

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Carlos Afonso que, através da sua sabedoria e rigor científico, me ajudou a realizar este trabalho.

Às crianças que colaboraram activamente neste trabalho, e às suas famílias, porque sem elas este trabalho não seria possível.

À Direcção da Instituição (AMAS) onde trabalho, que sempre me incentivaram e apoiaram ao longo destes últimos 5 anos.

À minha amiga Tânia Raquel que nesta fase final esteve sempre presente.

À minha família, por acreditar na minha capacidade de estudo e de trabalho.

Ao Fernando, Luís e Miguel, por estarem ao meu lado nos momentos mais difíceis.

Um Bem-hajam a todos...

RESUMO

Este estudo centra-se na intervenção com alunos com Trissomia 21 essencialmente na área da Leitura e da Escrita. A revisão da literatura efectuada aponta para que as crianças com T21 que iniciam a leitura precocemente mostram grande facilidade na aprendizagem visual das palavras. Nesse sentido realçamos o Modelo Perceptivo – Discriminativo de Troncoso & Del Cerro (2004).

O trabalho empírico, de natureza exploratória parte de um melhor conhecimento das necessidades educativas especiais de duas crianças com Trissomia 21 que frequentam o 1º e 2º Anos do ensino básico, para tentar mostrar a sua evolução na área da Leitura e da Escrita, após a exposição a este método.

Os resultados apontam para um contributo importante deste método que realça a necessidade de se encontrarem estratégias e actividades que possam ir ao encontro das necessidades destas crianças, ajudando-as a ultrapassar as suas dificuldades.

Palavras-chave: Trissomia 21, Leitura, Escrita.

ABSTRACT

This study focuses on intervention with students with T21 primarily in the area of Reading and writing. The literature review carried out suggests that children with T21 who start reading early show great facility in learning visual words. Accordingly emphasize the perceptual model – Breakdown of Troncoso & Del Cerro (2004).

The empirical work, an exploratory part of a greater understanding of special needs of two children with Trisomy 21 who attend the 1st and 2nd years of primary education, to try to show their progress in the area of Reading and Writing, after exposure to this method.

The results indicate an important contribution of this method that emphasizes the need to find strategies and activities that can meet the needs of these children, helping them overcome their difficulties.

Keywords: Trisomy 21, Reading, Writing

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	7
-----------------	---

PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA

Capítulo 1 – Trissomia 21

1.1 - Conceito.....	11
1.2 - Etiologia	12
1.3 - Diferentes tipos de trissomia 21.....	14
1.4 - Possíveis causas da Trissomia 21.....	15
1.5 - Características das crianças com trissomia 21	17

Capítulo 2 – A Integração da criança com trissomia 21

2.1 – Perspectiva Histórica	27
2.2 – Perspectivas Actuais.....	31
2.3 – Papel do professor e necessidades de formação	36
2.4 – Adequações Curriculares.....	40

Capítulo 3 – Aprendizagem

3.1- Concepções de aprendizagem.	44
3.2- Diferenciação Pedagógica	47

Capítulo 4 – Leitura e Escrita em crianças com Trissomia 21

4.1- Aprendizagem da leitura e da escrita.....	52
4.2- As crianças com Trissomia 21 e a Leitura e a Escrita.	56
4.3- Método de Leitura e Escrita de Troncoso & Del Cerro (2004): Método de Aprendizagem Perceptivo – Discriminativo.....	58

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

Capítulo 1 – Definição do objecto de estudo

1.1 – Pergunta de Partida	80
1.2 – Definição das Hipóteses.....	82
1.3 - Caracterização da Amostra.....	84

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIAS

2.1 – Metodologias Gerais	87
2.2 – Instrumentos de recolha de dados	90
2.3 – Procedimentos na recolha de dados.....	96

Capítulo 3: Apresentação e Discussão dos Resultados

3.1- 1ª fase do estudo : aplicação de checklists.....	99
3.1.1 - Análise da checklist inicial da Criança “D”	99
3.1.2- Análise da checklist inicial da Criança “M”	101
3.2 - 2ª fase do estudo : proposta de actividades.....	107
3.2.1– Descrição das Actividades – Criança “D”	108
3.2.2– Descrição das Actividades – Criança “M”	112
3.3- 3ª fase do estudo - Reaplicação das checklists.	117
3.3.1 - Método de leitura e escrita - criança “D”	118
3.3.2 - Método de leitura e escrita - criança “M”	119
3.3.3 - Síntese dos resultados.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
BIBLIOGRAFIA	127
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, com Especialização em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, partiu de um interesse sobre a prática pedagógica e medidas adoptadas e praticadas pela escola no âmbito da leitura e da Escrita, para que a inclusão dos alunos com Trissomia 21 no ensino regular ocorra da melhor forma possível, tendo em conta as necessidades e especificidades.

Quando estudamos as particularidades específicas da T21 verificamos que é diagnosticável desde o momento do nascimento. Isto é muito favorável, na medida em que, existe a possibilidade de iniciar com ela uma estimulação o mais precoce possível, direccionada para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Com a informação que possuímos sobre esta problemática, podemos estabelecer, desde muito cedo, um objectivo geral que, sem menosprezar as diferenças individuais, permita o desenvolvimento de um programa de estratégias específicas que façam frente aos problemas potenciais do desenvolvimento. Esta estimulação precoce está directamente relacionada com a família, pilar este muito importante na vida da criança, antes da entrada para a escola.

Dentro de um novo conceito de escola (escola inclusiva), o papel do professor não pode ser o mesmo daquele que foi no passado, pois actualmente vivemos em permanente contacto com novos desafios, em que a informação nos chega através dos meios de comunicação (livros, revistas, internet,) exigindo aos profissionais de educação uma capacidade de adaptação permanente o que, muitas vezes, pode provocar instabilidade gerando, por

vezes, “stress profissional”. Todavia é muito importante conhecer e perceber quais os factores envolvidos no processo de mudança, para podermos usar estratégias que nos possam ajudar a contrariar esta nossa tendência natural de “rejeição à mudança”. Se não conhecermos nem percebermos estes factores correremos o risco de não desempenharmos devidamente as nossas funções como profissionais de educação.

A realização deste trabalho traduz uma reflexão pessoal e profissional, no sentido de aprofundar / explorar, dentro da problemática da T21, a resposta à seguinte questão: “Que métodos, estratégias e actividades poderão ser utilizadas pelos professores do 1º Ciclo do ensino básico, para responder às necessidades e especificidades da criança com T21, no âmbito da Leitura e da Escrita?”.

No sentido de responder a esta questão, foi feito um estudo aprofundado do Método de Leitura e Escrita proposto por Troncoso & Del Cerro (2004), que contém as seguintes características: ajusta-se às capacidades cognitivas das crianças com T21; tem em conta as características de cada criança; estimula e facilita o desenvolvimento cognitivo posterior: o exercício da memória a curto e a longo prazo, a autonomia pessoal na aquisição de conceitos e a capacidade de correlação e, por fim, facilita o desenvolvimento da linguagem expressiva.

A primeira parte (componente teórica) deste trabalho, inclui 4 capítulos relativos à revisão da literatura, que embora não sendo exaustiva, pretendeu ser selectiva dos vários aspectos relacionados com a T21. O 1º capítulo aborda o conceito; a etiologia; os diferentes tipos de T21; as possíveis causas da T21; as características das crianças com T21 para que possamos melhor situar a problemática em questão. Em seguida, no 2º capítulo, referimos a integração da criança com T21, abordando a perspectiva histórica; as perspectivas actuais; o papel do professor e necessidades de formação; e adaptações curriculares. O 3º capítulo referente à aprendizagem, pretende abordar as

concepções de aprendizagem; a diferenciação pedagógica onde realçamos o atendimento às diferenças; e o papel do professor numa turma diferenciada. No capítulo 4 referimos o Método de Leitura e Escrita de Troncoso & Del Cerro (2004): Método de Aprendizagem Perceptivo – Discriminativo, onde abordamos as etapas do Método de Leitura; Método de Escrita e a importância do computador.

A segunda parte (componente empírica) deste trabalho inclui 4 capítulos. No 1º capítulo, definição do objecto de estudo, onde iremos referir a pergunta de partida, que servirá de fio condutor deste estudo. No 2º capítulo, definição das hipóteses, onde apresentaremos as hipóteses escolhidas para este trabalho, assim como os objectivos que pretendemos atingir. No 3º capítulo, os procedimentos metodológicos onde referimos a caracterização da amostra; a metodologia escolhida para esta investigação; os instrumentos da recolha de dados; a construção do instrumento em forma de Checklist baseada no Método de Leitura e Escrita de Troncoso & Del Cerro (2004); os procedimentos na recolha de dados, onde explicaremos todos os procedimentos e opções tomadas no início deste trabalho de campo; a apresentação das Checklist; a análise das Checklist; a proposta de actividades referentes à Leitura e à Escrita em crianças com T21 do 1º e 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, baseado no Método de Troncoso & Del Cerro (2004); e a síntese das actividades. No 4º capítulo fazemos a apresentação e a discussão dos resultados.

Por fim, apresentaremos as considerações finais, a bibliografia e os anexos.

PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA

CAPÍTULO 1 – TRISSOMIA 21

1.1 - Conceito

A Trissomia 21, ou Síndrome de Down, foi descrito pela primeira vez com pormenor por um médico inglês John Longdon, em 1866, como sendo uma patologia ou alteração congénita, que causa um atraso no desenvolvimento físico e intelectual, podendo surgir em qualquer família, em pais de faixas etárias diferentes independentemente da raça, religião ou estrato social, tanto num primeiro filho como em irmãos.

A Trissomia 21 (T21) faz parte do grupo das encefalopatias não progressivas, e a característica mais importante desta síndrome é 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. Segundo Lefèvre (1981) é provável que as anomalias no cerebelo sejam responsáveis pela hipotonia (diminuição do tónus muscular), encontrada em quase todos os casos de Trissomia 21.

Ao contrário do que é comum supor-se, a T21 não é uma doença, mas sim decorrente de uma alteração genética ocorrida durante ou imediatamente após a concepção.

A designação de síndrome deve-se ao facto de as pessoas com T21 apresentarem um conjunto de características reconhecidas, que se verificam em simultâneo, pois naturalmente não se verificam duas pessoas com T21 iguais, assim como em todos os indivíduos, cada pessoa com T21 detém características e personalidade próprias.

Os indivíduos portadores deste síndrome podem ter uma capacidade cognitiva abaixo da média, geralmente variando de atraso mental médio a moderado. Um pequeno número de afectados possui um atraso mental profundo.

A Trissomia 21 é sem dúvida a mais comum e a mais conhecida anomalia cromossómica. Clinicamente também é conhecida por síndrome de Down ou mongolismo, que pode ser normalmente diagnosticada à nascença ou pouco tempo após a sua concepção, pelas suas características fenóticas, podendo ocorrer em qualquer família.

Existem várias definições de Trissomia 21 que tendem a ser muito semelhantes, no entanto, segundo Morato (1992, in Cunha et al. 2007:29), esta *“é uma alteração de organização genética e cromossómica do par 21, pela presença total ou parcial de um cromossoma (autossoma) extra nas células do organismo ou por alterações de um cromossoma do par 21, por permuta de partes com outro cromossoma de outro par de cromossoma”*.

1.2 - Etiologia

Só a partir dos anos 60 alguns estudiosos franceses como Lejeune, Grantier e Turpin mostraram que as crianças com trissomia 21 possuem 47 cromossomas em vez de 46 “normais”. Esta situação pode ser considerada um erro ou acidente biológico. Assim, um bebé normal recebe 46 cromossomas de seus pais, 23 vêm da mãe através do óvulo e 23 do pai através dos espermatozóides.

Quando acontece a fecundação temos o número característico da espécie humana: 46 cromossomas (pequeníssimas estruturas que contêm os nossos “factores hereditários” ou genes). Cada cromossoma tem milhares de

genes e este material genético é absolutamente crítico para o desenvolvimento e o crescimento de qualquer organismo.

Todos nós possuímos 23 pares de cromossomas numerados de 1 a 22, sendo o cromossoma 23 composto de um cromossoma X e Y no rapaz, e na rapariga dois cromossomas X, em que um vem do pai e outro da mãe.

Segundo González (1995:75), nas crianças com trissomia 21 os seus pares de cromossomas normais existem, mas recebem também um cromossoma 21 extra, daí o nome de trissomia 21, tendo 47 cromossomas em vez de 46.

Mas qual é a razão de tudo isto? Este erro, produz-se no momento da maturação das células reprodutoras que devendo receber um exemplar de cada par para reduzir o número de cromossomas de 46, 23 de cada, por razões desconhecidas, o cromossoma 21 “engana-se” no caminho e a célula reprodutiva recebe dois em vez de um, e daí resultar numa Trissomia após a fecundação devido à existência de 23 cromossomas dados por essas células reprodutivas. É na altura da divisão celular, quando os cromossomas se devem distribuir correctamente, que o problema acontece e a Trissomia surge.

Segundo Vinagreiro (2000:39), todos os outros pares de cromossomas se distribuíram correctamente, excepto o par 21. Este erro que ocorre na distribuição pode surgir em qualquer célula, na época da sua divisão. A gravidade e as consequências deste erro dependerão da época em que ele ocorre, pois todas as células derivadas de uma célula com Trissomia 21, isto é, com três cromossomas do par 21, terão também Trissomia.

Não se pode estabelecer claramente os factores deste síndrome, mas segundo Sanchez (1993), estes podem ser intrínsecos ou extrínsecos. Os factores intrínsecos são aqueles que são hereditários, isto é, nascidos de mães com a mesma síndrome. Por outro lado, factores extrínsecos referem-se sobretudo à idade das mães, isto mais frequente em mães com idade superior a 35 anos. Segundo González (1995:77), estes também se associam a

problemas do tipo vírico, agentes imunológicos, falta de vitaminas, mais propriamente a vitamina A.

1.3 - Diferentes tipos de Trissomia 21

Cientificamente sabe-se que a trissomia 21 pode resultar de três alterações cromossômicas, que podem originar três tipos de síndrome:

- Trissomia 21 de Tipo Livre e Regular
- Trissomia 21 por Translocação
- Trissomia 21 por Mosaicismo.

Trissomia 21 de tipo Livre ou Regular

Neste caso, o erro de distribuição dos cromossomas está presente antes da fertilização, produz-se durante o desenvolvimento do óvulo ou do espermatozóide, ou na primeira divisão celular. Todas as células serão idênticas, e este tipo de Trissomia aparece em 95% dos casos.

Nesta modalidade há um conjunto de sinais invariantes e indispensáveis para a identificação logo no nascimento, que Fried (1980) propôs que se reunissem numa escala (Morato, 1995:23).

- 1) Abundância de pele no pescoço;
- 2) A cabeça mais pequena que o normal;
- 3) Nariz pequeno e face achatada;
- 4) Olhos ligeiramente rasgados com pequena prega;
- 5) Orelhas pequenas;
- 6) Dentes pequenos, mal formados e mal implantados;
- 7) Mãos pequenas e dedos curtos;
- 8) Pescoço tipicamente curto.

Contudo, é importante realçar que só com a combinação de seis destes sinais é que é possível a identificação imediata ao nascimento.

Trissomia 21 por Translocação

A Translocação verifica-se em 5% dos casos. Nesta situação, a totalidade ou parte do cromossoma extra está unido à totalidade ou parte de outro. Os cromossomas mais frequentemente afectados por esta anomalia são os grupos 13-15 e 21-22. Segundo Morato (1995:24), em cada 1 de 3 casos um dos pais é portador da mesma, ou seja, o pai e/ou a mãe pode ser física e intelectualmente normais, mas o risco de terem filhos com Trissomia 21 é maior.

Trissomia 21 por Mosaicismo

Em 1% das crianças com Trissomia 21 há Mosaicismo, situação esta, em que 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. As consequências desta mutação no desenvolvimento do embrião dependem do momento em que ocorreu a divisão defeituosa. Segundo Morato (1995:24), quanto mais tardia for esta divisão, menos células serão afectadas pela Trissomia.

