

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

A escrita e a leitura na Trissomia 21
Um estudo de caso

Ana Luísa de Sá Correia

Porto
2008 / 2009

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Pós-Graduação em Educação Especial

A escrita e a leitura na Trissomia 21

Um estudo de caso

Discente: Ana Luísa de Sá Correia

Orientadora:

Mestre Ana Maria Gomes

Trabalho realizado para a unidade curricular de:

Seminário de Projecto

Porto

2008 / 2009

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. DEFICIÊNCIA MENTAL	4
1.1. CONCEPÇÃO MODERNA DE DEFICIÊNCIA MENTAL	4
2. TRISSOMIA 21	7
2.1. BREVE RESENHA HISTÓRICA	7
2.2. CONCEITO	8
2.3. ETIOLOGIA	9
2.4. TIPOS	10
2.5. CARACTERÍSTICAS	12
2.6. DIAGNÓSTICO / RASTREIO	16
2.7. INTERVENÇÃO	17
3. A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	22
3.1. MÉTODOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	22
4. TRISSOMIA 21 E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	32
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	38
1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
2. DEFINIÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO	39
3. TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS	40
4. CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE PEDAGÓGICA	41
4.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE	41
4.2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	42
4.3. CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO	43
CAPÍTULO III – PARTE EMPÍRICA	47
1. AS ENTREVISTAS	47

1.1. A ENTREVISTA À PROFESSORA DE ENSINO ESPECIAL	47
1.2. A ENTREVISTA À PROFESSORA DE ENSINO REGULAR	48
2. ACTIVIDADES DE INTERVENÇÃO NA LEITURA E NA ESCRITA	49
2.1. ACTIVIDADE UM: IDA AO CAFÉ	51
2.2. ACTIVIDADE DOIS: CONFECÇÃO DE UM BOLO	57
2.3. ACTIVIDADE TRÊS: VISITA AO JARDIM ZOOLOGICO	61
2.4. ACTIVIDADE QUATRO: PRESENTES DE NATAL	65
2.5. ACTIVIDADE GERAL E TRANSVERSAL ÀS RESTANTES ACTIVIDADES: CRIAÇÃO DO ÁLBUM DE FOTOGRAFIAS – OS PASSEIOS DA L.	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
BIBLIOGRAFIA	72
ANEXOS	74

INTRODUÇÃO

Este trabalho, realizado no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no ano lectivo de 2008/2009, teve como orientadora a Mestre Ana Maria Gomes e constitui-se como um projecto de investigação centrado em dois conceitos-chave: a Trissomia 21 e aprendizagem da leitura e da escrita.

Durante anos, muitas pessoas com Deficiência Mental, incluindo os indivíduos com Trissomia 21, não aprenderam a ler, porque se acreditava que com um grau moderado de deficiência não se podia, nem se devia aprender a ler e a escrever.

No entanto, na década de 80, Buckley e Wood demonstraram que as crianças com Trissomia 21 não só conseguiam aprender a ler, como o conseguiam antes dos cinco anos de idade.

A certeza de vir a trabalhar com uma criança com Trissomia 21 na área da Língua Portuguesa foi o incentivo que despoletou a necessidade de conhecer e aprofundar conhecimentos acerca da Trissomia 21, dos métodos de aprendizagem da leitura e da escrita em geral, mas mais precisamente do método específico utilizado com a criança e das competências que ela já possuía.

Assim sendo, optou-se por se proceder à recolha da informação necessária junto das pessoas que com ela contactam diariamente nessa área: a professora de ensino regular e a professora de ensino especial. Conhecido o método utilizado com a criança, pretende-se planificar algumas actividades, promotoras do desenvolvimento das competências da leitura e da escrita da criança em estudo, numa perspectiva funcional.

De acordo com o objectivo pretendido, este trabalho desenrolar-se-á em três capítulos.

O primeiro responde à necessidade de aprofundar conhecimentos relativos à patologia em estudo: a Trissomia 21. Neste capítulo será feita uma abordagem inicial à concepção moderna da Deficiência Mental, procedendo-se posteriormente à apresentação das principais bases teóricas da Trissomia 21: alguns aspectos históricos, conceito, etiologia, os diferentes tipos, as principais características, as formas de rastreio/prevenção e intervenção.

Ainda neste capítulo serão apresentados os principais métodos de aprendizagem da leitura e da escrita, partindo de duas abordagens: a sintética e a analítica (ou global), focalizando seguidamente os métodos utilizados geralmente com as crianças com Trissomia 21.

Quanto ao segundo capítulo, intitulado Metodologia, apresenta, como o próprio nome indica, a fundamentação metodológica da investigação realizada, procedendo-se igualmente à caracterização da realidade pluridimensional psicopedagógica da criança.

Por último, o capítulo Parte Empírica expõe uma síntese das entrevistas realizadas às professoras da criança e a descrição das actividades pensadas para a promoção das competências da leitura e da escrita na criança em estudo.

**I CAPÍTULO:
ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Deficiência Mental

1.1. Conceção Moderna de Deficiência Mental

São diversos os sistemas de classificação que abordam, actualmente, a Deficiência Mental e só recorrendo a eles se poderá compreender a concepção moderna da mesma.

Em 1992, na nona edição do manual *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*, a Deficiência Mental surge associada a limitações significativas no funcionamento actual do indivíduo, que é caracterizado por um nível intelectual significativamente abaixo da média e por um comprometimento em pelo menos duas áreas do comportamento adaptativo, devendo manifestar-se antes dos 18 anos. O indivíduo é avaliado em dez áreas, que perpassam diferentes âmbitos da sua vida: comunicação, autonomia, vida de casa, comportamento social, utilização dos recursos da comunidade, tomada de decisões, cuidados de saúde e segurança, aprendizagens escolares, ocupação dos tempos livres e trabalho (Claudino, 1997:27).

O sistema supracitado apresenta inovações no que respeita ao processo de avaliação, considerando três fases: Diagnóstico, Classificação e Sistema de Apoios. O indivíduo é abordado de forma holística em quatro dimensões. A primeira dimensão refere-se ao funcionamento intelectual e comportamento adaptativo; a segunda aos aspectos psicológicos e emocionais; a terceira aos aspectos físicos e de saúde e, por último, na quarta dimensão aos aspectos ambientais. Na classificação e descrição do indivíduo com Deficiência Mental são identificadas áreas fortes e fracas e a necessidade de apoios nas diferentes dimensões. Nesta definição dos apoios essenciais são identificados não só o tipo, como também a intensidade para cada uma daquelas dimensões. Nessa última fase, é referido ainda o contexto social promotor do desenvolvimento.

No *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*, em 1993, o diagnóstico da Deficiência Mental parte dos resultados da

aplicação de testes de inteligência estandardizados e de uma avaliação opcional suplementar da adaptação social. Considera-se que as capacidades intelectuais e a adaptação social do indivíduo poderão melhorar em resultado de intervenções reabilitativas adequadas. Este sistema contém algumas lacunas, designadamente ao nível da classificação da severidade da deficiência tendo como base os resultados do QI e ao considerar a avaliação do comportamento adaptativo opcional.

Igualmente importante para a conceptualização contemporânea de Deficiência Mental é o ICF – *International Classification of Functioning, Disability and Health*, publicado em 2001 pela Organização Mundial de Saúde. Este sistema apresenta-se como inovador relativamente aos anteriores por incidir no funcionamento e saúde do ser humano e não apenas na doença, não atribuindo classificações às pessoas, mas descrevendo e classificando o seu funcionamento.

Para a avaliação do funcionamento dos indivíduos, o ICF considera cinco componentes: condição de saúde, funções e estruturas corporais; actividades; participação e factores contextuais (factores ambientais e factores pessoais). É de realçar que este sistema veicula uma concepção dinâmica do funcionamento humano ao considerá-lo como resultado da interacção da pessoa com o ambiente, dando importância às possibilidades de modificação do funcionamento actual do indivíduo através da acção no contexto. Esta concepção distancia-se de uma abordagem meramente médica da doença, praticada até aí, tentando eliminar a catalogação dos indivíduos em categorias que poderiam tornar-se discriminatórias e secundárias para a intervenção necessária.

Em síntese, de acordo com o ICF, a deficiência é conceptualizada como um problema significativo no funcionamento e é caracterizada por problemas acentuados e severos na capacidade de realização («incapacidade»), na habilidade para realizar («limitações na actividade») e na oportunidade de realizar («restrições na participação»).

Um ano mais tarde, o *Diagnostic and Statistical Manual: Mental Disorders – DSM-IV-TR* apresenta uma definição mais evoluída de Deficiência Mental, usando uma terminologia e classificações mais actuais e atribuindo maior relevância à avaliação do comportamento adaptativo. Os critérios diagnósticos são iguais aos propostos pela AAMR, apresentados anteriormente. No entanto, este sistema de classificação conserva

a classificação da severidade da deficiência baseada nos níveis de QI e a divisão do comportamento adaptativo em dez áreas de competência, apesar de não existirem fundamentos empíricos para esta divisão.

Na 10.^a edição do manual *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports* (AAMR, 2002), a Deficiência Mental é definida como uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, avaliado através do desempenho do indivíduo nas competências adaptativas conceptuais, sociais e práticas. Esta incapacidade tem a sua origem antes dos 18 anos de idade. Este sistema apresenta cinco assunções importantes:

1) As limitações no funcionamento actual de um indivíduo têm que ser consideradas no contexto dos ambientes comunitários típicos dos indivíduos da mesma idade e cultura;

2) Uma avaliação válida considera a diversidade linguística e cultural, bem como as diferenças na comunicação, as diferenças sensoriais e motoras, e os factores comportamentais;

3) Em cada indivíduo as limitações coexistem com pontos fortes;

4) Um propósito importante da descrição das limitações é o desenvolvimento de um plano dos apoios considerados necessários;

5) Com apoios individualizados adequados e mantidos durante algum tempo, o funcionamento da pessoa com Deficiência Mental irá geralmente melhorar.

Esta proposta apresenta evoluções nítidas relativamente AAMR (1992). Saliente-se em primeiro lugar a introdução de mais uma dimensão: participação, interações e papéis sociais, que sublinha o direito à qualidade de vida e o potencial reabilitativo da participação social. Em segundo lugar, as dez áreas do comportamento adaptativo são substituídas pelo conjunto das competências conceptuais, sociais e práticas, resultando esta divisão da análise factorial dos itens dos principais instrumentos de avaliação do comportamento adaptativo.

O sistema da AAMR apresenta pontos comuns com o ICF, partilhando a mesma abordagem ecológica do funcionamento humano, nomeadamente ao considerar que a deficiência não constitui um estado permanente e que no indivíduo coexistem limitações e pontos fortes, tornando necessárias intervenções individualizadas que potencializem o desenvolvimento da pessoa na sua globalidade.

Apesar disto, dever-se-á referir ainda que o ICF constitui um modelo geral de incapacidade, enquanto o sistema da AAMR tem como objecto específico a Deficiência Mental e como objecto principal a avaliação e definição dos apoios individualizados.

2. Trissomia 21

2.1. Breve Resenha Histórica

Apesar de haver indícios da existência da Trissomia 21 em pinturas rupestres, datadas de há centenas ou milhares de anos, a primeira utilização do termo “mongolóide” como um tipo de deficiência deve-se a Chambers, em 1844, referindo-o a propósito de uma teoria de degenerescência racial. (Cunha, 2007:29; Morato, 1995:29).

Segundo Morato (1995:29), em 1866, John Langdon Down, não alheio à perspectiva de Chambers e com forte influência de Darwin e a sua Teoria de Evolução das Espécies, fez a primeira apresentação clínica rigorosa da Trissomia 21, ao descrever um grupo de crianças que apresentavam atrasos mentais e características físicas e intelectuais muito semelhantes. O seu aspecto físico era semelhante ao da raça Mongol (etnia considerada inferior na classificação da escala do desenvolvimento humano), razão pela qual Down lhes chamou Monglóides. Este termo foi considerado ofensivo pelo que foi excluído das publicações.

O grande contributo de Down passou pelo alertar a comunidade científica para os diferentes tipos de atraso mental, considerando esta síndrome como uma entidade clínica independente.

Pelos anos 30, alguns investigadores, nomeadamente Waardenburg e Turpin, suspeitaram que a Trissomia 21 dever-se-ia a uma anomalia cromossómica, mas não o puderam provar, porque as técnicas para o exame de cromossomas não estavam ainda disponíveis (Morato, 1995:26).

Só na segunda metade do século, mais propriamente em 1959, Turpin, Léjeune e Gautier conseguiram provar a hipótese da existência de um cromossoma suplementar no par 21, utilizando uma técnica de fotomontagem dos cromossomas. Demonstrava-se assim que a Trissomia 21 se tratava de uma anormalidade cromossómica, identificando

a presença do cromossoma extra nas crianças afectadas. Um ano mais tarde, foram descritos os primeiros casos de Translocação e, em 1961, o primeiro caso de Mosaicismo.

Com a descoberta da alteração cromossómica, verificada no par 21, passou a designar-se o Síndrome de Down ou Mongolismo por Trissomia 21, permitindo que se deixasse de susceptibilizar e estigmatizar os indivíduos.

Morato (1995:32) defende “que a utilização da designação de Trissomia 21 é a mais correcta não só cientificamente, mas humanamente, mais isenta de conotações míticas pré-deterministas e especulativas”, apesar de os termos “Síndrome de Down” e “Mongolismo” se referirem à mesma anormalidade genética.

2.2. Conceito

A Trissomia 21 faz parte do grupo das encefalopatias não progressivas, ou seja, não demonstra um agravamento da perturbação do desenvolvimento, e tem como característica mais importante a desaceleração no desenvolvimento do sistema nervoso central. O cérebro é reduzido de volume e peso, especialmente nas zonas do lobo frontal (responsável pelo pensamento, linguagem e conduta), tronco cerebral (responsável pela atenção, vigilância) e cerebelo. É provável que as anomalias no cerebelo sejam responsáveis pela hipotonia (diminuição do tónus muscular), encontrada em quase todos os casos de Trissomia 21.

A designação de síndrome decorre do facto de as pessoas com Trissomia 21 apresentarem um conjunto de características reconhecidas que se verificam em simultâneo. Não se pode, no entanto, afirmar que existem duas pessoas com Trissomia 21 iguais. Tal como ocorre com todos os seres humanos, cada indivíduo com Trissomia 21 detém características e personalidade próprias, já que, para além da carga genética responsável pela patologia, eles possuem genes provenientes dos seus progenitores.

As várias definições de Trissomia 21 tendem a ser muito semelhantes. Segundo Morato (1995:23) o termo refere-se a

«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 cromossomas».

O autor refere ainda que esta alteração resulta de um processo irregular da divisão celular, cuja explicação poderá ser genética, circunstancial ou de predisposição hereditária.

Em suma, a Trissomia 21 é resultante de um processo irregular de divisão celular, sendo provavelmente a anomalia cromossómica mais conhecida, e normalmente diagnosticada à nascença dadas as características fenóticas.

2.3. Etiologia

Em 1959, Lejeune, Gautier e Turpin alertaram para a existência de um cromossoma estranho em todas as células estudadas nos seus pacientes afectados pela Trissomia 21.

De facto, é normal que as pessoas possuam 46 cromossomas, agrupados em 23 pares, formados cada um por um cromossoma do pai e outro da mãe. Na criança com Trissomia 21 existem 47 cromossomas. Cada par tem os dois cromossomas, à excepção do par 21 que possui três cromossomas.

O problema que provoca a Trissomia 21 surge na altura da divisão celular, quando os cromossomas se deviam distribuir correctamente. Assim, um erro na distribuição cromossómica atribui um cromossoma extra a uma das células.

É difícil determinar os factores responsáveis por essa anomalia, no entanto, vários especialistas estão de acordo quanto à existência de uma multiplicidade de factores etiológicos que interactivam entre si (Sampedro, Blasco e Hernández, 1997:228).

São referidos factores hereditários como a mãe ser portadora de Trissomia 21 ou um dos progenitores possuir um mosaico para a trissomia; a existência de precedentes familiares; existência de Translocação num dos pais.

A idade da mãe é um dos factores etiológicos mais referidos, defendendo-se que a probabilidade de uma mãe dar à luz uma criança com Trissomia 21 aumenta a partir dos 35 anos, havendo uma percentagem ainda mais elevada se tiver idade superior a 40 anos. Contudo, há um número razoável de mães de crianças com Trissomia 21 de idade inferior.

São ainda apresentados factores externos e ambientais como: problemas infecciosos; agentes víricos como a Hepatite e a Rubéola; exposição a radiações: quando os progenitores estiverem expostos, mesmo anos antes, a agentes radioactivos; alguns agentes químicos que podem provocar mutações genéticas, como o alto teor de flúor na água e a poluição atmosférica; *stress* emocional; má função da tiróide da mãe; elevado índice de imunoglobina e de tiroglobulina no sangue materno em que o aumento de anticorpos está associado ao avanço da idade da mãe; e deficiências vitamínicas – Hipovitaminose.

2.4. Tipos

As crianças com Trissomia 21 possuem, como foi referido anteriormente, uma porção extra do cromossoma 21 nas células, mas a quantidade desse cromossoma e a forma como ele se expressa pode efectuar-se de formas distintas.

Cientificamente considera-se, então, que a Trissomia 21 pode resultar de três alterações cromossómicas que podem originar três tipos de síndrome: Trissomia 21 de Tipo Livre ou Regular; Trissomia 21 por Translocação e, por último, Trissomia 21 por Mosaico.

TRISSOMIA 21 DE TIPO LIVRE

Na grande maioria dos casos (95%), verifica-se que os indivíduos possuem Trissomia 21 livre, regular ou Trissomia homogénea. Nestes casos, a distribuição errada dos cromossomas está presente antes mesmo da fecundação. Ocorre durante o desenvolvimento do óvulo ou do espermatozóide, ao dar-se a meiose (divisão celular).

