara; comer sozinha, acedendo à diversificação da dieta alimentar (sobretudo legumes e saladas); integrar necessidade de se assoar; concluir processo de desfraldamento, acedendo em tempo útil ao bacio/sanita; colaborar activamente nas tarefas de despir/vestir, descalçar/calçar, integrando procedimento motor e executando de forma progressivamente autónoma.			
ÁREA: Comunicação		OBJECTIVO GERAL: Melhorar a comunicação e desenvolver a linguagem verbal.	
OBJECTIVOS ESPECÍFICOS		ACTIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	
1. <i>Assumir a atitude de receptora informativa, mobilizando as capacidades de compreensão, atenção, concentração e raciocínio associativo:</i> escutar histórias com e sem suporte gráfico, aumentando gradualmente o tempo de atenção e de permanência na actividade, diminuindo grau de distractibilidade; escutar canções infantis e participar activamente na dinamização (batendo palmas a ritmo, tentando repetir com os pares, etc.); escutar e responder eficazmente a instruções verbais para realizar determinada tarefa; Identificar e colaborar assertivamente na selecção de material gráfico, a pedido.		Participar nas actividades: ouvir histórias; ver livros; observar imagens; conversar; cantar; cumprimentar e imitar, tendo em conta as seguintes orientações: • Reforçar e estimular a produção sonora oferecendo o modelo correcto, aproveitando todas as situações possíveis para o contacto individualizado, que permita a observação e escuta activa. • Proporcionar actividades de escuta e verbalizar em todas as situações do quotidiano, de forma clara e simples o que acontece, assim como dar tempo e espaço para que a [nome da criança] possa exercer a sua oralidade, elevando grau de exigência face à sua capacidade/competência verbal. • Cantar face a face, diversificar volume de voz, conversar, repetir correctamente e solicitar que reproduza, solicitar que comunique na forma verbal - que diga o nome da “coisa”, associar gestos a palavras, cantar canções mimadas.	
2. <i>Aceder à utilização/repetição de vocábulos, iniciando a sua utilização de forma sistemática, continuada e consistente:</i> exercitar aparelho fonador progredindo na produção de sons diferenciados; explorar a capacidade de vocalizar e iniciar de forma consistente a codificação de sons, aumentando o produto verbal e afirmando a sua utilização como forma privilegiada de comunicação; normalizar ritmo e tom, melhorando a respiração e acedendo a exercício para ‘limpar a voz’;			
3. <i>Evoluir na nomeação e associação, com apoio de material gráfico:</i> identificar e nomear (de forma progressiva em quantidade e qualidade) material real e gráfico, do seu quotidiano próximo; associar nomes de objectos (substantivos) a acções do quotidiano (verbos).			
4. <i>Iniciar abordagem a parceiros, na forma verbal, ajustada a contextos/situações:</i> iniciar/sistematizar o uso de palavras simples para cumprimentar (olá, bom dia, adeus,...); verbalizar nomes dos objectos que deseja, quando se dirige ao adulto para os obter.			

ÁREA: Cognição OBJECTIVO GERAL: Mobilizar e potenciar as capacidades cognitivas.	
OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES/ ESTRATÉGIAS
1. <i>Progridir na identificação de material real/gráfico relacionado com o seu quotidiano próximo.</i>	Jogar/emparelhar materiais segundo determinado atributo. Fazer jogos de associação.
2. <i>Adquirir/Integrar noção de igual e diferente relativamente a objectos/imagens do quotidiano próximo.</i>	Pintar sobre instrução com cores pré determinadas. Fazer pequenos recados onde na instrução se inclua o atributo a seleccionar.
3. <i>Iniciar a aquisição de noções cromáticas relativamente a cores básicas (amarelo/encarnado).</i>	Fazer pequenos conjuntos pelo atributo seleccionado.
4. <i>Distinguir tamanhos (grande/pequeno).</i>	Fazer jogos de expressão corporal que incluam a instrução para se posicionar em cima e em baixo.
5. <i>Distinguir formas geométricas: (quadrado e círculo).</i>	Colocar objectos em cima e em baixo.
6. <i>Adquirir/Integrar noções espaciais: em cima/em baixo.</i>	Fazer correspondências entre imagem a objecto real.
7. <i>Aumentar tempo de investimento na tarefa.</i>	Seleccionar a pedido imagens simples e representativas do seu quotidiano próximo por instrução verbal.
8. <i>Aumentar período de atenção.</i>	
ÁREA: Motora OBJECTIVO GERAL: Progredir na aquisição de competências motoras (motricidade global e fina).	
OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES/ ESTRATÉGIAS
1. <i>Melhorar a coordenação dos movimentos amplos: correr e evitar obstáculos; saltar a pés juntos; subir e descer rampa; dar pontapé na bola; atirar uma bola com as mãos de forma dirigida a alguém; recepcionar bola, utilizando as mãos e antebraço; colaborar no despir/vestir; subir com alternância apoiada; descer escada apoiada pela mão; andar de triciclo iniciando pedalar.</i>	Aceder a actividades de expressão plástica (pintura com pincel, desenho com lápis de cor e lápis de cera grossos, colagem com pincel, rasgar papel etc.). Colaborar activamente, de forma orientada e sistemática, nas actividades de rotina e higiene onde se propicia o manuseio de instrumentos e objectos conducentes com os objectivos, tendo em conta as seguintes orientações: • Auxiliar ao planeamento, executando com a [nome da criança] e introduzindo a ajuda verbal como orientação nos passos a executar logo que já atinja nível de equilíbrio e estabilidade na mudança de posição, assim como dar o tempo para que execute ao seu ritmo a tarefa proposta, não se substituindo a ela. • Auxiliar ao planeamento, executando com a [nome da criança] e introduzindo a ajuda verbal como orientação nos passos a executar e dar tempo para que execute ao seu ritmo a tarefa proposta, não se substituindo a ela.
2. <i>Melhorar coordenação de movimentos finos: encaixar peças de figuras geométricas num tabuleiro (quadrado, círculo, triângulo); encaixar peças de figuras/imagens num tabuleiro; abrir e fechar a torneira; rasgar papel; desenhar forma circular; dobrar panos (lenço de mão em 4, guardanapo em 2, toalha de mãos em 4, dobra do lençol 1 x).</i>	

ANEXO XXIX – *Projecto Educativo do Infantário ‘O Varino’ – Análise Documental*

O espaço do Infantário 'O Varino' está organizado de forma a dar resposta a três realidades sociais: Creche, Jardim-de-infância e CATL (PEINF). Para a instituição, é uma mais-valia viver neste tipo de comunidade, dado que existe "partilha interactiva e interpessoal existente, sendo as trocas de aprendizagens efectivas entre as crianças e adultos" (PEINF: 38), onde "os mais velhos maravilham os mais pequenos com as suas competências, levando a que estes cresçam mais e melhor e em que os adultos funcionam como facilitadores desta interacção e motivadores desta roda que gira em torno de todos nós" (PEINF: 38). Relativamente aos técnicos, procuram que sejam o "mais multifacetado possível a fim de poderem dar as respostas necessárias às necessidades que lhes são apresentadas" (PEINF: 38) pelas crianças em contínuo desenvolvimento. Um dos aspectos mais positivos de 'O Varino' é a "diversidade das pessoas que aqui vivem o seu dia-a-dia e investem no que melhor tem para dar, o seu SER, o seu ESTAR, a sua capacidade de AMAR o que incondicionalmente chamam de seu: AS CRIANÇAS" (PEINF: 40).

No que concerne ao material pedagógico, ele "não é exagerado, mas suficiente" (PEINF: 39) para a resposta educativa. Desta forma, a "criatividade de todos é posta à prova, obrigando-nos a visualizar as necessidades e conduzindo-nos à construção de materiais específicos, de grande validade pedagógica, tal como indica a Pedagogia da Escola Activa" (PEINF: 39 – 40). Estes materiais e sua utilização são "capazes de desenvolver a criança num todo" (PEINF: 40). Assentando no modelo pedagógico da Pedagogia Activa, preconiza o "aluno como protagonista fundamental da sua própria acção, uma vez que é o sujeito da sua aprendizagem, numa dinâmica interactiva e incessante com o meio" (PEINF: 47), privilegiando o jogo como forma de acção, onde "a criança interage e relaciona-se com os objectos e pessoas de forma lúdica, fazendo aprendizagens pela acção, que fortalecem as suas normas de cooperação e entreajuda e o seu sentido de responsabilidade" (p. 50). Desta forma, o projecto educativo do Varino tem o "centro no desenvolvimento da criança, na sua relação consigo mesma, com o outro e com o meio" (PEINF: 63), sendo ela o principal sujeito de acção. Por conseguinte, segundo o projecto educativo, permite-se à criança uma aprendizagem pela acção, na qual a criança "exerce uma acção directa sobre os objectos, reflecte sobre as suas acções, desenvolve a motivação de invenção e produção e por fim tenta encontrar a resolução dos problemas que se lhe deparam" (PEINF: 63).