1.4 - Possíveis causas da Trissomia 21

Os autores não são unânimes acerca das causas exactas do aparecimento deste síndrome e até ao momento não foi possível dar uma

resposta precisa e definitiva a esta questão, havendo uma multiplicidade de factores etiológicos que interactivam entre si, dando lugar à Trissomia 21, desconhecendo-se, no entanto, a forma como se relacionam.

Estudos recentes mostram que o simples enfoque na idade das mães acima dos 35 anos não é adequado, pois muitas crianças com trissomia 21 nascem de mães jovens.

Quanto à relação entre a idade das mães e a prevalência de T21 nota-se o seguinte:

- Mulheres com idade inferior a 25 anos – 1/600
- Mulheres com idade entre 25/29 anos – 1/1300
- Mulheres com idade entre 30/34 anos – 1/800
- Mulheres com idade entre 35/39 anos – 1/260
- Mulheres com idade entre os 40/44 anos – 1/100
- Mulheres com idade entre os 45/49 anos – 1/50

Contudo, o cálculo de risco apenas baseado na idade das mães está a ser revisto, está a ser posto em evidência que o pai também pode ser a fonte de cromossoma 21 extra.

Assim, existem várias teorias e hipóteses quanto às causas:

- Factores psíquicos (depressão);
- Radiações (raio X e outros);
- Infecções virais (hepatite, rubéola, ...);
- Tumores malignos;
- Agentes químicos (susceptíveis de provocar mutações genéticas);
- Problemas de tiróide;
- Certas deficiências em vitamina A;
- Intoxicação por álcool ou quinino;
- Problemas emocionais e psíquicos;
- Factores hereditários;

- Idade das mães (muito jovem ou idade avançada). (Sampedro et al. 1997: 228).

Existem indivíduos que podem incorrer num risco maior de dar origem a uma criança com Trissomia 21, e são aconselhados a avaliar eles próprios das medidas preventivas descritas incluindo aconselhamento genético, como Lambert (1982), nos refere:

- Mulheres com idade superior a 35 anos que estão grávidas ou que planeiam ter um bebé;
- Homens com mais de 45 anos;
- Nascimento anterior de um filho com Trissomia 21 ou qualquer outra anomalia cromossómica;
- Casais com uma gravidez prévia afectada;
- Translocação de um cromossoma em um dos pais;

1.5 - Características das crianças com Trissomia 21

Características Físicas.

A Trissomia 21 é uma deficiência que implica atrasos no desenvolvimento físico e intelectual, assim como também a nível da linguagem. Os indivíduos com Trissomia 21, embora apresentem parecenças com os pais, como qualquer outra criança, possuem um conjunto de características físicas que lhes dão um aspecto muito semelhante. De entre elas, Vinagreiro (2000), destaca as seguintes:

- Cabeça mais pequena do que o normal;
- Parte de trás da cabeça proeminente;
- Perfil achatado;

- Fontanelas grandes, encerrando mais tarde do que o normal;
- Orelhas pequenas e de forma arredondada, com implicação mais baixa que o normal e com rebordo exterior do pavilhão auricular enrolado em excesso;
- Nariz pequeno e um pouco arrebitado com os orifícios nasais dirigidos um pouco para cima;
- Olhos rasgados com uma pequena prega de pele nos cantos anteriores;
- Pontos brancos na parte superior da íris (manchas de Brushfield);
- Boca pequena (o que faz com que, por vezes, a língua saia ligeiramente) e semiaberta (devido à dificuldade em acomodar a língua);
- Língua grande e sulcada;
- Dentes pequenos, mal formados, mal alinhados e com caninos mais pontiagudos do que o normal;
- Pescoço curto e largo;
- Mãos pequenas e largas, com dedos curtos e grossos;
- A mão apresenta-se com apenas uma prega palmar, ou seja, com uma só “linha” na palma;
- Os dedos são em geral curtos e largos com o dedo mindinho mais curto e curvado na direcção dos outros dedos das mãos;
- Uma só articulação no quinto dedo, em vez de duas;
- Pés largos com dedos curtos;
- Pés apresentam um espaço ligeiro entre o primeiro e o segundo dedo, com um pequeno sulco entre eles na planta do pé;
- Pele arroxeadada que tende a tornar-se seca à medida que a criança cresce;
- Cabelos finos, ralos e lisos;
- Altura inferior à média (baixa estatura);

- Órgãos genitais pouco desenvolvidos nos rapazes, nas raparigas os lábios maiores podem ter tamanhos exagerados e o clítoris tende a ser aumentado;
- A libido nos rapazes está diminuída, ao contrário das raparigas;
- Tendência para a obesidade.

Podemos desta forma referir, que na grande parte dos trissómicos a face é redonda e achatada, a cabeça é achatada na parte anterior e posterior, os ossos das órbitas são menores. A parte nasal é achatada e as fissuras palpebrais são estreitas, oblíquas e inclinadas no sentido láterosuperior. Têm uma prega épicañtica que difere da dos indivíduos asiáticos, por estar confinada ao ângulo interior, mais do que incluir a maior parte da pálpebra superior. Durante a puberdade estas pregas epicânticas tendem a desaparecer.

Os problemas oculares como as cataratas congénitas, que envolvem grandes porções do cristalino, vão dar origem a uma grande perda de visão. O estrabismo também é comum, assim como as manchas de Brushfield, manchas brancas que formam um anel na zona média da íris, que podem ser vistas em 85% dos casos, sobretudo em crianças com olhos azuis.

As orelhas são pequenas com o hélice dobrado e o pequeno ausente; o nariz é curto com a ponta achatada, a boca é mantida frequentemente aberta; a superfície da língua pode ser fissurada ou geográfica, também chamada de língua escrotal. Após o primeiro ano de vida, na maior parte dos casos, aparece o primeiro dente, estes são pequenos e a maior parte das vezes com o alinhamento normal. Também aparece muitas vezes aplasia do esmalte e ausência congénita de vários dentes.

No que se refere às mãos, é visível o encurtamento das extremidades, sendo as mãos curtas e largas e os dedos também curtos, aparecendo no quinto dedo anormalidades como a “clinodotilia”, que consiste no encurtamento

e no encurvamento, assim como uma prega de flexão. Os polegares são implantados proximamente e aparece uma única prega palmar numa ou em ambas as mãos. Os pés são curtos e largos e a distância é aumentada entre o primeiro e o segundo artelho.

Segundo Vinagreiro (2000), a hipotonia é generalizada sobretudo na primeira infância, pois com a idade torna-se menos evidente. Também na criança pequena o abdómen é proeminente com associação de diástase do recto e hérnia umbilical.

Características Psicológicas

Na perspectiva de alguns autores Sampedro, et al. (1997), a facilidade de skills correspondentes a cada etapa do desenvolvimento nas crianças com Trissomia 21, apresentam atrasos consideráveis na generalidade das áreas. Estes atrasos podem surgir no primeiro ano de vida, e a rapidez com que o desenvolvimento se processa, é progressivamente menor durante a etapa seguinte e na idade pré-escolar.

Assim durante os primeiros três anos de vida, o desenvolvimento social parece não ser muito afectado, e os maiores atrasos verificam-se no desenvolvimento da linguagem, mais propriamente ao nível expressivo.

Segundo Sampedro, et al. (1997), podemos afirmar que é muito variável a gravidade do atraso de desenvolvimento nestas crianças. No entanto, e apesar destas diferenças, os autores referem que:

- Necessitam de mais tempo para dirigir a atenção para o que pretendem e, têm maior dificuldade em a transferir de um aspecto para outro de estímulo. Isto implica uma grande maleabilidade da atenção, sendo por isso necessária uma forte motivação para manter o seu interesse.
- Têm dificuldades em inibir ou reter as respostas mesmo depois de ter examinado em pormenor os aspectos mais importantes e/ou as

componentes mais abstractas dos estímulos; a isto se deve a menor qualidade das respostas e a maior frequência de erro.

No que se refere à percepção, atenção, memória e aprendizagem, a criança com Trissomia 21 apresenta uma maior viscosidade inter-estádios, daí a necessidade de se ajustar o modo de aprendizagem às suas características, necessidades e especificidades, porque doutra forma estas aprendizagens seriam demasiado violentas.

O indivíduo com Trissomia 21 tem que perceber e dominar o mundo que tem à sua frente, pelos seus sentidos, e esta função perceptiva “a actividade intelectual directa” como lhe chama Luria, (1986) (in Vinagreiro, 2000:49), entende-se que é devida ao seu pensamento distinto.

Características Cognitivas

No caso de indivíduos portadores de Trissomia 21, o desenvolvimento intelectual sofre atrasos. Cada um dos indivíduos tem como potencial individual diferente, o que lhes permite um maior ou menor desenvolvimento ao nível das capacidades intelectuais mais elevadas.

Autores mais antigos como Moor (1967) defendem que o Q.I. das crianças com Trissomia 21 se situa entre 40 e 45 e alguns extremos entre 66 e 79. Share (1983) defende que 60% tem um Q.I. de 55 e 30% com Q.I. de 70 a 85. Cunningham (1990), defende que a maioria dos sujeitos com Trissomia 21 pontua entre 75 e 90 de Q.I. e que alguns casos até apresentam um Q.I. normal. Tudo isto leva-nos a pensar que o ambiente pode ser influenciável e que, segundo González (1995:80), logo à nascença devem ser realizados programas educativos e de desenvolvimento, para tentar suavizar as dificuldades.

Posteriormente apresentaremos algumas características cognitivas que surgem normalmente associadas à Trissomia 21.

Percepção

Segundo investigações feitas, citadas por Sampedro, et al. (1997), as crianças com Trissomia 21, em comparação com outras crianças deficientes mentais, apresentam maiores dificuldades nos seguintes aspectos:

- Capacidade de discriminação visual e auditiva (ex: discriminação da intensidade da luz);
- Reconhecimento tátil de objectos a três dimensões;
- Cópia e reprodução de figuras geométricas;
- Rapidez preceptiva (maior tempo de reacção);
- Move-se por imagens (concreto) e não por conceito (abstracto).

Atenção

Segundo vários autores (Zeaman et al., 1963 e Furby, 1974 in Sampedro, et al. 1997), existe um défice de atenção nas crianças com deficiência mental. Os mesmos autores, referem ainda que aquelas crianças são “medíocres” nas suas aprendizagens discriminativas, por apresentarem:

- Défice na aprendizagem discriminativa (necessitam de mais tempo para dirigir a atenção, por isso precisam de uma maior motivação para manter o seu interesse);
- Dificuldade em inibir ou reter as respostas mesmo depois de terem examinado ao pormenor aspectos importantes e/ou componentes mais abstractos dos estímulos (daí uma menor qualidade de respostas e maior frequência de erros).

Deste modo, a deficiência diminui quando é necessária uma intervenção activa e espontânea de organização do material e memorizar. É o “défice específico” que afecta a recordação verbal interior do nome dos objectos ou acontecimentos a reter. Então poderemos afirmar que os principais problemas

relativos à memória nestas crianças, residem nas estratégias que se podem utilizar para organizar a actividade amnésica.

Memória

Segundo Dunst (1998), a criança com Trissomia 21 tem que aprender determinadas tarefas, mas não dispõe de um mecanismo de estruturas mentais para as assinalar, assim, ela orienta-se e aprende por imagens (o concreto) e não pelos conceitos (abstracto).

Brown (citado por Sampedro, et al., 1997) refere que a memória de reconhecimento elementar em tarefas simples é boa, mas a sua eficiência diminui quando é necessária uma intervenção activa e espontânea de organização do material a memorizar.

Citando os mesmos autores anteriores, (...) *“o seu desenvolvimento intelectual, caracteriza-se ainda por uma “viscosidade”, ou seja, permanecem mais tempo do que os indivíduos “normais” nos estádios e sub-estádios intermédios, retrocedendo mais facilmente de um sub-estádio para o anterior, embora o processo de desenvolvimento lógico, em linhas gerais, seja semelhante nas duas populações”.*

Assim as crianças apresentam:

- Dificuldade na caracterização conceptual e na codificação simbólica;
- Ausência de um mecanismo de estruturas mentais para assimilar as tarefas;
- Orientam-se por imagens concretas e não por conceitos abstractos.

Desenvolvimento da Linguagem

O desenvolvimento da linguagem sofre um atraso considerável relativamente às outras áreas do desenvolvimento existindo um grande desajustamento entre os níveis compreensivo e expressivo. No que se refere à compreensão, a evolução nesta área é paralela à de uma criança normal, embora com atraso em relação ao tempo e aos défices que apresenta, característicos da organização do seu comportamento. Estas crianças apresentam, ainda, dificuldades em tudo o que requer operações mentais de abstracção e de síntese que se concretizam na organização do pensamento, da frase, na aquisição do vocabulário e na estruturação morfossintática.

A capacidade expressiva das crianças com Trissomia 21 é frequentemente afectada por diferentes factores, referidos por Sampedro, et al. (1997):

- 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.

Nas crianças com Trissomia 21 a linguagem vai possibilitar mudanças nos processos de atenção e percepção do mundo exterior, o que lhes vai permitir aos poucos desligar-se do concreto, da experiência directa e da entrada à imaginação, criatividade.

Assim podemos observar:

- Atrasos no desenvolvimento da linguagem;
- Problemas de comunicação e, conseqüentemente dificuldades de integração e autonomia pessoal e social;

- Grandes desajustamentos entre os níveis compreensivos e expressivos;
- Dificuldades em dirigir o olhar para o parceiro social, durante as primeiras etapas do seu desenvolvimento, o que implica atrasos no desenvolvimento da compreensão e produção verbal;
- Dificuldades em tudo aquilo que requer operações mentais e abstracção, de síntese;
- Dificuldades na concretização do pensamento, na frase, na aquisição de vocabulário e na estrutura morfosintática;

A criança com Trissomia 21 deve ser compreendida como uma criança com limitações, traduzidas por necessidades específicas de educação e uma adequada integração educacional, para poder ter uma vida semi-independente.

Para estas crianças adquirirem alguma aprendizagem é indispensável colocá-la em contacto com os objectos que lhe são comuns, favorecendo a sua maturidade intelectual para o início da sua aprendizagem.

A sua inteligência não deve ser tomada no sentido estático, pois esta aprende a ser inteligente à medida que vai dominando, através do desenvolvimento da percepção, o mundo que a rodeia. O ambiente desempenha um papel decisivo, assim como a idade cronológica.

Vinagreiro (2000) enumera as suas dificuldades na expressão oral devido a: problemas respiratórios; perturbações fonatórias, auditivas e articatórias, tempo de latência da resposta muito prolongado e dimensões da língua superiores e cavidade oral pequena.

Características Comportamentais.

Carr (1994), no seu estudo com crianças portadoras de Trissomia 21, concluiu que a maioria dos progenitores caracterizou os seus filhos como: amáveis, afectuosos, carinhosos e atenciosos.

Como acontece com todas as outras crianças, as crianças portadoras de Trissomia 21 são todas diferentes em termos comportamentais e de personalidade. Segundo Vinagreiro (2000:55) *“...não são todas iguais. Pelo contrário, são maiores as diferenças do que as semelhanças. Há trissômicos mandões, modestos, agressivos, passivos, dinâmicos, submissos, negativos.”*

Características Cerebrais.

No que se refere ao desenvolvimento mental, nas crianças com Trissomia 21, este é mais lento. A característica mais frequente na Trissomia 21 é o atraso mental. O desenvolvimento cerebral é deficiente, e por isso, ao nascer, os portadores desta síndrome apresentam microcefalia. *“É observado um decréscimo do peso total do cérebro, além da simplificação em seu padrão giriforme. Exames neuropatológicos demonstram que o cerebelo é menor que o normal, além disso, são documentadas deficiências específicas em áreas que envolvem habilidades auditivas, visuais, de memória e de linguagem. Pacientes adultos apresentam, frequentemente, alterações atróficas características da doença de Alzheimer”* (www.cerebromente.org.br, em 14-09-2009).