Todas as células dos indivíduos portadores de Trissomia 21 são idênticas, possuindo um cromossoma extra no par 21, estando os três cromossomas livres.

Fried (1980, citado em Morato, 1995: 24) indicou oito sinais indispensáveis para a imediata identificação ao nascimento, sendo de considerar que nenhum dos oito sinais se deve considerar específico da Trissomia 21, mas sim a combinação de seis deles permitirá uma identificação clínica imediata:

- 1.** Abundância de pele no pescoço;

2. Cantos da boca virados para baixo;
3. Hipotonia generalizada;
4. Face chata;
5. Orelhas displásticas;
6. Epicanto da prega dos olhos;
7. Intervalo entre o primeiro e o segundo dedo;
8. Proeminência da língua.

TRISSOMIA 21 POR TRANSLOCAÇÃO

Na Translocação, uma parte do cromossoma extra está unido à totalidade ou parte de outro. Normalmente ocorre devido à troca de uma parte de um cromossoma do par 21 com uma parte de outro cromossoma de outro par, como o 13, 14, 15 e 22, sendo o 14 o mais frequente. Nestes casos, todas as células são portadoras de Trissomia. A sua frequência é de 4%.

A ausência de evidência dos sinais típicos do fenótipo da alteração por translocação em função da sua maior diversidade não permite com garantia o recurso à escala de Fried apresentada, sendo necessária a confirmação por exame de cariótipo.

Nestes casos, um dos progenitores pode ser portador genético do cromossoma de deslocação, apesar de ser física e mentalmente normal.

TRISSOMIA 21 POR MOSAICO

Na situação de Mosaicismo, nem todas as células estão atingidas. Neste caso, a presença do cromossoma 21 extra verifica-se apenas numa porção das células. Definem-se duas linhas celulares: uma sem Trissomia 21 e outra Trissómica. Esta modalidade tem uma frequência de 1%, sendo a mais rara.

As consequências desta mutação no desenvolvimento do embrião dependem do momento em que ocorreu a divisão defeituosa. Quanto mais tardia for, menos células serão afectadas pela Trissomia (Morato, 1995:24).

2.5. Características

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS

Os genes são responsáveis pelo aspecto físico e pelas funções de todo o ser humano. Assim sendo, a Trissomia 21, tratando-se de uma anomalia genética, acarreta algumas alterações / características físicas muito particulares e específicas.

Sampedro, Blasco e Hernández (1997:227) e Werneck (1995:123) afirmam que as crianças com Trissomia 21 apresentam as seguintes características físicas:

↘ A cabeça é mais pequena e a sua parte superior é levemente achatada (braquicefalia). A ruptura metópica permanece aberta durante mais tempo.

↘ No que diz respeito à face, esta tem aspecto plano, porque a ponta do nariz é ligeiramente mais baixa e as maçãs do rosto mais altas, fazendo também com que o nariz pareça, mais pequeno e achatado.

↘ Os olhos são ligeiramente inclinados para cima e rasgados com uma pequena prega de pele nos cantos anteriores (prega epicântica). Algumas crianças trissómicas apresentam, na zona da íris, manchas brancas e amareladas, denominadas de “Brushfield”, devido à despigmentação.

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

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

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

↘ Os dentes demoram mais tempo a sair e, assim sendo, a dentição de leite é mais tardia e incompleta do que o normal. Os dentes são mais pequenos e irregulares.

↘ Geralmente, a voz é gutural, baixa e a sua articulação difícil.

↘ Os braços e as pernas são curtos em comparação com a longitude do tronco e as mãos são largas, gordas com dedos curtos. Cerca de metade das crianças têm apenas uma prega transversal na palma da mão (linha simiesca). Os pés são largos, com um espaço amplo entre o primeiro e o segundo dedo do pé.

↘ A pele é geralmente seca e áspera.

CARACTERÍSTICAS MOTORAS

Um dos sinais mais recorrentes nas crianças com Trissomia 21 é a hipotonia muscular, sendo este o factor responsável pelo seu atraso no desenvolvimento motor.

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

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

Segundo Sampedro, Blasco e Hernández (1997: 240):

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

CARACTERÍSTICAS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Segundo Morato (1995: 33),

«a perspectiva mais comum sobre o desenvolvimento da criança 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 T21.»

Também Sampedro, Blasco e Hernández (1997:231) referem que estas crianças se desenvolvem mais lentamente, ou seja, permanecem mais tempo nos estádios e sub-estágios intermédios – a chamada “viscosidade genética”, regredindo mais facilmente de um sub-estágio para o anterior.

Dever-se-á ter em conta que a gravidade do atraso de desenvolvimento nestas crianças é muito variável. No entanto, e apesar desta diferença, alguns autores, como Troncoso e Cerro (2004:12) referem que parecem existir problemas de desenvolvimento dos seguintes processos:

- ↘ Mecanismos de atenção, estado de alerta, atitudes de iniciativa;
- ↘ Expressão do seu temperamento, do comportamento e da sociabilidade;
- ↘ Processos de memória a curto e médio prazo.

- ↘ Mecanismos de correlação, de análise, de cálculo e de pensamento abstracto e
- ↘ Processos de linguagem expressiva.

Ainda segundo os mesmos autores (2004:12), podem observar-se as seguintes características na área cognitiva nas crianças com Trissomia 21 em fase pré-escolar:

- ↘ Ausência de um padrão estável e sincronizado em alguns itens;
- ↘ Atraso na aquisição de diversas etapas;
- ↘ A sequência de aquisição possui algumas diferenças qualitativas relativamente às crianças sem a síndrome;
- ↘ Pode haver atraso na aquisição do conceito de permanência do objecto;
- ↘ A conduta exploratória e de manipulação é semelhante à das outras crianças, mas a sua atenção dura menos tempo;
- ↘ O sorriso de prazer pela tarefa realizada aparece, mas não relacionado com o grau de dificuldade;
- ↘ O seu jogo simbólico é mais restrito, repetitivo e com tendência a executar estereótipos;
- ↘ Revelam menos organização e efectuam menos tentativas na resolução de problemas;
- ↘ Na linguagem expressiva, manifestam pouco os seus pedidos concretos, embora já tenham capacidade para manter um certo nível de conversação e
- ↘ Podem verificar-se episódios de resistência ao esforço para realização de uma tarefa, o que demonstra pouca motivação e inconstância, não por ignorância mas sim por negligência, recusa ou medo do fracasso.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A linguagem intervém de uma forma notória no desenvolvimento cognitivo do ser humano, sendo considerada a base fundamental do pensamento. Assim sendo, representa um dos aspectos mais importantes a ser desenvolvido por qualquer criança, para que esta se possa relacionar com as demais pessoas e se integrar no seu meio social.

De uma maneira geral, a criança com Trissomia 21 possui dificuldades variadas no desenvolvimento da linguagem, quer por motivos físicos, quer ambientais.

Para Sampedro, Blasco e Hernández (1997:233) existe nas crianças com Trissomia 21 um desajuste entre os níveis compreensivo e expressivo da linguagem. No que diz respeito ao primeiro nível, a evolução destas crianças é paralela à de uma criança dita normal, embora desfasada temporalmente e com alguns défices em aspectos particulares de organização do comportamento.

Segundo os mesmos autores:

“A criança com Síndrome tem dificuldade em tudo o que requer operações mentais de abstracção, assim como para qualquer operação de síntese, dificuldades que se concretizam na organização do pensamento, da frase, na aquisição de vocabulário e na estruturação morfosintática.”

A capacidade expressiva das crianças com Trissomia 21 é frequentemente afectada por diferentes factores como:

- ↳ Dificuldades respiratórias (frequente hipotonicidade e fraca capacidade para manter e prolongar a respiração);
- ↳ Perturbações fonatórias;
- ↳ Perturbações da audição (algumas perdas auditivas);
- ↳ Perturbações articatórias;
- ↳ Tempo de latência da resposta demasiado prolongado.

PROBLEMAS CLÍNICOS

São associados aos indivíduos portadores de Trissomia 21 diversos problemas clínicos, mas é raro encontrá-los a todos num só indivíduo. As pessoas com Trissomia 21 apresentam uma maior predisposição para infecções e problemas cardíacos, digestivos e sensoriais.

↳ **Cardiopatias congénitas:** representam o grupo de afecções mais importante, especialmente durante o primeiro ano de vida;

↳ **Doenças infecciosas:** a imunidade celular nestes indivíduos é menor, por isso estão mais sujeitos a determinadas infecções, nomeadamente as do foro respiratório. As otites e as doenças de pele são também muito frequentes;

↘ **Convulsões**: são frequentes os espasmos infantis no 1.º ano de vida, assim como as convulsões generalizadas e parciais durante a adolescência e idade adulta;

↘ **Problemas gastrointestinais**: é comum o estrangulamento em pontos dos intestinos;

↘ **Problemas de oftalmologia**: muitas crianças trissômicas são míopes. Podem ocorrer também outros problemas como estrabismo, nistagmo, blefite, glaucomas, conjuntivite e cataratas congénitas;

↘ **Problemas de endocrinologia**: uma grande percentagem de crianças com Trissomia 21 tem hipertiroidismo congénito;

↘ **Problemas de ortopedia**: por exemplo instabilidade atlantoaxial;

↘ **Dentição**: costuma ser tardia, tendência a cáries, infecções periodontais. Os problemas de estomatologia são também frequentes;

↘ **Problemas de hematologia**;

↘ **Problemas de dermatologia**;

↘ **Problemas no campo da tonicidade muscular**;

↘ **Grandes amígdalas e adenóides**: provocam o ressonar, fadiga durante o dia, apneia do sono;

↘ **Perda de audição**: devida às otites;

↘ **Tendência à obesidade**: tendência à obesidade demonstrada desde cedo, mesmo com dietas equilibradas;

2.6. Diagnóstico / Rastreio

Existem técnicas disponíveis para detectar a Trissomia 21 durante a gravidez. No entanto, dados os riscos que podem acarretar para a mãe e para o feto, esses exames realizam-se apenas quando as probabilidades do casal ter um filho com Trissomia é maior.

Para se verificar com rigor se existe alteração genética, realiza-se um estudo genético da organização cromossômica, conhecido como cariótipo. Este exame consiste numa análise ao sangue que permite contar o número de cromossomas existentes nos glóbulos brancos, verificando-se a existência ou não do cromossoma extra no par 21.

Esta análise permite igualmente verificar qual o tipo de Trissomia 21 que o indivíduo apresenta.

Normalmente, o exame pré-natal é recomendado nas seguintes situações: a mãe tem mais de 35 anos; o casal já tem um filho com Trissomia 21; um dos pais tem translocação cromossómica; um dos pais tem desordens cromossómicas e os testes de triagem pré-natal apresentam irregularidades.

Algumas das técnicas de rastreio pré-natal utilizadas na actualidade são: a amniocentese; a amostra de vilosidades cariónicas e as ecografias, que permitem observar algumas características fetais indicadoras de Trissomia 21.

A Amniocentese é um método recente de diagnóstico precoce da Trissomia 21 e também o mais utilizado nas consideradas “gravidez de alto risco”. A amniocentese consiste na extracção de uma pequena porção do líquido amniótico, entre a 14^a e 16^a semana de gravidez, possuindo, no entanto, alguns riscos para a mãe e para o feto. Feita a extracção, é realizado um rastreio serológico, onde se procuram detectar anomalias cromossómicas e vários defeitos congénitos.

A Amostra de Vilosidades Cariónicas consiste numa biopsia transvaginal realizada entre a 10^a e a 12^a semanas de gestação. Este rastreio permite detectar anomalias cromossómicas mais precocemente. No entanto, em contrapartida, está associado a uma taxa maior de abortos. A detecção da Trissomia 21 é feita com base na existência de defeitos nos membros e nas mandíbulas do feto.

Por último, a Ecografia torna possível observar algumas características fetais indicadoras de Trissomia 21, como por exemplo: o tamanho da fossa posterior, a espessura das pregas cutâneas da nuca, as posturas da mão e o comprimento dos ossos. Esta é, no entanto, uma técnica que não oferece garantias conclusivas. (Werneck 1995:96)

2.7. Intervenção

O diagnóstico de Trissomia 21 pode ser feito logo no momento do nascimento da criança, pelo reconhecimento e identificação dos sinais invariantes, favorecendo assim uma estimulação precoce, centrada no desenvolvimento de todas as suas potencialidades, juntamente com a família.

A educação da criança com Trissomia 21 deverá ter como base dois princípios: a finalidade da sua educação é a mesma do que a da educação em geral, com oportunidade e assistência necessárias ao desenvolvimento das suas faculdades cognitivas e sociais; e o princípio da normalização, segundo o qual as crianças com deficiência devem beneficiar do sistema de serviços gerais da comunidade, integrando-se nela (Sampedro, Blasco e Hernández, 1997:234).

Para a elaboração do plano educativo das crianças, é necessário um conhecimento das características individuais da criança, ou seja, aquelas que a definem e a diferenciam das outras: o ambiente, a família, a personalidade e o seu interesse, tendo em conta a informação médica (doenças relevantes que teve) e psicopedagógica (dados sobre o desenvolvimento, personalidade e aspectos cognitivos) e sociofamiliar (nível sociocultural familiar e do meio, atitudes e implicações dos membros da família) existente, para assim se proceder a uma avaliação pormenorizada de cada uma das áreas de desenvolvimento.

É fundamental para a educação e para o desenvolvimento integral da criança com Trissomia 21 atender aos aspectos da anamnese, à sua história de saúde, ao seu percurso escolar, à caracterização familiar e às expectativas dos pais.

O projecto de intervenção deve ser flexível (adaptado às características individuais, aberto a possíveis alterações, reformulações); global (mesmo dividido em diferentes áreas, o objectivo primordial é o desenvolvimento global da criança); realista (no que diz respeito às metas propostas e aos recursos materiais e humanos disponíveis) e compatível (deve ser compatível com a dinâmica geral da sala em que a criança está integrada), tendo como alvo as reais possibilidades da criança (Sampedro, Blasco e Hernández, 1997:237).

2.7.1. ÁREAS DE INTERVENÇÃO

Segundo Sampedro, Blasco e Hernández (1997), as áreas gerais de intervenção em crianças com Trissomia 21 são:

PERCEPÇÃO

A percepção é um processo complexo que consiste na recolha e na interpretação da informação que recebemos através dos sentidos. O processo perceptivo é, então, análise e organização dos dados recebidos do meio interior ou exterior pelo indivíduo.

A criança com Trissomia 21, quando confrontada com tarefas a realizar, não dispõe de um mecanismo de estruturas cognitivas que lhe permita apreender adequadamente um mundo perceptivo.

Desta forma, a aprendizagem perceptiva deve recorrer ao maior número possível de vias sensitivas; a actividades motivadoras, sistemáticas e sequencializadas e à constante verbalização por parte da criança do que está a realizar.

ATENÇÃO

A criança com Trissomia 21 apresenta défices na aquisição de hábitos de fixação, focalização e mobilização da atenção, interferindo negativamente na sua percepção visual e auditiva, na sua psicomotricidade e na sua linguagem, sobretudo na oral.

O ambiente de aprendizagem não deverá possuir estímulos que possam propiciar a dispersão e as instruções deverão ser claras e concisas, acompanhadas sempre que possível de um modelo de acção. Na realização das actividades dever-se-á ter em conta as reais possibilidades da criança, quer no que respeita à dificuldade quer ao tempo necessário, e dispor-se de um reportório amplo de actividades de maneira a diversificar e evitar o desinteresse da criança.

MEMÓRIA

A memória resulta da adequada discriminação e reconhecimento dos estímulos visuais, auditivos, tácteis e motores e pode ser considerada como um dos aspectos da organização dos dados provenientes da percepção, que nos permitirá o reconhecimento e recordação de objectos, situações e factos.

Uma criança com Trissomia 21 apresenta défices na percepção e na atenção, que se constituem como requisitos fundamentais para uma boa memorização, para além das dificuldades observadas na organização do material memorizado.

Sendo a capacidade de memória importante para as aprendizagens escolares e para o desenvolvimento global da pessoa é necessária a potencialização sistemática desta capacidade.

Na intervenção nesta área dever-se-á ter em conta os seguintes aspectos: é necessário trabalhar o reconhecimento antes e só depois o recordar; antes de se reforçar a memória sequencial, deverá ser atingido um nível suficiente de memória imediata; a assimilação de conhecimentos poderá ser atingida através da repetição; a informação deverá ser adquirida pelo maior número possível de vias sensitivas e a informação nova deverá surgir associada a informação e dados anteriores.

ASPECTOS PSICOMOTORES

O desenvolvimento motor da criança com Trissomia 21, quando beneficia de um projecto de intervenção precoce adaptado, não revela grandes diferenças relativamente ao das outras crianças, embora a sua fraca tonicidade, a sua falta de atenção e outras características particulares possam dificultar esse desenvolvimento.

O problema específico do desenvolvimento psicomotor da criança com Trissomia 21, como o atraso em adquirir o equilíbrio, a preensão e a marcha, depende directamente da psicomotricidade. O desenvolvimento psicomotor tem grande relação com as aprendizagens escolares, sobretudo as relacionadas com a aquisição de técnicas instrumentais, tornando-se fundamental uma adequada educação psicomotora

Os objectivos da intervenção deverão ser a melhoria das possibilidades instrumentais e as possibilidades de adaptação da criança e a sua relação com os outros, mediante uma linguagem corporal.

EDUCAÇÃO DA MÃO

As características da mão das crianças com Trissomia 21 provocam uma manipulação desajustada e pouco hábil. A preensão em pinça é muitas vezes substituída pela preensão lateral, levando a grandes dificuldades que exigem um trabalho específico e sistemático para ir educando a mão e aperfeiçoar a motricidade fina.

Esta educação poderá ocorrer em situações quotidianas e deverá iniciar-se o mais precocemente possível.

