

Transformações do Olhar: Perspectivas Ibéricas sobre Literatura Infantil e Educação Intercultural





Promoção da Leitura em Crianças com Défice Cognitivo

Natividade Pires, Cristina Pereira, Gabriela Nunes, Helena Mesquita *

RESUMO

O projecto de trabalho que apresentamos tenta dar resposta a alguns dos principais objectivos do Plano Nacional de Leitura, centrando-se na intervenção em contextos não formais com crianças com necessidades educativas especiais.

Tendo como base a investigação das últimas décadas sobre o desenvolvimento da literacia junto desta população e, muito particularmente, a metodologia para a aprendizagem da leitura em crianças com Síndrome de Down de Troncoso e del Cerro (2004), uma equipa interdisciplinar de professores da ESECB dinamizou, durante três anos, um Clube/ Ateliê de Leitura com crianças e adolescentes com défice cognitivo.

Nesta comunicação pretendemos dar conta da organização das sessões, dos critérios subjacentes à escolha das estratégias e dos materiais utilizados, mas também à selecção dos livros que fomos explorando ao longo deste projecto.

Os registos efectuados, bem como a sua posterior análise, permitiram aferir as aprendizagens e as dificuldades de cada criança envolvida. A riqueza das interacções construídas no decurso dos três anos permitiu operacionalizar o carácter interdisciplinar do projecto, experimentar e ampliar metodologias de trabalho e conceber materiais adequados aos nossos objectivos.

Introdução

Este trabalho com crianças *diferentes* enquadra-se no Projecto “Querer Ler-Poder Ler”, uma proposta que resulta da reflexão sobre a motivação como factor fundamental para o desenvolvimento da capacidade de leitura e para a descoberta do prazer de ler. A equipa que o desenvolveu foi uma equipa interdisciplinar, integrando professores da ESECB das áreas de Psicologia do Desenvolvimento, Literatura Infantil, Necessidades Educativas Especiais e Desenvolvimento da Linguagem.

O projecto de trabalho que apresentamos tenta dar resposta a alguns dos principais objectivos do Plano Nacional de Leitura, centrando-se na intervenção em contextos não formais com crianças com necessidades educativas especiais.

* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Segundo a American Association of Mental Retardation (AAMR, 1992) uma criança com défice cognitivo apresenta um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, associado a limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo, que se manifestam antes dos 18 anos de idade:

- . comunicação
- . autonomia
- . actividades da vida diária
- . socialização
- . autonomia na sociedade
- . sentido de responsabilidade
- . competências académicas
- . trabalho/ actividade profissional
- . lazer

Apesar destas dificuldades, as investigações actuais têm constatado que a maioria dos indivíduos com défice cognitivo podem funcionar com um grau de atraso que vai de ligeiro a moderado. Esta concepção relaciona-se quer com programas específicos, que se têm aplicado nas primeiras etapas de vida destas crianças, quer com uma atitude de maior abertura e enriquecimento ambiental que têm tornado possível a estes indivíduos um papel mais activo na sociedade.

A leitura e a escrita são competências imprescindíveis a qualquer pessoa no mundo actual, sem elas as suas oportunidades no dia a dia e no emprego são extremamente afectadas. O trabalho pioneiro de Sue Buckley nos anos 80 no Reino Unido modificou definitivamente, por exemplo, a concepção de que uma criança com Síndrome de Down não fosse capaz de aprender a ler.

A criação de um Clube/ Ateliê de Leitura com crianças e adolescentes com défice cognitivo teve como principais objectivos:

1. Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e social;
2. Criar um ambiente favorável à leitura para crianças e adolescentes com défice cognitivo;
3. Inventariar e valorizar práticas pedagógicas que estimulem o prazer de ler junto dessa população;
4. Promover, através do livro, a interacção entre crianças com diferentes níveis de desenvolvimento;
5. Aplicar estratégias que permitam o desenvolvimento de competências e gosto pela leitura.