CAPÍTULO 2 – A INTEGRAÇÃO DA CRIANÇA COM TRISSOMIA 21

2.1 – Perspectiva Histórica

Segundo Bairrão (1998:15), a forma como a sociedade ao longo da história foi encarando as pessoas com deficiência está intimamente ligada a factores económicos, sociais e culturais da época. No entanto, as pessoas diferentes foram sempre objecto de um tratamento especial, desde serem consideradas como possuídas pelo demónio (Idade Média) ou produtos de transgressões morais (séc. XIII), até serem tratadas como criminosas ou loucas e internadas em hospícios (séc. XVIII e XIX).

O contexto social, político e educacional, permite-nos perceber o modo como, ao longo dos tempos, se tentou dar resposta às necessidades especiais de crianças portadoras de deficiência. Analisando o passado é possível compreender como evoluíram os valores e as atitudes sobre o deficiente. É de referir o quanto foram subestimadas as potencialidades destes indivíduos, quer por desconhecimento, quer por fragilidade humana.

Ao longo dos anos sentiram-se algumas preocupações, no que se refere às crianças com deficiência em Portugal, passando de uma perspectiva segregacionista, onde as crianças com Necessidades Educativas Especiais eram isoladas das outras crianças ditas “normais”, para uma perspectiva de inclusão, onde as crianças estudam todas juntas. Mas até que as iniciativas fossem postas em prática e se manifestassem efeitos palpáveis na definição dos políticos, decorreu uma distância de longos anos.

Segundo Lopes (1997:55-56), a partir de 1973, começa a existir uma maior responsabilização por parte do Ministério da Educação, criam-se as divisões do ensino especial (DEE) que começaram a intervir numa perspectiva de integração e foi publicada legislação referente à criação e organização de Divisão de Ensino Especial (DEE), na Direcção-Geral de Ensino Básico e Secundário (DGES). Lopes (1997:56) refere ainda que, em 1976, “...as Equipas de Educação Especial (EEE) têm como finalidade promover a integração familiar e escolar das crianças com deficiência”.

Segundo Correia (1997:19), a “Educação Integrada é entendida como o atendimento educativo específico, prestado a crianças e adolescentes com NEE no meio familiar, no jardim-de-infância, na escola regular ou noutras estruturas em que a criança ou o adolescente estejam inseridos”.

O Decreto-Lei nº 174/77, de 2 de Maio, regulamenta o regime escolar dos alunos portadores de deficiências integrados no sistema educativo público para os ensinos preparatórios e secundário e, posteriormente, esta regulamentação é alargada para o ensino primário (Decreto-lei nº 84/78 de 2 de Maio).

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, a escola e o professor do ensino regular passam a ter responsabilidade pelo desenvolvimento de uma estratégia que visasse a integração e o ensino de todos os indivíduos, inclusive aqueles com NEE, com deficiências motoras e mentais (art. Nº 21). No que se refere a nível nacional, a Lei de Bases do Sistema Educativo, veio consignar, pela primeira vez em Portugal, alguns dos princípios fundamentais relativos à educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais:

- O papel primordial do Estado no seu processo educativo (invertendo a situação anterior, em que a responsabilidade nesta área era, essencialmente das organizações privadas);

- A atribuição ao Ministério da Educação da responsabilidade na educação especial, cabendo-lhe “*definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação*” (contrariamente à situação vigente em que competia ao sector da Segurança Social considerável intervenção neste sector);

- A prioridade dada ao ensino destes alunos nas estruturas regulares, ou seja, o “ensino integrado”, devendo garantir “*Condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades*”;

- O reconhecimento da necessidade do recurso a escolas especiais “*quando comprovadamente o exigam o tipo e o grau de deficiência do educando*” e a necessidade de se reconhecer o contributo da sociedade civil neste sector educativo.

No entanto, com a substituição do Decreto-Lei 174/77 pelo Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto, surge a actualização e a ampliação da integração dos alunos com NEE nas escolas regulares.

Segundo Correia (1997), o Decreto-Lei nº 319/91 teve o mérito de actualizar e alargar a regulamentação existente acerca da integração de alunos com NEE no ensino regular. A Legislação de 1991, embora já revogada, responsabilizou a escola regular pela educação das crianças com NEE, garantindo o acesso à escolaridade obrigatória e gratuita. Estabeleceu, ainda, as condições de inclusão da criança com NEE no sistema escolar regular e as medidas necessárias frente à diversidade, desenvolvendo um projecto educativo próprio, onde os alunos podiam seguir os seguintes tipos de currículos (art.º 110):

- Currículos escolares próprios que têm como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de deficiência;

- Currículos alternativos que substituíam os currículos do regime educativo comum e destinavam-se a proporcionarem aprendizagens de conteúdos específicos.

Definia-se também que os alunos que apresentassem NEE complexas deveriam ter um Plano Educativo Individual (PEI) e para aqueles a quem tivessem sido recomendado o “ensino especial” (art.º 20 – alínea i), deveria haver um Programa Educativo (PE), delineados, respectivamente, no art.º 150 e 160 do referido Decreto-Lei.

Na Conferência Mundial de Salamanca, em 1994, consagra-se um conjunto de conceitos como “inclusão” e “escola Inclusiva”. Com a Declaração de Salamanca, passou-se a considerar a inclusão dos alunos com NEE em classes regulares, como uma forma de democratização das oportunidades educacionais. O termo integração é substituído pelo de inclusão, no sentido de escola para todos. A declaração dos Princípios de Salamanca no seu articulado define que, no âmbito da inclusão, as escolas regulares são:

“Os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, é criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; para além disso, tais escolas provêm uma educação efectiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional” (1994:1).

Segundo Correia, (1997:34), *“o conceito de inclusão passa pela inserção do aluno com NEE, mesmo com NEE severas, na classe regular, sempre que isso seja possível (...) deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (...) às suas características e necessidades”.*

No quadro político - estratégico português, são contemplados objectivos de inclusão das pessoas com deficiências e incapacidades, patentes em vários documentos de referência.

2.2 – Perspectivas Actuais

A educação especial, em Portugal, atravessa actualmente, um processo de mudança, sobretudo a partir da publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, a 7 de Janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário dos sectores públicos, particular e cooperativo, e com ele, abriu-se um novo quadro conceptual com reflexos na intervenção nas escolas.

O novo Decreto pretende retirar as crianças e os jovens, em situação de deficiência, das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, permitindo-lhes o usufruir de um novo espaço, novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem. Este Decreto-Lei (3/2008) defende as seguintes medidas educativas:

- **Apoio pedagógico personalizado**

- a) Reforço de estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;

- b) Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

- c) Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou turma;

- d) Desenvolvimento ou reforço das competências específicas.

- Os apoios a) b) e c) são da responsabilidade do docente titular de turma/disciplina. O apoio d) é da responsabilidade dos docentes das disciplinas e/ou da educação especial.

- **Adequações curriculares individuais.**

- Introdução de objectivos e conteúdos intermédios, em função das competências terminais de ciclo, face às dificuldades específicas do aluno;

apoio individualizado, dado pelo docente de educação especial, através do estímulo e reforço das competências específicas e aptidões envolvidas na aprendizagem, introduzindo-se objectivos e conteúdos em função da sua funcionalidade.

- **Adequações no processo de matrícula.**

- Escola fora da sua área de residência; escola de referência; ou escola com unidade de ensino estruturado ou unidade especializada de apoio a alunos com multideficiências ou surdocegueira; indicar se teve/tem adiamento de escolaridade; matrícula por regime de disciplinas.

- **Adequações no processo de avaliação.**

- Alteração do tipo de provas, da forma e meios de comunicação, periodicidade, duração e local da avaliação; instrumentos de avaliação e/ou de certificação.

- **Currículo específico individual.**

- Não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação do regime comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual. O aluno deverá beneficiar de Plano Individual de Transição.

- **Tecnologias de apoio.**

- Dispositivos facilitadores que se destinem a melhorarem a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno nos domínios da aprendizagem e vida profissional e social.

Segundo Correia (2008), o novo Decreto-Lei contém aspectos negativos, de cariz acentuadamente graves, que nos leva a reflectir se realmente o seu

objectivo é o de promover aprendizagens reflexivas e significativas, nas escolas regulares, para todos os alunos com NEE.

Neste Decreto-Lei, apesar dos vários aspectos positivos, não podemos deixar de realçar os menos positivos, no que se refere ao percurso da educação especial. Um deles tem a ver com a “redefinição” do conceito de NEE, na sequência do que já fora disposto no Decreto-Lei 6/2001. Pode ler-se no artigo 1º) *“que os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.* Esta definição levou ao entendimento geral da sua restrição a alunos com deficiência diagnosticada.

Ao analisar correctamente este documento, podemos verificar que este não considera um conjunto de condições que caracterizam uma educação de qualidade, que responda às necessidades e especificidades dos alunos com NEE.

O Decreto-Lei nº 3/2008 parece excluir a maioria dos alunos com NEE permanentes (basta ler com atenção o artigo 4º, pontos 1 a 4), onde são deixados de fora um elevado número de alunos, todos eles com NEE permanentes. Por exemplo: os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, das quais se destacam as dislexias, as disgrafias, as discalculias; as dispraxias e as dificuldades de aprendizagem não-verbais, todas elas condições vitalícias, ou seja, permanentes. Este documento deixa, ainda, de fora, os alunos com perturbações emocionais e de comportamentos graves, com problemas específicos de linguagem e com desordem por défice de atenção/hiperactividade, também estas condições permanentes. Com esta aplicação, o número de alunos por agrupamento tem sido reduzido.

Este Decreto obriga todos os docentes de educação especial a usar a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde), para determinar a elegibilidade e consequente elaboração do Programa Educativo Individual das crianças com possíveis Necessidades Educativas Especiais (artigo 6º, ponto 3).

Segundo Afonso Carlos (2004:36), uma grande parte de especialistas, de várias áreas, contestou esta situação pelo facto deste instrumento ser utilizado no terreno da educação, quando o mesmo foi elaborado para o âmbito da saúde. Tudo isto serve de forma a legitimar a separação entre alunos com e sem deficiência, o que vem contrariar toda a tendência registada anteriormente na educação especial. Não se questiona aqui a qualidade e a validade do documento, mas sim a sua aplicação no contexto da educação.

O Decreto-Lei nº 3/2008 não operacionaliza conceitos de inclusão; de educação especial; de necessidades educativas especiais, deixando-os às mais variadas interpretações, que nada têm a ver com os alunos de NEE e das suas famílias. Além de tudo isto, iremos referir ainda algumas questões que achamos contraproducentes, que são elas:

a) É extremamente confuso ver o 1º e o 5º parágrafo em que diz o seguinte: “*Todos os alunos têm necessidades educativas...*”;

b) Remete a responsabilidade da coordenação do PEI para os docentes do ensino regular ou os directores de turma. Os docentes sem preparação, sentem uma grande “pressão” por parte do sistema, quanto à melhoria dos resultados dos seus alunos sem NEE, e por outro lado têm que responder às necessidades dos alunos com NEE, cujas aprendizagens atípicas lhes exigem competências que não têm e que, caso não lhes seja proporcionado o acesso a serviços especializados adequados, fará diminuir o sucesso escolar dos dois grupos de alunos. Assim sendo, a coordenação do PEI deveria ser da responsabilidade do professor de educação especial.

c) É usado frequentemente o termo “deficiência” termo este de cariz clínico, quando desde, pelo menos 1978, se passou a usar o termo “*Necessidades Educativas Especiais*”. Este diploma refere ainda, a criação de escolas de referência para alunos cegos e surdos, com multideficiências e com perturbações do espectro de autismo.

Este Decreto-Lei, apesar dos aspectos negativos que anteriormente foram referidos, contém alguns aspectos positivos, dos quais destacamos:

a) A obrigatoriedade da elaboração de um programa educativo individual, para os alunos com NEE permanentes;

b) A promoção da transição dos alunos com NEE permanentes para a vida pós-escolar;

c) A confidencialidade de todo o processo de atendimento a alunos com NEE permanentes;

d) A criação de departamentos de educação especial nos agrupamentos (inserção da área de educação especial nos departamentos de expressões era um absurdo).

Tendo decorrido pouco tempo desde a publicação do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, ainda não nos permite tirar conclusões definitivas sobre os seus efeitos, contudo, a prática de alguns sectores fazem antever a probabilidade de que ele, mais de que um instrumento de práticas inovadoras, configura e legitima um retrocesso na educação especial.

Todos nós (professores, alunos e pais) encaramos com esperança o facto de que a nova regulamentação da educação especial em Portugal possa vir a ser um instrumento importante no aprofundamento dos valores de uma verdadeira educação inclusiva.

2.3 – Papel do professor e necessidades de formação

Segundo Correia (2003), numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

Na filosofia da Inclusão, que garanta condições de igualdade de direitos sociais em todas as dimensões e campos de incidência, o que se pretende é que todos os alunos aprendam juntos, respeitando a sua diversidade, que Correia, (2001:132) define como: “ (...) o conjunto de diferenças individuais, por exemplo, estilos cognitivos e de aprendizagem, interesse, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais que, em muitos casos, devem ser objecto de intervenções individualizadas e apoios educativos”.

Quando pensamos neste novo conceito de escola, temos que perceber que o papel do professor já não corresponde àquele que foi desempenhado no passado, actualmente, vivemos num permanente contacto com o desafio, onde a informação corre por entre os dedos, quer pelos livros, jornais, revistas, televisão e outros meios audiovisuais, não esquecendo a internet. Tudo isto, exige do professor uma grande capacidade de adaptação permanente, o que muitas vezes provoca sentimentos de instabilidade, levando muitas vezes a um “stress profissional”. É importante conhecer e perceber quais são os factores que estão envolvidos no processo de mudança, para que de algum modo possamos usar estratégias que nos ajudem a ultrapassar a nossa tendência natural para a “rejeição à mudança”. A mudança é um processo natural e normal, mas que pode ocorrer com mais lentidão ou rapidez, tudo depende dos

obstáculos com que cada um de nós se confronta e se defronta ao longo da vida pessoal e profissional.

Nunca devemos esquecer que o professor, para além de ser um profissional de educação, também é uma “pessoa”, o que implica o estabelecimento de processos internos e externos, que dominam a elaboração que cada um faz da realidade, tornando-se agentes interactivos em campos diferentes como: o trabalho, a família, o lazer e outros, nos quais estabelece relações, numa perspectiva sistémica, onde a sociologia e a psicossociologia das organizações têm vindo a desenvolver os seus estudos sobre o comportamento humano.

Tendo em conta tudo isto, a formação de professores é crucial, pois dela depende a aquisição de competências, para que possam trabalhar de uma forma mais eficaz e ajustada. A participação em cursos de formação, seminários, congressos e encontros com outros técnicos, como por exemplo, terapeutas, psicólogos, e pessoal médico, ajudarão certamente a ultrapassar algumas lacunas que possam surgir na prática pedagógica. Os professores devem ainda, partilhar entre si os problemas, estratégias e soluções, procurando resolvê-los em conjunto, não esquecendo os colegas especialistas (professores de ensino especial, psicólogo, terapeuta, ...).

Como refere Correia, (2003:35), *“Educadores, professores e os assistentes/auxiliares de acção educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipos de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias neste contexto”*.

Segundo Hunter, (1999, in Correia 2003:36), preparar convenientemente os profissionais para estas novas funções e responsabilidades exige a implementação de um modelo de formação contínua, planificando e seleccionando de acordo com a filosofia definida pela e para a escola. A formação contínua deve ser planeada cuidadosamente e ter por base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos.

As Universidades e Escolas de Formação de Professores devem aprofundar a qualidade e densidade dos aspectos curriculares em relação ao ensino diferenciado e é necessário que as equipas de professores estimulem o desenvolvimento profissional dos professores de forma cooperativa e de certa forma partilhada.