A temática do projecto educativo 'A um passo de...', por três anos, assenta em três princípios: educação artística, criatividade e cidadania – valores, comportamento pró-social, relacionamento interpessoal, diminuição de conflitos – (PEINF: 73 – 107 e 117 – 119), tendo sido escolhida como sub tema para o presente ano lectivo 'A um passo de... um caminho' (PEINF: 117).

No relacionamento com a família, refere-se que "é essencial que a escola vá ao encontro das experiências e dos conhecimentos que a criança traz da sua família" (PEINF: 111). Preconiza-se como importante que "os pais e os educadores estabeleçam parcerias

que se caracterizam pela confiança e respeito mútuo e incluem um constante dar e receber em conversas sobre o crescimento e desenvolvimento das crianças” (*PEINF*: 111). O projecto educativo do infantário quer

“fomentar o espírito de colaboração com a família, criando laços de parcerias, captando a sua motivação, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades. Formando pais mais interventivos, sensibilizando-os para uma participação directa na vida da instituição, proporcionando encontros com os pais para os informar, esclarecer, partilhar experiências, conviver, falar e ouvir falar dos seus filhos.” (*PEINF*: 111)

Os pais “têm direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (*PEINF*: 111) e “convém fazer o possível para que a família compreenda a necessidade de cooperar com a escola e com os educadores naquilo que afecta o desenvolvimento, a educação da criança, procurando sempre a coerência entre a acção educativa que se leva a cabo em casa e a que se faz na escola” (*PEINF*: 111).

ANEXO XXX – *Projecto Pedagógico de Sala de ‘O Coelho’ – Análise Documental*

O grupo da sala de transição, é composto “por 18 crianças com idades compreendidas entre os 21 e os 32 meses, sendo 10 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Treze destas crianças vêm da sala do 2º Berçário” (PPS, 2008: 15). É um grupo “muito dinâmico, interessado, conversador e alegre. (...) disposto a participar em todas as actividades propostas. Gostam de imitar e repetir gestos. As histórias, as canções mimadas e as danças são as suas actividades de eleição. São crianças afectuosas revelando comportamentos enquadrados na faixa etária” (PPS, 2008: 15). É referido igualmente que faz parte do grupo “uma criança com Trissomia 21 [a CAT21] integrada no Projecto de Intervenção Precoce da CERCIMB, acompanhada por uma educadora de apoio e uma terapeuta ocupacional” (PPS, 2008: 15).

A sala do *Coelho* está organizada por áreas diferenciadas – *Figura 4* –, mas não delimitadas: área de construções, área da casinha, área de actividades calmas, área de expressão plástica e área central e ampla (PPS, 2008). Essas áreas “permitem aceder a um desenvolvimento global e harmonioso da criança, bem como estimular a imaginação, a fantasia e a criatividade” (PPS, 2008: 47)

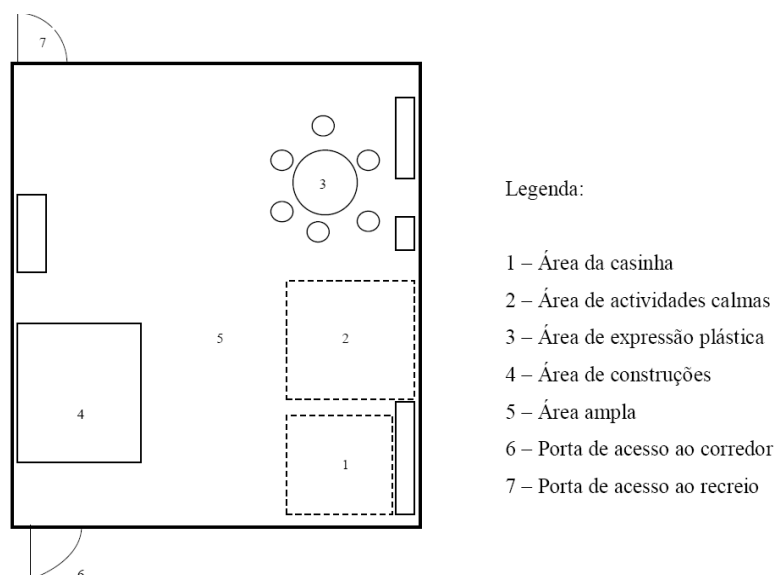


Figura 4 – Planta da Sala (Fonte: PPS, 2008: 49)

O projecto de sala de transição para este ano intitula-se *A caminho do Arco-íris* (PPS, 2008: 1). Esta temática surge da vontade de tentarem encontrar um caminho de “busca da ARTE, na descoberta dos valores da CIDADANIA, na procura do desenvolvimento da CRIATIVIDADE” (PPS, 2008: 3), procurando utilizar “a literatura, a música, a pintura, a dança, o cinema de forma a que as crianças se eduquem para o SER e não para os incessantes sentimentos do TER” (PPS, 2008: 3). Através da experiência da menina do *‘Feiticeiro de Oz’*, de Victor Flemming 1939, encetaram um caminho onde dão importância aos obstáculos superados – os quais produzem modificações e crescimento. A este caminho do Arco-íris pretendem juntar-lhe “a fantasia, a cor, o som, o movimento [de modo a alcançar a meta do] desenvolvimento global e harmonioso da criança” (PPS, 2008: 3). Neste percurso ousam desenvolver “crianças mais expressivas, mais autónomas, mais conscientes de si e dos seus

valores, mais centradas, mais criativas, capazes de resolver os seus problemas” (PPS, 2008: 3).

Não é finalidade última formar artistas, mas através do “som, o movimento, a cor, a luz, a fantasia” (PPS, 2008: 5), veiculadas pela música, dança e pintura pretendem

“desenvolver potencialidades, estimulando a imaginação e criatividade, apostando na experimentação, proporcionando à criança meios estimulantes numa pedagogia diferenciada, permitindo-lhe descobrir-se a si, aos outros e à vida [...] desafiando-a e facilitando a sua autonomia de forma a promover o seu bem-estar e desenvolvimento [privilegiando] a relação individual.” (PPS, 2008: 6)

No relacionamento com as famílias, procuram “desenvolver com a família esforços no sentido da continuidade de cuidados e de estímulo, bem como a manutenção de laços afectivos e sensoriais”, sobretudo através do estabelecer “de relações estreitas entre a creche e a família”, informando os pais “das novas aquisições dos seus filhos, para que eles fiquem a par do seu desenvolvimento” e interagindo “com a família para conhecer o meio de cada criança [de forma] valorizar os valores da família” (PPS, 2008: 54).

ANEXO XXXI – *Perfil de Funcionalidade*

(Elaborado após 24/04/2009, data na qual a CAT21 completou 3 anos de idade.)

Quadro 81 – Elementos do Relatório Técnico-Pedagógico, por referência à CIF

FUNÇÕES DO CORPO
Ao nível das funções do corpo registam-se alterações nas seguintes categorias: ○ Capítulo 1 Funções Mentais: – <i>globais</i> – b117 Funções intelectuais – deficiência moderada; – <i>específicas</i> – b163 Funções cognitivas básicas, b167 Funções mentais da linguagem – deficiência grave; b144 Funções da memória, b147 Funções psicomotoras – deficiência ligeira. ○ Capítulo 3 Funções da voz e da fala: b310 Funções da voz – deficiência moderada; b320 Funções de articulação, b330 Funções da fluência e do ritmo da fala – deficiência grave. ○ Capítulo 4 Funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório: b410 Funções cardíacas – deficiência ligeira; b440 Funções da respiração – deficiência grave. ○ Capítulo 7 Funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento: b710 Funções relacionadas com a mobilidade das articulações – deficiência moderada; b715 Estabilidade das funções das articulações, b770 Funções relacionadas com o padrão de marcha – deficiência ligeira.
ACTIVIDADE E PARTICIPAÇÃO
Na actividade e participação, verificam-se dificuldades nas seguintes categorias: ○ Capítulo 1 Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos: d133 Aquisição da linguagem – dificuldade grave; d132 Aquisição de informação, d137 Aquisição de conceitos – dificuldade; moderada; d155 Adquirir competências, d160 Concentrar a atenção, d161 Direcção a atenção, d175 Resolver problemas – dificuldade ligeira. ○ Capítulo 2 Tarefas e exigências gerais: d230 Levar a cabo a rotina diária – dificuldade moderada. ○ Capítulo 3 Comunicação: d330 Falar – dificuldade grave; d310 Comunicar e receber mensagens orais, d331 Pré – conversação, d332 Cantar – dificuldade moderada; d315 Comunicar e receber mensagens não verbais – dificuldade ligeira. ○ Capítulo 4 Mobilidade: d435 Mover objectos com os membros inferiores – dificuldade moderada. ○ Capítulo 5 Auto-cuidados: d530 Higiene pessoal relacionada com as excreções – dificuldade moderada.
FACTORES AMBIENTAIS
No Capítulo 3 Apoio e Relacionamentos, consideram-se facilitadores completos os seguintes: família próxima, conhecidos, pares, colegas, vizinhos, membros da comunidade, pessoas em posição de autoridade, os prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais. No Capítulo 4 Atitudes consideram-se igualmente facilitadores completos todos os elementos acima referidos e ainda os profissionais de saúde envolvidos. Relativamente aos Serviços, Sistemas e Políticas, consideraram-se também facilitadores completos os Relacionados com a Saúde.