LEITURA/ ESCRITA

A leitura e a escrita são competências imprescindíveis no mundo actual, e delas dependem a autonomia e a obtenção de uma actividade profissional.

Nas crianças com Trissomia 21, os mecanismos fundamentais para a leitura, tanto a nível perceptivo como cognitivo, são mais lentos e inexactos do que nas restantes crianças. Isto deve-se ao facto de requisitos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita como o processo perceptivo, sobretudo a percepção visual e auditiva e a associação das imagens visuais, auditivas, articulação, motoras e gráficas, se encontrar alterado.

Estas crianças costumam apresentar ainda dificuldades em estabelecer a relação entre os sinais, a representação gráfica e os sons ouvidos, assim como na grafia, dadas as suas dificuldades de motricidade fina.

Desenvolver-se-á esta área num tópico posterior, uma vez que é nela que recai o presente estudo.

LÓGICO-MATEMÁTICA

Esta área exige uma grande participação da actividade cognitiva, tornando necessário o conhecimento da evolução da criança para verificar em que momento de desenvolvimento ela se encontra e quais as suas necessidades para aquisição de determinados conceitos.

Dever-se-á então confrontar a criança com diversas situações e motivá-la para a descoberta dos conteúdos básicos sobre os quais se apoia a matemática.

Para esta aquisição, é essencial um bom desenvolvimento perceptivo, a capacidade de aprender a diferenciar-se do mundo que a rodeia e a perceber as relações entre os objectos, o conhecimento do esquema corporal e as noções de quantidade.

O objectivo a atingir será o desenvolvimento de pensamento lógico e do raciocínio, para além do desenvolvimento de determinados automatismos.

O ensino deve ser dirigido de um ponto de vista prático, permitindo dessa forma um melhor desenvolvimento social da criança.

LINGUAGEM

Está provado que o desenvolvimento da linguagem em crianças com Trissomia 21 tem um atraso considerável em relação às outras áreas de desenvolvimento, sobretudo, no que se refere à linguagem compreensiva e expressiva.

O atraso no desenvolvimento da linguagem deve-se sobretudo à lentidão da sua organização, ao desenvolvimento mental lento, ao pensamento muito elementar com défice da função simbólica e dificuldade de chegar à abstracção.

Dados os défices que normalmente apresentam nesta área, a linguagem constitui-se como o centro das dificuldades sociais da criança trissômica, que se vê limitada na comunicação.

A intervenção nesta área é bastante complexa, já que a criança apresenta perturbações quer ao nível da fala, quer ao nível da linguagem propriamente dita, que implica funções intelectuais superiores.

Essa intervenção só será eficaz se começar desde muito cedo e tiver um ritmo regular, se implicar toda a família, se for evolutiva, ou seja, se utilizar os dados disponíveis sobre o desenvolvimento da linguagem na criança normal.

A educação linguística recairá nos níveis sintácticos e semânticos, não devendo a palavra ser trabalhada isoladamente, mas através de exercícios de classificação, categorização e generalização.

CONTEÚDOS VIVENCIAIS

À criança com Trissomia 21 devem ser fornecidos um conjunto de conhecimentos referentes ao meio em que vive e de cultura geral. Estes conhecimentos deverão ser adquiridos não só no contexto escolar, mas também no familiar.

3. A aprendizagem da Leitura e da Escrita

3.1. Métodos de Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Os diferentes métodos de aprendizagem da leitura são definidos e caracterizados tendo em conta diferentes princípios pedagógicos e adoptando atitudes distintas face à

leitura. Esses métodos exprimem diferentes concepções do acto de ler, em consonância com correntes teóricas diversas.

Apesar da multiplicidade de processos e de métodos que permitem a aprendizagem da leitura e da escrita, são consideradas apenas duas formas distintas de abordagem destas competências. A primeira, denominada por Sintética, consiste na execução de sínteses sucessivas a partir dos elementos mais simples (letras e sons) até às combinações mais complexas. A segunda consiste em partir de um todo conhecido (uma frase, um texto, uma história), para alcançar, através de análises sucessivas, a descoberta dos elementos mais simples e denomina-se por Analítica ou Global (Sampedro, Blasco e Hernández, 1997:128).

A partir destes dois processos ou abordagens mais gerais, tem-se verificado o aparecimento de outros métodos mais específicos que, tendo como base um daqueles dois, divergem deles nalguns aspectos e princípios metodológicos.

Convém referir ainda o Método Misto, que consiste numa combinação dos dois métodos referidos, com o objectivo de melhorar a aplicação de qualquer um daqueles.

PROCESSO / MÉTODO SINTÉTICO

O método mais antigo e também mais conhecido começou por ser denominado de *método alfabético*, *método literal*, *método ABC* ou *método de soletração antiga*.

Dionísio de Halicarnasso, citado por Gonçalves (1967:71), define-o assim:

«Quando aprendemos a ler, antes de tudo aprendemos os nomes das letras, depois a sua forma e a seguir o seu valor, logo as sílabas e as suas modificações e só depois as palavras e as suas propriedades.»

Este método parte do ensino da letra até desencadear no texto, passando pelas sílabas, pelas palavras isoladas e pelas frases. A aprendizagem da leitura baseia-se, então, num processo de decifração, em que a criança, conhecendo todas as correspondências grafema/fonema, estabelece o sentido entre o encadeamento das letras que formam as sílabas, o encadeamento das sílabas que formam as palavras e o encadeamento dessas palavras que formam a frase.

Houve várias tentativas para aperfeiçoar o método supracitado. João de Barros publicou, em 1539, a sua *Cartilha de Aprender a Ler*, na qual, adoptando o método alfabético, valorizou-o pela utilização de gravuras, cujos nomes iniciavam pela letra que se pretendia leccionar.

Com Valentim Ickelsamer, no século XVI, surge o chamado *método fónico*, *método fonético*, *método fono-sintético* ou *método de soletração nova*, que se alicerçava na ideia de que para se ler uma palavra não é fundamental o conhecimento do nome das letras, mas somente o som que lhes corresponde, uma vez que será esse som que permitirá à criança formar sílabas, palavras ou frases. Desta forma, atenuou-se a dificuldade que havia em soletrar usando os nomes das letras para depois se silabar apenas utilizando os seus fonemas.

Inicialmente, a aprendizagem das letras respeitava a ordem alfabética, mas mais tarde abandonou-se a aprendizagem de todo o alfabeto, para se dar lugar à aprendizagem monográfica de cada uma das letras, fazendo-se, ao mesmo tempo, as suas combinações sintético-analíticas. A ordem de apresentação de cada letra depende da sua importância e complexidade: primeiro as vogais e depois as consoantes; das consoantes, primeiro as sonoras e as de valor certo, seguindo-se as restantes. À medida que são aprendidas novas letras, praticam-se exercícios de análise fónica, levando os alunos a pronunciar o som das mesmas, depois seguem-se exercícios de reconhecimento e de articulação das combinações entre consoantes e vogais, primeiro formando sílabas de duas letras apenas e, sucessivamente, de três e quatro, e depois formando palavras inteiras, orações e frases.

Este método apresenta, contudo, ainda vários pontos comuns com o método sintético antecedente: o ponto de partida não é uma unidade de compreensão nem corresponde a qualquer realidade concreta.

Derivado do *método de Grosselin*, que consistia em apresentar o valor das letras socorrendo-se da mímica e gestos apropriados para facilitar a fixação dos respectivos sons, começou a usar-se um método que se vulgarizou com o nome de *método fonossintético (ideofónico)* e que se distingue pela apresentação que se faz da letra. Gonçalves (1967:83) define essa apresentação desta forma:

«Parte dos sons naturais (o som que o vento produz quando sopra, o som do foguete quando sobe, etc.) e, por dinâmica e oportuna associação ensina as letras (primeiro o som e depois a forma) que os representam.»

O método consiste, então, em associar o valor das letras a um som natural. Uma vez fixada a letra, junta-se esta às diversas vogais e passam a pronunciar-se variadas sílabas, oralmente expressas como se fossem unidades simples, aproximando-se do actual globalismo. Depois daqueles exercícios, parte-se para a articulação da letra com

as vogais (silabação), sempre que possível formando palavras normais, seguindo-se a formação, escrita e leitura de pequenas palavras e frases, empregando, sobretudo, a letra em questão e palavras já construídas anteriormente.

Tendo como objectivo evitar os inconvenientes da soletração, surge o **método fonético de silabação** ou **método silábico** que tomava como elemento de partida a sílaba para atingir a palavra e depois as frases, em vez da letra. Neste método, o alfabeto foi substituído pelo silabário, cujas sílabas eram reconhecidas em palavras.

Os métodos sintéticos têm sofrido diversas alterações, mas mantêm as mesmas características metodológicas e as suas concepções partem da letra ou da sílaba (abstracto) para as frases (concreto), das partes para o todo, do desconhecido para o conhecido.

Dentro da abordagem sintética, surge, em finais do século XIX, por Pape-Carpentier, um **método corporal e gestual**, denominado Método Jean-Qui-Rit. Este método serve-se quer dos gestos para facilitar a pronúncia e a memorização das letras, quer do movimento ritmado do corpo para tornar viva e dinâmica a leitura de uma frase, não se limitando à simples apresentação de imagens para aprendizagem do alfabeto, mas na ilustração de cada som com um movimento de mímica, efectuado pelo próprio aluno.

Segundo Bellenger (1979:74), “o método é gestual, mas é concebido para o aprendizado normal da leitura. O ritmo, o gesto e a palavra constituem seus princípios. Ele recorre aos sentidos visuais, auditivos e tácteis e articula-se em dois tempos.”: um primeiro momento de preparação com exercícios de mímica, de ritmo, físicos, etc. e um segundo momento de alfabetização. Cada letra é introduzida por uma breve história e pelo gesto que lhe está associado.

Este método recorre a quatro elementos: a formação do gesto e do ritmo (investimento na psicomotricidade, para a maturação do campo sensorial, do domínio do movimento e da harmonização do gesto); fonomímica (na aprendizagem da leitura, o gesto é utilizado até à aquisição da letra e depois, gradualmente, abandonado); ditado (as crianças ouvem a palavra ditada, fazem os gestos correspondentes às letras que a formam e escrevem-na); e a escrita (o gesto, o ritmo e o canto são chamados a contribuir para a aprendizagem da forma e da inter-relação entre as letras de uma sílaba).

PROCESSO ANALÍTICO OU GLOBAL

Os métodos analíticos ou globais partem da ideia de que, para a aprendizagem da leitura, se parte da palavra ou da frase, considerados como um todo, sem (pelo menos durante as primeiras aulas) descer sistematicamente à análise dos seus elementos fonéticos.

Em 1787, Nicolas Adam lançou as bases do *método global*. Este método parte do pressuposto de que a letra, a sílaba ou um som não têm qualquer significado prático ou lógico para a criança. A aprendizagem da leitura é comparada com a aprendizagem da fala: a criança começa por aprender o nome do objecto para depois conhecer as suas particularidades, pormenores e características específicas. Assim sendo, as crianças deverão ser afastadas da aprendizagem do alfabeto e aproximadas das palavras inteiras que referenciam objectos ou pessoas conhecidos e que elas gravarão com muita mais facilidade do que todas as letras e sílabas impressas. A aprendizagem da leitura parte, então, de um todo, de uma palavra ou expressão que seja familiar à criança, trazendo-lhe maior motivação, interesse e diversão. Este conjunto de palavras deve ser ampliado à medida que a criança vai progredindo e identificando as palavras dadas anteriormente.

No entanto, este ponto de vista limita o ponto de partida à palavra e prolonga o trabalho global, assim como retarda a decomposição em letras e sílabas.

Em 1818, o francês José Jacotot corrigiu esses aspectos e aconselhou partir da frase, passando, porém, rapidamente à análise e à síntese. Este professor refere: “As crianças aprenderiam de memória a oração e depois desceriam à análise da mesma, decompondo-a em palavras, sílabas e letras” (Gonçalves, 1967:93).

Claparède contribuiu para esta nova corrente de pensamento através do sentido pedagógico que atribuiu à noção de sincretismo infantil. Ele afirmava que, para a criança, “a palavra, ou até a frase, constituem um desenho cuja fisionomia geral a cativa muito mais que o desenho das letras isoladas, que ela não distingue no conjunto” (Gonçalves, 1967:994).

Surge, então, uma designação de sincretismo debruçada para a visão de conjunto, a percepção da fisionomia geral das coisas, que nas crianças é muito marcada. Numa primeira fase, o interesse pelo objecto é direccionado para o todo, a unidade.

Em 1923, Piaget aderiu à nova corrente de ideias, defendendo que

«Na linguagem, como na percepção, o pensamento vai do conjunto às minudências e não em sentido inverso (...) Em vez de analisar o pormenor do que se lhe diz, ela raciocina

sobre o conjunto. (...) As palavras desconhecidas são assimiladas em função do esquema global da frase ou frases. O sincretismo da compreensão consiste exactamente no facto de a compreensão do todo proceder a análise do pormenor e de a compreensão do pormenor não se operar senão em função do esquema do todo.» (Gonçalves, 1967:42).

Decroly foi um dos pedagogos sistematizadores dos métodos globais e foi através do seu *método de alfabetização ideovisual* que este processo se veio a desenvolver. Decroly começou por considerar que, de facto, todo e qualquer tipo de aquisição se faz, primeiro, globalmente. As crianças é que se tornariam sensíveis a certas semelhanças de forma e som e, sem precisar de destacar os elementos idênticos, de os escrever e de os pronunciar isoladamente, se serviriam deles para decifrar ou escrever imediatamente novas palavras. Ao seu método deu-se também a classificação de ideovisual por ter como base as sensações e representações visuais. O seu método procurou agrupar todas as actividades da aula à roda de um tema central, relacionado com os centros de interesse e o meio de vida dos alunos. O objectivo era fazer as crianças compreenderem o que liam e a orientá-las para o entendimento do texto e caracterizava-se por dois aspectos essenciais: o seu lado funcional (o método partia dos interesses da criança, surgindo o método dos centros de interesse, da observação e da expressão); e o seu lado natural (o método partia da linguagem oral e orientava para a escrita).

Resumindo, este método de Decroly, segundo Gonçalves (1967:144), contribui para formar a personalidade da criança, pela expressão oral e gráfica das ideias, bem compreendidas e normalmente assimiladas. Respeita a espontaneidade da sua linguagem e aplica a função globalizadora à aquisição da leitura, da escrita e da ortografia. Essa espontaneidade deve ser estimulada pela conversação e por trabalhos individuais (geralmente integrados em centros de interesse) e desenvolvida por íntima relação entre exercícios de observação e de associação.

Segundo Pestana (1974) e Gonçalves (1967), neste método ideovisual as percepções e representação visual, auditiva e de articulação das palavras e frases continuam a ser um trabalho de memória, como sucedia nos métodos sintéticos, mas esse trabalho de memória passa a ser auxiliada pela intuição, isto é, pela intervenção dos sentidos.

Segundo Pestana (1974), os métodos de base global não se podem confundir com os métodos analíticos puros, porque em rigor neste caso da iniciação da leitura, o

método de análise não se aplica em exclusivo, mas sim associado numa síntese, a qual será uma necessária fase complementar. O método global será um método misto que na primeira fase da sua aplicação coloca os alunos perante uma unidade de compreensão, isto é, de sentido completo. Vários estudos revelam que não há métodos puramente analíticos

«Para nós, portanto, não há métodos analíticos para o ensino da leitura. Há, sim, um método global, de carácter misto, análtico-sintético, como deixamos entendido, enquadrado nos métodos de tendências ecléticas ou de tendências centralizadas sobre o aluno, sem que se possam, deste modo, acentuar diferenciações que especializem e distingam qualquer dos métodos tradicionais chamados analíticos.» (Pestana, 1974:43).