Para Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin e Williams, 2000 (in Correia, 2003:78) sentimos que é preciso mudar, verificamos que as orientações, estratégias que têm até agora servido de modelos, resultam ineficientes e ineficazes criando e produzindo selecções, exclusões, discriminações. Verifica-se, aliás, que, ao abrigo da ideia de educação inclusiva, se desenvolvem frequentemente programas e práticas que quando avaliados (e muitas vezes não são) evidenciam baixos níveis de eficácia e inclusão produzindo fracasso e frustração entre os alunos, famílias e envolvidos, de critérios de organização das turmas com uma excessiva concentração de alunos com diferentes tipos de problemas e dificuldades, da falta de recursos de qualidade ao nível dos apoios, entre outros.

Um aluno com deficiência, quando chega à escola, encontra quase sempre algumas barreiras (físicas, sensoriais, organizacionais), que o impedem de aceder à sala de aula, à leitura de um texto com autonomia, às tecnologias e a um currículo adaptado, e para além deste factores de exclusão, que são difíceis de ultrapassar, conseguimos criar outros tais como factores do meio ambiente (ruas e meios de transporte), o edifício escolar; o mobiliário; o material didáctico e ajudas técnicas necessárias.

Com tudo isto, percebemos que a Inclusão ainda é um conceito e não uma prática, e como todos os conceitos têm de ser interiorizados, terão que estar nas nossas cabeças, antes de serem utilizados.

Relativamente à formação de professores achamos que muitos deles, não possuem conhecimentos necessários sobre o processo de ensino/aprendizagem das pessoas com Necessidades Educativas Especiais,

nem sobre as abordagens de ensino que promovam essa aprendizagem. Não possuem uma didáctica específica para uma prática pedagógica eficaz, apesar de (alguns) terem um discurso de inclusão, de respeito, de tolerância e de solidariedade.

Quando falamos em formação dos professores, não podemos esquecer que todos têm uma história de vida, experiências que não podem ser ignoradas pelo formador, assim como as suas necessidades e o tipo de formação inicial.

É preciso situar as necessidades de formação de cada professor, percebendo-as no contexto da sua experiência profissional e pessoal de cada um. Daí a formação contínua ser muito importante, na medida em que assenta na análise das necessidades de formação, mas tem que ser cuidadosamente reflectida, na sua globalidade, ao longo de todo o processo em que decorre.

Segundo Hunter (1999), preparar convenientemente os profissionais para estas novas funções e responsabilidades exige a implementação de um modelo de formação contínua, consistente, planificado e seleccionado de acordo com a filosofia comum definida pela e para a escola. A formação contínua deve ser planeada cuidadosamente e ter por base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos. Por outro lado, este género de formação *“deverá ter lugar, sempre que possível, no próprio local onde o professor exerce a sua actividade (formação em contexto) ou, se não o for, numa instituição de ensino superior ou afim, através de cursos de média duração, jornadas de trabalho, mesas redondas, ciclos de conferências, colóquios, simpósios, congressos e seminários”* (Correia, 1994, citado por Correia e cols., 1997, p. 162).

Na nossa prática pedagógica, e relativamente à educação especial, temos detectado muitas lacunas, no que respeita à formação especializada. Os professores deparam-se com sérias dificuldades e preocupam-se (excepto alguns) em procurar respostas para algumas questões como por exemplo:

- Como identificar as Necessidades Educativas Especiais;
- Como adequar métodos de ensino aos alunos de Necessidades

Educativas Especiais;

- Como organizar o trabalho em função das dificuldades dos alunos;
- Como elaborar planos de recuperação;

É necessário e urgente que, todos os docentes que trabalham com meninos com Necessidades Educativas Especiais façam formação para poderem dar resposta a estas questões e a muitas mais.

2.4 – Adequações Curriculares.

Os indivíduos portadores de Trissomia 21, apresentam diferenças de desenvolvimento que se devem a características individuais, são exemplo dessas características a herança genética, a educação, o meio envolvente, etc. Apesar de possuírem um grau variado de afectação cognitiva, considera-se que a sequência de desenvolvimento destas crianças geralmente é semelhante à da criança sem deficiência, uma vez que as várias etapas são atingidas, embora num ritmo mais lento. Quando estas crianças ou jovens, portadores desta deficiência, são sujeitas a condições de ensino adequadas, são capazes de alcançar fases muito avançadas de desenvolvimento e raciocínio.

Nesta perspectiva, os programas educativos devem privilegiar a independência, a escolaridade e o futuro profissional do indivíduo. A expectativa é grande quer para as famílias, quer para os profissionais que acompanham estas crianças/jovens, principalmente no que se refere ao grau de independência que serão capazes de conseguir.

Pretende-se que estes indivíduos sejam capazes de realizar, em primeiro lugar, actividades diárias que proporcionem o seu bem-estar, como: vestir-se, cuidar da sua higiene, manusear dinheiro, aprender a tomar decisões e fazer as suas escolhas, tornando-se assim responsável por si. Estes indivíduos merecem que lhes sejam dadas todas as oportunidades possíveis.

As maiores dificuldades destes indivíduos, no que se refere à integração no ensino regular, têm a ver, muitas vezes, com os intervenientes do processo educativo. Algumas pessoas ainda pensam de maneira diferente daquela que se considera ser o caminho a seguir. Para que haja uma verdadeira inclusão é necessária uma preparação adequada dos professores, psicólogos e terapeutas, etc., não esquecendo que actualmente a parceria que existe (ou deve existir) entre os professores de educação especial e os professores do ensino regular, deve ser uma mais valia neste processo de inclusão.

Correia (2003:127), refere que o grau de deficiência mental, nestes alunos, é muito variável, tornando-se necessário e muito importante que os professores definam objectivos possíveis de serem atingidos por cada aluno, não esquecendo de os encorajar em todo o processo de ensino/aprendizagem. Um dos grandes objectivos é promover a auto-estima das crianças/jovens, para que elas se sintam entusiasmadas, pois só assim se tornarão mais receptivas à aprendizagem e às suas aptidões para a leitura, escrita e para o cálculo.

Trancoso e Cerro, (2004:14;15) referem que existe um conjunto de modelos de intervenção que o professor poderá utilizar:

- Possibilitar aos alunos um maior número de experiências variadas para que aprendam;
- Trabalhar inicialmente por períodos curtos, aumentando de forma gradual o tempo;
- Motivar e aumentar a auto-estima;
- Utilizar objectos apelativos e variados para despertar o seu interesse pela actividade;
- Ajudar e guiar a criança na realização da actividade, até que a possa fazer sozinha;
- Despertar o seu interesse pelos objectivos e pelas pessoas que a rodeiam, aproximando-se dela e mostrando-lhe coisas agradáveis e apelativas;

- Repetir muitas vezes as tarefas já realizadas, para que a criança se recorde como se fazem e para que servem;
- Ajudar a aproveitar todos os factos que acontecem ao seu redor e a aprender a sua utilidade, relacionando os conceitos com o que aprendeu na aula;
- Esperar com paciência e ajudar a criança, estimulando-a, no entanto, a dar a resposta cada vez mais rápida;
- Conduzir a criança a explorar situações novas e a ter iniciativas;
- Trabalhar sempre no sentido de lhe dar oportunidades de resolver situações de vida diária, sem se antecipar ou responder por ela;
- Conhecer a ordem pela qual se deve ensinar, possibilitando-lhe muitas situações de êxito e sequenciar bem as dificuldades;
- Dizer sempre à criança quando faz uma coisa bem e felicitá-la pelo êxito obtido;
- Planear actividades nas quais intervenha ou actue como agente principal;
- Seleccionar as tarefas e distribuí-las no tempo, de forma que não se confunda ou se canse.

Segundo Nielsen, (1999:124) existe outro aspecto que o professor poderá trabalhar, é o de analisar os sentimentos que a criança com Trissomia 21 pode revelar em determinada altura e/ou situação. *“Os professores podem encorajar os alunos a analisar o que sentem quando alguém os provoca, por contraste com o que sentem quando sentem um feedback positivo”*. Desta forma o aluno terá a possibilidade de desenvolver a consciência do seu próprio valor.

As crianças com Trissomia 21, numa fase de inclusão, terão todas as oportunidades para desenvolver, não só aprendizagens do foro académico, mas também em muitos outros aspectos, que contribuirão para uma transição mais segura do contexto familiar para o contexto escolar. A adaptação destas

crianças ao ambiente educacional, é condição necessária para que ela possa usufruir, da melhor maneira, das oportunidades de aprendizagens.

Nos tempos que correm, algumas escolas já compreendem a necessidade de inclusão desta população, apesar que ainda existe um longo caminho a percorrer neste sentido. O caminho a seguir é o de responsabilizar a escola por esta população, tal como acontece com outras crianças que variam de estatuto social e etnias. No entanto, haverá sempre quem se oponha à inclusão, e aí os professores terão que ultrapassar as barreiras necessárias, sendo importante continuar com o lema de sensibilizar a população em geral.

CAPÍTULO 3 – APRENDIZAGEM

3.1- Concepções de aprendizagem.

Nestes tempos que correm de incertezas e profundas mudanças, em que a tecnologia agilizou e, de certa forma diversificou o acesso às comunicações, a informação aumentou sendo impossível aos indivíduos absorvê-la completamente. É preciso saber seleccionar a informação, assim como compreendê-la, a fim de se poder agir com mais autonomia.

Segundo Simão (2002:13) *“A incapacidade do homem de consumir toda a informação obriga o indivíduo a se desenvolver estrategicamente para que possa gerir a multiplicidade de dados com que tem de lidar”*.

Cabe à escola propiciar uma educação de base que alargue e potencialize as capacidades dos alunos. A escola além de ensinar o conhecimento formal ou institucional deve também desenvolver o uso dos processos internos, biológicos e sociais.

Segundo Rosário e Almeida (2005:144) *“Se à escola associarmos outras aprendizagens que não estritamente cognitivas (aprender a ser, aprender a interagir com os outros...), então a centração dos processos e oportunidades formativas na pessoa do aluno sai reforçada.”*

O fenómeno da aprendizagem pode ser representado basicamente de duas formas, segundo uma concepção quantitativa e segundo uma concepção qualitativa.

As concepções de aprendizagem podem ser definidas como o significado que o fenómeno da aprendizagem possui para os alunos.

Segundo Biggs e Moore (1993) no que se refere à concepção quantitativa, esta é caracterizada como uma actividade estereotipada, pela aquisição (recolha e acumulação) mecânica de conhecimentos com o objectivo

de retratá-los nas avaliações. A concepção qualitativa é vista como uma actividade estratégica, baseada na compreensão, na construção de significados, quando através do relacionamento do conhecimento formal com a experiência, o estudante atinge o crescimento pessoal.

Estes dois autores, Biggs e Moore (1993), propuseram, ainda, uma concepção denominada institucional que representa a aprendizagem enquanto obtenção de reconhecimento pela escola, principalmente atestado pelas classificações. Estas três concepções diferenciam-se em sete mais específicas, sendo as três primeiras instâncias da concepção quantitativa, as três subsequentes instâncias da concepção qualitativa e a última, instância da concepção institucional.

Segundo Arton, Dall'Alba e Beaty (1993; Duarte, 2004), cada uma delas pode ser vista de acordo com três dimensões, a referencial que significa o que é a aprendizagem, a dimensão processual, que se relaciona com a maneira como a aprendizagem se desenvolve e a contextual que se refere ao lugar onde ela ocorre, são elas:

- **Aquisição de informação:** As descrições utilizadas pelos alunos para explicar a aprendizagem são vagas, geralmente usam sinónimos para descrevê-la, com se fosse um conceito evidente. Normalmente recolhem e armazenam a informação simplesmente por sobreposição a que já está armazenada. Ocorre na vida pessoal.

- **Memorização e reprodução:** consiste em memorizar a informação, tal como na anterior, através da recolha e armazenamento, mas agora por repetição, sendo capaz de reproduzi-la nas situações de avaliação escolar.

- **Memorização e aplicação:** Consiste em memorizar, como nas duas anteriores, mas também ser capaz de aplicar o conhecimento adquirido no mundo real. Recuperando e utilizando o que foi armazenado nas situações da vida pessoal.

- **Compreensão:** Consiste em poder abstrair, compreender e desenvolver uma concepção sobre os fenómenos através de uma análise crítica ou do relacionamento das ideias. Ocorre especialmente nas situações escolares.

- **Compreensão interpretativa:** Consiste em compreender, como na quarta, mas sobretudo mudar a concepção que se tem sobre os fenómenos, fazendo uma reinterpretação do conhecimento. O que seria possível pelo facto das coisas poderem ser vistas de acordo com várias perspectivas. Tanto através do aumento do conhecimento, quanto pela possibilidade de poder generalizá-lo a outros domínios. O contexto é alargado, ultrapassa o ambiente escolar e o estudo académico.

- **Auto-actualização:** consiste em mudar as concepções sobre os fenómenos como na anterior, mas sobretudo, mudar como pessoa. Ver as coisas de uma forma diferente produziria uma mudança pessoal, através de uma relação mútua, contínua, estabelecida entre o indivíduo e o mundo. Essa possibilidade de ver as coisas de uma outra maneira, faria com que a pessoa se visse como mais capaz, como intérprete ou agente dos acontecimentos.

- **Institucionalização:** Apesar de pouco estudada e consistente, corresponde à forma de representar a aprendizagem enquanto sucesso académico, dito de outra forma, a prova de que a aprendizagem ocorreu é ter passado, ter obtido boas notas.

As concepções de aprendizagem podem ser vistas dentro de uma hierarquia, porque cada uma delas engloba a anterior, acrescentando mais aspectos. Existe uma espécie de crescimento da compreensão do fenómeno da aprendizagem em relação à ordenação das mesmas. Não são construções individuais, pois são altamente influenciadas pelos aspectos contextuais, ou seja, são ideias mais ou menos estáveis que pré-dispõem o aluno para a acção.

3.2- Diferenciação Pedagógica

Atender às diferenças

Quando falamos em diferenciação pedagógica, o professor deve partir do princípio que os seus alunos têm diferentes necessidades. Por essa razão, o professor deve planejar de uma forma pró-activa diversas maneiras de “chegar até” e expressar a aprendizagem. Deve ainda, ajustar e afinar alguns pormenores no caso de determinados alunos.

Segundo Tomlinson (2008:16), uma diferenciação bem sucedida será, geralmente planeada de forma pró-activa pelo professor com o objectivo de ser suficientemente sólida para abordar diferentes necessidades, em vez de resultar numa abordagem única para todos e numa tentativa de ajustar os planos, sempre que se tornar óbvio, que as aulas não estão a resultar para alguns dos alunos para quem foram planeadas.

Segundo a mesma autora, o ensino diferenciado é “orgânico” onde os professores e alunos aprendem juntos. Embora os professores saibam mais acerca da matéria em questão, estão continuamente a aprender sobre o modo como os seus alunos adquirem conhecimentos. É necessário haver uma colaboração contínua com os alunos, para aperfeiçoar as oportunidades de aprendizagem e torná-las eficazes para cada um deles. O ensino diferenciado é dinâmico: os professores monitorizam a correspondência entre aluno e aprendizagem e procedem aos ajustes sempre que necessário. Embora os professores estejam conscientes de que, por vezes, esta correspondência está longe de ser ideal, também percebem que podem fazer ajustes de um modo continuado. O ensino diferenciado resulta muito em correspondências mais eficazes, do que um ensino que insista que uma determinada tarefa se adequa a todos os alunos.

Um professor que adota o ensino diferenciado não se vê como alguém que “já diferencia o ensino”, pelo contrário, este professor está plenamente consciente de que cada hora de ensino, cada dia passado na sala de aula, pode revelar um novo modo de adequar o ensino aos alunos. Este professor não encara a diferenciação como estratégia ou algo a fazer quando há tempo extra, pelo contrário, é uma forma de estar na sala de aula. Não procura nem segue uma receita para a diferenciação, mas antes tenta combinar o que consegue aprender sobre a diferenciação, através de uma série de diferentes fontes e os seus próprios instintos profissionais e conhecimentos básicos, a fim de ir ao encontro das necessidades de todos os alunos.