ANEXO XXXII – *Relatório Final de Avaliação 2007/2008 – Análise Documental*

No Relatório Final de Avaliação 2007/2008 – realizado a 23 de Junho de 2008, refere as realizações da criança, à data da sua elaboração, nas diferentes áreas:

○ **Estimulação Sensorial** – menciona que a CAT21

“explorou com elevada frequência todos os materiais disponíveis (nomeadamente diferentes texturas e densidades e ainda de diferente peso) e acede a vivenciar com demonstração de prazer actividades sensoriais diversas. O contacto com experiências de equilíbrio/queda produziu efeitos na sua evolução e na aquisição de equilíbrio estático e dinâmico necessário à aquisição da marcha autónoma.” (s/p)

○ **Autonomia Pessoal** – descreve que a CAT21

“acedeu com facilidade à introdução do 2.º prato (comida sólida), desenvolvendo o processo de mastigação (dificultado por erupção dentária tardia e assimétrica) e diversificou paladares e consistências alimentares. Bebe por um copo, segurando com ambas as mãos sem entornar muito e responde positivamente a instrução verbal para auxiliar o planeamento (para cima). Segura na colher (plantar), necessitando de ajuda física para colocar comida na colher eficazmente (mas já intenta de forma autónoma) e leva à boca sem entornar muito. Mostra alguma relutância a cumprir a tarefa de comer autonomamente mas acede quando instigada, sendo facilitador que aumente expectativa face ao momento em que recebe o alimento. Iniciou recentemente processo de desfraldamento, sendo verificado na creche horário em que obtém habitualmente sucesso, o que produziu resultados positivos no sucesso da tarefa. Embora mantenha uso de fralda tem aumentado a frequência em que esta se encontra seca.” (s/p)

○ **Motricidade** – refere que a CAT21

“cumpriu todos os objectivos delineados adquirindo marcha autónoma, o que lhe deu a possibilidade de explorar os espaços e materiais intensamente. Circula pelo espaço da Creche autonomamente, sobe e desce o escorrega sozinha, contorna objectos e pára em situação de risco, senta-se e desce da cadeira sozinha (a qual arruma quando termina a refeição). A segurança que apresenta nas deslocações, e a facilidade com que resolve a queda ocasionada por entrar em desequilíbrio quando a empurram faz com que não se iniba de participar/observar situações onde exista mais confusão, apesar de ter menor estatura do que os demais envolvidos.” (s/p)

○ **Comunicação** – A Criança

“apresenta bom potencial quer ao nível da linguagem compreensiva como ao nível da linguagem expressiva. Comunica utilizando simultaneamente gestos e vocalização, gesticulando de forma intensa, imitando gestos que os adultos produzem no seu discurso espontâneo e cumpre regra da alternância comunicativa. Diversifica a sua expressão em função do seu estado de espírito e responde positivamente à abordagem verbal dos adultos, tendo iniciado este processo igualmente em resposta na interacção com os pares.” (s/p)

○ **Cognição** – A CAT21

“aponta a pedido para objectos/imagens do seu quotidiano, identificando elementos, e na observação activa de material gráfico/real apresenta interesse e curiosidade. Identifica em si e em bonecos olhos, nariz e boca, cabelo, mão e pé. Imita gestos de canções mimadas, cumprindo sequência.” (s/p)

○ **Interacção com os Pares** – a CAT21

“luta pelo acesso a espaços e matérias de igual para igual, beneficiando de alguma vantagem/protecção (eventualmente relacionada com o tempo em que gatinhava e já todos andavam), acede a entregar o seu brinquedo e a trocá-lo por outro.” (s/p)

Refere ainda que a CAT21 tem evoluído *“positivamente ao longo deste ano lectivo, tendo feito um conjunto de aquisições que lhe permitem maior grau de autonomia face à sua participação activa e espontânea no contexto educativo e no contexto familiar.”* (s/p)

ANEXO XXXIII – *Teste de Avaliação do Desenvolvimento – Growing Skills*

(Adaptado de Schedule of Growing Skills II)

Quadro 82 – Avaliação do Desenvolvimento segundo a Growing Skills

Nome: CAT21		D.N.:		Idade: 31 Meses		Data: 15 Dezembro 2008			
Teste efectuado por: Terapeuta Ocupacional, Ed. Ens. Especial, Educ. da Sala e Pais da Criança									
Item						Data da Avaliação		15/12/08	
CAPACIDADES POSTURAIS PASSIVAS (0 – 6 M)									
Posição Supina									
1		Cabeça na linha média (1)				1			
2		Levanta as pernas para vertical e agarra os pés (6)				2			
Suspensão ventral									
3		Cabeça alinhada com o corpo, ancas semi-estendidas (1)				1			
4		Cabeça acima da linha do corpo, ancas e ombros estendidos (3)				2			
Tracção para posição sentada									
5		Queda considerável da cabeça, quando o corpo está na vertical, controle momentâneo da cabeça antes da queda para a frente (1)				1			
6		Pouca queda da cabeça (3)				2			
7		Tracção pelas mãos faz força para se sentar (6)				3			
Posição Sentado (apoiado)									
8		Dorso moderadamente curvado, levanta momentaneamente a cabeça (3)				1			
9		Costas direitas (6)				2			
						Pontuação da Postura Passiva			
CAPACIDADES POSTURAIS ACTIVAS									
Decúbito ventral									
10		Cabeça de lado, joelhos flectidos sob o abdómen, com as ancas levantadas, braços encostados ao tórax com cotovelos flectidos (RN)				1			
11		Cabeça de lado, membros flectidos, cotovelos afastados do tórax, ancas moderadamente levantadas (1)				2			
12		Levanta a cabeça e tórax com apoio nos antebraços, ancas planas (3)				3			
13		Apoia peso nas palmas das mãos com braços estendidos e Atitude de alerta (6)				4			
14		Passa para a posição de gatas (8)				5			
Posição sentada									
15		Mantém-se sentado sozinho momentaneamente sem apoio (6)				1			
16		Mantém-se sentado por períodos prolongados (8)				2			
17		Passa para aposição sentada de decúbito ventral e dorsal (10)				3			
Apoiado nos membros inferiores									
18		Apoia algum peso nos membros inferiores (6)				1			
19		Apoia todo o peso nos membros inferiores (8)				2			
20		Mantém-se de pé agarrado (10)				3			
21		Põe-se de pé sozinho agarrado à mobília (12)				4			
						Pontuação da Postura Activa			
SKILLS LOCOMOTOR									
Movimento									
22		Desloca-se, rebolando e arrastando-se (10)				1			
23*		Tenta gatinhar, talvez para trás (10)				2			
24		Caminha pela mão (12)				3			
25		Caminha agarrado à mobília ou empurrar brinquedos com rodas (12)				4			
26		Caminha sozinho, pés afastados e braços levantados para equilíbrio (15)				5			
27		Pés apenas um pouco afastados, já dá curvas e pára subitamente (15)				6			
28		Levanta um objecto do chão sem cair (18)				7		X	
29		Corre com confiança pára e inicia com cuidado evitando obstáculos (18)				8			
30		Salta com pés juntos do último degrau (24)				9			
31*		Consegue caminhar em bicos dos pés (30)				10			
32*		Consegue correr em bicos dos pés (36)				11			
33		Salta num pé 3 passos (36)				12			
34*		Marcha pé-ante-pé 4 passos (3 tentativas) (48)				13			
35*		Mantém-se 8 segundos, apoiado em cada pé (60)				14			