Pessoas com Síndrome de Down – Competências e Dificuldades

Ao longo das últimas décadas, temos assistido a mudanças significativas nas atitudes e nos comportamentos perante os indivíduos com síndrome de Down, verificando-se um interesse progressivo que se tem traduzido num aumento substancial de trabalhos de investigação sobre as suas características e possibilidades a nível escolar, social e laboral.

Os dados actuais permitem afirmar que a maioria dos indivíduos com síndrome de Down funciona com um grau de atraso ligeiro ou moderado, contrastando com descrições, que felizmente têm cada vez mais um carácter histórico, em que se afirmava que o atraso era de grau severo. Esta mudança relaciona-se, quer com programas específicos que se aplicam nas primeiras etapas de vida destas crianças, quer com uma atitude de maior abertura e enriquecimento ambiental que, globalmente, actuam sobre estas pessoas na sociedade actual. De acordo com Troncoso e Cerro (2004), diferentes estudos têm demonstrado que uma intervenção educativa precoce, contínua e adequada permite que a criança adquira competências em áreas diversificadas, nomeadamente:

- Um bom desenvolvimento da percepção e da memória visuais;
- Orientação espacial adequada;
- Uma boa compreensão linguística desde que se fale de uma forma clara e com frases curtas;

- Alguma capacidade em reter o que foi aprendido, embora seja necessário reforçar e consolidar as aprendizagens;
- Alcançam frequentemente um bom nível de adaptação social.

O Processo de Leitura

Há 20 anos quase ninguém acreditava que uma criança com síndrome de Down fosse capaz de aprender a ler. O trabalho pioneiro de Sue Buckley nos anos 80 no Reino Unido, referido por Troncoso e Cerro (2004), modificou definitivamente essa crença e a investigação desenvolvida em diversas partes do mundo nos últimos 10 anos, no âmbito do desenvolvimento da literacia nesta população, veio trazer extraordinários avanços no investimento na educação destas crianças e nos seus direitos de inclusão na escola e na sociedade.

A investigação veio comprovar que não só a grande maioria das crianças com síndrome de Down consegue aprender a ler e a escrever, como também que a literacia é um dos pontos fortes destas crianças – isto é, elas conseguem muitas vezes atingir níveis superiores ao esperado para o seu nível cognitivo geral. Para além disso, a aprendizagem da leitura leva à melhoria da fala desde idades precoces e ao desenvolvimento das capacidades ao nível da memória.

Os princípios fundamentais do processo de ensino e aprendizagem da leitura implicam não só a decifração mas também a compreensão. Assim, para ser ter fluência de leitura é necessário que o leitor decifre automaticamente, de tal modo que possa canalizar a capacidade de atenção para a compreensão do texto (Sim-Sim, 2006).

A complexidade das relações fonema/grafema implica que a criança domine a norma ortográfica por forma a saber, para cada caso, quais as letras que correspondem à representação dos sons de cada palavra. Este domínio pode ser conseguido por duas vias, que devido às limitações inerentes a cada uma delas devem ser utilizadas de forma integrada:

- A via lexical ou directa. Por esta via a criança recorre ao vocabulário visual derivado do léxico mental, que adquire pelo contacto directo com o material escrito, para

- activar a capacidade de representação dos sons e respeito pela norma ortográfica;
- A via fonológica, indirecta ou sub-lexical. Por esta via a criança recorre aos conhecimentos que possui derivados do treino da consciência fonológica nos diferentes níveis (consciência de palavra, consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonémica ou segmental) e de aprendizagem da norma ortográfica para activar as capacidades de representação.

Veremos que, ao longo das diferentes actividades promovidas na experiência a apresentar, as duas vias foram complementares, dependendo dos objectivos e das facilidades/ dificuldades manifestadas pelas crianças.

Os conhecimentos obtidos através da investigação realizada com pessoas portadoras de Síndrome de Down evidenciam os seguintes aspectos:

Boas capacidades de percepção e de aprendizagem com base em estímulos visuais

1. Aprender apenas por estímulos auditivos torna-se muito difícil para as crianças com síndrome de Down devido às suas dificuldades de processamento auditivo e verbal e isto provoca atrasos no discurso, na linguagem e no desenvolvimento cognitivo.
2. A utilização de metodologias de ensino baseadas em estímulos visuais como a sinalização e a leitura, pode atenuar o impacto dessas dificuldades e reduzir o atraso nos domínios apontados.
3. As crianças com síndrome de Down utilizam estratégias de leitura visual durante mais tempo do que os seus pares com desenvolvimento típico (mesmo em fases de leitura mais avançada).