De acordo com a unidade de sentido completo, tomada como ponto de partida, seja a palavra, a frase ou o conto podemos ter:

a) **Método Global das Palavras:** parte da palavra, como um todo, sendo escolhidas de entre o vocabulário normal, comum, do ambiente das crianças, exprimindo, pois, ideias acessíveis à sua compreensão. Associa a forma gráfica da palavra à ideia e ao objecto por ela representado. Só mais tarde se desce, ou não, à análise sistemática dos seus elementos. Podemos considerar três fases:

1ª Fase - a palavra: é a fase globalística, durante a qual a criança aprende a ler, sincreticamente, algumas palavras normais, isto é, que lhe são familiares. A apresentação de cada palavra deverá ser acompanhada de um objecto, gravura ou desenho no quadro que lhe corresponda e à volta do qual se estabelece, para estímulo, uma conversação breve;

2ª Fase - a sílaba: é já uma fase analítico-sintética, durante a qual se farão jogos de decomposição das palavras conhecidas, até à sílaba, seguidos de outros jogos de recomposição e até de formação de novas palavras com as sílabas obtidas. Depois de aprendidas algumas palavras, proceder-se-á à sua decomposição em sílabas, levando as crianças a reconhecer que a sílabas iguais correspondem sons iguais, fixando assim os elementos reconhecíveis, necessários para a formação e leitura de novas palavras;

3ª Fase - a letra: é a última fase analítico-sintética, em que os jogos de decomposição e recomposição, e de formação de novas palavras descem até à letra. A criança continuará a verificar que a letras iguais correspondem sons ou articulações iguais, fixando desta forma os elementos necessários para a formação e leitura de novas palavras.

b) **Método Global das Orações**, cujo ponto de partida é a oração, que deve ser pequena e de sentido acessível ao discernimento infantil. Esta é apresentada por proposta do professor ou por sugestão dos próprios alunos estimulados também por gravuras. Conduzir-se-á a criança à decomposição da oração em palavras e, depois de fixado um certo número delas, procederá à elaboração e leitura de outras orações com palavras comuns e com palavras novas.

c) **Método Global das Frases**, que inicia a leitura partindo da frase, como unidade de pensamento. Segundo o método global, considera-se a frase como elemento de compreensão completa, pois só ela pode exprimir uma ideia completa, sendo uma unidade linguística natural. Quando a criança aprende a falar também é confrontada com frases e não com sons isolados. Neste método consideram-se as seguintes fases:

1ª Fase - a frase: é o momento das aquisições globais puras, durante o qual se escolhe um assunto do interesse dos alunos e se destaca da conversação estabelecida com a turma qualquer afirmação conveniente e se transforma na primeira frase a estudar. Esta frase é escrita no quadro e lida em voz alta e de modo expressiva pelos alunos. Parte-se para a fixação e reconhecimento das frases, que são escritas pelos alunos nos seus cadernos e ilustradas pelo desenho;

2ª Fase - a palavra: é o momento que se faz o reconhecimento da palavra, através dos jogos de decomposição da frase, bem como da sua recomposição e até da formação de frases novas com as palavras obtidas;

3ª Fase - a sílaba: é o momento de reconhecimento da sílaba, por meio de jogos de decomposição e recomposição da palavra. As palavras conhecidas são comparadas entre si de modo a reconhecerem-se elementos comuns e, de seguida, formarem-se novas palavras com as sílabas conhecidas. Segue-se o treino da leitura de quaisquer palavras com sílabas já conhecidas anteriormente, noutras palavras já estudadas. A decomposição que levará os alunos à leitura de novas palavras será o processo mental de reconhecimento e de associação dos elementos conhecidos;

4ª Fase - a letra: pela decomposição das sílabas através da análise fónica, chega-se às letras, com as quais se podem recompor as mesmas sílabas e até formar outras.

d) **Método Global dos Contos**, parte da narração de um conto leve e interessante, de preferência com uma pequena parte ritmada e fácil de fixar, que depois servirá de texto de leitura. O conto deverá ser muito curto e conter um enredo simples e uma linguagem acessível à compreensão da criança e, de preferência, deverá ser apresentado em versos de rima fácil. Este método confunde-se com os métodos anteriores nas suas fases e respectivas técnicas: narração, acompanhada de ilustrações do conto; interpretação e dramatização do conto; condução dos alunos ao isolamento de uma frase; estudo e decomposição da frase em palavras.

e) **Método das 28 Palavras:**

«É um método analítico. Parte da palavra, considerada como um todo, sem (pelo menos durante as quatro primeiras palavras) descer à análise dos seus elementos. Aparece então a sua decomposição até que sejam perfeitamente reconhecidas as sílabas que compõem as palavras-tipo. Com essas sílabas, composição de novas palavras. A criança começa a sentir o “prazer de ler” de “descobrir” novas palavras com sílabas já conhecidas.” (DGEB - Programa de Formação Contínua de Professores, 1979)

Por este método são contextualizadas progressivamente 28 palavras, que vão sendo globalizadas, lidas e escritas pelos alunos, começando muito cedo a analisar cada palavra, mas só até à sílaba. Através de uma leitura lenta e sincopada, o professor determina onde acaba cada sílaba, procedendo depois ao corte da palavra (que está escrita numa tira de papel), separando todas as sílabas. Os alunos, com as sílabas recortadas, recompõem a palavra original.

Depois de vários exercícios com as três primeiras palavras, o professor irá decompor as mesmas até chegar às vogais, que os alunos copiarão.

Finalizado o trabalho com essas palavras, o professor guarda todas essas sílabas num expositor da sala, começando a constituir um silabário. Proceder-se-á desta forma para cada uma das 28 palavras, mas desde o início se começa também a formar novas palavras, constituídas com as sílabas já armazenadas no momento da análise das palavras antecedentes.

f) **Método Natural:** este é um método global, embora esteja directamente relacionado com os interesses vivenciais dos alunos. “Inscrito, pelo sentido e pelo espírito, no quadro da chamada pedagogia de Freinet, o método natural considera que

deve ser o aluno a descobrir o processo de aprendizagem que quer seguir” (Froissart, 1976:67/68).

Na aquisição da leitura, podem considerar-se três períodos ou fases que, embora na prática se interliguem e até se sobreponham, correspondem ao trabalho psicológico da criança: as percepções globais; a análise (analogias e comparações) e a síntese. Assim sendo, o professor em conversa espontânea vai-se apercebendo qual o assunto que mais empolga a maioria da turma. Daí compõe pequenas frases, constituindo um pequeno texto que escreve no quadro, por exemplo, e que vai lendo aos alunos. Estas frases vão ser exploradas e à sua volta aparecem muitas mais frases, que o professor vai escrevendo no quadro. Outras actividades vão aparecendo, como diálogos, ilustrações de texto, etc. A maior parte dos alunos começa por ler de uma forma global, mas alguns, mais minuciosos, interessam-se rapidamente pelas letras e procuram reuni-las.

«O professor é sobretudo um organizador e um consultor, ajuda as crianças mais lentas, incitando-as a responder a perguntas difíceis, leva os alunos a definir e a aceitar uma disciplina comum, que permite a realização de actividades (...). O método natural é, sem dúvida, um dos mais educativos, pois permite que cada criança aprenda a ler à sua maneira, através de experiências pessoais, que a levam a utilizar directamente na vida o que lê e o que escreve» (Froissart, 1976:71).

MÉTODOS MISTOS

Depois do aparecimento dos dois métodos anteriores, surgiram opiniões que defendiam que o método ideal não seria “puro”, mas sim composto por ideias de ambos os métodos.

Na verdade, verifica-se que, ao analisar uma palavra e ao descobrir os seus elementos, o aluno que usa o processo analítico terá de, seguidamente, ser capaz de utilizar as novas letras na formação de outras palavras. Inversamente, o aluno que aprendeu a sintetizar as sílabas para formar as palavras tem de saber descobrir como é formada uma nova palavra para poder decifrá-la. Ou seja, ambas as actividades, sejam de carácter analítico-sintético ou de carácter sintético-analítico, são indispensáveis em cada um dos processos que, embora partam de pontos diferentes (palavra e letra), acabam por percorrer mais tarde o sentido inverso da aprendizagem inicial.

«Tanto mais que o aluno pode interessar-se simultaneamente pelos sinais escritos e pelas palavras. Com o objectivo de respeitar este duplo interesse, alguns métodos procuram acumular as vantagens de um e de outro processo, apresentando sistematicamente ao aluno frases inteiras a analisar e sinais escritos separados para sintetizar; tentam deste modo

interessar o aluno na descoberta do sentido das palavras, levando-o ao mesmo tempo a uma decifração rápida» (Froissart, 1976:37).

Assim sendo, os métodos mistos utilizam simultaneamente a análise e a síntese. Como o próprio nome sugere, este método surge de uma mistura do método analítico e do método sintético. As palavras são apresentadas globalmente e o estudo das letras é feito de maneira a suscitar a sua descoberta pelas crianças, quer por comparação com várias palavras, quer por correspondência grafema-fonema. Representa, por um lado, um compromisso entre o método global e o silábico, sem favorecer abertamente um ou outro, mas afirma que nenhuma criança aprende a ler apenas por um processo de síntese ou de análise.

Actualmente, pode afirmar-se que não se usa nenhum método exclusivamente global ou sintético, logo todos os métodos são considerados mistos, seguindo um percurso analítico-sintético ou sintético-analítico.

4. Trissomia 21 e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Durante anos, muitas pessoas com Deficiência Mental, incluindo portadores de Trissomia 21, não aprenderam a ler, porque se acreditava que com um grau moderado de deficiência não se podia nem se devia aprender a ler e a escrever.

De facto, em muitos manuais de educação especial era possível ler-se que apenas alguns indivíduos com Deficiência Mental conseguem aprender a ler e escrever, mas essas tarefas são realizadas a um nível muito básico e de forma mecânica.

Nessa época, os objectivos mínimos estabelecidos para o grau moderado de deficiência referiam a leitura funcional, a compreensão de símbolos, a leitura de letreiros, ementas, mensagens simples. Estabelecia-se também uma referência ao QI mínimo para aprender, 55 (Troncoso e Cerro, 2004:59).

Outras teorias afirmavam que, no início do ensino da leitura, qualquer aluno deve reunir uma série de requisitos, como a interiorização do esquema corporal e da lateralidade, a orientação espaço-temporal e a maturidade perceptiva. No caso da

Trissomia 21, muitas pessoas acabariam privadas deste ensino, uma vez que não chegam a ter esta maturação e, se a alcançam, estão já na adolescência.

Em 1979, Johnson (citado em Troncoso e Cerro, 2004:60) afirmava que

“algumas destas crianças são educáveis e outros sofrem de deficiência mental profunda, no entanto a maioria tem cerca de 25 a 50% do que se considera inteligência normal e são portanto treináveis. O termo “treináveis” aplica-se aos deficientes mentais mais graves que não podem beneficiar nem melhorar o seu nível de funcionamento através de aprendizagens académicas”

Nas obras dedicadas à educação de crianças com Trissomia 21, publicadas em Espanha, até 1991, não é referido nenhum programa de leitura e escrita, sendo apenas apresentados alguns objectivos mínimos de cópia e escrita de letras e de palavras.

Alguns autores questionam os métodos de ensino da leitura e da escrita, normalmente utilizados com crianças com défice intelectual, afirmando que estão condenados ao fracasso. Segundo Troncoso e Cerro (2004), em muitos casos, começa-se pelo ensino das letras e da sua escrita ou com a aprendizagem das sílabas, em que nada faz sentido para o aluno, já que é feita uma decifração das sílabas ou dos fonemas de um modo mecânico. Por outro lado, alguns métodos fonomímicos trazem uma dificuldade acrescida, porque é exigido à criança um maior esforço motor e de memória para que possa realizar determinado gesto e som perante cada grafema. Quanto aos métodos alfabéticos, fonéticos e silábicos não se apresentam também como os mais adequados para os alunos com Trissomia 21, uma vez que os alunos podem aprender a leitura mecânica, mas torna-se difícil a boa compreensão dos textos lidos.

Na década de 80, Sue Buckley e Liz Wood demonstraram que as crianças com Trissomia 21 conseguiam aprender a ler antes dos cinco anos de idade. As suas investigações foram encaradas com alguma descrença e hostilidade. Ainda hoje, muitos profissionais se mostram relutantes na aceitação do facto de que crianças com Trissomia 21 conseguem efectivamente ler.

Apesar disto, nos últimos anos têm-se verificado algumas mudanças nas mentalidades, no que concerne ao que foi dito anteriormente.

Em 1992, Booth analisou as atitudes de três grupos de pessoas (os profissionais, as famílias e os próprios alunos com dificuldades) em relação ao ensino da escrita e da leitura. Os três grupos afirmaram que um programa de leitura para alunos com dificuldades deve ser incluído o mais precocemente, devendo a leitura fazer parte dos currículos.

Quanto a programas destinados a indivíduos com Trissomia 21, refira-se o da Universidade de Washington que, tendo verificado grandes progressos ao utilizar a metodologia discriminativa de associar-seleccionar-classificar e nomear para o reconhecimento de palavras no modo de comunicação de uma criança, passou a aplicá-lo a todas as crianças que atingiam determinados níveis de discriminação visual.

Sue Buckley provou que entre adolescentes que participavam num programa de capacidades linguísticas, os que progrediam mais depressa eram os que utilizavam frases escritas impressas em cartões de imagens, do que os que recebiam apenas o estímulo auditivo.

Troncoso e Cerro iniciaram, em 1980, o ensino da leitura a crianças com Trissomia 21 com quatro e cinco anos de idade, adaptando o material e as diversas fases do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. As primeiras exposições sobre o método das duas autoras foram revolucionárias, porque até aí nenhum professor de ensino especial tinha colocado a hipótese de ensinar a ler crianças com idade inferior a cinco anos.

Os programas concebidos especificamente para as pessoas com Trissomia 21 apresentaram, segundo Troncoso e Cerro (2004:65), alguns resultados muito positivos:

- a)** As crianças com Trissomia 21 entre os três e os cinco anos têm capacidade para reconhecer globalmente, ler e perceber palavras;
- b)** As crianças com esta patologia demonstram interesse e mostram-se satisfeitas com a aprendizagem perceptiva de palavras escritas;
- c)** Crianças com Trissomia 21, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, lêem ao nível aos primeiros três anos de escolaridade;
- d)** Há alunos com Trissomia 21, com quocientes de inteligência entre os 40 e 50 que lêem com compreensão ao nível de 2º ao 5º ano do ensino básico;
- e)** Há crianças e jovens com Trissomia 21 que utilizam as suas capacidades de leitura e de escrita como forma de entretenimento, comunicação e forma de receber informações e aprender;
- f)** As idades de leitura que muitas crianças com esta patologia alcançam estão acima em dois ou mais anos das suas idades mentais;

- g)** Há grande variedade interindividual entre os níveis de leitura alcançados pelos alunos com Trissomia 21, sendo que a idade mental do aluno, o tempo dedicado pelo professor, a continuidade do programa, o estilo da escola e o apoio familiar parecem ter repercussões directas nas aprendizagens e progressos;
- h)** A aprendizagem da escrita apresenta dificuldades especiais aos indivíduos com Trissomia 21;
- i)** O ensino sistemático da escrita desde idades precoces torna possível que a maioria dos alunos com Trissomia 21 possa escrever frases e textos curtos aos oito - doze anos;
- j)** O uso de computador ou máquina de escrever melhora a linguagem escrita das pessoas com Trissomia 21.

As duas autoras são as responsáveis por um método de ensino da leitura destinado a crianças com Trissomia 21. Esse método compreende três etapas que se diferenciam pelos seus objectivos concretos e pelos materiais próprios de cada uma delas. As etapas estão relacionadas entre si e os objectivos de cada uma devem ser, por vezes, trabalhados simultaneamente. A razão fundamental deste processo deve-se ao facto de que se devem manter e consolidar as condições de compreensão, fluência e motivação em todos os momentos. Não é necessário concluir todos os objectivos de uma etapa para trabalhar a seguinte, se bem que se deva ter o cuidado de avaliar se os objectivos mínimos estão consolidados, caso contrário, o aluno pode sentir-se inseguro e perder o interesse.

A primeira etapa é a da percepção global e reconhecimento de palavras escritas com compreensão do seu significado. O importante nesta fase é que o aluno compreenda em que consiste ler, isto é, que entenda que através de símbolos gráficos se chega a significados e mensagens. Começa-se com palavras soltas, seguindo-se as frases. Esta é a fase mais longa e deverá ser desenvolvida idealmente entre os três e os seis/sete anos.

A aprendizagem de sílabas é trabalhada na segunda etapa. O objectivo fundamental é que o aluno compreenda que há um código que nos permite aceder a qualquer palavra escrita não aprendida anteriormente. O desenvolvimento da consciência fonológica é aqui amplamente desenvolvido.

Após o aluno ter compreendido em que consiste ler e vá conhecendo a mecânica da leitura, chega-se à terceira etapa que é a do aperfeiçoamento da leitura. O objectivo fundamental é conseguir que o aluno leia textos progressivamente mais complexos.

II CAPÍTULO: METODOLOGIA

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

1. Procedimentos Metodológicos

Em investigação educacional são diversas as possibilidades e as opções metodológicas a serem utilizadas. Atendendo aos objectivos almejados pelo presente estudo, a opção metodológica possui um carácter qualitativo, na medida em que “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Biklen & Bogdan, 2003:11).

Segundo os mesmos autores, a investigação qualitativa tem na sua essência cinco características: (1) a fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

De entre os vários desenhos de investigação qualitativa, optou-se por uma metodologia de Estudo de Caso que vai ao encontro dos objectivos deste projecto e que é particularmente indicado para entender e interpretar fenómenos educacionais. Trata-se de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, o caso (Coutinho e Chaves, 2002:224).

Yin (1989, citado por Matos e Carreira, 1994:22) considera que o Estudo de Caso é uma metodologia adequada quando as questões do “como” e “porquê” são fundamentais, quando o investigador tem pouco controlo sobre os acontecimentos e quando o objecto de estudo é um fenómeno que se desenrola em contexto real e para o qual são necessárias várias fontes de evidência para o caracterizar.

Segundo Merriam (1988:9), um Estudo de Caso é uma observação analítica, intensa, globalizante e holística de um fenómeno limitado que se faz para descobrir o que nele há de essencial, único e característico. O estudo de caso em questão visa

conhecer o “como” e os “porquês” de um entidade bem definida, descrevendo os comportamentos ao invés de manipular as suas causas (Ponte, 1994:3).

Quando se faz investigação qualitativa utilizando o Estudo de Caso também é importante ter em conta os critérios de qualidade do estudo. Goetz e LeCompte (1984, citados por Ponte, 2006:12) propõem cinco critérios para a avaliação de estudos de caso: i) adequação; ii) clareza; iii) carácter completo; iv) credibilidade; e v) significado. A clareza tem que ver com a forma como o estudo de caso é relatado, enquanto o significado, a adequação e o carácter completo dizem respeito à formulação do problema e ao modelo geral de estudo. Segundo Ponte, o critério de credibilidade desdobra-se em dois critérios, a validade e a fidedignidade. A validade diz respeito à precisão dos resultados e pode desdobrar-se em: i) validade conceptual, que respeita à caracterização dos conceitos-chave e dos critérios operacionais para classificar dados; ii) validade interna, que existirá se as conclusões apresentadas correspondem à realidade reconhecida pelos participantes, não sendo resultado da imaginação do investigador; iii) validade externa, que se refere ao grau em que as representações obtidas podem ser comparadas com outros casos. A fidedignidade, ou fiabilidade, diz respeito aos instrumentos usados na recolha e à forma como são analisados os dados, querendo saber se as operações do estudo poderiam ser repetidas de modo a produzir resultados semelhantes.