Escadas			
36	Sobe escadas de gatas e desce de rabo (18)	1	
37	Sobe escadas pela mão com 2 pés no mesmo degrau (24)	2	
38	Sobe e desce escadas acompanhado com 2 pés no mesmo degrau (24)	3	X
39*	Sobe (alterna pés)e desce (2 pés) sozinho (30)	4	
40*	Sobe e desce escadas sozinho – 1 pé em cada degrau (48)	5	
41	Sobe escadas a correr (60)	6	
<i>Pontuação das Capacidades Locomotoras</i>			10
CAPACIDADES MANIPULATIVAS			
Mãos			
42	Mãos fechadas, polegar flectido (1)	1	
43	Olha para as mãos e brinca com os dedos (3)	2	
44	Junta as mãos, e aperta as palmas uma contra a outra (3)	3	
45	Preensão palmar usando toda a mão (6)	4	
46	Transfere objectos (de uma mão para a outra) (6)	5	
47	Segura dois cubos (1 em c/ mão) e junta-os (8)	6	
48	Pega num pequeno objecto o polegar e o indicador com pinça imperfeita (10)	7	
49	Pinça correcta (12)	8	
50	Atira deliberadamente brinquedos ao chão (12)	9	
51	Vira páginas de um livro (várias de c/ vez) (18)	10	
52	Vira uma página de cada vez (24)	11	X
53*	Pregos dentro de uma chávena em 30 s 10 + (3 tentativas) (36)	12	
54*	Pregos na placa em 30 s 10 + (3 tentativas) (60)	13	
Tijolos/Cubos			
→55*	Torre de 2 (15)	1	X
→56	Torre de 3 (18)	2	X
→57	Torre de 4 ou 6 (26)	3	X
→58*	Torre de 7 + (30)	4	X
→59*	Copia a ponte (30)	5	
→60*	Constrói 3 degraus com 6 cubos após demonstração (48)	6	
Desenho			
→61	Rabisca para cá e para lá (15)	1	X
→62	Rabisco circular (18)	2	X
→63*	Imita linha vertical e/ou horizontal (24)	3	
→64*	Imita o círculo (30)	4	
→65*	Imita a cruz (36)	5	
→66*	Imita o quadrado (48)	6	
Figura humana			
→67*	Cabeça e uma outra parte (36)	1	
→68*	Cabeça, pernas e (geralmente) braços e dedos (48)	2	
→69*	Cabeça, tronco, pernas e braços e outras características (60)	3	
<i>Pontuação das Capacidades Manipulativas</i>			17
CAPACIDADES VISUAIS			
Função (0 – 12 M)			
70	Volta-se para a luz difusa (RN)	1	
71	Segue brevemente foco a 30 cm de distância (1)	2	
72	Fixa a face ou objecto na linha de visão e segue-o com os olhos < 90° (1)	3	
73	Segue objecto 180° (3)	4	
74	Converge os olhos com a aproximação de um objecto (3)	5	
75	Aponta com o indicador com precisão para pequeno Objecto (12)	6	X
Compreensão			
→76	Observa objecto que cai e esquece-o rapidamente (6)	1	X
→77	Olha para o local correcto à procura de objecto que cai (6)	2	X
→78	Procura brinquedo escondido (8)	3	X
→79	Atento ao movimento à distância (olha pela janela) (10)	4	X
→80	Aponta para objectos distantes (12)	5	X

→81	Mostra-se interessado em gravuras (15)	6	X
→82	Reconhece detalhes em livros e gravuras (18)	7	X
→83	Completa placa círculo, quadrado e triângulo (24)	8	x
→84*	Completa placa dos peixes (24)	9	
→85*	Reconhece detalhes minúsculos em livros (30)	10	X
→86*	Combina duas cores primárias (36)	11	
→87	Combina 4 cores primárias (36)	12	
→88	Combina 10 cores (48)	13	
89	Coopera c/teste de visão de carta linear (6 M) (60)	14	
<i>Pontuação das Capacidades Visuais</i>			16
AUDIÇÃO E LINGUAGEM			
<i>Função</i>			
90	Assusta-se com ruído súbito (RN)	1	
91	Responde à voz ou som suave (3)	2	
92	Orienta-se para a voz da mãe (6)	3	X
<i>Compreensão</i>			
93	Vira a cabeça em direcção a fonte sonora (6)	1	
94	Atento aos sons rotineiros (8)	2	
95	Compreende “não – adeus” (10)	3	
96	Reconhece o seu próprio nome (12)	4	
97*	Mostra compreender o nome de pessoas ou objectos familiares (12)	5	
98*	Selecciona a pedido 2 objectos de 4 (15)	6	
99	Aponta para 2 partes do corpo (nariz e mãos) (18)	7	
100	Aponta para partes do corpo do boneco – olhos e barriga (18)	8	
101*	Segue ordem de 2 passos “Dá de beber à boneca” (24)	9	
102*	Compreende os verbos das gravuras (24)	10	
103*	Compreender as funções dos objectos das gravuras (30)	11	
104*	Segue instruções com preposições (30)	12	X
105*	Compreende adjectivos de tamanho (36)	13	
106*	Compreende negativos (36)	14	
107*	Cumprir uma ordem com duas instruções (48)	15	
108*	Compreende questões mais complicadas (48)	16	
109*	Cumprir ordem com 3 instruções (60)	17	
110*	Compreende negativos em instruções complexas (60)	18	
<i>Pontuação da Audição e Linguagem</i>			15
FALA E LINGUAGEM			
<i>Vocalização (0-12)</i>			
111	Sons guturais ocasionais (1)	1	
112	Vocaliza quando satisfeito (3)	2	
113	Ri e grita durante o jogo (6)	3	
114	Palra continuamente para atrair a atenção (8)	4	
115	Imita sons do adulto – tosse, “brrr” (10)	5	X
<i>Linguagem Expressiva</i>			
116	Jargon incessante com essencialmente vogais e muitas consoantes (12)	1	
117	Uma palavra com significado (12)	2	
118	Comunica utilizando simultaneamente gesto e Vocalização (15)	3	
119	Várias palavras com significado (pelo menos 4) (15)	4	
120	Usa mais de 7 palavras com significado (15)	5	
121	Tenta repetir palavras usadas pelos outros (18)	6	X
122	Junta 2 ou mais palavras para formar frases (24)	7	
123	Nomeia objectos e gravuras familiares (24)	8	
124	Fala geralmente compreendida pela mãe (24)	9	
125	Usa palavras interrogativas: o quê? onde? e 2 pronomes pessoais: p.e., mim, tu (30)	10	

126	Capaz de manter conversação simples e descreve acontecimentos (30)	11	
127	Sabe várias canções infantis ou comerciais (36)	12	
128*	Dá apropriada/ conta de acontecimentos recentes (36)	13	
129	Discurso fluente e claro (48)	14	
130*	Frases de 5 ou mais palavras (48)	15	
131*	Descreve sequência de acontecimentos (60)	16	
132*	Consegue explicar acontecimentos (60)	17	
<i>Pontuação das Capacidades da Fala e Linguagem</i>			11
CAPACIDADES DE INTERACÇÃO SOCIAL			
<i>Comportamento Social</i>			
133	Sorri à estimulação social (1)	1	
134	Responde ao tratamento carinhoso (3)	2	
135	Gosta do banho e das rotinas higiénicas (3)	3	
136	Leva tudo à boca (6)	4	
137	Mostra-se irritado quando frustrado (10)	5	
138	Faz gracinhas e acena "adeus" (12)	6	
139	Curioso e atento às pessoas, objectos e acontecimentos à sua volta (12)	7	
140	Imita actividades simples da vida diária (15)	8	
141*	Resistente e rebelde quando contrariado (18)	9	
142	Brinca com os outras crianças mas não partilha brinquedos (24)	10	
→143*	Partilha brinquedos e a atenção dos adultos (30)	11	X
→144*	Mostra-se preocupado com os irmãos e amigos (36)	12	X
145	Conforta activamente os irmãos e amigos (36)	13	X
146	Nomeia o melhor amigo (48)	14	
<i>Jogo</i>			
147	Quando lhe é oferecida uma roca agarra-a e abana-a para obter som (6)	1	
148	Encontra um objecto parcialmente escondido (8)	2	
149	Encontra rapidamente objecto escondido (12)	3	
→150	Explora propriedades e possibilidades dos Brinquedos e objectos com interesse (15)	4	X
151	Brinca sozinho perto de pessoa familiar (15)	5	
→152	Empurra e puxa brinquedos grandes com facilidade (18)	6	X
153	Chuta bola pequena (24)	7	
154	Atira com a mão bola pequena (30)	8	
→155*	Sabe aguardar pela sua vez no jogo (36)	9	X
→156	Jogo imaginativo complicado, cumpre regras (60)	10	
<i>Pontuação das Capacidades de Interação Social</i>			22
CAPACIDADES SOCIAIS DE AUTONOMIA (6-60 M)			
157	Segura no biberão quando está a ser alimentado (6)	1	
158	Tenta pegar na colher (8)	2	
159	Segura, morde e mastiga uma bolacha (10)	3	
160	Bebe por um copo com ajuda (12)	4	
161	Segura na colher, mas não se alimenta (12)	5	
162	Segura a colher, leva-a à boca, mas não consegue deixar de entornar (15)	6	
163	Segura na chávena com ambas as mãos e bebe sem entornar muito (18)	7	
164	Come com colher sem entornar (18)	8	
165	Levanta o copo, bebe e coloca-o na mesa sem dificuldade (24)	9	
166	Come perfeitamente com colher (30)	10	
167	Come com garfo e colher (36)	11	X
168	Come perfeitamente com pouquíssima ajuda (48)	12	
169	Não necessita de ajuda durante toda a refeição (60)	13	
<i>Higiene 1 (171-175) Higiene 2 (176-180)</i>			
170	Dá sinal quando está molhado ou com fezes (15)	1	X
171	Dá sinal antes de fazer (irritabilidade / vocalização) (18)	2	