O papel do professor numa turma diferenciada

Segundo Tomlinson (2008:35), quando os professores praticam um ensino diferenciado, deixam de se ver como guardiães e administradores do saber, passando a ver-se mais, como organizadores de oportunidades de ensino. Apesar de os conteúdos continuarem a ser importantes, estes professores não se preocupam tanto em saber todas as respostas, mas antes em “ler os seus alunos”. Tentam depois, desenvolver situações educativas que captem a atenção dos alunos e proporcionem compreensão dos conteúdos. Organizar uma sala de aula com base em actividades e descobertas eficazes torna-se a principal prioridade.

Os professores que oferecem um ensino diferenciado centram-se no seu papel de treinadores ou mentores, onde atribuem aos alunos o máximo de responsabilidades sobre o seu processo de aprendizagem e ensinam-nos a lidar melhor com as situações. Estes professores melhoram a sua capacidade de em 1º lugar: avaliar o nível de preparação dos alunos de diversas formas; em 2º lugar “ler” e interpretar as dicas dadas por eles acerca dos seus interesses e preferências quanto à aprendizagem; em 3º lugar: criar modos

variados de conseguirem recolher informação; em 4º lugar: desenvolver diversas formas de os alunos explorarem e “serem donos” das suas próprias ideias e em 5º lugar: providenciar possibilidades variadas de os alunos expressarem e desenvolverem os seus conhecimentos.

O ensino diferenciado exige que o professor perceba que as salas de aula deverão ser locais privilegiados de ensino e aprendizagem, e que nenhuma prática é boa a não ser que funcione a nível individual. O ensino diferenciado não sugere que um professor possa ser tudo para todos os alunos a tempo inteiro, no entanto, exige que o professor crie um número razoável de diferentes abordagens educativas, para que a maior parte dos alunos consiga encontrar o que mais lhe convém.

Poucos professores sabem como lidar com uma turma diferenciada, que se depara com a realidade assustadora da diversidade de alunos, como qualquer outra disciplina, ou arte, é uma capacidade que se aprende.

Segundo Tomlinson (2008:37), os professores que se adaptam de forma confortável e competente ao ensino diferenciado desenvolvem inevitavelmente capacidades que lhe permitem:

- Organizar e centrar os currículos em informações, conhecimentos e capacidades essenciais;
- Ver e reflectir sobre os indivíduos, assim como sobre o grupo;
- Livrar-se de primeiras impressões, ver para além das acções e desfazer estereótipos;
- Dar voz aos alunos;
- Pensar e usar o tempo de forma flexível;
- Conseguir uma gama diversificada de materiais;
- Pensar em várias formas de atingir um objectivo comum;
- Diagnosticar as necessidades dos alunos e desenvolver experiências educativas em resposta a diagnósticos;

- Antecipar o que pode correr mal numa actividade ou tarefa e estruturar o trabalho do aluno, de forma a evitar potenciais problemas;
- Partilhar a responsabilidade do ensino com os alunos, certificando-se de que estes estão preparados para papéis partilhados;
- Fazer com que os alunos experimentem diferentes esquemas de trabalho, a fim de os poder ver através de diferentes prismas e ajudá-los a conseguir o mesmo;
- Acompanhar a aproximação e progressos dos alunos em relação a metas pessoais e de grupo;
- Organizar materiais e espaço;
- Dar instruções;
- Ensinar para o sucesso;
- Desenvolver uma noção de comunidade dentro da sala de aula.

A mesma autora refere que antes de ponderar formas específicas de modificar conteúdos, processos e produtos para os alunos da sala de aula, com diferentes níveis de capacidades, é importante que os professores percebam as diversas orientações gerais que tornam possível o ensino diferenciado.

O professor deve ser claro quanto a conceitos, generalizações ou princípios-chave que atribuem significado e estrutura ao tópico, capítulo, unidade ou aula que está a planear. Estes princípios-chave funcionam como ponto de partida para ajudar todos os alunos a estabelecerem ligações entre o tópico em causa e estudos posteriores.

Costuma ser útil planificar, tendo em conta os conhecimentos, nível de compreensão e capacidades que queremos que os indivíduos e o grupo dominem antes de concluir uma unidade e traçar, em seguida, um percurso por etapas para descobrir quais os progressos a conseguir, a fim de atingir a meta pretendida.

O professor deve pensar na avaliação como um mapa para o seu pensamento e planificação. A escola costuma encarar a avaliação como algo

que acontece no final de cada unidade para saber quem “chega lá”, ou não. A avaliação convida-nos a ajustarmos a nossa metodologia com base na informação actual.

Numa avaliação eficiente costuma pôr-se a questão: “de que modo posso conseguir que os alunos demonstrem o nível de compreensão atingido e capacidades adquirida?”. Deste modo, a avaliação passa a constituir-se como ferramenta de ensino para o sucesso e a ser vista como algo mais do que uma mera medida do nível de aprendizagem.

Nas suas aulas o professor deve promover o pensamento crítico e criativo, pois qualquer tarefa deverá exigir, pelo menos, que os alunos entendam e sejam capazes de aplicar o significado das ideias em causa. Deve-se exigir que todos os alunos usem informação, conhecimentos e capacidades adquiridas para resolver problemas complexos que desafiem uma qualquer resposta-modelo, e para que isto seja possível as aulas devem ser envolventes.

Numa sala de aula diferenciada deverá haver um equilíbrio entre tarefas escolhidas pelos alunos e atribuídas pelo professor e esquemas de trabalho. Todos os alunos deverão ter oportunidade de fazer escolhas regularmente, e receber tarefas compatíveis com os seus perfis individuais. Os alunos com dificuldades, por norma, não deverão trabalhar sozinhos numa tarefa atribuída pelo professor, enquanto outros trabalham juntos em tarefas escolhidas por si.

CAPÍTULO 4 – LEITURA E ESCRITA EM CRIANÇAS COM TRISSOMIA 21

4.1- Aprendizagem da leitura e da escrita

A leitura e a escrita são duas actividades complexas que são altamente necessárias, para se ter acesso aos saberes organizados que fazem parte de uma cultura.

Ao longo dos últimos anos, foram realizadas várias pesquisas sobre a natureza e as características dessas actividades. De uma forma geral, o enfoque que se infere da maioria das pesquisas, tende a considerar que tanto a leitura como a escrita são processos interpretativos através dos quais se constroem significados; ou seja, ler e escrever são actividades com as quais construímos e ampliamos o nosso conhecimento do mundo que nos rodeia.

A leitura e a escrita têm um carácter marcadamente social e interactivo, uma vez que os intercâmbios comunicativos e os significados derivados deles sempre se originam e têm sentido num meio social determinado.

Numa perspectiva construtivista a leitura e a escrita aparecem como dois processos intimamente relacionados e que, em situações educativas, têm de ser abordados de uma forma global para garantir o significado. O objectivo da aquisição da leitura e da escrita é favorecer e proporcionar novos e mais efectivos canais de comunicação entre as crianças, adultos e o seu meio cultural e social.

O modelo construtivista considera a leitura e a escrita como um processo global de construção e interpretação de significados em meios culturais e alfabetizados. Na base deste modelo encontram-se trabalhos

pioneiros de Ferreiro e Teberosky (1979) e mais recentemente os de Solé (1992) ou Camps (1994) e Castelló (1997), entre outros.

Nos tempos que correm é uma verdade incontestável que o acto de ler e escrever é fundamental na formação académica do aluno, e é também evidente que a escola tem uma parcela enorme de responsabilidade no desenvolvimento das capacidades literárias.

Segundo Teresa Colomer (2001:127), *“A condição fundamental para um bom ensino da leitura é a de conceder-lhe o sentido da prática social e cultural que possui, de tal maneira que os alunos entendam a sua aprendizagem como um meio de ampliar as potencialidades de comunicação, desfrute e acesso ao conhecimento”*. Na sua perspectiva não podem deixar de ser delegadas à escola pelo menos três missões: adaptação a uma sociedade urbana e pós-industrial que exige o uso da língua escrita constante; potenciação do conhecimento e acesso à experiência literária.

À escola cabe possibilitar a formação de um leitor polivalente que não se contente em ser consumidor de escritos, mas que seja capaz de produzi-los e dos mais variados tipos. Segundo Max Butlen (1996), esta polivalência manifesta-se pela expressão de competências que poderemos agrupar em cinco categorias:

1. As competências que relevam da atitude para variar os modos de leitura: leitura silenciosa; leitura em voz alta; leitura rápida; leitura selectiva; leitura lenta; leitura aprofundada...trata-se, em suma, de ensinar ao leitor em formação a adaptar o seu modo de leitura ao seu projecto, à situação de comunicação e aos próprios textos com os quais é confrontado.
2. As competências que dizem respeito à atitude para se apropriar dos mais diversos tipos de escritos e textos: escritos literários (na sua diversidade); escritos técnicos e científicos. O leitor em formação alarga, assim, o horizonte das suas leituras e das suas expectativas culturais.

3. As competências que remetem para a capacidade de ler em diferentes suportes: ler na página do jornal; na enciclopédia, no ecrã do computador.
4. As competências que remetem para a atitude de elaborar projectos com motivações variadas: ler por prazer; ler por dever; por interesse; por necessidade, segundo as situações, os lugares, as horas e os estados de espírito.
5. As competências que conduzam o leitor a realizarem com eficácia uma tripla “viagem”: viagem aos diferentes lugares da leitura (bibliotecas, mediateca, livraria); viagem pelos objectos a ler (capítulos, índices, prefácios, notas sobre o livro); viagem pela prática pessoal do sujeito que lê (avaliar as suas estratégias de leitura, os seus comportamentos, as suas capacidades para descobrir outros percursos de leitura).

É fundamental uma didáctica da língua escrita que leve os alunos a uma apropriação de modelos indispensáveis ao exercício de uma cidadania, esta só será plena se o ensino da leitura e da escrita na escola do 1º ciclo, souber equilibrar os textos resistentes com textos mais transparentes e se conseguir, por outro lado, construir dispositivos pedagógicos que aliem a uma escrita pessoal frequente, uma escrita de vivências, sujeitas a uma lógica de escrita pelos outros.

Dar a todos a oportunidade e o direito de se exprimirem pela palavra pressupõe instaurar nos tempos de estudo da língua portuguesa uma pluralidade de estratégias, procurando que umas funcionem como momentos de verdadeira aprendizagem dos mecanismos linguísticos e discursivos que, em outras alturas, podem ser mobilizados com naturalidade.

Segundo Emília Ferreiro (2001:162), cada vez mais, na realidade, a investigação evidencia que aprender a ler e a escrever “*não é apenas uma questão técnica...aprender a ler e a escrever é muito mais que isto: é construir*”

um novo objecto conceptual – a língua escrita – e entrar em outro tipo de intercâmbios linguísticos e culturais”.

Nesta perspectiva a leitura e a escrita dão azo a princípios que segundo Teresa Colomer (2001), devem modelar as planificações dos exercícios escolares:

- **Aprender ao longo da vida** – a leitura / escrita não se confina às primeiras aprendizagens. O processo é um continuum que começa antes da escolarização, pois que pela presença social do escrito as crianças chegam à escola com muitos conhecimentos sobre a questão. Vários estudos alertam para a necessidade de não se fazer tábua rasa destes conhecimentos. O processo de aprendizagem leitora estende-se a toda a escolarização e vai para além dela, se a entendermos como uma habilidade interpretativa.

- **Aprender a ler / escrever no decurso do estudo das diferentes matérias** – o ensino da leitura/escrita passou a estar associado a todas as áreas do conhecimento. Na escola os alunos recebem muita informação sobre a forma como a sociedade interpreta a realidade física e social por meio dos conteúdos de todas as matérias curriculares. Estas interpretações são indissociáveis da maneira de falar sobre elas, do modo como a linguagem dita o mundo.

Ler e escrever não é só uma questão de forma, mas também de função e significado. A tarefa específica para a leitura ou para a escrita funciona como elemento controlador do próprio acto.

Desde as primeiras aprendizagens, é importante que valorizemos o movimento de articulação entre as aprendizagens sobre a forma do escrito e a sua função, entre as habilidades mobilizadas e o sentido da leitura para os leitores. É muito importante ler textos com significado, assim como ter em conta as habilidades básicas como a percepção e a memória, aspectos estes implícitos na aprendizagem para além da simples decifração.

É importante usar a leitura e a escrita com objectos precisos, associando-lhe modos de ensinar para a compreensão e a produção de todo o tipo de textos.

4.2- As crianças com Trissomia 21 e a Leitura e a Escrita.

No processo de aquisição da leitura/escrita influem factores intrapessoais relativos ao sujeito que aprende tais como: as capacidades cognitivas, a personalidade, os estilos e estratégias de aprendizagem, a motivação etc; interpessoais, relativos às situações de ensino/aprendizagem: as características do professor, os métodos de ensino, as interacções aluno/aluno, aluno/professor; e contextuais: contexto educativo e familiar.

Situando-nos numa perspectiva cognitiva, a leitura é considerada como uma actividade complexa composta por uma série de processos psicológicos de diferentes níveis que, começando por um estímulo visual, permitem, através de uma actuação global e coordenada, a compreensão do texto. No que se refere à escrita a sua finalidade é a comunicação através de uma mensagem escrita. Como acontece com a leitura, a sua aquisição é um processo que se estende no tempo, já que se trata também de uma capacidade complexa cujo domínio requer a integração de diferentes sub-processos.

Nas crianças com T21 os mecanismos necessários para a leitura, tanto a nível perceptivo como cognitivo, são mais lentos e inexactos na criança com T21 do que nas outras crianças, visto encontrar-se alterado o processo perceptivo, sobretudo a percepção visual e auditiva, assim como a associação de imagens visuais, auditivas, articulação motora e gráfica, requisitos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita. Na leitura é, ainda, costume apresentarem dificuldades em estabelecer a relação entre os sinais, a

representação gráfica e os sons escutados, assim como na escrita, devido à sua dificuldade na motricidade fina.

Para que a criança com T21 tenha sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, o professor deverá considerar os seguintes aspectos:

1. Começar apenas quando a criança tiver atingido uma maturação suficiente em áreas facilitadoras de aprendizagem da leitura e da escrita:
 - Aquisição do esquema corporal;
 - Desenvolvimento da memória e atenção;
 - Desenvolvimento da organização espaço-temporal;
 - Desenvolvimento da coordenação óculo-motora;
 - Aquisição da linguagem básica;
 - Educação sensorial;
 - Desenvolvimento psicomotor;
 - Domínio da motricidade fina (exercitação específica da mão).
2. A escolha de métodos deve depender das características de cada criança;
3. A generalização deverá ser trabalhada através de várias actividades diferentes, mas dirigidas para a consecução do mesmo objectivo;
4. No ensino / aprendizagem da leitura deve-se dar ênfase à compreensão, utilizando textos adaptados às possibilidades de interpretação e aos interesses da criança, assim como trabalhar a aquisição do vocabulário básico. Quanto à escrita deve-se facilitar a assimilação e automatização de padrões gráficos, através de várias actividades.

4.3- Método de Leitura e Escrita de Troncoso & Del Cerro (2004): Método de Aprendizagem Perceptivo – Discriminativo.

Segundo Troncoso & Del Cerro (2004:37), a educação das crianças deve centrar-se na aquisição e no desenvolvimento das suas capacidades, de modo que possam actuar com maturidade e responsabilidade, alcançar a sua autonomia pessoal e adquirir conhecimentos e destrezas, que lhes permitam integrar-se ao máximo no grupo social e cultural a que pertencem. Os alunos com T21 não podem ser uma excepção a esta regra geral, contudo, é difícil que todos o consigam.

O que é verdadeiramente educativo e eficaz a longo prazo é o desenvolvimento das capacidades, para tal é necessário elaborar bons programas e executar muitas tarefas. Uma capacidade bem desenvolvida será a chave que abre a porta a um amplo leque de destreza e habilidades. A atenção, a discriminação e a percepção e a destreza manual são imprescindíveis para aprender a ler e a escrever com rapidez e para adquirir muitas outras aprendizagens. O professor deve ter sempre presente o objectivo educativo fundamental, preparando muitos e vários recursos para o alcançar. Durante a execução do programa não pode esquecer a criatividade e flexibilidade para variar as actividades e os exercícios, seleccionando aqueles que melhor ajudam a criança no momento concreto. O importante é que a criança progrida, ao seu próprio ritmo, nunca abaixo das suas possibilidades, sem pretensões de alcançar o mesmo nível de outros alunos.