2. Definição do Objecto de Estudo

A eleição desta temática para o estudo de investigação a realizar teve por base o interesse pessoal e profissional do investigador. De facto, a certeza de vir a trabalhar com a criança em estudo despoletou a necessidade de conhecer melhor o trabalho que vinha a ser realizado com ela ao nível da leitura e da escrita, uma vez que seria essa a área de intervenção.

Assim sendo, o presente estudo pretenderá conduzir não só ao conhecimento das competências da criança nas áreas já referidas e ao método de estudo utilizado com ela, como também, à criação de alguns materiais para utilizar no desenvolvimento daquelas duas competências de Língua Portuguesa.

3. Técnica de Recolha de Dados

Para se proceder à recolha da informação necessária, no que diz respeito ao método de aprendizagem da leitura e da escrita que está a ser usado com a criança em estudo, optou-se pela realização de duas entrevistas semi-estruturadas.

A escolha da entrevista como técnica de recolha de dados deveu-se ao facto de este método se caracterizar por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores, onde estes se podem exprimir mais aberta, espontânea e directamente. As respostas não são limitadas a categorias como no inquérito por questionário e, embora o investigador tenha preparado as suas perguntas, pode sempre fazer algumas alterações de acordo com aquilo que pretende e necessita.

Stake (2007:81) considera a entrevista como a via principal para retratar as múltiplas perspectivas sobre o caso, um factor essencial para a investigação qualitativa, que procura justamente obter descrições e interpretações diferentes sobre uma dada situação, acontecimento ou circunstância, na certeza de que não serão perspectivadas por todos da mesma forma.

As entrevistas são vistas como conversas intencionais, entre duas pessoas, dirigidas pelo investigador (entrevistador) com o objectivo de obter informações sobre o participante em questão (entrevistado).

Optou-se pela entrevista semi-estruturada, pois permite alguma abertura na formulação de perguntas e respostas, dando uma certa liberdade ao interlocutor para se expressar aberta e informalmente, sem se afastar dos objectivos da entrevista.

“Instaura-se, assim, em princípio, 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 máximo de autenticidade e de profundidade” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 192).

As questões focam cinco dimensões que foram consideradas pertinentes para o estudo em questão: Caracterização do aluno; Método de Ensino Aplicado; Estratégias Utilizadas; Recursos Utilizados e Dificuldades Sentidas [**Anexo 1**]. Essas dimensões reflectem os objectivos das entrevistas: conhecer o método, as estratégias, os recursos e as dificuldades sentidas no ensino da leitura e da escrita, em relação a uma criança, objecto do estudo de caso.

Estas entrevistas foram realizadas na instituição escolar, sendo que decorreram em momentos diferentes.

4. Caracterização da Realidade Pedagógica

4.1. Caracterização do Meio Envolve

As informações referentes ao meio foram retiradas quer do projecto Educativo da instituição escolar, quer do site da freguesia do Bonfim (<http://www.ciberjunta.com/bonfim.html>).

1) Contexto geográfico, histórico, social, económico e cultural

A freguesia do Bonfim tem como freguesias limítrofes: Campanhã, Paranhos, Santo Idelfonso e Sé, tendo uma área geográfica total de 292 hectares. Foi o crescimento da cidade do Porto e da sua população que tornou necessária a criação, primeiro, da paróquia, depois da freguesia.

Nessa altura, o Bonfim era uma freguesia de características rurais, onde existiam grandes quintas (do Pardo, da China e do Reimão). No século XIX, a ruralidade da freguesia vai-se esbatendo à medida que vão surgindo as primeiras indústrias, particularmente a “Fábrica Portuense de Tecidos” e a “Fábrica do Bonfim”. A partir da II Guerra Mundial, o tecido empresarial da freguesia altera-se: a crise económica leva ao encerramento de muitas indústrias e as que resistem transferem-se para a periferia. A freguesia passa então a ser caracterizada, em termos económicos, pelo pequeno comércio e pelos serviços.

São festas típicas as de Santo Antoninho da Estrada (13 de Junho), de Santa Clara (primeiro Domingo de Setembro), de São João do Bonfim (22 de Junho) e de Nossa Senhora do Porto (13 de Setembro).

2) População

Nos anos 50, o Bonfim era a maior freguesia do Porto, com 50 mil habitantes. No entanto, a sua população tem vindo a diminuir sucessivamente: em 1981 seria de 38.605; em 1991 de 34.497 habitantes e, em 2004, cerca de 28.578 habitantes. O facto

explica-se pelo diferencial entre a taxa de mortalidade e natalidade, o crescimento (em termos habitacionais) da zona ocidental da cidade, o desenvolvimento da periferia, o envelhecimento do parque habitacional da zona.

Por outro lado, tem-se vindo a verificar um envelhecimento da população residente e um não aumento (como aconteceu a nível nacional) do grau de instrução/habilitações da mesma população.

A taxa de analfabetismo era, na freguesia, em 1991, de 4,1% e a de desemprego de 6,4%; 63% dos residentes são trabalhadores por conta de outrem, 31% são patrões e 6% trabalhadores por conta própria (1991).

3) Instituições e Organismos

Na freguesia do Bonfim encontramos instituições de carácter muito diverso:

- a) Escolas de Ensino Básico (5)
- b) Escolas Secundárias (3)
- c) Escolas Superiores (3)
- d) Centros de Saúde (2)
- e) Hospitais (1)
- f) Serviços Sociais (centros de dia, de apoio domiciliário, de apoio a toxicodependentes)
- g) Biblioteca Municipal
- h) Museu Militar
- i) Igrejas

Podemos encontrar ainda diversas associações de carácter cultural, recreativo e desportivo.

4.2. Caracterização da Instituição Escolar

As informações foram recolhidas através de uma ficha de caracterização da instituição escolar [**Anexo 2**] e através do Projecto Educativo da instituição em questão, facultado pela professora titular da turma.

O colégio é constituído por quatro blocos, estando três deles ligados internamente; o quarto bloco (Pavilhão Desportivo) tem ligação aos restantes através de uma passagem externa, coberta.

A entrada e a saída do estabelecimento de ensino é realizada através de controlo pessoal, sendo que a entrada do colégio possui sistema de videovigilância.

A instituição possui secretaria, reprografia, biblioteca e videoteca. Possui uma sala de informática, sendo que a biblioteca também possui computadores.

Na área circundante ao edifício do Colégio existem espaços ao ar livre, com campos de jogos e recreios (um deles coberto), nalgumas zonas arborizadas; o recreio destinado às crianças do Jardim de Infância encontra-se separado do restante espaço livre.

4.3. Caracterização do Aluno

Os dados a seguir apresentados foram obtidos através da ficha de anamnese [Anexo 3], preenchida pela mãe, assim como pela leitura do Programa Educativo Individual da criança.

A L. tem 9 anos e é uma criança diagnosticada desde a nascença com Trissomia 21, apresentando um comprometimento grave nas funções intelectuais, cognitivas de nível superior, bem como alterações visuais ligeiras e ao nível das funções do movimento.

A L. frequenta um colégio privado da zona do Porto desde o ensino pré-escolar. Nos anos correspondentes ao Jardim de Infância (grupos dos 3, 4 e 5 anos) esteve inserida num grupo de ensino regular, usufruindo de apoio pedagógico acrescido por uma educadora de Ensino Especial, com actividades dentro da sala de aula. A nível particular, a aluna foi acompanhada no UADIP (Unidade de Avaliação do Desenvolvimento e Intervenção Precoce) com diversas terapias (fala, ocupacional e fisioterapia).

No ano lectivo 2005/2006, a L. frequentou o 1º ano de escolaridade, acompanhando o seu grupo inicial de colegas e usufruindo de um Programa Educativo Individual. A aluna teve ainda apoio pedagógico acrescido por uma educadora de

Ensino Especial com actividades dentro e fora da sala de aula, durante três horas semanais.

No ano lectivo 2006/2007, a aluna frequentou o 2º ano, continuando a acompanhar o seu grupo inicial de colegas, e usufruindo de um Programa Educativo Individual. Além disso, frequentou sessões de terapia da fala.

No ano lectivo 2007/2008, a aluna frequentou o 3º ano de escolaridade, com um Programa Educativo Individual, e usufruiu de apoio pedagógico acrescido por uma psicóloga, com actividades dentro da sala de aula, num total de 11h30 semanais. Além disso, continuou a frequentar as sessões de terapia da fala, com uma periodicidade semanal.

Este ano lectivo, a L. frequentou o 4º ano de escolaridade, usufruindo de um Programa Educativo Individual e tendo apoio pedagógico individualizado, dentro da sala de aula, com uma psicóloga, durante cerca de 7 horas semanais. Frequentou, ainda, as consultas de desenvolvimento e oftalmologia no Hospital de S. João com uma periodicidade bianual.

A família próxima é constituída pela mãe, pai e irmã mais velha, enquadrando-se num nível sócio-económico médio. Todos se mostram muito envolvidos e interessados no seu desenvolvimento, contribuindo para fornecer à L. todas as ajudas de que necessita.

Ao nível dos auto-cuidados, a aluna requer uma ajuda ligeira para tomar banho bem como para se vestir e despir. Calça-se e descalça-se sozinha, bem como come sem qualquer ajuda. Além disso, é autónoma na utilização do quarto de banho e na lavagem das mãos, necessitando de ajuda para lavar os dentes.

É uma criança que apresenta dificuldades moderadas ao nível da articulação da fala, sendo, contudo, de referir que o seu discurso oral evoluiu muito positivamente nos últimos tempos, notando-se um esforço por construir frases completas (sujeito, predicado e complementos). Existe também uma falta de vocabulário activo que muitas vezes dificulta a expressão oral da L., fazendo com que ela recorra, por vezes, a gestos.

É também evidente um comprometimento moderado na realização de trabalhos de forma autónoma, necessitando quase constantemente da presença de um adulto para os concretizar correctamente.

Ao nível da leitura, a aluna apresenta dificuldades graves. A aprendizagem estava a ser realizada através do método global, lendo actualmente uma média de 26 palavras e tendo evoluído muito positivamente recentemente.

No que se refere à escrita, as dificuldades apresentadas também são graves, escrevendo o seu nome e apelido, bem como algumas sílabas. Têm-se realizado bastantes exercícios de consciência fonológica e deu-se início à escrita de palavras dissilábicas. A aluna demonstra também dificuldades moderadas ao nível da motricidade fina que se traduzem ao nível da caligrafia.

No que respeita ao cálculo, as dificuldades apresentadas pela L. são graves, nomeadamente no reconhecimento de números e na realização de operações matemáticas (adições e subtracções até 10) com suporte de material concreto.

É também de realçar um comprometimento moderado em relação à atenção e concentração, distraíndo-se facilmente com qualquer estímulo. No entanto, é de mencionar que a L. tem aumentado cada vez mais o período de permanência na tarefa.

A aluna tem um bom relacionamento com os pares e com toda a comunidade educativa. Participa nos jogos com os seus colegas, que demonstram um especial cuidado com ela. É uma criança muito carinhosa e afectuosa, no entanto, por vezes, profere alguns “palavrões” de forma compulsiva. Outras vezes, o seu comportamento também se caracteriza pela obstinação (teimosia) e consegue “jogar” com o adulto quando não tem vontade de realizar as tarefas.

III CAPÍTULO:
PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO III – PARTE EMPÍRICA

1. As Entrevistas¹

1.1. A Entrevista à Professora de Ensino Especial

Da entrevista à professora do ensino especial pode apurar-se que a aluna participa nas actividades com entusiasmo, embora manifeste dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

A discente já é capaz de reconhecer fonética e graficamente todas as letras do alfabeto, realizando a fusão fonémica no que diz respeito a algumas consoantes, e consegue, com apoio, escrever palavras dissilábicas.

Segundo a professora, a escolha do método de ensino da leitura e da escrita recaiu durante algum tempo no global, mas terá sido posteriormente introduzido o método fonomímico de Paula Teles, dados os escassos resultados obtidos com o primeiro. Com o objectivo de conhecer melhor o método referido, foi colocada uma questão a esse respeito, cuja resposta permitiu perceber que este se baseia numa aprendizagem multissensorial, recorrendo a cantilenas, gestos, imagens e cadernos caliortográficos e de actividades. A docente explicou que costuma ensinar as letras associando-as a um gesto e procedendo à audição da cantilena do método fonomímico.

Tornou-se ainda necessário perceber de que forma estava a ser realizado o estudo das sílabas. A professora explicou que as sílabas têm sido trabalhadas através da audição das cantilenas do método fonomímico, de exercícios de divisão silábica, de ditados de sílabas e de jogos que impliquem a leitura de sílabas.

A professora referiu também que os materiais que mais parecem interessar à aluna e motivá-la para a aprendizagem da leitura e da escrita são a música, a plasticina, o computador e os cartões de velcro, salientando que a aluna necessita que se diversifiquem os materiais e as actividades para mantê-la motivada e empenhada nas tarefas.

¹ As entrevistas encontram na íntegra nos Anexos deste trabalho.

Segundo a professora de ensino especial, as maiores dificuldades parecem ocorrer na realização da fusão fonêmica.

1.2. A Entrevista à Professora de Ensino Regular

A professora titular da turma considera que a aluna revela pouca curiosidade relativamente à leitura e à escrita, manifestando bastantes dificuldades, embora se evidenciem alguns progressos.

Quanto às competências evidenciadas pela discente, a professora titular revelou que ela reconhece algumas palavras, sendo capaz de identificar palavras iguais em frases distintas e palavras indicadas pelo professor numa frase e de compor palavras juntando cartões silábicos. A professora de ensino regular declarou que as maiores dificuldades da aluna se revelam na escrita, sendo capaz de escrever apenas alguns dados pessoais e com apoio, apesar de manifestar um maior interesse por esta área.

No que diz respeito às estratégias usadas com a criança, a professora referiu os cartões com imagens e as palavras para seleccionar, associar e/ou nomear; jogos; livros com imagens significativas e frases incluindo as palavras em estudo; fichas de trabalho para associar, recortar e colar a imagem à palavra; exercícios para ligar palavras e/ou pequenas frases a imagens; exercícios para associar palavras conhecidas de diferentes tamanhos e tipos de letra em diferentes frases; associar palavras conhecidas a imagens onde podem estar inseridas.

A professora de ensino regular considera que não só o computador, os jogos e os puzzles, como também o lápis e o papel são materiais que interessam e motivam a aluna.

No que se refere às dificuldades sentidas no processo de ensino da leitura e da escrita, a professora confessou que as principais eram as dificuldades provocadas pela própria patologia da criança, nomeadamente, a lentidão do processamento da informação e consequente aprendizagem, o pouco tempo de concentração, a falta de autonomia e a pouca curiosidade e interesse, perante a escrita e a leitura.

2. Actividades de Intervenção na Leitura e na Escrita

A criança em estudo usufrui, ao abrigo do artigo 21º do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, de um Currículo Específico Individual, que permite *alterações significativas no currículo comum*, possibilitando a introdução de *conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dando prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar*. Segundo este Decreto-Lei, pretende-se que os Currículos Específicos Individuais tenham um cariz funcional, ou seja, as actividades propostas têm que ser úteis para a vida presente e futura (pós-escolar) do aluno, a selecção das competências a desenvolver deve ter como critério a sua aplicabilidade nos diferentes contextos de vida do aluno, a aprendizagem das competências definidas deve ser, sempre que possível, realizada nos contextos reais de forma a dar-lhes significado e as actividades devem estar relacionadas, na medida do possível, com a idade cronológica e com os interesses do aluno.

Assim sendo, de acordo com o método utilizado até então com a aluna, os seus interesses e aquilo que parece ser mais adequado a ela, procedeu-se à elaboração de algumas actividades, que se pretende que promovam e despoitem na criança um maior interesse pela leitura e pela escrita, áreas em que a criança parece manifestar algum desinteresse.

As actividades planificadas têm sempre como ponto de partida alguma acção realizada pela criança e que está de acordo com os seus interesses – a alimentação, os animais, a natação. Estas acções serão registadas fotograficamente, permitindo que, num momento posterior, a aluna possa recordar a actividade em si e realizar alguns exercícios de leitura e escrita com ela relacionados. Pretende-se que essa actividade em contexto sirva de motivação para a realização das actividades de leitura e escrita posteriores. Deverá ser criado um álbum, onde a criança poderá guardar todas as fotografias, legendando-as e escrevendo frases simples sobre a experiência vivida.

Os exercícios posteriores à actividade têm como base o método fonomímico de Paula Teles (método usado com a criança), não abandonando, no entanto, a abordagem global, uma vez que se torna fundamental atribuir um significado concreto às aprendizagens que vão sendo efectuadas. Para este trabalho serão usadas imagens

comuns, mas realça-se a importância de essas imagens corresponderem à realidade vivenciada pela criança, ou seja, as fotografias tiradas serviriam os exercícios que se apresentam à criança.

Os objectivos gerais das actividades planificadas, no âmbito da leitura e da escrita, são:

- Reconhecer visualmente e de forma global palavras escritas compreendendo o seu significado, numa perspectiva funcional e num contexto motivador;
- Ler com fluência e desenvoltura palavras formadas por algumas sílabas, reconhecendo o seu significado, associadas aos focos de interesse da aluna;
- Traçar todas as letras do alfabeto, unindo-as para formar sílabas e palavras.
- Escrever as palavras que reconhece para formar frases.

Em anexo podem ainda ser encontrados alguns materiais que serviriam de consolidação de alguns conteúdos, nomeadamente, a consciência fonológica e silábica. Estes materiais teriam como o suporte o papel (fichas – **Anexo 6**) e o computador (PowerPoint e SMARTboard – **Anexo 7 e 8 - CD**).