172	Seco durante o dia (24)	3	
173	Verbaliza a necessidade de ir à toilette em tempo razoável (24)	4	
174	Geralmente seco durante a noite (30)	5	
175	Lava as mãos (36)	1	X
176	Lava e seca as mãos e escova os dentes (48)	2	
177	Lava e seca mãos e cara com competência (48)	3	
178	Veste-se e despe-se sozinho (s/ botões e fechos) (60)	4	
180	Veste-se e despe-se sozinho incluindo botões e fechos (60)	5	
<i>Pontuação das Capacidades Sociais de Autonomia</i>			13

ANEXO XXXIV – *Folha do Perfil da CAT21 – Growing Skills*

ANEXO XXXV – *Modelo de Ficha de Operacionalização*

Para a operacionalização dos objectivos definidos e referenciados com a respectiva codificação, optou-se por construir um plano de prossecução – *Figura 6* – das actividades constituído por Fichas de Operacionalização, contendo os elementos sugeridos por Vieira e Pereira (2003), mas com uma apresentação personalizada: Objectivo Específico, Descrição da Estratégia/Actividades e seu enquadramento, Recursos (foto ou referência), Intervenientes, Contexto, Rotina Familiar, Reforço e Avaliação da Sessão.

Obj. Esp. Identifica objectos do seu quotidiano.		CG-1		
Estratégias/Actividades		Recursos		
De modo a permitir um maior conhecimento das imagens e/ou objectos do quotidiano, a CAT21 deve incorporar em si vontade em querer conhecer cada vez mais o seu meio envolvente, de modo a facilitar a sua participação/domínio do mesmo, através de estratégias inseridas na Rotina Familiar «CONHECIMENTO DO MEIO». Desta forma, propomos uma aprendizagem estruturada, onde o grau de dificuldade é progressivo e assente no critério número:		 3 Partes/objectos do carro 5 Animais domésticos 8 Peças de Vestuário 10 Objectos		
- Identifica 1 planta do Jardim (o malmequer branco); - Identifica 3 partes do carro (porta, a sua cadeira, o banco da irmã); - Identifica 5 animais domésticos mais comuns (cão, gato, pato, peixinho, galinha); - Identifica 8 peças de vestuário mais usadas (calças, meias, collans, sapato, saia, vestido, boddy, casaco, bibe...); - Identifica 10 objectos de uso comum (copo, colher, garfo, prato, biberão, cadeira, mesa, garrafa, televisão, telefone...).				
Intervenientes	Contexto	Rotina Familiar	Reforço	Avaliação
Mãe, Pai, Irmã, Avó e Primos	Casa e Jardim	CONHECIMENTO DO MEIO	«Bravoooo! Muito beeeemmmmm!»	● Não Adquirido ● Satisfatoriamente Adquirido ● Adquirido com Ajuda ● Executado sem Ajuda

Figura 6 – Modelo de Ficha de Operacionalização

A cada ficha foi atribuída uma cor, *Figura 7*, consoante a área de desenvolvimento para a qual foi concebida.

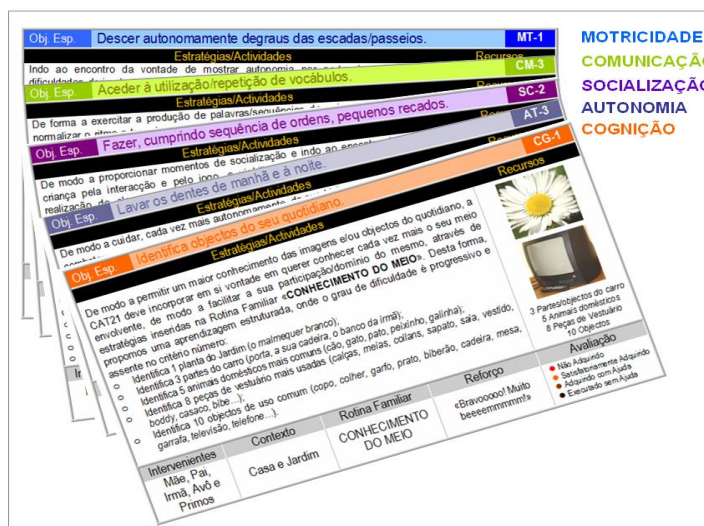
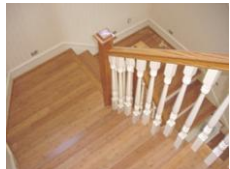


Figura 7 – Modelo de Fichas por Área de Desenvolvimento

As fichas de operacionalização são continuamente modificadas e adaptadas segundo os progressos da criança e segundo a aceitação/rejeição dos mesmos – mediante o processo de avaliação contínuo.

ANEXO XXXVI – *Fichas de Operacionalização*

Quadro 84 – Ficha de Operacionalização – Motricidade 1

Obj. Esp. Descer autonomamente degraus das escadas/passeios.		MT-1		
Estratégias/Actividades		Recursos		
Indo ao encontro da vontade de mostrar autonomia por parte da CAT21 e as dificuldades derivadas da sua pequena estatura física, as dinâmicas para trabalhar o objectivo <i>Descer autonomamente degraus das escadas/passeios</i> foram integradas na prática familiar de DESCER AS ESCADAS – dado que a família vive numa vivenda com escadas interiores e exteriores, e à frente da casa encontram-se passeios com pequenos degraus. A criança deve ser motivada a realizar a descida das escadas da forma a mais autónoma possível – para ir para algum lado (ex. passeio, compras, café, entre outros) – e nunca como mero factor de estimulação. Desta forma, pretende-se que a criança adquira progressivamente as competências necessárias, diminuindo o receio de queda e aumentando a sua capacidade de equilíbrio: ○ Descer todas as escadas de casa e do exterior com apoio de mão e de parede (<i>eliminando o hábito familiar entretanto adquirido de descer a criança sempre ao colo</i>); ○ Descer um degrau (<i>de pequena altura</i>) sem apoio; ○ Descer três degraus – de exterior – com apoio de parede (<i>sem apoio de mão</i>); ○ Descer dezassete degraus – de interior – com apoio de parede (<i>sem apoio de mão</i>).				
Intervenientes	Contexto	Rotina Familiar	Reforço	Avaliação
Pai, Mãe e Irmã	Casa, Jardim, Igreja e Rua	DESCER AS ESCADAS	“Boa... ‘CAT21’, muito bem!”	● Não Adquirido ● Satisfatoriamente Adquirido ● Adquirido com Ajuda ● Executado sem Ajuda

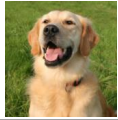
Quadro 85 – Ficha de Operacionalização – Motricidade 2

Obj. Esp. Saltar a pés juntos.		MT-2		
Estratégias/Actividades		Recursos		
Proporcionando momentos divertidos e dinâmicos à CAT21, as estratégias e actividades delineadas visam permitir à CAT21 adquirir a competência para <i>Saltar a pés juntos</i>, de forma a lhe apoiar a sistematização dos seus padrões de marcha, equilíbrio e movimento. Desta forma, as tarefas a propor são inseridas na rotina familiar BRINCADEIRAS DE JARDIM. A criança deve ser envolvida nas dinâmicas lúdicas da família – jogar à bola, saltitar, jogo das escondidas, dançar, entre outras que a família realiza no espaço Jardim. Desta forma, pretende-se que a criança progrida na aquisição das seguintes competências: ○ Acompanha o movimento de um adulto que salta, no mesmo lugar, pegando-lhe nas duas mãos; ○ Salta com ambas as pernas, enquanto se apoia com as mãos numa cadeira, imitando a irmã; ○ Salta por cima de uma mangueira de rega, sobre a relva; ○ Salta para tocar num objecto pendurado/suspenso.		  		
Intervenientes	Contexto	Rotina Familiar	Reforço	Avaliação
Pai, Mãe e Irmã	Jardim	BRINCADEIRAS DE JARDIM	“Parabéns! Conseguieste” (fazendo um movimento afirmativo com a cabeça)	● Não Adquirido ● Satisfatoriamente Adquirido ● Adquirido com Ajuda ● Executado sem Ajuda