Aprendizagem da leitura

1. A maioria das crianças com síndrome de Down consegue aprender a ler e deve iniciar a leitura na idade pré-escolar.
2. A leitura global de palavras é um aspecto forte das capacidades das crianças pequenas com síndrome de Down.

3. Durante a idade escolar, a leitura continua a ser um dos aspectos fortes na aprendizagem destas crianças.

Discurso, linguagem e comunicação

1. O ensino da leitura leva a criança com síndrome de Down a melhorar o seu discurso, a sua linguagem e a sua competência na memória a curto prazo.
2. Os atrasos específicos no desenvolvimento dos aspectos gramaticais na linguagem expressiva estão relacionados com o atraso no desenvolvimento de vocabulário falado.

Dadas as especificidades das crianças com síndrome de Down, a leitura visual de palavras é introduzida precocemente, a partir dos 2 anos, segundo Buckley, de forma a desenvolver a fala. Se uma criança tiver percorrido com sucesso as várias etapas do “método”, poderá já ler 60 ou mais palavras e pequenas frases ao entrar no 1º ciclo, o que lhe permitirá, numa primeira fase, acompanhar os seus colegas com desenvolvimento típico. As aprendizagens processam-se de forma muito mais lenta do que seria de esperar para a população maioritária, as várias fases têm de ser desdobradas em passos muito mais pequenos, o aspecto lúdico deve estar sempre presente e deve-se garantir o sucesso de cada pequena aprendizagem de forma a motivar a criança e a levantar a sua auto-estima.

A escrita nunca é introduzida em simultâneo com a leitura, pois um dos aspectos fracos destas crianças é a motricidade fina que, naturalmente, deve ser treinada desde muito cedo. Mesmo com um bom treino, são raras as crianças que conseguem desenhar letras quando entram no 1º ciclo. É frequente encontrarmos bons leitores com síndrome de Down que não conseguem escrever de forma funcional, se bem que, hoje em dia, a utilização do processador de texto possa aumentar muito as possibilidades destes alunos.

Metodologia para Aprendizagem da Leitura

A metodologia, que brevemente aqui resumimos, foi desenvolvida e avaliada por Victória Troncoso e Mercedes del Cerro, ao longo de 25 anos de trabalho com crianças e jovens com síndrome de Down. Baseia-se na investigação realizada por vários autores, dos quais Sue Buckley é a percorso-

ra. Em Portugal destaca-se o trabalho desenvolvido na mesma linha, coordenado por Teresa Condeço e Luísa Cotrim na equipa da Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21 (APPT21).

Esta metodologia para aprendizagem da leitura compreende 3 etapas diferenciadas pelos seus objectivos concretos e pelos materiais próprios de cada uma delas. As 3 etapas estão inter-relacionadas e, por vezes, os objectivos de cada uma devem ser trabalhados em simultâneo. 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 do processo. Não é preciso completar 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 etapa é que o aluno compreenda em que consiste ler, isto é, que através de símbolos gráficos se chega a significados e mensagens. Começa-se com palavras soltas e, passado pouco tempo, apresentam-se-lhe frases. Esta é a fase mais longa deste processo, idealmente desenvolvida entre os 3 e os 6/7 anos, que implica a seguinte evolução:

- Associação de uma palavra com outra igual acompanhada do desenho ou fotografia (cartão-fotografia com cartão- palavra).
- Associação de palavras iguais.
- Selecção da palavra nomeada.
- Reconhecimento global de palavras.
- Leitura de livros pessoais de palavras.
- Leitura rápida de palavras: "olha e diz".
- Leitura de livros e contos "pessoais" com frases.
- Composição de frases com palavras escritas em cartolinas.
- Leitura de contos comerciais escolhidos expressamente e, se necessário, adaptados.
- Ditado de frases que a criança compõe, escolhendo as palavras escritas em cartolinas.
- Leitura global de 60 palavras incluindo um mínimo de 5 verbos.