O uso do computador em crianças com défice intelectual tem revelado resultados bastante positivos. Na verdade, para além da motivação a que normalmente estão associadas as actividades realizadas neste suporte, ele permite associar elementos diversos, como imagem, palavras escritas e som. No computador, os símbolos que surgem são estáticos permitindo à criança reflectir sobre o que está a ver e/ou ouvir dando-lhe o tempo de que ela necessita para pensar e reflectir sobre os elementos apresentados. Troncoso e Cerro (2004:213) referem as vantagens que o uso do computador com crianças com Trissomia 21 acarreta, nomeadamente ao nível da escrita:

“As vantagens do uso do computador para escrever são em primeiro lugar: a edição final, a apresentação formal do documento escrito (o significante) não difere do de qualquer pessoa que não tenha problemas com a escrita manuscrita. A segunda vantagem é que o conteúdo (o significado) da comunicação pode melhorar de forma notável. Graças aos inúmeros programas de linguagem e de processamento de texto existentes no mercado, os alunos podem melhorar a estrutura das suas frases, o vocabulário, o tamanho dos seus enunciados, etc. “

Para além dessas fichas, jogos e das cantilenas do próprio método, poder-se-ia recorrer a letras magnéticas ou puzzle de letras para consolidar determinados conteúdos, permitindo que a criança reconheça as letras e as sílabas através do tacto.



2.1. Actividade Um: Ida ao Café

A actividade surgirá da necessidade de comprar o lanche desse dia para a criança (pão e leite). A aluna, acompanhada da professora, dirigir-se-á, então, até ao café mais próximo da instituição de ensino. Não devemos esquecer no entanto, que esta actividade poderá servir de base à aquisição de outras competências, nomeadamente nos domínios social e de autonomia. Mas dada a especificidade dos objectivos desta investigação, apenas faremos referência aos da leitura e da escrita. Nesse ambiente, a criança ver-se-á numa situação real, em que terá não só de comunicar com o funcionário que a atender, como também proceder à entrega do dinheiro (nota) para pagar o lanche que adquiriu.

O registo fotográfico dos diversos momentos – cumprimento do funcionário, pedido do lanche, pagamento, recepção do troco, a despedida, o momento do lanche, etc. – assim como dos elementos envolvidos nessa actividade (o leite, o pão, as moedas, a nota) despoletarão, num momento posterior, o diálogo sobre a experiência vivida pela criança, levando-a a recordar e recontar os diversos momentos.

Posteriormente, a criança será convidada a organizar cartões que contém fotografias de diversos momentos e elementos da actividade realizada, formando frases. Este exercício pretende que a aluna tenha um primeiro contacto com as palavras que nomeiam realidades que ela conhece e com as quais contactou, auxiliando-a na formação de frases relacionadas com a sua experiência. Este exercício permite também explorar as questões da morfossintaxe que constituem muitas vezes um problema para as crianças com Trissomia 21 (Troncoso e Cerro, 2004:102).

				
a L [nome da aluna]	o leite	o pão	a nota	a moeda
bebe	come	é		

De seguida, a criança será convidada a concentrar-se nalgumas palavras apenas e a organizar alguns cartões que lhe serão dados desordenadamente. Este exercício

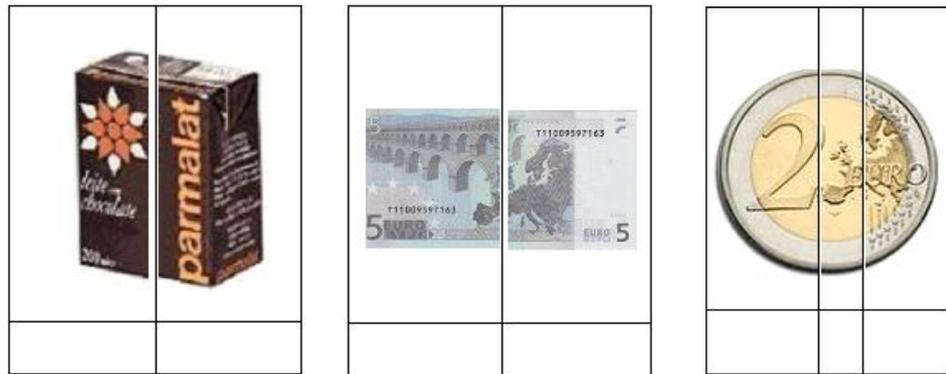
pretende que a criança se aperceba de que as palavras são formadas por sílabas e forme palavras, recorrendo à imagem e às sílabas que a compõem.



Tendo manipulado as palavras e as imagens, a criança deverá posteriormente completar o cartão com o “pedacinho” que falta. Esta actividade pretende que a criança complete palavras, escrevendo as sílabas que faltam e com as quais já contactou. Inicialmente e se a criança mostrar dificuldades, poderão ser-lhe fornecidos os cartões anteriores.



Por último, a aluna deverá escrever toda a palavra associada à imagem. Com esta actividade pretende-se que a criança demonstre a aquisição da consciência silábica das palavras em questão e revele ser capaz de escrever sílabas com as quais já contactou.



A discente deverá depois realizar algumas fichas que focam a área da leitura e da

Liga as imagens às palavras.

	•	• nota
	•	• leite
	•	• L[nome aluna]
	•	• moeda
	•	• pão

escrita. As fichas em papel são sempre uma mais-valia, porque permitem guardar facilmente as dificuldades manifestadas pela criança e porque são pouco dispendiosas e fáceis de modificar.

Primeiramente, a aluna terá de associar as palavras que explorou nas actividades com os cartões e outras palavras que já conhece à imagem.

Ao realizar esta actividade, a aluna demonstra ser capaz de reconhecer globalmente as palavras que manipulou anteriormente e de lhes atribuir um significado (dado pela imagem).

Em seguida, a criança terá de rodear a imagem que torna a frase verdadeira, de acordo com a experiência que viveu. Este tipo de actividade promove a realização de

Rodeia o que está certo.

A L. [nome da aluna] bebe

o 

a 

A  é da menina.



A L. [nome da aluna] come

o 

a 

uma leitura atenta por parte da criança, fazendo-a reflectir e procurar uma solução para o problema que lhe é apresentado.

Com leitura das frases e com a escolha da imagem correcta, a aluna demonstra atribuir significado aquilo que lê.

Variantes possíveis serão a de a criança completar a frase com uma imagem seleccionada

por si ou substituir uma imagem por uma palavra que escolherá entre várias.

Com o registo fotográfico das acções praticadas pela criança, poder-se-á construir exercícios semelhantes, levando a criança a escolher, por exemplo, uma frase que melhor se adequa à fotografia que lhe é apresentada.

A actividade seguinte vem ao encontro do exercício anterior, embora o grau de exigência seja maior, uma vez que a aluna terá de proceder à leitura de toda a frase, sem recorrer à imagem.

Risca o que está mal

A menina bebe

o leite.

a água.

A nota é da

L. [nome aluna].

mãe.

A L. [nome aluna] come

o pão

a nata

Ainda no âmbito da leitura, seria pedido à criança que lê-se algumas frases e lhes associasse uma imagem.

Escolhe a imagem para cada uma das frases.

A menina bebe o leite.	<input type="checkbox"/>	
A menina come o pão.	<input type="checkbox"/>	
A menina dá a nota.	<input type="checkbox"/>	
A moeda é da menina.	<input type="checkbox"/>	

Ao realizar esta actividade, a aluna demonstrará ser capaz de reconhecer e ler palavras com as quais já contactou, atribuindo-lhes um significado, uma mensagem.

Posteriormente, e de forma a complexificar a actividade, podem ser dadas à criança mais imagens que frases, obrigando-a a um processo de selecção e de eliminação mais complexo.

Quanto à escrita, a aluna teria inicialmente de completar palavras, que estão inseridas em frases, com a sílaba que falta (as sílabas em falta são fornecidas e a aluna tem o apoio da imagem que é fornecida no início da frase).

Completa com os pedacinhos que estão em baixo das frases.

 A L. (nome da aluna) bebe o te.

 A ta é da L. (nome da aluna)

 A moe é da menina.

no lei da

Completa as frases, substituindo as fotografias por palavras.

 
O _____ é da _____


A menina dá a _____


A menina bebe o _____

Ainda ao nível da escrita, a aluna deverá substituir imagens por palavras em frases fornecidas e de acordo, como as restantes actividades, com a experiência vivida pela criança.

Por fim, as fotografias tiradas na realização da actividade seriam integradas no álbum *Os passeios da L.*, que será explicado mais adiante.

2.2. Actividade Dois: Confeção de um Bolo

A segunda actividade estará directamente relacionada com um parente próximo da criança: a irmã. Com o intuito de proceder à confeção de um bolo de noz para o aniversário da irmã, a aluna será convidada a comprar os ingredientes necessários, assim como proceder, com ajuda da professora, à sua confeção. A docente ajudará a aluna a encontrar a receita. As duas verificarão quais os ingredientes que a instituição escolar já possui e aqueles que será necessário adquirir.

Inicialmente, a aluna preencherá uma lista, com imagens que ela escolherá, dos ingredientes que faltam. Esta lista permitirá à criança encontrar no supermercado os ingredientes necessários. Realizada a lista, as duas dirigir-se-ão ao supermercado mais próximo da escola que a criança frequenta e realizarão a sua compra. Segue-se a confeção do bolo. Todos os momentos, assim como todos os elementos considerados importantes para a realização das actividades seguintes deverão ser fotografados.

Antecedendo as actividades de leitura e de escrita, realizar-se-á (como aliás em todas as actividades) um momento de observação das fotografias tiradas e de diálogo, permitindo à criança que relate o que aconteceu. A primeira tarefa é exactamente a ordenação das fotografias segundo a ordem pela qual ocorreram, desta forma estaremos a consolidar e a estruturar no discurso, as noções lógico-temporais, fundamentais na linguagem falada e escrita.

À semelhança da Actividade Um, à criança serão entregues alguns cartões constituídos pelas fotografias tiradas na actividade (ingredientes, participantes, etc.).



a noz



o limão



a L_[nome da aluna]



o bolo



a canela

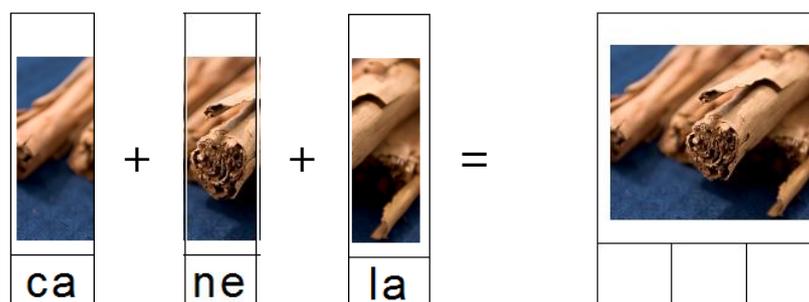
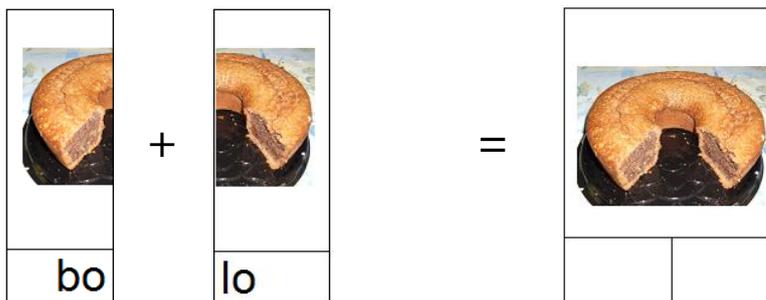
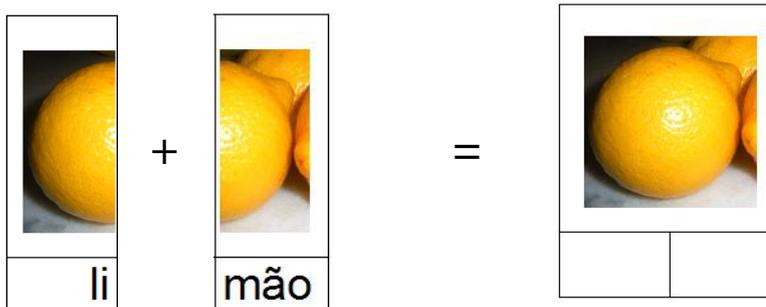
faz

pede

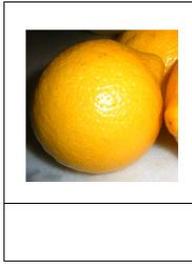
leva

Com os cartões fornecidos, a criança deve realizar frases verdadeiras, ou seja, que estão de acordo com a actividade por ela realizada.

Pretendendo desenvolver a consciência silábica da aluna, a professora apresentar-lhe-á o seguinte exercício, também em cartões, cujo objectivo será o reconhecimento de que as palavras são formadas por sílabas, sendo a aluna capaz de as ler e reconhecer:



A criança poderá, então, legendar os seguintes cartões:



De seguida, a criança deverá escolher de duas palavras a que legenda correctamente a imagem apresentada:

Rodeia o que está certo.

O bolo 

A bola 

O leite 

O limão 

A noz 

A nota 

A canela 

A panela 

Este exercício permite verificar se a criança lê correctamente as palavras apresentadas e lhes atribui um significado, compreendendo-as. Assim como no exercício seguinte, em que a criança terá de legendar uma imagem (bolo) e riscar os elementos que não integram a receita do bolo que ela cozinhou, revelando mais uma vez a compreensão da leitura que realiza.

Legenda a imagem.
Faz uma cruz (X) no que está errado.

O  leva:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

limão.

pão.

canela.

noz.

panela.

De seguida e continuando nas actividades de leitura, a aluna deveria completar frases com palavras dadas, de forma a legendar algumas das fotografias tiradas aquando da ida ao supermercado e da confecção do bolo.

Observa as imagens e completa as frases com as palavras dadas.



A L. (nome da aluna) bate o .



A L. (nome da aluna) tem o .



A L. (nome da aluna) dá a .

limão

nota

bolo

Para terminar as actividades de leitura, a criança procederia à realização do exercício seguinte. A criança leria todas as palavras e, de acordo com a experiência vivida, pintaria com uma cor do seu agrado os ingredientes que faziam parte desse bolo.

Este exercício, para além de exigir a leitura de palavras que a criança já conhece e já manipulou, exige da criança uma atitude reflexiva e de compreensão das palavras que lê.

Pinta os ingredientes que fazem parte do teu bolo.

Bolo de Noz 

Limão	Moeda	Pato
Nota	Dado	Noz
Batata	Canela	Lata
Pão	Ovo	Leite

Quanto à competência da escrita, a criança seria convidada a preencher uma receita do bolo que cozinhou.

_____ de _____ :

Esta receita poderia ficar afixada na sala onde a aluna tem aulas normalmente.

Sabendo que a alimentação é um dos maiores focos de interesse da criança, seria interessante proceder à recolha de outras receitas, sugeridas por ela.

Por fim, a criança seria, uma vez mais, convidada a colocar as fotos tiradas na realização da actividade no álbum *Os passeios da L.*

2.3. Actividade Três: Visita ao Jardim Zoológico

A terceira actividade está relacionada com o programa de Ciências da Natureza do primeiro ano do segundo ciclo: os animais. Um dos conteúdos desse programa foca a vida animal, nomeadamente, a alimentação. Com o objectivo de proceder à apresentação de um trabalho sobre esta temática na área curricular não disciplinar de Área de Projecto, a aluna realizará uma visita ao jardim zoológico da Maia (se possível, a visita será realizada com toda a turma). A deslocação será realizada de metro.

Durante a visita, a discente deverá questionar o guia sobre a alimentação de alguns animais, registando as informações que lhe forem fornecidas na seguinte ficha:

Jardim Zoológico da Maia

Assinala com uma cruz, o que comem os seguintes animais:

	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	
Leão		
	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	
Macaco		
	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	
Pato		

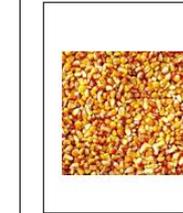
Esta ficha sobre o regime alimentar de alguns animais constitui-se já como um primeiro contacto com algumas palavras desconhecidas para a criança.

	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	
Veado		
	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	
Puma		
	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	
Tucano		

Mais tarde, a criança observará as fotografias tiradas durante esta visita e será incitada a recontar a experiência em si (**nota:** nos exercícios seguintes serão usadas as imagens presentes na ficha, porém, realça-se, uma vez mais, a necessidade de as imagens usadas serem as próprias fotografias tiradas na visita).

Recorrer-se-á novamente aos cartões, uma vez que são um material resistente e de fácil manipulação, permitindo que a criança construa diversas frases com eles. Poder-se-á colocar velcro nos cartões, de maneira que, ao realizar o exercício de colar e pressionar seja desenvolvida a precisão e destreza manual. Por outro lado, permite a reutilização do material, sempre que se julgar necessário.

	
o leão	o pato

				
o macaco	o veado	a puma	o tucano	plantas
				
carne	a L [nome da aluna]	grão	fruta	
come		vê		

De seguida, a aluna realizará alguns exercícios para verificar quais as sílabas que constituem cada um dos nomes dos animais. As palavras escolhidas integram quer sílabas já conhecidas pela criança, quer sílabas que ela ainda não conhece. Quanto aos nomes dos alimentos consumidos pelos animais, pela sua constituição silábica complexa, não serão alvo de estudo. Porém, considera-se uma mais-valia para a criança ir contactando com essas palavras, principalmente porque estão associadas à imagem. O “repescar” dessas palavras, também dependerá do interesse que a aluna for demonstrando ao longo do processo pelas palavras novas e de mais complexidade.

Seguidamente realizará exercícios de consciência silábica, primeiro associando sílabas e imagens, posteriormente, sem a imagem. O exercício sem imagem decorrerá em cartões. À criança deverão ser dados apenas alguns cartões, para que ela não se perca no conjunto de sílabas dadas. Uma vez que algumas palavras são trissilábicas, optou-se por juntar as duas sílabas iniciais para que o exercício não se torne de tal forma complicado e a aluna não o consiga realizar. Posteriormente, para complexificar a actividade, esses cartões poderiam ser divididos.