Quadro 86 – Ficha de Operacionalização – Motricidade 3

Obj. Esp. Dobrar panos do seu quotidiano.		MT-3		
Estratégias/Actividades		Recursos		
Perante a grande capacidade de imitação, de autonomia e a vontade de mostrar que é capaz (pontos fortes), e de modo a trabalhar/desenvolver a sua motricidade fina e a participar nos hábitos familiares, as tarefas para promover a aquisição do objectivo <i>Dobrar panos do seu quotidiano</i> são integradas na prática familiar de REGRAS À MESA. Segundo o ambiente educativo familiar, a CAT21 deve cumprir com o hábito de cada elemento do agregado familiar dobrar o seu guardanapo e arrumá-lo no local específico. Desta forma, pretende-se que a criança adquira progressivamente as competências necessárias para poder ser autónoma na realização deste hábito familiar. Por conseguinte, propõe-se que realize progressivamente os seguintes passos: ○ Dobra, com ajuda física, um guardanapo ao meio, imitando a irmã; ○ Dobra um guardanapo ao meio, imitando a irmã; ○ Dobra um guardanapo em quatro, imitando a irmã e os pais; ○ Dobra autonomamente um guardanapo em quatro.				
Intervenientes	Contexto	Rotina Familiar	Reforço	Avaliação
Pai, Mãe e Irmã	Casa e Jardim	REGRAS À MESA	"Vamos, está quase... ookkkkkei!"	● Não Adquirido ● Satisfatoriamente Adquirido ● Adquirido com Ajuda ● Executado sem Ajuda

Quadro 87 – Ficha de Operacionalização – Comunicação 1

Obj. Esp. Reconhecer, seleccionando, imagens a pedido.		CM-1		
Estratégias/Actividades		Recursos		
De modo a permitir uma maior capacidade linguística receptora e um maior conhecimento das imagens do seu quotidiano, a CAT21 deve trabalhar o domínio das palavras associadas às respectivas imagens, de forma a manifestar a sua compreensão, através de estratégias inseridas na rotina familiar CONTADORES DE HISTÓRIAS, sobre as tarefas do seu quotidiano. Deste modo, devem ser aproveitadas todas as situações possíveis para proporcionar actividades de escuta e verbalização sobre as situações do seu quotidiano (de forma clara e simples – por vezes, de correcção de comportamentos), dando tempo e espaço para que a CAT21 possa exercitar a sua oralidade/coloquialidade, permitindo-lhe uma observação e escuta activa (pontos já fortes na criança). Desta forma, propõe-se uma aprendizagem estruturada, onde o grau de dificuldade é progressivo e assente no critério número: ○ Indica uma imagem entre 5, a pedido; ○ Indica duas imagens entre 7, a pedido; ○ Indica duas imagens entre 10, a pedido; ○ Indica três imagens entre 10, a pedido.		<i>Imagem de criança sentada, rosto de menina, rosto de menino, criança deitada, criança com o cão/cavalo, criança a comer, criança a beber, carro, cão, árvore, cadela, sapato, corpo de menino, bebé a dormir, criança a lavar a cara, criança a lavar os dentes, flor, menino no triciclo.</i> 		
Intervenientes	Contexto	Rotina Familiar	Reforço	Avaliação
Pai, Mãe e Irmã	Casa	CONTADORES DE HISTÓRIAS	"Uauh... Boa!" (<i>abrindo bastante os olhos</i>)	● Não Adquirido ● Satisfatoriamente Adquirido ● Adquirido com Ajuda ● Executado sem Ajuda

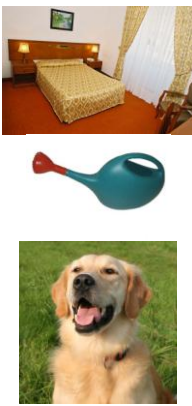
Quadro 88 – Ficha de Operacionalização – Comunicação 2

Obj. Esp.		Exercitar a produção de sons diferenciados.			CM-2
Estratégias/Actividades				Recursos	
Aproveitando os hábitos diários de andar de carro e o gosto da criança pelo cantar, inseriu-se o exercício da produção, exercitando o aparelho fonador, de sons diferenciados na rotina diária e familiar de VIAGEM NO CARRO. Desta forma, os momentos passados no interior do carro e durante os trajectos (sobretudo os de curta distância: casa – infantário; infantário – casa; casa – café; café – casa; casa – Fórum Montijo; Fórum Montijo – Casa; Casa – Igreja; Igreja – Casa, entre outras) constituem-se como tempos de aprendizagem e treino da expressão verbal/silábica da CAT21 – sempre que possível acompanhada pela sua irmã. Para o efeito, foi elaborada uma 'frase musical' que promove a aquisição das consoantes e as correspondentes combinações com as diferentes vogais – repetindo e mantendo sempre as aquisições/competências já adquiridas previamente. Por fim, propõe-se uma 'frase musical' diferente, de forma a não cristalizar a aprendizagem e para servir de transposição para outras construções silábicas com maior diversificação de sons. Desta forma, a CAT21 deve produzir, os seguintes sons: ○ 1. Da da da, De de de, Di di de, Do do do – Da, De, Di, Do, Du (b/c/d/t/m); ○ 1. + 2. Da da da, De de de, Di di de, Do do do – Da, De, Di, Do, Du (n/p/r/s/g); ○ 1. + 2. + 3. Da da da, De de de, Di di de, Do do do – Da, De, Di, Do, Du (j/l/v/f/x/z); ○ 1. + 2. + 3. + 4. Papa, pape, papi, papo, papu; Pepa, pepe, pepi... (repetição).					
Intervenientes	Contexto	Rotina Familiar	Reforço	Avaliação	
Pai, Mãe e Irmã	Casa, Carro e Jardim	VIAGEM NO CARRO	“EEEEEEhhhh... 'CAT211111'!” (com um sorriso rasgado)	● Não Adquirido ● Satisfatoriamente Adquirido ● Adquirido com Ajuda ● Executado sem Ajuda	

Quadro 89 – Ficha de Operacionalização – Comunicação 3

Obj. Esp.		Aceder à utilização/repetição de vocábulos.			CM-3
Estratégias/Actividades				Recursos	
De forma a exercitar a produção de palavras/seqüências de palavras, aprendendo a normalizar o ritmo e tom da sua expressão, melhorando a respiração (área de deficit), propõe-se a realização do objectivo através da intensificação da rotina familiar CANTAR E MIMAR, já existente no contexto da família, procurando dar-lhe maior intencionalidade, significado e aplicando-a em diferentes contextos – procurando aproveitar todos os momentos/espacos familiares para promover a aprendizagem/compreensão de novos vocábulos. Para o efeito, propõe-se as seguintes variantes de aprendizagem, segundo o princípio de diferentes tipos de canções, dos intervenientes e dos contextos/momentos: ○ Cantarola e mima canções infantis, enquanto as ouve/visualiza na TV; ○ Cantarola e mima canções populares, enquanto toda a família canta; ○ Cantarola e mima, em grupo, canções religiosas inseridas numa celebração; ○ Cantarola e mima canções inseridas numa história.					
Intervenientes	Contexto	Rotina Familiar	Reforço	Avaliação	
Pai, Mãe e Irmã	Casa, Igreja e Carro	CANTAR E MIMAR	“Mas que bem!.... Booaaaaa!”	● Não Adquirido ● Satisfatoriamente Adquirido ● Adquirido com Ajuda ● Executado sem Ajuda	