- Iniciação ao abecedário pessoal. (Troncoso & del Cerro, 2004, p.159)

NA SEGUNDA ETAPA trabalha-se a ***aprendizagem de sílabas***.

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. Dada a complexidade do processo, são apontados pelas autoras (Troncoso e Cerro, 2004) dois níveis:

NÍVEL I

(dos 6 aos 8 anos)

- Composição de palavras conhecidas com as sílabas escritas em peças de madeira: com modelo e sem modelo.
- Composição de palavras com um número determinado de sílabas que se lhe dão escritas.
- Composição de palavras por ditado, com as sílabas que estão escritas.
- Conhecimento progressivo de todas as sílabas directas, através de leitura global de novas palavras escolhidas expressamente com este fim.
- Aumento do número de contos pessoais.
- Aumento do número de palavras que lê globalmente: adjectivos, conjunções e advérbios. Devem incluir-se algumas palavras com sílabas travadas e inversas.
- Aumento do comprimento das frases que lê e que compõe.
- Utilização ocasional de cartilhas para fazer revisão, reforçar e generalizar o conhecimento das sílabas.
- Aumento do número de páginas e de palavras do abecedário pessoal.
- Iniciação ao conhecimento de sílabas travadas. (p.159)

NÍVEL II

(dos 8 aos 10 anos)

- Iniciação ao conhecimento de sílabas inversas.

- Leitura rápida de sílabas directas apresentadas uma a uma: “olha e diz”.
- Leitura de livros do 1º ano do 1º ciclo, seleccionados pelo seu conteúdo e apresentação.
- Leitura de contos comerciais com pouco texto.
- Execução de palavras cruzadas “pessoais” a partir das sílabas.
- Composição de palavras conhecidas com letras escritas em peças de cartolina ou de madeira, com modelo.
- Leitura rápida de sílabas travadas e inversa: “olha e diz”.
- Soletrar de palavras simples.
- Iniciação ao conhecimento de palavras com grupos consonânticos.
- Iniciação ao uso de dicionários infantis.
- Leitura de frases que a criança dita ao adulto e este escreve.
- Resposta oral de perguntas sobre a leitura.
- Leitura e ordenação sequencial de cenas de uma história.
- Conhecimento dos grupos consonânticos. (pp.159-160)

Assim que o aluno tenha 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 que lhe permitam:

- 1.fazer um uso prático e funcional das suas capacidades de leitura,
- 2.usar a leitura como uma actividade lúdica de informação e de entretenimento nos seus momentos de lazer,
- 3.aprender, em sentido amplo, através da informação escrita.

Nas fases iniciais da 1ª etapa, o tempo que se deve dedicar à leitura será só de 5 minutos em cada sessão, especialmente se se trabalha com uma criança muito pequena. É preferível repetir a sessão de leitura 2 ou 3 vezes ao dia, do que dedicar muitos minutos seguidos, que podem cansar a criança, bloqueando a aprendizagem e perdendo a atenção. À medida que o aluno aprende, aumenta

a sua capacidade de trabalho, e se mostra mais motivado, poderão aumentar-se os minutos dedicados à leitura. É conveniente evitar o cansaço ou o aborrecimento, porque conduzirá à rejeição da tarefa.

A boa coordenação do programa de leitura é fundamental para o sucesso do aluno. Verificou-se com frequência que, quando esta falta, o aluno fracassa e leva muito mais tempo a aprender a ler.

Orientações para Actividades de Leitura

Reforçamos a importância da criança ter prazer em aprender a ler. Contudo, para que isso aconteça é preciso destacar o papel do mediador nesse processo. Para alcançar os objectivos é preciso que o educador/professor prepare muito bem cada uma das sessões. Esta preparação inclui a selecção correcta de um objectivo concreto, a planificação do desenrolar da sessão com actividades e jogos, e a preparação dos materiais. O trabalho deve estar planeado de tal forma que a criança tenha a sensação de êxito, porque aprende algo de novo ou adquire uma nova competência.