No que se refere à atenção, Troncoso & Del Cerro (2004:27) referem-se, como sendo um processo complexo que exige a participação coordenada de extensos núcleos e circuitos cerebrais capazes de receber a informação que chega através dos órgãos dos sentidos e de torná-la importante para o

indivíduo. A atenção é a capacidade de dirigir a corrente da nossa consciência para um objecto ou um objectivo. A mente exerce um controlo voluntário sobre a experiência, de forma que a pessoa fique consciente só de certos acontecimentos e não de outros circundantes. Por isso, na atenção existe um jogo duplo: primeiro é atraída, evocada por um acontecimento, objecto ou objectivo; no entanto, logo depois a atenção tem de ser aplicada, mantida, prestada. A atenção primeiro é suscitada e depois controlada pelo sujeito, tudo isto requer uma operação mental dirigida por centros cerebrais complexos. Por fim, o sujeito concentra-se no objecto da sua atenção por um tempo determinado, o que de novo requer uma acção mantida e coordenada por vários centros cerebrais.

Para que se possa desenvolver e manter esta atenção selectiva, é necessário que actuem primeiro os circuitos cerebrais implicados na orientação (lóbulo parietal, tubérculos quadrigémeos do mesencéfalo, tálamo); depois os implicados na chamada atenção executora (circunvalução anterior do cíngulo, córtex pré-frontal superior e outra área pré-frontal mais lateral e inferior) e, por último, os circuitos do estado de vigília, graças aos quais a atenção se mantém (Lóbulos frontal e parietal direitos).

Segundo Troncoso & Del Cerro (2004:31), a percepção requer inicialmente um desenvolvimento mínimo de atenção, no entanto, implica o funcionamento preciso das grandes áreas corticais de associação no cérebro. A capacidade de discriminar e distinguir uns estímulos de outros ou, pelo contrário, de os associar, exige a presença de redes nervosas cada vez mais complexas e mais relacionadas umas com as outras. A relativa lentidão e a pobreza no desenvolvimento intercomunicativo das estruturas nervosas do cérebro das crianças com T21, vão afectar de uma forma marcante as áreas corticais de associação e explicar o atraso no desenvolvimento da capacidade perceptiva.

Quando falamos de discriminação esta é a habilidade para detectar semelhanças e diferenças, respondendo de uma forma diferente perante o que é compreendido. O uso da habilidade discriminativa é uma parte imprescindível da vida diária para funcionar de uma maneira eficaz. Os alunos com T21, assim como todos os outros que têm necessidades educativas especiais, necessitarão mais dos que os restantes de um ensino específico para superar as suas dificuldades de aprendizagem. Um bom programa, com um ensino sistematizado, iniciado precocemente, ajuda mais as crianças com T21 a desenvolverem as suas capacidades perceptivas e discriminativas.

A educação destas capacidades inclui as habilidades para reconhecer, identificar, classificar, agrupar e enumerar os objectos, as imagens e os grafismos. Da aprendizagem discriminativa também faz parte o reconhecimento e a identificação de sons e de palavras. Uma boa aprendizagem discriminativa facilitará ao aluno com T21 o pensamento lógico, o conhecimento das formas, dos tamanhos, propriedades dos objectos, os conceitos numéricos e a leitura. Também servirá para adquirir muitas outras aprendizagens na área do meio físico e social, assim como melhorar de forma bastante evidente a sua linguagem.

Segundo Troncoso & Del Cerro (2004:33), no que se refere à destreza manual, as crianças com T21 têm dificuldades específicas em muitas actividades que requerem a manipulação fina. As causas são várias, uma delas é a anatomia da mão, esta é larga, os dedos são curtos, com uma implantação baixa do polegar e com ausência da última falange do dedo mindinho. A hipotonia muscular e lassidão dos ligamentos têm influência na força com que pegam nos instrumentos e na pressão que é necessário fazer em muitas tarefas. No que se refere à predominância lateral, algumas crianças com T21 demoram algum tempo a mostrar se são destros ou esquerditos, o que tem bastante importância, tanto para as actividades de autonomia da vida diária,

como pode ser o acto de comer, como para a aprendizagem da escrita e das tarefas laborais.

Uma vez que, conhecemos as necessidades que todos temos em relação à destreza manual, e conhecidas as dificuldades que as pessoas com T21 têm, é necessário que desde a etapa de estimulação precoce se estabeleçam objectivos e actividades destinadas a desenvolver a máxima destreza possível. O objectivo a longo prazo que deve estar presente é o da escrita, e o objectivo final, do ponto de vista formal, é que a escrita seja visível. Do ponto de vista não formal a criança com T21 deverá ser capaz de realizar por si mesmas tarefas como: apertar o vestuário e calçado com botões e atacadores; abrir torneiras; portas com chaves; telefonar, coser etc.

O desenvolvimento das capacidade perceptivas e discriminativas da criança com T21 é a porta aberta, que lhe permitirá progredir nos programas educativos que a escola regular oferece. Um bom programa de aprendizagem discriminativa permite à criança desenvolver a organização e o ordenamento mental, o pensamento lógico, a observação e a compreensão do ambiente que a rodeia.

Segundo Dmitriev (1982), este defende que todas as crianças com T21, se participarem desde pequenas num ensino estruturado, sistemático e progressivo para desenvolver as suas capacidades perceptivas e discriminativas, assim como, todas as actividades que se possam desenvolver, no que se refere à manipulação dos objectos, irão permitir à criança ver e compreender as relações espaciais entre os objectos.

Se desde cedo a criança for ajudada com um programa estruturado, ser-lhe-á facilitado um progresso importante para que seja capaz de observar, organizar-se e entender o ambiente que a rodeia. A capacidade de perceber semelhanças e diferenças, de seleccionar e relacionar objectos entre si e de os classificar, segundo uma qualidade determinada são passos iniciais e básicos para o desenvolvimento da compreensão de diversos conceitos.

As crianças com T21, segundo Troncoso & Del Cerro (2004:33) têm capacidade para associar, seleccionar e classificar objectos, ainda que não compreendam a linguagem que descreve a acção que realizam. Por falta de linguagem não se deve atrasar o programa perceptivo – discriminativo. A criança capta o que deve fazer, observando o comportamento do professor, imitando-o e sendo ajudada. O professor deve dar-lhe explicações breves, concretas e precisas. O objectivo inicial de qualquer sessão educativa é levar o aluno a compreender o que deve fazer, como o deve fazer e que conceito ou conceitos estão subjacentes na actividade que realiza. Um programa de aprendizagem discriminativa serve ainda para alcançar diversos objectivos, tais como: o aumento do vocabulário, o conhecimento e a compreensão das propriedades e qualidades dos objectos, as noções básicas de cálculo e a preparação para a leitura e escrita, etc.

Para podermos ajudar eficazmente a criança com T21 a desenvolver as suas capacidades perceptivo-discriminativas deveremos propor a prática das actividades de associação, de selecção, de classificação, de nomeação e de generalização. Duas ou três destas actividades podem realizar-se na mesma sessão de trabalho, mas deveremos ter em conta que as actividades de nomeação e generalização deverão ser as últimas a ser ensinadas, uma vez que, são as mais difíceis para a criança com T21, devido às dificuldades linguísticas e de abstracção que implicam.

A associação implica, segundo Troncoso & Del Cerro (2004:38,39) que o aluno perceba e discrimine visual e mentalmente objectos e imagens, compreendendo que os deve colocar juntos porque são iguais. A associação pode ser feita de diferentes modos, agrupando fisicamente os objectos, fazendo uma linha que ligue as imagens que “ficam juntas” ou dando uma explicação verbalmente. Não existe um critério definido sobre a ordem em que se devem escolher os diferentes objectos ou imagens que a criança com T21 deve associar, mas podemos afirmar que se a sua atenção, percepção e

memória visuais estiverem bem trabalhadas desde cedo, irão permitir um progresso rápido nestas tarefas. Os materiais para a realização destas tarefas devem ser de fácil manipulação, atractivos, fáceis de agarrar e de transportar de um lado para outro. As crianças com T21 têm facilidade em perceber e distinguir os volumes e as formas geométricas, os blocos lógicos são um material excelente, que permite realizar muitas actividades para ajudar a criança na aprendizagem dos conceitos.

Nas actividades de associação a criança deve aprender que deve pôr os objectos que são iguais juntos uns dos outros. À medida que a criança vai evoluindo e desenvolvendo as suas habilidades e coordenação visual e manual, poderá realizar tarefas de associação, com lápis e papel, com autocolantes, cromos, etc. Estas actividades servem também como exercícios de orientação espacial, de pré-escrita e de vocabulário. O importante é que todas as crianças com T21 pratiquem com uma variedade de materiais suficiente para compreenderem bem o conceito de associação e a correspondência um a um, que é aplicável a muitas coisas. A linguagem utilizada deverá ser exacta, precisa, que ajude a criança a compreender os conceitos como por exemplo: colocando os objectos iguais **dentro** de um recipiente, colocando cada objecto **em cima** da fotografia ou gravura que o representa, colocando-os aos pares, um **ao lado** do outro.

Segundo Troncoso & Del Cerro (2004:44), a selecção significa que a criança escolhe, apontando, pegando, riscando ou fazendo qualquer outro procedimento – o objecto ou o desenho que se nomeia.

As actividades de selecção devem ser realizadas desde idades muito precoces, tanto em sessões especiais como aproveitando as circunstâncias normais e naturais do dia-a-dia. A selecção implica que haja, pelo menos, dois elementos e que a criança conheça o nome de um deles. As crianças que façam vários exercícios de associação, com um professor cuidadoso, e que diga sempre o nome do objecto ou do desenho que associa, aprendem muito

vocabulário (receptivo), assim como também deve conhecer o nome de objectos comuns, que são familiares para ela. Por isso as actividades de selecção podem fazer-se quase ao mesmo tempo que as de associação. Estas actividades que se realizam para o desenvolvimento da linguagem, em que o objectivo essencial é o de aumentar o vocabulário, também se incluem com frequência exercícios de selecção. Deve partir-se do vocabulário que a criança já possui, para que esta aprenda novas palavras/nomes por dedução lógica ao seleccionar ou ao excluir o objecto cujo nome já conhece.

Troncoso & Del Cerro (2004:46,47) referem que, as actividades de classificação são as actividades de selecção, associação e agrupamento de vários objectos, pertencentes a uma mesma categoria ou que têm uma qualidade ou uma propriedade comum. A partir de um conjunto grande de objectos é preciso escolher e agrupar todos os que têm uma ou mais qualidades em comum, como por exemplo: dar à criança um cesto ou uma caixa com vários objectos misturados, animais de plástico, carrinhos e lápis. A criança teria de fazer três grupos: um de animais, um de carrinhos e um de lápis. Esta tarefa é simples para as crianças que tenham feito tarefas de associação de elementos um a um.

A escolha dos materiais deve ser bem cuidada e que não ofereça dificuldades de manipulação e que distraiam a criança do objectivo fundamental que é o da classificação. Por vezes pode acontecer que a criança não tenha ainda aprendido todos os nomes das coisas que classifica, no entanto, aprendeu o conceito e viu as que pertencem a um mesmo grupo. É importante que haja repetição das tarefas bem realizadas nos diversos exercícios de associação, selecção e classificação, pois tudo isto vai possibilitar à criança com T21 ampliar a sua linguagem compreensiva de um modo notável.

Os exercícios de classificação facilitam uma flexibilidade mental, em virtude da qual se compreende que um objecto determinado possa pertencer a

grupos diferentes em função do código de classificação que se estabeleça. A criança realiza uma actividade mental, quando abstrai a qualidade comum partilhada por vários objectos que são objectos entre si e realiza uma classificação em função dessa qualidade.

Para Troncoso & Del Cerro (2004:47,48), a nomeação é uma actividade da linguagem expressiva pela qual a criança nomeia os objectos, assim como as suas propriedades, características e posições espaciais. As dificuldades de articulação e de linguagem expressiva sentidas pelos alunos com T21 são bem conhecidas, por isso não se deve exigir uma articulação perfeita, dado que aqui o objectivo não é a inteligibilidade da fala. O que interessa neste momento é a rapidez cognitiva e mental, mais do que a clareza da fala. Este objectivo deverá ser trabalhado noutros momentos, como parte específica e concreta do trabalho da linguagem expressiva.

As actividades de nomeação podem e devem ser direccionadas para funcionar como exercícios de pré-leitura, fomentando na criança o hábito de seguir a direcção visual correcta, de se fixar em cada objecto ou desenho e dizer ao mesmo tempo a palavra ou as palavras que lhe correspondem. Assim, quando chegar o momento de ler uma palavra ou frase, já terá adquirido o hábito de conduzir o olhar correcto, da esquerda para a direita. Uma estratégia que pode ajudar é a de apontar com o dedo e a criança aprenderá rapidamente a usá-la. É frequente que a actividade motora proceda a verbal, por isso é preciso ajudar as crianças a realizar estas actividades em simultâneo.

A aprendizagem para Troncoso & Del Cerro (2004:48), é útil quando está consolidada, quando não se esquece e quando pode ser usada noutros contextos, diferentes dos da situação de aprendizagem. Por isso, a generalização pressupõe que a criança com T21 aplique os seus conhecimentos de “aula” no seu ambiente natural e normal, associando, seleccionando, classificando e, inclusive, explicando as semelhanças e as diferenças das coisas. É difícil transferir e generalizar conhecimentos para

contextos diferentes para quase todas as crianças com dificuldades de aprendizagem, as crianças com T21 não são excepção. Por isso, deve-se ter sempre presente este facto e praticar sempre que possível, noutros momentos e noutros lugares, o que foi aprendido nas aulas. As situações do dia-a-dia, passeios e idas às compras são importantes para a criança prestar atenção a determinados estímulos e, de acordo com os objectivos definidos previamente, ela seja capaz de nomear, de apontar ou de actuar de forma correcta quando surgir um desses sinais. Habitualmente deve pedir-se à criança que ajude a arrumar os brinquedos, que guarde os talheres nos seus lugares, que arrume os sapatos, etc. As tarefas do dia-a-dia são muito importantes para a criança vivenciar, fazendo dela um participante activo, em casa e na escola, tendo sempre o cuidado de utilizar um vocabulário preciso, correcto e concreto. Tudo isto, ajudará a criança a aprender de um modo natural, assim como a vivenciar conceitos e noções como por exemplo: dentro, fora, em cima, em baixo, longe, perto, ao lado, à frente, etc.

Etapas do Método de Leitura

O método de Troncoso & Del Cerro (2004:73), compreende três etapas diferenciadas pelos seus objectivos concretos e por materiais próprios de cada uma delas. Estas etapas estão relacionadas e, por vezes, os objectivos de cada uma delas devem ser trabalhados em simultâneo. Em todos os momentos deste processo deve-se manter e consolidar as seguintes condições: compreensão, fluência e motivação em todos os momentos do processo.

A 1ª Etapa é a da Percepção Global e Reconhecimento de Palavras Escritas com Compreensão do seu Significado.

Nesta etapa é importante que o aluno compreenda em que consiste ler, isto é, saber que através de alguns símbolos gráficos se chega a significados e a mensagens. Começa-se por palavras soltas e pouco a pouco apresentam-se frases.

A 2ª Etapa é a Aprendizagem das Sílabas.

O objectivo fundamental é que o aluno compreenda que há um código, que nos permite aceder a qualquer palavra escrita não aprendida anteriormente. Quando dominamos o código, podemos ler todos os textos escritos na nossa língua. Quando o aluno compreende em que consiste ler e começa a conhecer a mecânica da leitura, passamos à terceira fase.

A 3ª Etapa é a da Progressão na Leitura.