Quadro 90 – Ficha de Operacionalização – Socialização 1

Obj. Esp. Tomar parte nas tarefas domésticas simples.		SC-1		
Estratégias/Actividades		Recursos		
De modo a proporcionar momentos diversificados de aprendizagem e, aproveitando o envolvimento na realização de algumas tarefas domésticas, permitir à CAT21 espaços para assumir um padrão educativo de resposta consentâneo com o padrão de educação dado à irmã mais velha, as estratégias foram inseridas na já existente rotina familiar TAREFAS DOMÉSTICAS. A criança deve ser envolvida na realização das tarefas familiares onde possa participar, pelo que se apresentam algumas, onde pelo seu perfil e características, a criança pode dar o seu contributo activo na realização e constituírem-se, para a mesma, uma oportunidade de estruturação organizacional – segundo o princípio da diversificação de estratégias e de dinâmicas. Desta forma, pretende-se que a criança ajude e apoie os pais e a irmã na realização das seguintes tarefas domésticas: ○ Arruma os próprios brinquedos na caixa/gaveta, antes de sair do espaço de brincar; ○ Ajuda a fazer a cama; ○ Rega as flores; ○ Dá comida à Joyce e aos peixinhos.				
Intervenientes	Contexto	Rotina Familiar	Reforço	Avaliação
Pai, Mãe e Irmã	Casa e Jardim	TAREFAS DOMÉSTICAS	“Palminhaaaassss!...” (batendo palmas alegremente)	● Não Adquirido ● Satisfatoriamente Adquirido ● Adquirido com Ajuda ● Executado sem Ajuda

Quadro 91 – Ficha de Operacionalização – Socialização 2

Obj. Esp. Fazer, cumprindo sequência de ordens, pequenos recados.		SC-2		
Estratégias/Actividades		Recursos		
De modo a proporcionar momentos de socialização e indo ao encontro do gosto da criança pela interacção e pelo jogo, e viabilizando o envolvimento da CAT21 na realização de alguns recados comuns do dia-a-dia familiar, consentâneo com a educação participativa dada à sua irmã, as dinâmicas foram inseridas na prática familiar de EXECUÇÃO DE RECADOS. A criança deve ser envolvida na realização de recados onde possa participar e sentir-se útil, dando o seu contributo activo para a vida familiar. Estes recados, através do cumprimento de ordens simples e diferentes são uma oportunidade para desenvolver e consolidar a estruturação cognitiva e desenvolver a sua capacidade de participação/execução nas tarefas sociais. Desta forma, pretende-se que a criança ajude e apoie os pais e a irmã na execução dos seguintes recados, como resposta a uma, duas e três ordens verbais: ○ Despeja o lixo no respectivo caixote (fralda, papel, ...); ○ Leva um objecto a outra pessoa, num local diferente; ○ Chama a irmã para ir lavar os dentes, dizendo para se despachar; ○ Vai buscar os pijamas e distribui-os pelas respectivas pessoas.		 Materiais diversificados		
Intervenientes	Contexto	Rotina Familiar	Reforço	Avaliação
Pai, Mãe e Irmã	Casa, Jardim e Rua	EXECUÇÃO DE RECADOS	“Magnííífffiicooo”	● Não Adquirido ● Satisfatoriamente Adquirido ● Adquirido com Ajuda ● Executado sem Ajuda

Quadro 92 – Ficha de Operacionalização – Socialização 3

Obj. Esp. Esperar pela sua vez, assumindo a parceria activa.		SC-3		
Estratégias/Actividades			Recursos	
De modo a proporcionar momentos de diversão e animação e indo ao encontro do gosto da criança pela interacção, pelo jogo, pela música e pela dança, as estratégias foram inseridas na prática familiar de DESFILE DE MODA. A criança é inserida na realização de um jogo que lhe permita socializar e jogar à vez. Desta forma, pretende-se que espere sempre pela sua vez de desfilar/dançar e manifeste criatividade de movimentos, mesmo perante actividades com maior grau de dificuldade (o último passo da tarefa, deve-se ao facto da criança gostar imenso de batatas fritas e tal facto poder servir para avaliar a compreensão da dinâmica à vez e modificar algum comportamento, por vezes, demasiado impulsivo/egocentrista, sempre que vê batatas fritas): ○ Desfila com a irmã, esperando pela sua vez; ○ Desfila com a irmã, a mãe e o pai, esperando pela sua vez; ○ Desfila com mais cinco crianças, esperando pela sua vez; ○ Aguarda pela sua vez na distribuição de batatas fritas.			 	
Intervenientes	Contexto	Rotina Familiar	Reforço	Avaliação
Pai, Mãe, Primos e Irmã	Casa e Jardim	DESFILE DE MODA	“Muitoooo BBBeeeemmm!” (dando uma batata frita)	● Não Adquirido ● Satisfatoriamente Adquirido ● Adquirido com Ajuda ● Executado sem Ajuda

Quadro 93 – Ficha de Operacionalização – Autonomia 1

Obj. Esp. Ir à casa de banho sempre que precisa.		AT-1		
Estratégias/Actividades			Recursos	
De modo ter mais autonomia e iniciar o processo de desfraldamento, e de forma a combater a propensão das criança com T21 em alargarem o período de dependência da utilização das fraldas, a CAT21 deve iniciar a incorporação em si da rotina de, sempre que precisa, ir à casa de banho inserida na dinâmica familiar IR À CASA DE BANHO. Desta forma, dado o grau de dificuldade e do tempo que a criança passa no Infantário, definiu-se o momento e um percurso comum a todas as pessoas que trabalham com a CAT21 – mediante os momentos que a criança passa em cada espaço. O trabalho realizado em casa, pelos pais e irmã da criança, assente nas seguintes tarefas progressivas: ○ Conhecer os ritmos biológicos da criança, construindo um mapa diário dos ritmos biológicos da criança; ○ Observar os pais e a irmã a irem à casa de banho, enquanto lhe ensinam a dizer “xi-xi” e “có-có”, sentando-a no pitó; ○ Antecipar, colocando no pitó, o ritmo biológico entre o Jantar e a ida para a cama – retirando a fralda; ○ Antecipar, colocando no pitó, o ritmo biológico entre a vinda do infantário e a ida para a cama – retirando a fralda; ○ Perguntar muitas vezes ao longo do dia se a criança quer fazer “xi-xi” ou “có-có” - após a ida ao pitó, retirar-lhe sempre a fralda.			 	
Intervenientes	Contexto	Rotina Familiar	Reforço	Avaliação
Pai, Mãe, Irmã e Educadoras	Casa e Infantário	IR À CASA DE BANHO	“Isso, isso... Graannndeeeee!”	● Não Adquirido ● Satisfatoriamente Adquirido ● Adquirido com Ajuda ● Executado sem Ajuda

Quadro 94 – Ficha de Operacionalização – Autonomia 2

Obj. Esp. Assoar-se ao lenço da mão.		AT-2		
Estratégias/Actividades		Recursos		
De modo a cuidar, cada vez mais autonomamente, da sua higiene pessoal e de forma a combater a propensão das criança com T21 em possuírem abundante expectoração, a CAT21 deve incorporar em si a rotina de se assoar - inserida na rotina familiar ASSOAR O NARIZ. Desta forma, propõe-se uma estratégia com as seguintes actividades progressivas: ○ Ajuda a assoar-se, expelindo a expectoração, depois de se contar até três; ○ Assoa-se ao lenço, dado por outrém, depois de se contar até três; ○ Assoa-se ao lenço, dado por outrém, depois de se dizer “olha o ranhito!”; ○ Assoa-se ao lenço, retirando-o do bolso ou indo-o buscar a outro local, quando alguém lhe diz “olha o ranhito!”; ○ Assoa-se ao lenço, retirando-o do bolso ou indo-o buscar a outro local, quando precisa.				
Intervenientes	Contexto	Rotina Familiar	Reforço	Avaliação
Pai, Mãe e Irmã	Casa, Jardim e Rua/Carro	ASSOAR O NARIZ	“Linnndaaaaa!”	● Não Adquirido ● Satisfatoriamente Adquirido ● Adquirido com Ajuda ● Executado sem Ajuda

Quadro 95 – Ficha de Operacionalização – Autonomia 3

Obj. Esp. Lavar os dentes de manhã e à noite.		AT-3		
Estratégias/Actividades		Recursos		
De modo a cuidar da sua higiene pessoal cada vez mais autonomamente e de forma a combater a propensão das criança com T21 em adquirir carie dentária, a CAT21 deve incorporar em si a rotina da lavagem dos dentes ao deitar – antes de vestir o pijama – e ao acordar – antes de vestir a roupa do dia, inserida na rotina familiar LAVAGEM DOS DENTES. Desta forma, propõe-se uma estratégia com as seguintes actividades progressivas: ○ Observa a irmã e os pais a lavar os dentes; ○ Lava os dentes com água, com ajuda física e visual; ○ Lava os dentes com água, imitando os pais e a irmã; ○ Lava autonomamente os dentes com água; ○ Lava os dentes com pasta dos dentes, com ajuda.				
Intervenientes	Contexto	Rotina Familiar	Reforço	Avaliação
Pai, Mãe e Irmã	Casa	LAVAGEM DOS DENTES	“Ótimo, Ótimo!” (fazendo uma carícia no rosto)	● Não Adquirido ● Satisfatoriamente Adquirido ● Adquirido com Ajuda ● Executado sem Ajuda