Alguma falha, fracasso ou erro esporádicos não comprometem o resultado final, no entanto, se são muito frequentes, a criança com síndrome de Down poderá adoptar uma atitude de recusa. Às vezes, uma simples expressão facial do educador/professor, ou dizer à criança “Não te ouvi bem! Podes repetir?” são ajudas suficientes para que a criança actue com mais atenção e iniba a sua resposta rápida, dando tempo a si mesma para reflectir, decidir e actuar de um modo correcto. Convém que o adulto omita expressões como: “Mal! Isso está mal!”, “Não, assim não!”, substituindo-as por: “Tens a certeza? Pensa outra vez! Olha com calma!” A atitude do educador/professor deve ser firme, serena e optimista. Tem de ser capaz de transmitir à criança o que se espera que ela realize ou aprenda e que está seguro de que o vai conseguir. Esta atitude ajuda a criança a ter confiança em si mesma, dando apoio aos seus esforços pessoais.

A estrutura de todo o processo deve ser feita em passos mais pequenos e em maior número do que os que habitualmente se dão nos programas de leitura utilizados com crianças sem défice intelectual. Esses pequenos passos facilitam a progressão do aluno e permitem consolidar

as aprendizagens, evitando experiências e sentimentos de fracasso. Se os passos forem grandes demais, a criança pode não compreender e não aprenderá.

O material que se utiliza em todas as situações deve ser atraente, variado, adaptado às características sensoriais, perceptivo-discriminativas e aos interesses da criança com síndrome de Down. Para um mesmo objectivo há que preparar materiais diferentes, de modo a que a aprendizagem seja mais motivadora. Essa variedade permitirá, também, generalizar e transferir o que foi aprendido para outros contextos.

O modo de trabalhar repercute-se decisivamente nas atitudes e na aprendizagem da criança. Convém dar à sessão um carácter lúdico que promova a sua participação activa. Isto não contraria o facto da criança ter de entender que é necessário o seu esforço, o que às vezes lhe produzirá um certo cansaço mas que vale a pena avançar. Se, apesar de todos os meios empregues, a criança não mostra interesse, não presta atenção ou não ultrapassa o seu cansaço, é melhor deixar a actividade para outra altura. Às vezes é suficiente mudar de material ou que seja a criança a seleccionar uma actividade concreta, para retomar o trabalho com atenção renovada.

O registo diário das sessões, no qual se recolhem observações sobre o que foi alcançado, as ajudas prestadas, as dificuldades identificadas, a atitude da criança, etc, é o meio mais eficaz para avaliar e programar durante todo o processo.

Estes princípios estiveram na base da organização das sessões, na escolha das estratégias e dos materiais utilizados, mas também na selecção dos livros que, ao longo de três anos, decidimos explorar nos ateliês de leitura. Essa selecção pretendeu, por um lado, apresentar uma sequência de textos com um nível de complexidade progressiva, mas também com temáticas motivadoras que pretenderam conciliar a descrição de um mundo real próximo e conhecido das crianças e um mundo ainda não explorado, que se traduziu pela leitura e utilização de um vocabulário e conceitos diversificados e, por vezes, complexos e exigentes.

Para além da planificação específica e diferenciada de cada uma das sessões, algumas das actividades desenvolvidas na exploração de cada uma das obras tiveram na sua base:

- Exploração de imagens;
- Diálogos sobre a realidade e o imaginário de cada criança;

- Leitura em voz alta;
- Leitura individual;
- Identificação das personagens e acontecimentos-chave dos livros, em situação individual e de grupo;
- Experiências de recontagem.
- Utilização da expressão plástica, dança e dramatização.

As diferenças que fomos identificando ao longo deste percurso exigiram uma planificação e a construção de material didáctico que, visando os mesmos objectivos gerais, se adequassem a cada uma das participantes nos ateliês de leitura.