Nesta etapa o objectivo fundamental é conseguir que o aluno leia textos progressivamente mais complexos que lhe permitam: fazer um uso prático e funcional das suas capacidades de leitura; usar a leitura como uma actividade lúdica de informação e de entretenimento nos seus momentos de lazer; e aprender em sentido amplo através da informação escrita.

Numa fase inicial, o tempo que deve ser dedicado à leitura deve ser de 5 minutos em cada sessão, especialmente se a criança for pequena. É preferível repetir a sessão, 2 ou 3 vezes ao dia, do que optar por muitos minutos seguidos, o que pode levar ao cansaço da criança fazendo com que esta perca a atenção.

À medida que a criança aprende, aumenta a sua capacidade de trabalho e se a criança se mostrar motivada podemos aumentar o tempo dedicado à leitura. É importante evitar o aborrecimento e o cansaço da criança, pois estes dois factores podem levar à rejeição da tarefa.

É necessário, segundo Troncoso & Del Cerro (2004:73), que só uma pessoa, conhecedora do método e da criança, seja a responsável pela coordenação do programa de leitura. O responsável deve controlar e avaliar os progressos, indicar novos objectivos e sugerir as actividades e os materiais para os concretizar. O aluno pode e deve praticar em vários ambientes: na sessão individual e personalizada, no centro educativo ou em casa, sendo o professor responsável o coordenador dos outros professores, de modo que todos sigam critérios comuns, trabalhem os mesmos objectivos e não confundam a criança.

Segundo Troncoso & Del Cerro (2004:73), *“Verificou-se com frequência que quando falta a coordenação o programa fracassa. O aluno demora mais tempo a ler”*.

O material utilizado em todas as situações deve ser atractivo, variado e adaptado às características sensoriais e perceptivo-discriminativas e aos interesses do aluno com T21. Para cada objectivo há que preparar materiais diferentes, de modo que a aprendizagem seja mais agradável e divertida. O modo de trabalhar repercute-se decisivamente nas atitudes e na aprendizagem da criança. Convém dar à sessão um carácter lúdico que promova a participação activa do aluno. Às vezes é suficiente mudar uma actividade concreta, para que a criança retome o trabalho com atenção renovada.

Leitura: 1ª Etapa – O objectivo geral desta etapa é a **Percepção Global e o reconhecimento de Palavras**. Através de símbolos gráficos o aluno chega a significados e mensagens.

Segundo Troncoso & Del Cerro (2004:159), os objectivos específicos são os seguintes para o nível I (dos 4 aos 6 anos):

- 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;
- Ditado de frases que a criança compõe escolhendo as palavras escritas em cartolina;
- Leitura global de 60 palavras incluindo um mínimo de 5 verbos;
- Iniciação ao abecedário pessoal;
- Leitura de livros pessoais com palavras, frases e contos;
- Composição de frases com palavras escritas em cartolina;
- Leitura de contos comerciais escolhidos e, se necessário adaptados.

Leitura: 2ª Etapa - O objectivo geral desta etapa é o **Reconhecimento e Aprendizagem das Sílabas**. Esta etapa compreende a existência de um código que nos permite aceder a qualquer palavra escrita não apreendida anteriormente.

Segundo Troncoso & Del Cerro (2004:159), os objectivos específicos para o nível II (dos 6 aos 8 anos) são os seguintes:

- 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 da leitura global de novas palavras escolhidas expressamente com este fim;
- Aumento do número de contos (pequenas histórias) pessoais;

- Aumento do número de palavras que lê globalmente: adjectivos, conjunções e advérbios;
- Aumento do comprimento das frases que lê e que compõe;
- Aumento do número de páginas e de palavras do abecedário pessoal;
- Utilização ocasional de cartilhas para fazer revisão, reforçar e generalizar o conhecimento das sílabas;
- Iniciação ao conhecimento de sílabas travadas.

Leitura: 3ª Etapa - O objectivo geral desta etapa é a **Progressão na Leitura**. É o uso prático e funcional da leitura – carácter educativo, informativo e lúdico da leitura.

Segundo Troncoso & Del Cerro (2004:159,160), os objectivos específicos são os seguintes para os níveis III (dos 8 aos 10 anos) e IV (dos 10 aos 16):

- Iniciação ao conhecimento de sílabas inversas;
- Leitura rápida de sílabas directas apresentadas uma a uma;
- 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 sílabas inversas;
- Soletração 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 a perguntas sobre a leitura;

- Leitura e ordenação sequencial de cenas de uma história;
- Conhecimento de grupos consonânticos.
- Leitura em voz alta com entoação, respeitando as pausas;
- Leitura em voz alta com fluência e inteligibilidade;
- Leitura silenciosa com compreensão;
- Leitura rápida de palavras com grupos consonânticos;
- Utilização de dicionários escolares básicos;
- Resolução de palavras-cruzadas e jogos de palavras;
- Leitura de livros do 1º ciclo;
- Iniciação ao estudo;
- Resposta escrita com frases a perguntas sobre a leitura.

Método de Escrita

Troncoso & Del Cerro (2004:164) referem, que antes de começar o método de ensino da escrita de um modo sistemático, a criança preparou-se durante as etapas de estimulação precoce, com diversos exercícios psicomotores e gráficos.

É necessário que a criança possua alguns requisitos para começar a escrever com este método:

- a) Deve ser capaz de segurar o instrumento de escrita entre o polegar e os outros dedos;
- b) Deve ser capaz de realizar alguns traços ou garatujas seguindo com o olhar os movimentos da sua mão;
- c) Deve compreender que não deve exceder com os seus traços a superfície do papel, e deve também começar a inibir-se, controlando os seus movimentos.

O processo de escrita é mais lento que o da leitura. Não se pode partir para uma escrita muito precoce, uma vez que é necessária uma maturação que raramente as crianças adquirem antes dos 5 anos.

A criança com T21 aos 3, 4 anos de idade pode reconhecer visualmente palavras e atribuir-lhes significado, mas só por volta dos 7, 8 anos as poderá escrever. Estas crianças só adquirem, eventualmente, uma escrita fluente a partir dos 10 anos de idade. Os factores que condicionam esta aprendizagem são os seguintes: anatomia da mão; laxidão ligamentar; hipotonia muscular; dificuldades de coordenação, de inibição e de memória; percepção auditiva; problemas de linguagem e articulação.

Segundo Troncoso & Del Cerro (2004:170), a qualidade da escrita, do ponto de vista gráfico, é influenciada por vários factores que se resumem fundamentalmente nos seguintes aspectos:

- a) A maturidade geral do sistema nervoso em relação ao conjunto da actividade motora;
- b) O desenvolvimento geral em relação ao tónus muscular, à postura e à coordenação de movimentos;
- c) O desenvolvimento da motricidade fina ou a destreza manual.

As crianças com T21 têm dificuldades nestes três aspectos. Os programas de desenvolvimento da atenção precoce, que consideram a criança na sua globalidade e que a ajudam nessa maturação geral do sistema nervoso, devem ter em conta ao mesmo tempo as necessidades específicas para diminuir a intensidade dessas dificuldades.

Troncoso & Del Cerro (2004:170) referem que, *“os resultados dos diferentes programas de intervenção demonstram que se produzem melhorias concretas se se fizerem intervenções específicas”*.

Escrita: 1ª Etapa – O objectivo geral desta etapa é fazer com que o aluno desenvolva as capacidades perceptivas e motoras para traçar todo o tipo

de linhas necessárias para, mais tarde, desenhar letras e juntá-las. Os objectivos específicos sugeridos por Troncoso & Del Cerro (2004:173), pretendem que o aluno:

- Segure o instrumento de escrita do modo mais adequado para controlar e ver os traços que realiza;
- Seja capaz de traçar de modo automático, na direcção correcta, todo o tipo de linhas. A criança deve saber onde começar o traço, que trajectória seguir e ser capaz de o fazer habitualmente;
- Controle os seus movimentos da mão de modo a que possa inibir-se a tempo, para não ultrapassar os limites assinalados para cada um dos traços;
- Adquira uma destreza manipulativa para o traçado que lhe permita ajustar-se às linhas ponteadas ou tracejadas, sem perder a fluência do movimento;
- Copie de um modelo diversas linhas e os grafismos: vertical, horizontal, cruz, círculo, montanha, roda, etc;
- Trace por ditado, sem modelo, as linhas e os grafismos que lhe sejam indicados: linha vertical, horizontal, diagonal, ondulada, cruz, quadrado, círculo, várias montanhas seguidas, etc.

Escrita: 2ª Etapa – O objectivo geral da segunda etapa, é fazer com que o aluno consiga traçar todas as letras do alfabeto, seja capaz de unir as letras formando sílabas e palavras e escreva as primeiras frases. Para se atingir este objectivo geral deve trabalhar-se pouco a pouco, tendo em consideração os objectivos específicos, sugeridos por Troncoso & Del Cerro (2004:173), que pretendem que o aluno:

- Escreva o seu nome com a ajuda de pontilhados;
- Trace as vogais do seu nome, sem ajuda;
- Trace as consoantes do seu nome, sem ajuda;
- Trace a maiúscula inicial do seu nome, sem ajuda;
- Copie o seu nome correctamente por cima de pontilhado, sem ajuda;
- Escreva o seu nome, copiando-o de um modelo;
- Escreva o seu nome, sem modelo, de um modo claro e legível;
- Escreva todas as vogais;
- Escreva todas as consoantes;
- Trace todas as combinações de consoante e vogal, formando sílabas directas;
- Complete palavras, escrevendo as sílabas que faltam;
- Escreva palavras copiando-as;
- Escreva palavras com 2 sílabas directas, sem modelo;
- Escreva palavras com uma sílaba directa e uma sílaba travada;
- Escreva palavras que tenham uma sílaba inversa;
- Escreva palavras que tenham um grupo consonântico;
- Escreva qualquer palavra que se lhe dite;
- Escreva palavras em que pense: completando frases, fazendo perguntas, fazendo listas;
- Escreva palavras simples.

Escrita: 3ª Etapa – O objectivo geral é fazer com que o aluno com T21 utilize habitualmente a escrita manuscrita para as actividades da vida diária, para resolver situações que requerem escrita e para comunicar com os outros. Os objectivos específicos que Troncoso & Del Cerro (2004:198), nos sugere são os seguintes:

Caligrafia:

- Aprender a traçar as maiúsculas de todas as letras do alfabeto;
- Escrever, quer palavras quer frases, com a sua letra pessoal, proporcionada e legível.

Ortografia:

- Utilizar as maiúsculas sempre que necessário;
- Utilizar adequadamente o ponto, a vírgula e outros sinais de pontuação;
- Utilizar os pontos de interrogação e de exclamação, quando seja preciso;
- Utilizar o **c** ou o **s**, **g** ou **j**, **ch** ou **x**, **z** ou **s**, etc, segundo as regras gramaticais.

Vocabulário:

- Escrever listas de nomes que correspondam a uma determinada regra;
- Escrever palavras da mesma família e derivadas de outras;
- Escrever diminutivos, aumentativos, sinónimos e antónimos;
- Escrever palavras que comecem com cada uma das letras do alfabeto.

Morfossintaxe:

- Escrever frases de 4 a 5 palavras com concordância correcta de género e número;
- Escrever frases empregando de um modo adequado os tempos dos verbos no presente, no passado e no futuro;
- Escrever com uma estrutura correcta, frases de mais de 5 palavras;
- Escrever um texto descritivo ou narrativo de 2 ou mais frases relacionadas entre si;
- Utilizar habitualmente a escrita em situações da vida doméstica, escolar, laboral e social para fazer listas, preencher formulários, escrever mensagens e cartas, copiar receitas ou instruções;

- Escrever pequenos relatos em que narre com coerência o início, o desenvolvimento ou acção e o final;
- Escrever composições ou pequenos ensaios sobre temas como a amizade, a dor, o trabalho, a felicidade, a vida, a natureza;
- Escrever as suas próprias criações: diário, poesias, etc.

A importância do computador.

Para finalizar este capítulo, não podemos deixar de realçar a importância que Troncoso & Del Cerro dão ao uso do computador, na utilização deste método.

Para Troncoso & Del Cerro (2004:213), a utilização do computador para a escrita é uma valiosa ajuda técnica que convém que as crianças e jovens com T21 aprendam a manejar o quanto antes. As vantagens do uso do computador para escrever são em primeiro lugar: a edição final, a apresentação formal do documento escrito (o signifiante). A segunda vantagem é que o conteúdo (o significado) da comunicação pode melhorar de forma notável. A facilidade que o aluno tem em ler, corrigir e certificar-se antes de imprimir, permite-lhe acabar a tarefa com sucesso, os erros não ficam no papel.

Para que o aluno aprenda bem, é necessário que o professor conheça e disponha de programas variados para seleccionar o mais adequado para ele. O professor deve ainda ter objectivos claros para atingir em cada momento e trabalhá-los todos de uma forma gradual. Deve começar pelo manejo técnico e seleccionar depois o conteúdo dos programas de linguagem e dos processadores de texto.

A meta final a atingir durante a fase de formação consiste em fazer com que os jovens/adultos com T21 sejam capazes de se movimentar com total autonomia para abrir os programas, escrever o texto que desejam, imprimi-lo,

arquivá-lo e fechar o programa. Graças ao computador, a barreira motora que muitas pessoas com T21 têm é ultrapassada, podendo assim concentrar melhor os seus esforços na elaboração e na transmissão do conteúdo das suas mensagens.

Segundo Troncoso & Del Cerro (2004:213), *“A nossa experiência prova-nos que todos manejam com perícia o rato, aprendem a utilizar o teclado e tiram partido da sua utilização”*.

As autoras acima referidas alertam para a possibilidade de surgir, por vezes, durante a fase de aprendizagem, a necessidade de se fazer algumas adaptações para facilitar a tarefa do aluno, para alcançar uma maior eficácia. As adaptações podem ser:

- a) A utilização de uma letra que seja suficientemente grande e escura para que o aluno a visualize no ecrã sem dificuldades e sem cansaço visual;
- b) A selecção de letra cursiva ou script, ou as duas, em função do tipo de letra que o aluno conhece e usa habitualmente. Os alunos que só lêem letra manuscrita aprenderão, através do computador, a letra de imprensa;
- c) A colocação de etiquetas autocolantes que assinalem e destaquem as teclas **enter**, **maiúsculas** e **delete**.

Segundo Troncoso & Del Cerro (2004:214), *“ Os alunos que progridem com maior rapidez são os que conhecem o alfabeto...”*

Por estas razões, quanto mais cedo uma criança começar a conhecer e a utilizar o teclado e o computador, mais fácil será centrar-se nos conteúdos dos programas e avançará mais depressa.

Troncoso & Del Cerro (2004: 214), recordam ainda que *“O computador é apenas um meio técnico, uma ajuda que não substitui de forma alguma o professor, que é quem programa, selecciona, ensina, interioriza, adapta, regista e avalia”*.

Nunca se deve deixar o aluno sozinho em frente ao ecrã, a comunicação com o adulto e a observação atenta e constante deste nunca devem faltar. O professor deverá dedicar especial atenção a todos os aspectos da língua, ajudando o aluno a melhorar os seus textos escritos na forma e no conteúdo.

Segundo Troncoso & Del Cerro (2004:214), *“O conhecimento e o uso das novas tecnologias é, na sociedade actual, mais um símbolo de normalização. Os alunos com défice intelectual não têm motivo para ficar para trás”*.

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 1 – DEFINIÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO.

1.1 – Pergunta de Partida

A estrutura a que este trabalho de investigação obedece contempla duas partes principais, sendo elas a componente teórica, que abrange toda a problemática inerente à pergunta de partida, e a componente empírica, que vêm contribuir para a procura da resposta ou respostas à pergunta enunciada.

Segundo Quivy (1998:41), a melhor forma de começar um trabalho de investigação social consiste em nos esforçarmos por enunciar o projecto sob a forma de uma pergunta de partida. Com esta, o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação e, ainda segundo o mesmo autor, deve ter um certo número de qualidades: de clareza, de exequibilidade e de pertinência. Quanto à clareza esta deve ser precisa, concisa e unívoca, quanto à exequibilidade deve ser realista. No que se refere à pertinência deve ser uma verdadeira pergunta, abordar o estudo do que existe e ter uma intenção compreensiva ou explicativa, e não moralizadora ou filosófica.