Liga para completares os animais e as palavras.

 le	•	•	 to
 ma ca	•	•	 ão
 pa	•	•	 no
 ve a	•	•	 co
 tu ca	•	•	 do
 pu	•	•	 ma

le	ão
vea	do
tuca	no
maca	co
pu	ma
pa	to

No exercício seguinte, a aluna terá de ler frases que falam acerca de alguns dos animais que ela viu no jardim zoológico. Ela deverá ler as frases e associá-las à respectiva imagem do animal.

Segue o desenvolvimento da competência da escrita. A aluna deverá completar frases, substituindo as imagens por palavras, que ela já conhece.

Cola as frases que falam de cada um dos animais.

O macaco come  e 
O leão come 
O veado come 

Completa as frases, substituindo as imagens por palavras.



A menina vê o _____.



A _____ vê o _____.



A _____ come carne.



O _____ é do Zoo.

Realizado o exercício, a aluna terá de escrever frases, seguindo um modelo e tendo em atenção a acção indicada pelo verbo.

Escreve frases:

A L. [nome da aluna] vê o ZOO.

_____ é do _____

_____ come.

_____ vê _____

Aproveitando as tarefas realizadas pela aluna, realizar-se-ia um cartaz sobre a alimentação dos animais, a afixar na sala de aula.

Por fim, a discente procederá à colocação das suas fotos no seu álbum.

2.4. Actividade Quatro: Presentes de Natal

A quarta actividade, como próprio nome indica, realizar-se-ia na altura do Natal e a propósito de uma campanha dos CTT, empresa que todos os anos encaminham uma carta e uma lembrança a quem enviar uma carta endereçada ao Pai Natal.

A actividade iniciar-se-ia pela redacção da carta. A professora dialogaria com a aluna sobre a época natalícia, sobre as coisas de que ela mais gosta no Natal, os

presentes que ela gostaria de receber, etc. Numa fase associada, poderíamos ir à rua apreciar as montras, as decorações de rua, visitar as instalações dos CTT, desenvolvendo também outras competências sociais e de autonomia, não esquecendo desta forma a perspectiva funcional de todo o processo. Na continuidade, estabeleciam-se diálogos com a aluna sobre as experiências vividas, e com o auxílio da professora, redigiria no computador a sua carta ao Pai Natal, devendo colocar uma imagem do presente que gostaria de receber.

O passo seguinte passaria pelo preenchimento do envelope. Sendo conhecidas as dificuldades da criança ao nível motor, ela escreveria os seus dados (nome e morada), bem como o nome do destinatário no computador. Esses dados seriam depois impressos em etiquetas para que a aluna os colasse no lugar adequado. Seguia-se a colocação da carta na estação dos correios mais próximos da instituição de ensino.

Após a visita aos correios e no momento do diálogo baseado nas fotografias tiradas, a aluna seria convidada a ser ela a construir os presentes de Natal para a sua família directa: a mãe, o pai e a irmã. A professora iria sugerir como presentes um colar (mãe), uma tela pintada com um desenho seu e um anel. Os presentes deveriam ser realizados na disciplina de Educação Visual e Tecnológica e fotografados no final. Este material constituirá desta forma, um “banco de dados” para a continuidade de todo o processo na aquisição e consolidação da leitura e da escrita.

Terminada a realização dos presentes, realizar-se-iam algumas actividades de leitura e de escrita, relacionadas com a actividade realizada.

Inicialmente proceder-se-ia ao diálogo sobre as actividades realizadas, através da observação das fotografias.

Seguidamente, a criança realizaria a actividade de formação de frases verdadeiras a partir de cartões.

				é
o anel	o colar	a tela	P [prenda escolhida]	pede



Completa os espaços com as etiquetas.

	<input type="text"/>				
	<input type="text"/>				

O nel
 O anel
 a
 O co
 colar
 O

Seguidamente, a criança deveria realizar o seguinte exercício, usando etiquetas. Desta forma terá consciência da globalidade das palavras e das sílabas que a constituem.

O exercício seguinte exigiria não só a leitura de palavras conhecidas da criança, como também da sua ligação a uma imagem a que se associa.

Liga os presentes às pessoas que se destinam

Anel	•	•	
Colar	•	•	
Tela	•	•	

Responde se SIM ou NÃO.

O anel é da mãe.	SIM	NÃO
A tela é do pai.	SIM	NÃO
A L. [nome da aluna] faz o colar.	SIM	NÃO
A L. [nome da aluna] dá o colar.	SIM	NÃO

Passando à leitura de frases, a aluna deverá realizar a ficha seguinte que para além de exigir a leitura das frases, também obriga a que a criança atribua valor de verdade ou mentira ao que leu.

Quanto às actividades de escrita, seria solicitado à aluna que preenchesse as etiquetas dos embrulhos das prendas que ela construiu. Para além disso, a aluna deveria realizar o próximo exercício de escrita de frases, associando as imagens que lhe são dadas, para construir frases verdadeiras.

Escreve frases associando as imagens:

		_____
		_____
		_____
		_____

2.5. Actividade Geral e Transversal às Restantes Actividades: Criação do Álbum de Fotografias – Os Passeios da L.

Na tentativa de guardar todas as actividades realizadas pela criança e aproveitando para promover a competência da escrita, seria criado um álbum: *Os Passeios da L.*. Neste álbum de fotografias, a aluna colaria as fotografias tiradas aquando da realização das actividades, devendo legendar cada uma delas. Essa legenda variaria entre simples palavras e frases, de acordo com a fotografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tinha como fim último a criação de actividades que promovessem o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita numa criança com Trissomia 21, exigindo, por isso, o conhecimento do percurso efectuado pela criança até então.

As estatísticas dizem-nos que um em cada 800 / 1000 recém-nascidos apresenta Trissomia 21. Na escola, uma criança trissómica pode adquirir competências académicas básicas como ler e escrever, tão bem como os restantes alunos, demorando apenas um pouco mais. A experiência escolar ajuda estas crianças a desenvolver a sua própria identidade e a fortalecer a sua auto-estima e autoconfiança.

As duas competências em foco ao longo do trabalho, ler e escrever, são as grandes aquisições da infância, mas são tarefas extremamente complexas que exigem e implicam um conjunto de processos inter-relacionados que têm de operar conjunta, rapidamente e com precisão para se conseguir levar a cabo essas duas tarefas com sucesso. O professor deve gerir adequadamente todo o processo de iniciação à leitura e à escrita para que esse ensino seja eficaz. Confrontado com novos alunos, tão inexperientes nessas áreas, tão básicas e tão complexas ao mesmo tempo, um professor do 1º ano de escolaridade tem de ter em consideração os alunos que tem, as suas características e as suas capacidades e competências cognitivas / motoras exigidas para iniciar a leitura e a escrita, antes de escolher o método “adequado”. Se esta afirmação é verdadeira para as crianças ditas normais, mais o é para as crianças com défices a vários níveis, nomeadamente, as crianças com Trissomia 21.

O estudo que agora termina recai exactamente numa criança trissómica, cujas competências para a leitura e para a escrita são ainda diminutas. Prestes a transitar para o 5º ano de escolaridade, a aluna parece manifestar algum desinteresse por essas duas áreas e os avanços manifestados são parcos. Assim sendo, depois da investigação necessária para tomar conhecimento do método, das estratégias e dos recursos usados pelas professoras que mais contactam com a criança em estudo, procedeu-se à concepção de actividades que motivassem a aluna e promovessem o desenvolvimento dessas duas competências.

As actividades apresentadas são poucas, frente às inúmeras actividades que podem partir do mesmo princípio: contacto com o real, com o meio que envolve a criança, concretizando as suas aprendizagens. Contactar com a sociedade, para além dos limites do lar e da escola, é fundamental para estimular as relações sociais e o envolvimento da criança com o seu próprio meio. As actividades que precedem os exercícios verdadeiramente destinados à leitura e à escrita potenciam o desenvolvimento de outras competências, nomeadamente as sociais, as comunicacionais, as cognitivas e de motricidade; mas servem, sobretudo, a questão da motivação, fundamental em qualquer processo de ensino.

É de esperar que o contacto directo com a criança em estudo potencialize outras actividades motivadoras para as áreas focalizadas no estudo.

Este trabalho de investigação permitiu conhecer os aspectos mais relevantes da Trissomia 21 e dos métodos de aprendizagem da leitura e da escrita, mas possibilitou acima de tudo a tomada de consciência da necessidade de se potenciar as capacidades das crianças, envolvendo-as nas aprendizagens que realizam, de uma forma activa e funcional.

BIBLIOGRAFIA

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, DSM-IV-TR (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- BELL, Judith (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BELLENGER, L (1979). *Os métodos de leitura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- BIKLEN, S. & BOGDAN, R. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- CLAUDINO, Adelaide do Amparo Duarte (1997). *A Orientação para a Formação Profissional de Jovens com Deficiência Intelectual*, Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- COUTINHO, Clara; CHAVES, José. (2002) “O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal”. *Revista Portuguesa de Educação*, volume 15, nº 1, pp.221 – 243. CIED – Universidade do Minho
- CUNHA, Maria Isabel; SANTOS, Luísa. (2007). “Aprendizagem Cooperativa na Deficiência Mental (Trissomia 21)”. *Cadernos de Estudo*. nº5, pp. 27- 43.
- FROISSART, A. (1976). *Como a criança aprende a ler*. Lisboa: Editorial Aster.
- GONÇALVES, G. (1967). *Didáctica da Língua Nacional*. Porto: Porto Editora.
- MATOS, J.; CARREIRA, S. (1994) “Estudos de Caso em Educação Matemática: Problemas Actuais”. *Quadrante*, volume 3, nº 1, pp. 19 – 54.
- MERRIAM, S. (1988). *Case Study Research in Education: a Qualitative Approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- MORATO, P. (1995) *Deficiência mental e aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- PEREIRA, Mário do Carmo; VIEIRA, Fernando David (1992). *Uma Perspectiva de Organização Curricular para a Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- PONTE, J. P. (1994). “O Estudo de Caso na Investigação em Educação Matemática”. *Quadrante*, volume 3, nº1, pp 3- 18.
- PONTE, J. P. (2006). “Estudos de Caso em Educação Matemática”. *Bolema*, volume 19, nº25, pp.105-132.
- QUIVY, Raimond, CAMPENHOUDT, LucVan. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- SAMPEDRO, María Fernandez; BLASCO, Gloria M. González; HERNÁNDEZ, Ana Maria Martínez. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Coimbra: Dinalivro. Coleção Saber Mais.
- STAKE, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TRONCOSO, M. V.; CERRO,M.M. (2004) *Síndrome de Down: Leitura e Escrita*. Porto: Porto Editora.
- WERNECK, Cláudia (1995). *Muito prazer, Eu existo*. Rio de Janeiro: WVA.

ANEXOS

Anexo 1 – Guião de Entrevista

Guião de entrevista às professoras de Ensino Especial e Regular	
Dimensão	Questões
Caracterização do aluno	<ul style="list-style-type: none">↘ Como caracterizaria a aluna no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita?↘ Que competências revela a aluna a esses níveis?
Método de ensino	<ul style="list-style-type: none">↘ Através de que método de ensino está a aluna a aprender a ler e a escrever?
Estratégias utilizadas	<ul style="list-style-type: none">↘ A que estratégias costuma recorrer?
Recursos Utilizados	<ul style="list-style-type: none">↘ Costuma utilizar recursos informáticos?↘ Que outros recursos utiliza?↘ Quais aqueles que mais parecem interessar a aluna?
Dificuldades sentidas	<ul style="list-style-type: none">↘ Quais são as principais dificuldades que sente com a criança no ensino da leitura e da escrita?

Anexo 2 - Ficha de Caracterização da Instituição Escolar

Anexo 3 – Ficha de Anamnese

Anexo 4 – Entrevista à Professora de Ensino Especial

PERGUNTA: Acha que a aluna está motivada para a aprendizagem da leitura e da escrita?

RESPOSTA: *Sim, a aluna está motivada para a aprendizagem da leitura e escrita, colaborando nas tarefas com entusiasmo.*

PERGUNTA: Como caracterizaria a aluna no que diz respeito a essas aprendizagens?

RESPOSTA: *A L. manifesta algumas dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, embora tenha realizado uma evolução positiva ao longo do último ano lectivo.*

PERGUNTA: Que competências revela a aluna a esses níveis?

RESPOSTA: *A L. conhece o som de todas as letras do alfabeto, fazendo a conversão fonema-grafema e grafema-fonema. Além disso, começa a realizar a fusão fonémica, lendo sílabas, nomeadamente as relativas às consoantes “p, b, m, t e r”. Quanto à escrita, ela escreve palavras dissilábicas com ajuda do professor, e a caligrafia já é bastante legível.*

PERGUNTA: Através de que método de ensino está a aluna a aprender a ler e a escrever?

RESPOSTA: *A L. começou a aprender pelo método global, mas, verificou-se que não estava a resultar, por isso, foi introduzido, paralelamente, o método fonomímico Paula Teles, que está a ter resultados muito positivos com a aluna.*

PERGUNTA: Em que consiste esse método?

RESPOSTA: *É um método multissensorial, em que se utilizam cantilenas para todas as letras do alfabeto, imagens, cadernos caliortográficos, cadernos com fichas de actividades, embora ela não utilize os últimos. Com ela, utilizo apenas as cantilenas e o cartão com imagem correspondente a cada cantilena.*

PERGUNTA: A que estratégias costuma recorrer?

RESPOSTA: *No ensino de uma letra do alfabeto, começo por ensinar o som dessa letra associando-a a um gesto ou do Método Jean qui-rit, ou da Língua Gestual, ou do gestuário de fonemas, um desses. Em seguida, ouvimos uma cantilena para cada letra, as do método fonomímico. Depois, faço treino da consciência fonológica e escrita de palavras com sílabas que impliquem essa letra.*

PERGUNTA: Como selecciona o gesto a utilizar, uma vez que referiu diferentes origens?

RESPOSTA: *A selecção do gesto é um pouco aleatória. Tendo em conta aqueles que referi, faço o que me parece mais fácil para ela decorar. Por exemplo, para o som “p”, faço o gesto*

do Jean Qui-rit, para o som “b”, faço o gesto do gestuário de fonemas, porque reparei que ela tinha alguma dificuldade na articulação do fonema”.

PERGUNTA: De que forma tem sido trabalhada a questão das sílabas com a criança?

RESPOSTA: As sílabas têm sido trabalhadas através das cantilenas, de exercícios de divisão silábica, para ela ter consciência de sílaba numa palavra, de ditados de sílabas, jogos que impliquem a leitura de sílabas.

PERGUNTA: Costuma utilizar recursos informáticos?

RESPOSTA: Sim, utilizo o computador, nomeadamente o Magalhães, porque ela tem-no.

PERGUNTA: E utiliza programas específicos para o treino da leitura e da escrita?

RESPOSTA: Utilizo sobretudo Powerpoints construídos para treinar situações específicas. Também utilizo “Os Jogos da Mimocas” que treinam algumas competências relacionadas com a leitura e escrita. Além disso, ainda recorro a alguns vídeos didáticos disponibilizados na internet, como o “Alfabeto do Canal Panda”.

PERGUNTA: Que outros recursos utiliza?

RESPOSTA: Música, materiais diversificados como a plasticina, cartões com velcro, cartões, livros.”

PERGUNTA: De que forma é que esses materiais contribuem para o desenvolvimento das competências que temos falado?

RESPOSTA: A L. necessita para todas as suas aprendizagens que se recorra a uma grande variedade de materiais e de modos de exposição da matéria. Por exemplo, com a plasticina, construímos letras e formamos palavras. Com os cartões com velcro, também formamos palavras. Com os livros, trabalhamos o recontar uma história e a interpretação de texto. Já chegamos a utilizar um quadro com areia, para treinar o desenho das letras. É mesmo necessário diversificar os materiais, captando a motivação da aluna, utilizando música, imagens, para que a ela adira às tarefas.

PERGUNTA: Quais aqueles que mais parecem interessar a aluna?

RESPOSTA: Música, plasticina, computador (os powerpoints construídos para treinar determinadas matérias), os cartões com velcro...”

PERGUNTA: Quais são as principais dificuldades que sente com a criança no ensino da leitura e da escrita?

RESPOSTA: Apesar de motivada, ela tem alguma dificuldade em realizar a fusão fonémica, e estamos a trabalhar este passo há algum tempo.

Anexo 5 – Entrevista à Professora de Ensino Regular

PERGUNTA: Acha que a aluna está motivada para a aprendizagem da leitura e da escrita?

RESPOSTA: *A L. revela pouca curiosidade relativamente à leitura e à escrita*

PERGUNTA: Como caracterizaria a aluna no que diz respeito a essas aprendizagens?

RESPOSTA: *Ela continua a manifestar bastantes dificuldades, embora se verifiquem alguns progressos.*

PERGUNTA: Que competências revela a aluna a esses níveis?

RESPOSTA: *Quanto à leitura, ela é capaz de reconhecer algumas palavras, reconhecer imagens e associá-las à palavra escrita, mas apenas as que lhe são significativas e que foram sendo introduzidas ao longo destes anos de trabalho com ela... também é capaz de reconhecer e associar (apontando, sublinhando ou rodeando) palavras iguais em frases diferentes. Também selecciona, numa frase, palavras nomeadas pelo adulto. Compõe pequenas frases com as palavras que conhece e com a indicação oral do verbo e compõe algumas palavras com “cartões silábicos”. Reconhece algumas letras, soletra palavras simples, com ajuda do gesto. Quanto à aprendizagem da escrita, ela apresenta mais dificuldades inerentes à sua condição física. A anatomia da sua mão e a deficitária coordenação de movimentos finos dificultam a execução de movimentos finos e delicados necessários a uma escrita legível. O próprio acto de escrever implica uma grande concentração e atenção que são, por ela, muito difíceis de alcançar. No entanto, ela está muito motivada para a escrita e gosta de “escrever como os outros”, e faz inúmeras garatujas. É capaz de escrever, de memória, apenas alguns dados pessoais. Mesmo para escrever estes dados pessoais, ela revela dificuldades em fazê-lo sozinha, necessitando de atenção directa e individual.*

PERGUNTA: Através de que método de ensino está a aluna a aprender a ler e a escrever?