Os Ateliês de Leitura

No primeiro ano, as temáticas centrais foram a família, a escola, os amigos, em pequenas narrativas: *O meu Avô*, de Manuela Bacelar, *Leonor no Jardim da Gulbenkian*, de Rita Ferro, *Uns Óculos para a Rita*, de Luísa Ducla Soares e *A menina do mar*, de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Os objectivos centraram-se em:

- desenvolver a concentração na audição de uma história
- desenvolver a memorização, evocação e associação
- desenvolver a escrita
- consolidar e alargar o vocabulário
- compreender comparações e oposições
- fazer uso de diminutivos
- sensibilizar para a diferença
- explorar sensações

No final do primeiro ano de funcionamento dos ateliês de leitura foram organizadas activi-

dades através de registos verbais e plásticos, com o objectivo de integrar as aprendizagens. Apesar de termos consciência de algumas dificuldades cognitivas apresentadas pelas participantes no Clube de Leitura, utilizámos, em algumas sessões, actividades, tarefas e materiais diversificados. Se, em alguns momentos, sentimos que esse facto pode ter estado na origem de algum cansaço e desmotivação, constatámos também que essa diversidade era fonte de desafio e estimulação cognitiva.

A selecção do livro *A menina do mar* sugeriu-nos algumas dúvidas e perplexidades, considerando que aceitámos um desafio arriscado. A complexidade do texto fez perigar a sua interiorização cognitiva e linguística mas não a compreensão das sensações associadas às “coisas da terra e do mar” e da vivência das diferentes personagens. Os estímulos sensoriais foram um caminho para descobertas que entusiasmaram as crianças e as levaram a estabelecer relações entre o real e o imaginário.

No final do ano, foram realizadas cinco sessões de pintura mural, que incluíram a pintura de personagens e de espaços das várias histórias e a escrita de palavras escolhidas pelas crianças e consideradas mais relevantes por motivos afectivos, pelo prazer da descoberta, por atracção/repulsa pelas personagens ou outros motivos (Ex: avô, repuxo, óculos, mar, raia, ...).

No segundo ano, a temática privilegiada foi “Os Animais”, através de textos em verso, rimas, lengalengas e fábulas.

Os objectivos primordiais foram:

1. Sensibilizar para o texto poético através de rimas populares e lengalengas
2. Despertar para o ritmo e a musicalidade das rimas
3. Treinar a consciência fonológica
4. Identificar palavras e jogos de palavras (ex. aliteraões, ...)
5. Perceber o humor criado através dos jogos de palavras (ex: oposições, comparações, ...)
6. Perceber a utilidade de algumas lengalengas para estabelecer regras de jogo.

O percurso deste segundo ano incluiu o contacto com outras formas literárias para além da narrativa, bem como a associação do texto literário a informações científicas, através de consulta de livros informativos e de filmes. Esta abordagem permitiu o alargamento a outras realidades, formas de expressão e vocabulário.

No terceiro ano, como pressupostos para a programação, foi considerado como essencial abordar a temática “Amizade e Amor”. Este tema surgiu de acordo com as nossas observações e dos relatos espontâneos das crianças, revelando interesses e conflitos próprios do início da adolescência. A programação articulou-se com o “Projecto de Educação Sexual”, promovido pela AERID – Associação Educar, Reabilitar, Incluir Diferenças - com a qual trabalhamos em parceria. De acordo com a temática escolhida, o objectivo geral foi o desenvolvimento social e afectivo.

Os objectivos principais foram:

- Compreender a importância da amizade e da partilha
- Compreender a família enquanto organização
- Compreender o que une as pessoas apesar das suas diferenças
- Consciencializar diferentes sentimentos (amor, ódio, ...)
- Desenvolver a capacidade de exprimir sentimentos e descrever acontecimentos
(comunicação verbal – oral e escrita - e não verbal – gestos, expressões faciais ...)