Quadro 96 – Ficha de Operacionalização – Cognição 1

Obj. Esp. Identificar objectos do seu quotidiano.		CG-1		
Estratégias/Actividades		Recursos		
De modo a permitir um maior conhecimento das imagens e/ou objectos do quotidiano, a CAT21 deve incorporar em si vontade em querer conhecer cada vez mais o seu meio envolvente, de modo a facilitar a sua participação/domínio do mesmo, através de estratégias inseridas na rotina familiar OLHAR À SUA VOLTA. Desta forma, propõe-se uma aprendizagem estruturada, onde o grau de dificuldade é progressivo e assente no critério número: ○ Identifica 1 planta do Jardim (<i>o malmequer branco</i>); ○ Identifica 3 partes do carro (<i>porta, a sua cadeira, o banco da irmã</i>); ○ Identifica 5 animais domésticos mais comuns (<i>cão, gato, pato, peixinho, galinha</i>); ○ Identifica 8 peças de vestuário mais usadas (<i>calças, meias, collans, sapato, saia, vestido, bobby, casaco, bibe...</i>); ○ Identifica 10 objectos de uso comum (<i>copo, colher, garfo, prato, biberão, cadeira, mesa, garrafa, televisão, telefone...</i>).		 3 Partes/objectos do carro 5 Animais domésticos 8 Peças de Vestuário 10 Objectos		
Intervenientes	Contexto	Rotina Familiar	Reforço	Avaliação
Mãe, Pai, Irmã, Avô e Primos	Casa e Jardim	OLHAR À SUA VOLTA	"Bravooooo! Muito beeeemmmmm!"	● Não Adquirido ● Satisfatoriamente Adquirido ● Adquirido com Ajuda ● Executado sem Ajuda

Quadro 97 – Ficha de Operacionalização – Cognição 2

Obj. Esp. Distinguir as diferentes partes do corpo.		CG-2		
Estratégias/Actividades		Recursos		
De modo a proporcionar momentos de aquisição de novos conhecimentos e indo ao encontro do gosto da criança pela água (momento do banho), pela interacção e pelo jogo, e viabilizando o envolvimento da CAT21 na realização com maior autonomia das questões da sua higiene pessoal, consentâneo com as tarefas exigidas à sua irmã, as dinâmicas foram inseridas na prática familiar de BANHO DIÁRIO. O cumprimento de ordens simples, diferentes e numa perspectiva lúdica, são uma oportunidade para adquirir e aplicar o conhecimento, executando tarefas que permitem a avaliação imediata da compreensão dos conceitos. Desta forma, pretende-se que a criança lave progressivamente todas as partes do seu corpo, apoiando os pais na execução do banho. Será oportuno transferir os conhecimentos das partes do corpo para outra estratégia, de forma a aquilatar a sua real aquisição: ○ Lava, por imitação, as partes do corpo pedidas - gradualmente, após instrução verbal; ○ Lava as partes do corpo pedidas - gradualmente, após instrução verbal; ○ Lava as partes do corpo na irmã e em si, após instrução verbal; ○ Toca nas partes do corpo pedidas.				
Intervenientes	Contexto	Rotina Familiar	Reforço	Avaliação
Pai, Mãe e Irmã	Casa (<i>banheira</i>) e Jardim (<i>piscina</i>)	BANHO DIÁRIO	"Boa..." (batendo com 1 das mãos na mão erguida da criança)	● Não Adquirido ● Satisfatoriamente Adquirido ● Adquirido com Ajuda ● Executado sem Ajuda

Quadro 98 – Ficha de Operacionalização – Cognição 3

Obj. Esp. Distinguir formas e tamanhos.		CG-3		
Estratégias/Actividades		Recursos		
De modo a facilitar a aquisição das noções da forma e dos tamanhos, usando objectos do seu quotidiano com essas propriedades, permitir à CAT21 a assimilação e a participação na rotina familiar de ARRUMAÇÃO DA CASA. Para a execução do objectivo foi pensada uma estratégia lúdica e dinâmica, assente no princípio da organização dos Tupperwares que se encontram no armário da cozinha e que a CAT21, tantas vezes, desarruma. Desta forma, pretende-se corrigir o comportamento da criança, trabalhar a motricidade fina no encaixe das tampas na respectiva caixa e a discriminação das formas e dos tamanhos. A prossecução desta tarefa realiza-se sempre ao sábado à tarde, durante a rotina familiar de arrumar a casa – onde todos os membros da família participam e se encontram envolvidos. Deste modo, propõe-se que a criança ajude os pais a encontrar os correspondentes à forma e ao tamanho dado e/ou pedido, onde o grau de dificuldade será progressivo e assente no critério número: ○ Emparelha 2 quadrados e 2 círculos de tamanhos iguais; ○ Emparelha 2 quadrados e 2 círculos de tamanhos diferentes; ○ Emparelha 2 quadrados, 2 círculos e 2 rectângulos de tamanhos diferentes; ○ Coloca separadamente os quadrados e os círculos.		  		
Intervenientes	Contexto	Rotina Familiar	Reforço	Avaliação
Pai, Mãe e Irmã	Casa (cozinha)	ARRUMAÇÃO DA CASA	"Maravilhoso"	● Não Adquirido ● Satisfatoriamente Adquirido ● Adquirido com Ajuda ● Executado sem Ajuda

ANEXO XXXVII – *Modelo de Roteiro de Operacionalização*

Quadro 99 – Roteiro de Operacionalização das Fichas de Estimulação

Procedimentos para Operacionalização da Ficha²⁴¹		
Data ²⁴²	Relato e Avaliação ²⁴³	Sugestões ²⁴⁴
		Dinâmicas de Continuidade ²⁴⁵
CONCLUSÃO ²⁴⁶		

²⁴¹ Refere o modo como o objectivo é trabalhado na rotina familiar específica e a correspondência com a respectiva ficha de operacionalização.

²⁴² Local de inserção da referência temporal relativa à *Data* das diversas intervenções/concretizações.

²⁴³ Descrição do *Relato e Avaliação* das diversas etapas de prossecução.

²⁴⁴ Esta coluna apresenta as *Sugestões* para a continuação da implementação da mesma ficha de actividades ou, no final, para especificar algumas *Dinâmicas de Continuidade* – reforçadas com o critério cor definido para cada área de desenvolvimento – consideradas pertinentes.

²⁴⁵ No final, reforçadas com o critério cor definido para cada área de desenvolvimento especificam-se algumas *Dinâmicas de Continuidade* consideradas pertinentes para a continuação do desenvolvimento da estimulação de forma a atingir a meta delineada no plano de intervenção.

²⁴⁶ No final, são retiradas as conclusões da intervenção assim como apresentadas algumas ilações e sugestões – item que fazendo parte do *Modelo de Operacionalização* criado, constituirá o conteúdo base do ponto *Aquisições e Sugestões* (5.1) do presente manuscrito.

ANEXO XXXVIII – *Rotinas Familiares e Áreas de Desenvolvimento*

Quadro 100 – Intercepção das Rotinas Familiares e das Áreas de Desenvolvimento

	MOTRICIDADE	COMUNI- CAÇÃO	SOCIALI- ZAÇÃO	AUTO- NOMIA	COGNI- ÇÃO	Áreas por Rotina
DESCER AS ESCADAS	MT-1	MT-1		MT-1	MT-1	4
BRINCADEIRAS DE JARDIM	MT-2	MT-2	MT-2		MT-2	4
REGRAS À MESA	MT-3	MT-3	MT-3	MT-3	MT-3	5
CONTADORES DE HISTÓRIAS		CM-1	CM-1	CM-1	CM-1	4
VIAGEM NO CARRO	CM-2	CM-2	CM-2		CM-2	4
CANTAR E MIMAR	CM-3	CM-3	CM-3		CM-3	4
TAREFAS DOMÉSTICAS	SC-1	SC-1	SC-1		SC-1	4
EXECUÇÃO DE RECADOS	SC-2	SC-2	SC-2	SC-2	SC-2	5
DESFILE DE MODA	SC-3	SC-3	SC-3		SC-3	4
IR À CASA DE BANHO	AT-1	AT-1	AT-1	AT-1		4
ASSOAR O NARIZ	AT-2	AT-2	AT-2	AT-2		4
LAVAGEM DOS DENTES	AT-3	AT-3	AT-3	AT-3		4
CONHECIMENTO DO MEIO	CG-1	CG-1	CG-1	CG-1	CG-1	5
BANHO DIÁRIO	CG-2	CG-2	CG-2	CG-2	CG-2	5
ARRUMAÇÃO DA CASA	CG-3	CG-3	CG-3		CG-3	4
Rotinas por Área	14	15	14	9	12	64