RESPOSTA: *Durante os primeiros anos utilizámos o método global, primeiro com poucas palavras, aumentando sempre que nos pareceu pertinente. As palavras incluídas eram escolhidas por serem, de alguma forma, significativas para a criança e de fácil associação a imagens... por exemplo, lembro-me que na altura do campeonato de futebol Euro 2004, incluímos a palavra “Portugal” associada à imagem da bandeira. No último ano, paralelamente a este método, foi introduzido um método*

fonomímico com imagens, músicas e gestos associados a cada grafema, a fim de dar a conhecer o nome das letras à aluna.

PERGUNTA: A que estratégias costuma recorrer?

RESPOSTA: Normalmente as estratégias utilizadas variam de acordo com vários factores, nomeadamente, a predisposição de momento da aluna, o tempo disponível para a tarefa e a tarefa em si. Para uma actividade de leitura, normalmente, utilizava cartões com imagens e palavras para seleccionar, associar e/ou nomear; jogos, tipo loto de palavras e imagens; pequenos “livros” com imagens significativas (por exemplo, momentos da vida no colégio) e frases onde se encontravam as palavras em estudo. Também utilizava imagens com pessoas a fazer acções (para associar a verbos na leitura de frases); fichas de trabalho para associar, recortar e colar a imagem à palavra; exercícios para ligar palavras e/ou pequenas frases a imagens; exercícios para associar palavras conhecidas de diferentes tamanhos e tipos de letra em diferentes frases; associar palavras conhecidas a imagens onde podem estar inseridas...

PERGUNTA: Costuma utilizar recursos informáticos?

RESPOSTA: Sim uso, mas raramente no sentido de desenvolver a leitura ou escrita, pois a aluna apresenta dificuldades em conhecer e ver as letras do teclado normal e em carregar apenas numa tecla. No entanto, para jogos educativos é uma ferramenta muito utilizada e à qual a aluna responde muito positivamente.

PERGUNTA: Que outros recursos utiliza?

RESPOSTA: Jogos, puzzles simples, livros...

PERGUNTA: Quais aqueles que mais parecem interessar a aluna?

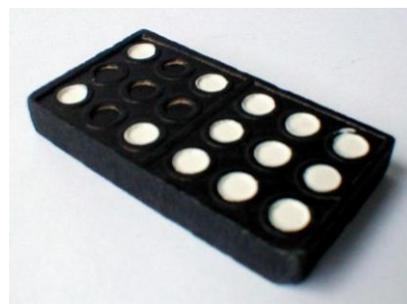
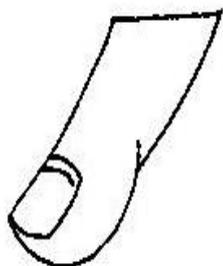
RESPOSTA: Como estímulo, sem dúvida, o computador... O papel e o lápis, o caderno, com recortes e colagens de imagens e palavras.

PERGUNTA: Quais são as principais dificuldades que sente com a criança no ensino da leitura e da escrita?

RESPOSTA: As dificuldades inerentes à sua patologia e ao seu temperamento pouco perseverante, nomeadamente: a lentidão do processo de aprendizagem, o pouco tempo de concentração da aluna (mesmo em tarefas pequenas), a falta de autonomia, o que, no trabalho simultâneo com uma turma regular, se torna complicado, a pouca curiosidade perante a escrita e a leitura...

Anexo 6 – Fichas de trabalho

1. Como se chama...?



2. Descubre a letra **D**

Dedo	Tomada	Dália	Cadeado
Dunas	Dia	Ditado	Pomada
Dedal	Moeda	Dado	Dalila
Salada	Medo	Moda	Dinossauro

3. Junta

d + a → ___da___	d + e → _____	d + i → _____
d + o → _____	d + u → _____	

4. Pinta

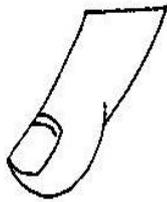
Da	De	Di	Do	Du
----	----	----	----	----

DA	<i>De</i>	Du	<i>Do</i>
Do	<i>Da</i>	DI	Du
<i>De</i>	Di	<i>Da</i>	Do
DU	<i>De</i>	<i>Di</i>	Da
<i>Di</i>	<i>Du</i>	De	<i>Du</i>

5. Escreve



_____ dos



_____ do



_____ abo

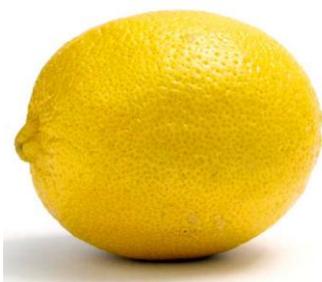
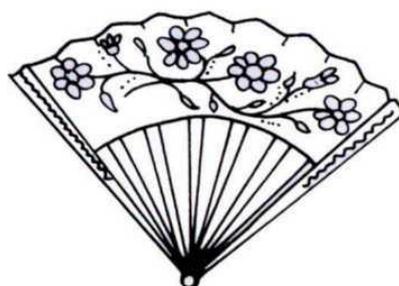
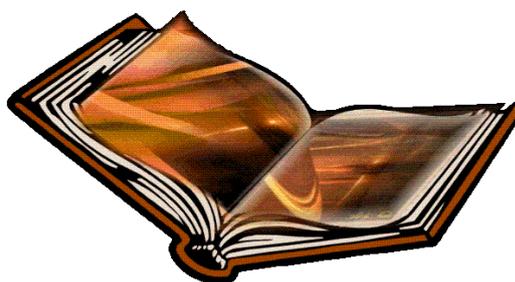


_____ minó



_____ ende

1. Como se chama...?



2. Descobre a letra **L**

Lago	Lupa	Mola	Leite
Papoila	Paleta	Bola	Lagarto
Mula	Lei	Lixo	Dália
Lua	Mala	Lula	Palito

3. Junta

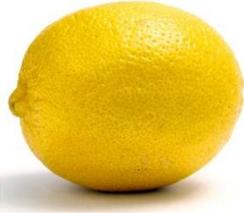
L + a → ___La___	L + e → _____	L + i → _____
L + o → _____	L + u → _____	

4. Pinta

La	Le	Li	Lo	Lu
-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

LA	<i>Lo</i>	Lu	<i>Le</i>
Lo	<i>La</i>	LI	lu
<i>Le</i>	Li	<i>La</i>	lo
LU	<i>Le</i>	<i>Li</i>	la
<i>Li</i>	<i>Lu</i>	Le	<i>lu</i>

5. Escreve

	_____ ta
	_____ que
	_____ mão
	_____ bo
	_____ a

1. Como se chama...?



2. Descubre a letra **N**

Nota	Noz	Pino	Menino
Panela	Dominó	Nuvem	Banana
Janela	Nabo	Telefone	Pepino
Nariz	Neve	Mina	Nata

3. Junta

N + a → ___Na___	N + e → _____	N + i → _____
N + o → _____	N + u → _____	

4. Pinta

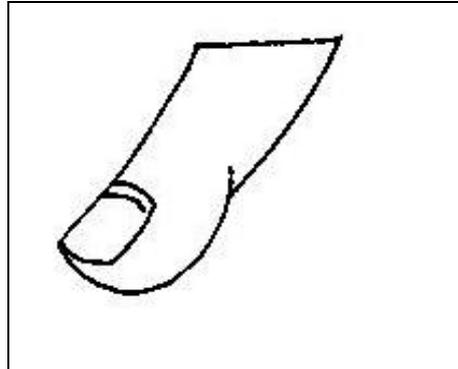
Na	Ne	Ni	No	Nu
----	----	----	----	----

NA	<i>Ne</i>	Nu	<i>Ne</i>
No	<i>Na</i>	NI	nu
<i>Ne</i>	Ni	<i>Na</i>	no
NU	<i>ne</i>	<i>Ni</i>	na
<i>Ni</i>	<i>Nu</i>	Ne	<i>nu</i>

5. Escreve

	_____ ta
	_____ ve
	_____ nho
	_____ ta
	_____ vem

1. Bate palmas e pinta os quadrados de acordo com o número de palmas que bateres



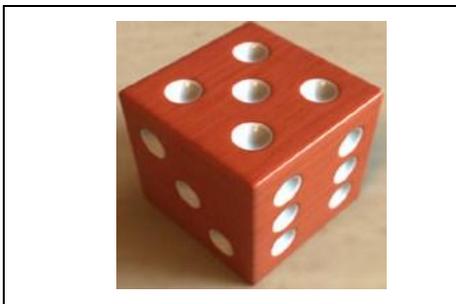
Ba	Na	na		
----	----	----	--	--

De	do			
----	----	--	--	--



--	--	--	--	--

--	--	--	--	--



--	--	--	--	--

--	--	--	--	--



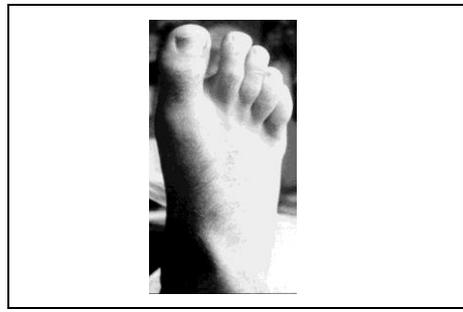
--	--	--	--	--



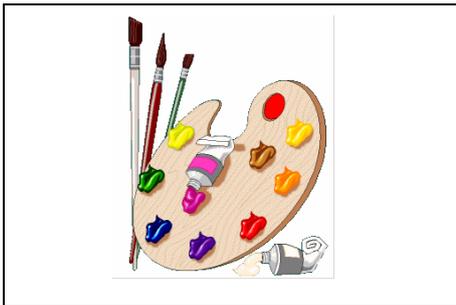
--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--

1. Junta, como nos exemplos, e lê.

	A	E	I	O	U
P	PA				
B		BE			
T			TI		
D				DO	
L					LU
M					

Anexo 7 – Jogo das Sílabas PowerPoint

Tarefa 1 – Descobrir a sílaba ouvida

Descobre a sílaba

PE MI RE DO
BI
NU
LA TA

Ouço... 

Escrevo...

PA TA

Tarefa 2 – Indica a Sílabas Inicial

Começa por...

PE

MI

RE

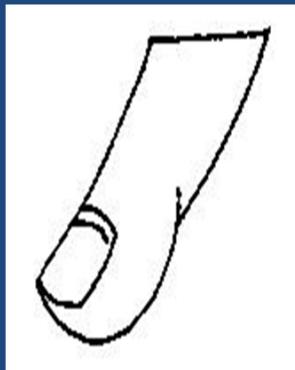
BI

DO

NU

LA

TA

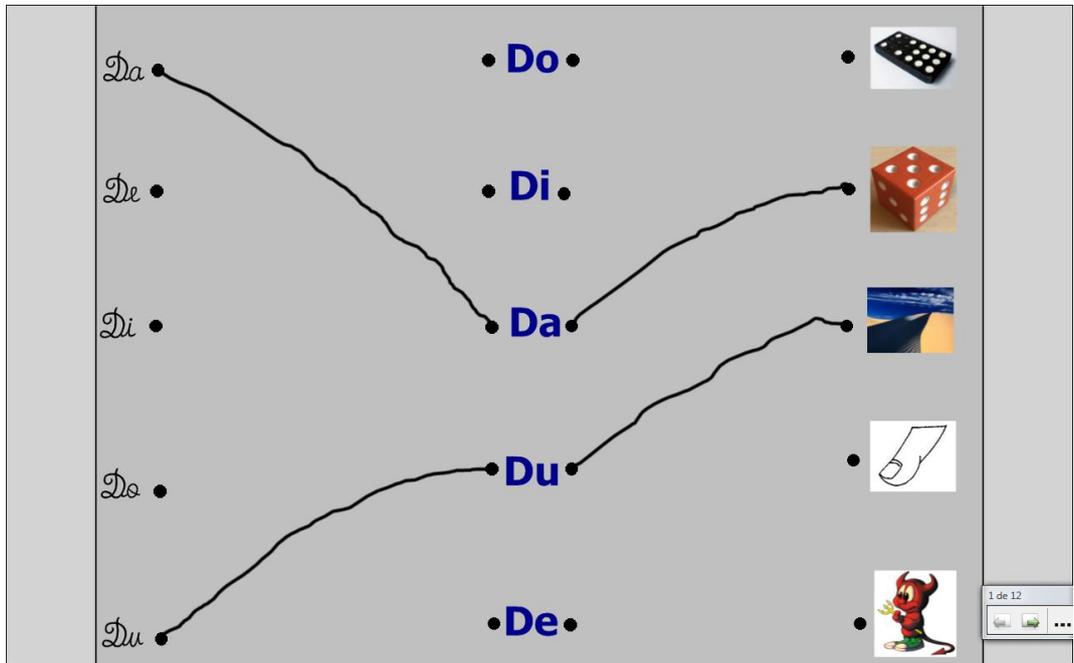


DE

DO

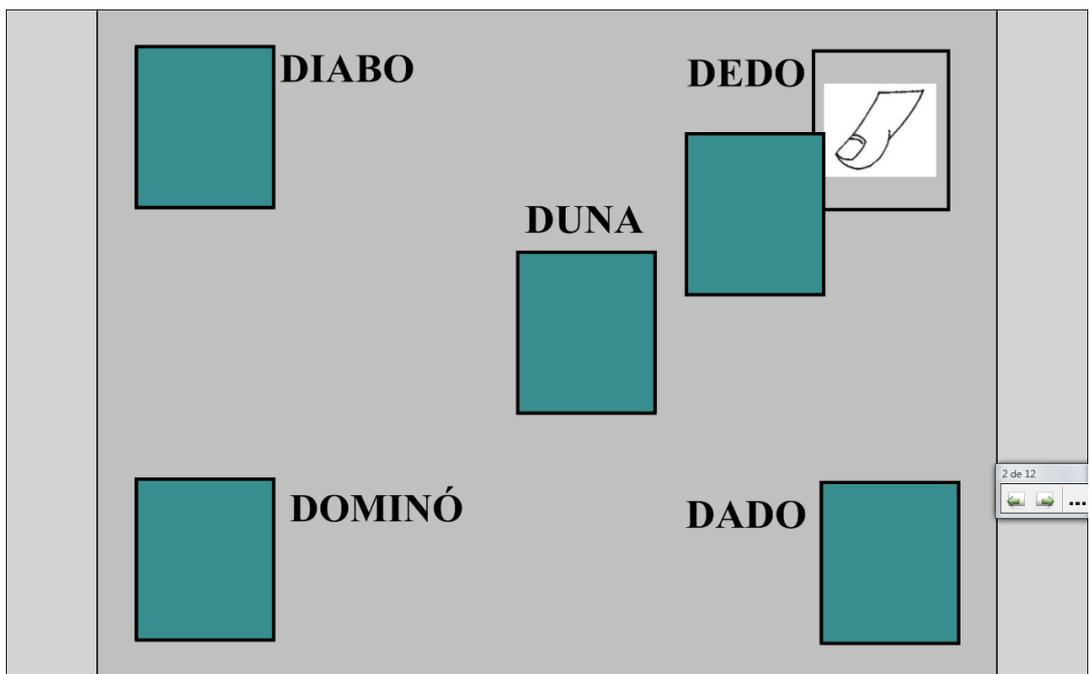
Anexo 8 – Actividades Smart Board

Ligação sílaba manuscrita – sílaba impressa - imagem



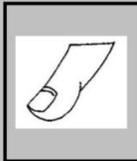
A Smart Board activity for syllable connection. On the left, five syllables are written in cursive: *Da*, *De*, *Di*, *De*, and *Du*. On the right, five syllables are printed in blue: **Do**, **Di**, **Da**, **Du**, and **De**. Lines connect the cursive syllables to the printed ones: *Da* connects to **Da**, *De* connects to **De**, *Di* connects to **Di**, *De* connects to **Du**, and *Du* connects to **Du**. To the right of the printed syllables are five images: a black remote control, a red die, a blue and yellow dune, a white hand with a finger pointing, and a red devil character. A small window in the bottom right corner shows '1 de 12'.

Leitura de palavra para descobrir imagem



A Smart Board activity for word reading. It features five words in bold capital letters: **DIABO**, **DEDO**, **DUNA**, **DOMINÓ**, and **DADO**. Each word is next to a teal rectangular box. The word **DEDO** is next to a white box containing a drawing of a hand with the index finger pointing. The word **DIABO** is next to a teal box. The word **DUNA** is next to a teal box. The word **DOMINÓ** is next to a teal box. The word **DADO** is next to a teal box. A small window in the bottom right corner shows '2 de 12'.

Associação palavra - imagem

	_____	DEDO	

			
	_____	_____	
DUNA	DIABO	DOMINÓ	DADO

Completar com as sílabas

	De dal	moe_____	
			mé_____co
	_____minó	_____na	
Do	di	Du	da

União de imagens e sílabas

A matching exercise titled "União de imagens e sílabas" (Union of images and syllables). The exercise is presented on a page with vertical grey bars on the left and right sides. It consists of several pairs of boxes, each containing an image and a syllable. The pairs are: a soccer ball with the syllable "bo", a blue cap with the syllable "né", a yellow coin with the syllable "e", another blue cap with the syllable "bo", a soccer ball with the syllable "la", a yellow coin with the syllable "mo", and another yellow coin with the syllable "da". The boxes are arranged in a non-linear fashion, requiring the user to connect the images to their corresponding syllables.

bo

né

e

bo

mo

la

da

16 de 18