Neste caso, o género literário não foi determinante na escolha dos livros mas sim a exploração do tema referido, através das seguintes obras:

- Anthony Browne - *As Preocupações do Billy*
- Kathy Silva - *A História de Maria Benguela e Pascoal*
- Rébecca Dautremer- *Apaixonados*
- Nicola Cinquetti, il. Octavia Mónaco – *Julieta e Romeu*
- Beatrice Masine, il. Octavia Mónaco – *Ciro à procura do amor*
- Alice Vieira, “Temos de começar a jantar à mesa”, in *Trisavó de espada à cinta*
- Katharina Grossmann-Hensel – *Como a mãe e o pai se apaixonaram*



Reflexões Finais

O livro, enquanto objecto privilegiado nas sessões, organizou-se como contexto e pretexto para a descoberta.

A metodologia usada foi a de estudo de caso, a partir de uma observação longitudinal, com o objectivo de analisar o percurso e a evolução das competências de cada criança. Procedeu-se ao registo comportamental através do preenchimento de grelhas de observação criadas para o efeito (vd. Anexo).

Ao longo dos três anos foi possível identificar as diferentes formas de as crianças se motivarem e envolverem nas actividades, os diferentes ritmos na resposta aos diversos estímulos e a maneira particular de progredirem na leitura.

Os ateliês de leitura integraram quatro crianças: uma com 9 anos, uma com 11, uma com 13 e uma com 17 anos, no início do processo. Para além da diferença na sua idade, que condiciona toda uma série de processos desenvolvimentais e vivenciais, ao nível da leitura e da escrita estavam em patamares de aprendizagem diferenciados e utilizavam diferentes métodos e estratégias na resolução das tarefas que lhes eram propostas.

A Catarina, com 9 anos, não demonstrava competências de leitura e escrita mas revelou desde o início um forte envolvimento e motivação. Ao longo do 1º ano foi possível identificar uma evolução, sobretudo ao nível da leitura. No 2º ano, devido a alguns factores pessoais e escolares, verificou-se uma regressão nas competências referidas, que pode indiciar uma dificuldade na interiorização, consolidação e generalização das aprendizagens. No 3º ano, a Catarina retomou algumas aprendizagens ao nível da leitura e melhorou significativamente a sua escrita.

A vontade de se afirmar pela competição e pelo desejo de realizar sozinha as tarefas propostas foi uma constante nesta criança, dificultando uma aprendizagem partilhada e o “feedback” por parte das dinamizadoras.

A Joana, com 11 anos, já lia fluentemente mas manifestava dificuldade em interpretar e, por vezes, recontar o que lia. Escrevia com razoável facilidade mas apresentava muita dificuldade na composição de ideias. Apesar da motivação demonstrada em responder às solicitações, as suas respostas impulsivas e alguns automatismos limitavam as suas realizações. Tinha ainda tendência

para repetir automaticamente as respostas que ouvia aos outros. Ao longo dos três anos verificou-se uma melhoria considerável em termos de concentração, motivação e tomada de iniciativa.

A Luciana, com 13 anos, utilizava o método de leitura global, demonstrava facilidade na descodificação da escrita mas revelava resistência à produção do texto escrito, resultante, em parte, de alguma descoordenação motora. Ao longo das sessões era frequente fazer birras, que impediram, por vezes, o diálogo e o envolvimento nas actividades. Ao longo dos 3 anos foi possível observar uma diminuição deste comportamento e uma facilidade progressiva no reconhecimento e no recontar de partes das histórias.

A Ana Rita, a mais velha, estava já afastada da escola há dois anos. Lia razoavelmente apesar de o fazer num ritmo um pouco lento e de uma forma silábica. Escrevia com alguma dificuldade, apesar de ser a jovem com melhores competências de leitura e escrita. Em termos de interpretação mostrava boa compreensão sempre que estava motivada e desperta. Revelava envolvimento e interesse na realização das actividades, reagindo de uma forma ponderada ao que lhe era solicitado. Por razões de saúde, atravessou algumas fases em que apresentou dificuldades de concentração e em que se alheava do contexto.

Em vários momentos, outras crianças participaram em actividades de “extensão” dos ateliês de leitura, nomeadamente com paralisia cerebral, problemas de visão e também crianças com desenvolvimento típico. Esta interacção foi, também, uma mais-valia na promoção da aceitação da diferença, pelo menos no contexto social próximo destas crianças.

A intensidade e a riqueza das interacções no decurso dos três anos em que realizámos os ateliês de leitura permitiram operacionalizar o carácter interdisciplinar inerente ao projecto, experimentar e ampliar metodologias de trabalho e conceber materiais diversificados e adequados aos nossos objectivos.

O problema da criança que não consegue ler adequadamente reside muitas vezes na insegurança e nos receios que pais e professores mostram quando envolvidos no processo de aprendizagem. Todos podemos errar, mas seremos perdoados se pertencemos ao grupo daqueles que tentam ajudá-la (Silva, 2005, p.51).

Referências Bibliográficas

Bibliografia crítica:

Silva, F. (2005). *Lado a lado - Experiência com a dislexia*. Lisboa: Texto Editora.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Lisboa: Edições ASA.

Troncoso, M.V. & Cerro, M. M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita. Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Literatura Infantil:

Bacelar, M. (1990). *O meu Avó*. Porto: Edições Afrontamento.

Andresen, S., il. Costa, A. (2004). *A menina do mar*. Porto: Figueirinhas.

Browne, A. (2006). *As Preocupações do Billy*. Lisboa: Kalandraka.

Cinquetti, N., il. Mónaco, O. (2002). *Julieta e Romeu*. Lisboa: Livros Horizonte.

Clements, A. & Gantschev, I. (1992). *Noé, a Arca e os Animais*. Editora Civilização: 1992.

Dautremer, R. (2008). *Apaixonados*. Vila Nova de Gaia: Editora Educação Nacional.

Ferreira, E., il. Alves, S. (2006). *O Lobo com bom coração* (1ª ed. 2002). Maia: Edições Nova Gaia.

Grossmann-Hensel, K. (2006). *Como a mãe e o pai se apaixonaram*. Lisboa: Editorial Presença.

Infante, L., il. Pott, C. (2003). *Poemas para meninos e meninas pequeninos*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.

Letria, J. J., il. Letria, A. (2004). *Os Animais fantásticos*. Porto: Âmbar.

Masine, B., il. Mónaco, O. (2000). *Ciro à procura do amor*. Lisboa: Livros Horizonte.

Moutinho, J.V. & Fedra Santos (2006). *Tradições populares portuguesas. O livrinho das lengalengas* (1ª ed. 2004). Porto: Edições Afrontamento.

Oom, A., il. Letria, A. (Adapt. da fábula de La Fontaine) (2005). *O Corvo e a Raposa*. Lisboa: Expresso.

Rodrigues, R. F., il. Quental, J. (2005). *Leonor no jardim da Gulbenkian*. Vila Nova de Famalicão: Edições Quasi.

Sánchez, I., il. Infante, F. (adapt. da fábula de Esopo) (1992). *A lebre e a tartaruga*. Porto: Edições Asa.

Silva, K. (2006). *A História de Maria Benguela e Pascoal*. Rio de Mouro: Rafa Team.

Soares, L.D., il. Castro, S. (1997). *Lengalengas* (1ª ed. 1988). Lisboa: Livros Horizonte.

Soares, L.D., il. Leitão, P. (1999). *Arca de Noé*. Lisboa: Livros Horizonte.

Soares, L. D., il. Leitão, P. (1999). *O casamento da gata* (1ª. ed. 1997). Lisboa: Terramar, 1999.

Soares, L.D., il. Olé Design (2006). *Uns óculos para a Rita*. Porto: Civilização Editores.

Vieira, A. (2001). Temos de começar a jantar à mesa. *Trisavó de espada à cinta*. Lisboa: Caminho.

ANEXO:

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

NOME: _____

IDADE: _____

| LINGUAGEM Compreensão/ vocabulário Construção de Frases | ATENÇÃO/ /CONCENTRAÇÃO | COMUNICAÇÃO/ / COMPORTAMENTO SOCIAL | COMPORTAMENTO GERAL |
|---|---------------------------|--|------------------------|
| | | | |