A razão de ser desta fase do nosso trabalho, prende-se com o facto de tentarmos interligar a componente teórica a um estudo de carácter prático, tentando dar resposta à problemática que nos propusemos a estudar: *“Que métodos, estratégias e actividades poderão ser utilizadas pelos professores do 1º ciclo do ensino básico, para responder às necessidades e especificidades da criança com T21, no domínio da Leitura e Escrita?”*. Esta questão surgiu da

necessidade de conhecer um pouco melhor a realidade existente nas escolas e, de certo modo saber em que termos a inclusão se verifica no sentido de criar condições capazes de satisfazer as características, necessidades e especificidades de todos os alunos com T21 que a frequentam.

Tendo em conta que *“A investigação em Pedagogia tem por objectivo promover a Educação ajudando-a na realização do seu fim, que é o desenvolvimento holístico da pessoa”* (Sousa, 2005:29), este trabalho pretende colaborar para uma melhor reflexão, por parte do professor do 1º ciclo, relativamente à escolha do método, estratégias e actividades, no domínio da leitura e da escrita em crianças com T21.

1.2 – Definição das Hipóteses

Segundo Quivy (1998:119), a organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor. Um trabalho não pode ser considerado uma verdadeira investigação se não for estruturado em torno de uma ou de várias hipóteses.

Em 1º lugar, porque a hipótese traduz por definição este espírito de descoberta que caracteriza qualquer trabalho científico. Em 2º lugar, alicerçada numa reflexão teórica e num conhecimento preparatório do fenómeno estudado (fase exploratória), exprime-se como uma pressuposição, que não é gratuita, sobre o comportamento dos objectos reais estudados. Em 3º lugar a hipótese fornece à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada, substitui nessa função a pergunta de partida, ainda que esta não esteja completamente esquecida.

Ainda segundo o mesmo autor (1998:120), o seguimento do trabalho consistirá em testar as hipóteses, confrontando-as com os dados da observação. A hipótese fornece o critério para seleccionar, de entre a infinidade de dados que um investigador pode, em princípio, recolher sobre um determinado assunto, os dados ditos “pertinentes”. As Investigações apresentam-se sempre como movimentos de vaivém, entre uma reflexão teórica e um trabalho empírico pois *“as hipóteses constituem as charneiras deste movimento; dão-lhe a sua amplitude e asseguram a coerência entre as partes do trabalho” (idem).*

Como possíveis respostas à pergunta de partida, propomos as seguintes hipóteses de trabalho:

- Alunos com T21 que são estimulados precocemente podem adquirir competências adequadas de leitura e de escrita.

- A utilização sistemática do Método de Leitura e Escrita de Troncoso & Del Cerro (2004) provoca efeitos positivos no desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças com T21 que frequentam os primeiros anos de escolaridade.

Ao longo deste trabalho temos como principal objectivo responder à questão de partida, verificando a autenticidade das hipóteses de trabalho e tendo em conta os seguintes objectivos:

- Compreender as crianças com T21.
- Conhecer as necessidades e especificidades destas crianças.
- Questionar a importância da adequação dos métodos de leitura e de escrita aos alunos com T21.
- Comprovar a evolução na leitura e escrita das crianças com T21, que foram expostas ao modelo de Troncoso & Mercedes Del Cerro (2004).

1.3 - Caracterização da Amostra.

Este estudo está situado e contextualizado numa amostra de duas crianças com T21, do sexo masculino previamente identificados. Estas crianças estão inseridas no Agrupamento Vertical de S. Mamede de Infesta, que integra os Jardins de Infância, as Escolas do 1º Ciclo e as Escolas de 2º e 3º ciclo da rede pública da Freguesia e Cidade de S. Mamede de Infesta, Concelho de Matosinhos, Distrito do Porto.

Nos últimos anos, toda a área envolvente tem vindo a sofrer profundas transformações tendo-se assistido a um verdadeiro surto de construção que alterou radicalmente a sua fisionomia envolvente. A freguesia de S. Mamede de Infesta é hoje uma terra de casas tradicionais, de vivendas e moradias, apesar do forte incremento da construção em altura que se verificou nos últimos 10 anos. Todo o crescimento urbanístico e a criação de novos acessos, têm reflectido num grande aumento populacional, como também se tem reflectido a nível económico, cultural e social. No que se refere a serviços podemos encontrar nesta cidade várias agências bancárias, correio, centro de saúde, junta de freguesia e PSP. Quanto aos espaços culturais S. Mamede de Infesta conta hoje com várias associações recreativas, culturais e desportivas.

A nível escolar, e de forma a abranger toda a população em idade escolar encontramos:

- Agrupamento de Escolas do Padrão da Légua, o Jardim-de-infância e as Escolas de 1º Ciclo da rede pública do Lugar do Padrão da Légua, Freguesia de S. Mamede de Infesta e de Leça do Balio;
- Agrupamento Vertical de Escolas de S. Mamede de Infesta, que integra os Jardins-de-infância, as Escolas do 1º Ciclo e a Escola do 2º e 3º Ciclos da rede pública da freguesia e cidade de S. Mamede de Infesta;
- Escola Secundária Abel Salazar;
- ISCAP – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto;

- Outros Jardins-de-infância da rede privada;
- Instituto de Línguas;

A nível social há ainda a referir a existência de um Centro de Apoio à Terceira Idade – CATI.

As crianças que participaram neste estudo (D e M) frequentam as escolas do 1º Ciclo de Ensino Básico da Ermida (2º Ano) e a do Padre Manuel de Castro (1º Ano), ambas situadas no centro da cidade de S. Mamede de Infesta.

No que se refere à criança “D”, não obtivemos dados significativos para uma caracterização completa, baseando-nos nos conhecimentos adquiridos, na sua frequência de Jardim-de-Infância, com a investigadora. Esta é uma criança de 7 anos de idade, com Trissomia 21, com vários problemas associados, nomeadamente cardíacos, físicos (dedos unidos), cognitivos e sociais (família desfavorecida e com dificuldades económicas). Esta criança não esteve sujeita a uma intervenção precoce ajustada à sua problemática, não tendo sido entregue à instituição que frequentou qualquer tipo de relatório comprovativo das suas dificuldades. Em termos escolares, a transição para o 1º ciclo, segundo dados recolhidos, não foi a mais adequada, na medida em que neste ano de transição esta criança esteve praticamente inserida numa unidade de multideficiência. Neste sentido, e devido a diferentes factores, podemos concluir que esta criança não teve uma intervenção adequada. Contudo, este ano lectivo está inserida numa turma de ensino regular do 1º ano do ensino básico, tendo como apoio uma professora de educação especial que o acompanha em contexto de sala de aula e em sessões particulares, onde só agora se começou a trabalhar o método global. Relativamente à família provém de um ambiente familiar desfavorecido e com alguns problemas inerentes.

Por sua vez, a criança “M”, com 8 anos, provém de uma família estruturada, sendo desde o nascimento devidamente acompanhada, não revelando explicitamente em termos físicos e cognitivos, traços da problemática

inerente. Tivemos acesso a relatórios médicos do Instituto Vêras (Centro de Reabilitação Nossa Senhora da Glória), onde desde muito cedo teve apoio, nomeadamente nas áreas de Nutrição, Audição e Tacto, Leitura, Mobilidade e Motricidade.

Realçamos aqui o empenho do avô paterno (professor aposentado) conhecedor do método de Troncoso & Del Cerro (2004), que sempre esteve presente no percurso educativo do neto. Tivemos algumas conversas sobre o desenvolvimento da criança “M”, e foram-nos mostrados alguns materiais construídos por este avô, que foram utilizados e trabalhados com a criança no sentido de colmatar as lacunas existentes. Esta ampla estimulação permitiu um bom desenvolvimento global.

No que se refere à escola, esta criança está inserida numa turma de ensino regular no 2º ano do ensino básico. Quanto ao método utilizado não existe um específico, mas sim métodos que são utilizados simultaneamente, como o método global, o método das 28 palavras, o método sintético e o método analítico. No que se refere ao método perceptivo-discriminativo de Troncoso & Del Cerro (2004), a professora de educação especial disse-nos que não conhecia.

Temos ainda conhecimento que sempre houve uma grande parceria entre a família e a escola, nomeadamente com as professoras do ensino regular e de educação especial, no sentido de unir esforços para ajudar a criança no seu percurso académico.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIAS

2.1 – Metodologias Gerais

A opção metodológica escolhida possui um carácter essencialmente qualitativo, constituindo-se como um estudo de caso, um dos modos possíveis de investigação no domínio das estratégias qualitativas. Consideramos que esta metodologia é a mais adequada ao estudo que pretendemos fazer.

Segundo Biklen & Bogdan (2003:49), *“a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”*.

Por conseguinte, a descrição funciona como método de recolha de dados, que serão analisados de forma indutiva, ou seja, os dados recolhidos ou provas não têm como objectivo confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, ao invés disso e segundo Biklen & Bogdan (2003:50), *“As abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”*.

Assim, investigadores qualitativos em educação questionam os sujeitos da sua investigação com o intuito de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (Psathas, 1973, in Biklen & Bogdan, 2003:51).

Neste sentido foram estabelecidos algumas estratégias e procedimentos que nos permitiram tomar em consideração as experiências do ponto de vista do nosso informador.

Segundo Lessard (1996:143), em ciências humanas e na investigação qualitativa, existem três grandes grupos de técnicas aos quais De Bruyne et al. (1975) designam de *modos de recolha de dados*, são eles: o inquérito que pode tomar a forma de entrevista (oral) ou de questionário (escrito); a observação, que pode ser directa ou participante e a análise documental que têm como principal objectivo, recolher informação necessária para a base de análise de estudo. Como nos diz Biklen & Bogdan (2003:149), “*Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar*”.

Tendo em conta os objectivos deste estudo, o instrumento privilegiado a usar foi a observação directa através da utilização de checklist e grelhas de observação. Trata-se de um método no sentido restrito, baseado na observação visual, e que segundo Quivy (1998:196), constitui um dos únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem mediação de um documento ou de um testemunho. É diferente do inquérito por questionário e entrevista, em que os acontecimentos nos surgem a partir das declarações dos actores ou dos vestígios deixados por aqueles que testemunharam directa ou indirectamente.

Segundo Quivy (1998:197), o campo de observação do investigador é à priori infinitamente amplo e só depende, em definitivo, dos objectivos do seu trabalho e das suas hipóteses de partida. A partir delas, o acto de observar será estruturado, na maioria dos casos, por uma grelha de observação previamente construída. As modalidades concretas da observação em investigação social são muito diferentes. O investigador pode optar por um método de observação participante, ou por um método de observação não participante.

Privilegiaremos neste estudo o recurso à observação participante, pois segundo Woods (cit. in Serrano, 1994:25), ela é um meio para chegar mais

profundamente à compreensão e à explicação da realidade que o investigador quer estudar. A esta ideia, complementamos a perspectiva de Quivy (1998:197), segundo a qual, a validade deste recurso metodológico deverá basear-se, por um lado, na precisão e no rigor das observações e, por outro, no confronto constante entre as observações e as hipóteses interpretativas.

Pelo carácter intensivo que reveste a pesquisa de terreno, sob a forma de um estudo de caso, é necessário que o investigador, à medida que vai procedendo à recolha da informação, realize, simultaneamente, a interpretação dos dados obtidos. Na verdade, a análise dos dados permitirá proceder à sua organização sistemática com vista a aumentar a sua compreensão e permitir a apresentação de conclusões (Bogdan e Biklen, 1994:207).

Segundo Quivy (1998:198), este método tem como desvantagem o problema do registo, ou seja, o investigador não pode confiar unicamente na sua recordação dos acontecimentos apreendidos “ao vivo”, uma vez que a memória é selectiva e eliminaria uma grande variedade de comportamentos, cuja importância não fosse imediatamente aparente. Nem sempre é possível tomar notas no próprio momento, a única solução consiste em transcrever os comportamentos observados imediatamente após a observação. Em termos práticos, trata-se muitas vezes de uma tarefa bastante difícil e pesada, devido à fadiga e às condições de trabalho por vezes esgotantes.

No que se refere ao problema da interpretação das observações, a utilização de grelhas de observação muito formalizadas facilita a interpretação, mas por outro, esta arrisca-se a ser relativamente superficial e mecânica perante a riqueza e a complexibilidade dos processos estudados.

Em síntese, de acordo com as quatro tendências das Ciências Sociais indicadas por Toulmin (cit. in Flick, 2004:26,27), entendemos que esta investigação apresenta a marca da oralidade, por privilegiar os processos de comunicação estabelecidos com as crianças e com os profissionais de educação especial; parte de um problema específico, particular, que emerge

numa situação determinada; é uma pesquisa localizada, direccionada para utilização de um método específico de aprendizagem da Leitura e da Escrita; é oportuna, na medida em que a aprendizagem da Leitura e da escrita em crianças com T21 representa uma questão educativa pertinente, sendo esta temática palco de várias reflexões e debates, que exige uma competência especializada e eficaz por parte dos Professores do Ensino Regular e dos Professores de Ensino Especial.

2.2 – Instrumentos de recolha de dados

Para a concretização deste estudo, foram construídos instrumentos de recolha para cada um dos alunos observados. Estes instrumentos têm muitas componentes em comum, mas também algumas distintas face às dificuldades e características de cada um. Assim, foi construída uma checklist que foi utilizada como registo de observação da criança “D” que frequenta o 1º ano do ensino básico. (ver anexo 1). Esta checklist envolvia duas grandes dimensões, uma referente ao método de leitura e outra ao método de escrita.

Quanto ao método de leitura no registo de observação tivemos como suporte o Método de Leitura e Escrita Perceptivo - Discriminativo de Troncoso & Del Cerro (2004) sobretudo no que se refere ao nível I (dos 4 aos 6 anos) referentes à Leitura, tendo analisado os seguintes aspectos:

- Associa uma palavra com outra igual acompanhada do desenho ou da fotografia. (Cartão-fotografia com cartão palavra).
- Associa palavras iguais
- Selecciona a palavra nomeada.
- Reconhece globalmente as palavras.

- Lê palavras.
- Lê frases simples.
- Compõe frases com palavras escritas em cartolinas.
- Faz leitura global de 60 palavras, incluindo um mínimo de 5 verbos.
- Reconhece o abecedário pessoal.

Relativamente à Escrita foram analisados os conteúdos referentes à 1ª Etapa, que se destina à Fase da Estimulação Precoce, ao que passamos a descrever:

- Segura o instrumento de escrita do modo mais adequado.
- Controla e vê os traços que realiza.
- É capaz de traçar de modo automático, na direcção correcta, todo o tipo de linhas.
- Controla os seus movimentos da mão.
- Contorna os limites assinalados.
- Consegue manipular um traçado que lhe permita ajustar-se às linhas ponteadas ou tracejadas (só linhas rectas).
- Copia de um modelo diversas linhas e os grafismos: vertical; horizontal; cruz; círculo.

Construímos, igualmente, uma outra checklist para avaliação do aluno “M” que frequenta o 2º ano do ensino básico. Igualmente neste registo de observação tivemos como suporte o Método de Leitura e Escrita Perceptivo - Discriminativo de Troncoso & Del Cerro (2004) e definimos duas dimensões:

método de leitura e método de escrita. Quanto ao método de leitura, dado que o desenvolvimento desta criança, devido à intervenção precoce que teve desde bebé, é notoriamente superior comparativamente com outras crianças da mesma idade, as opções que tomamos foram a de avaliar os níveis II (dos 6 aos 8 anos); o nível III (dos 8 aos 10); e o nível IV (dos 10 aos 16).

Quanto ao nível II seleccionaram-se os aspectos seguintes:

- Compõe palavras conhecidas com sílabas escritas em cartolina: com modelo e sem modelo.
- Compõe palavras com um número determinado de sílabas que se lhe dão escritas.
- Compõe palavras por ditado, com as sílabas que estão escritas.
- Faz leitura global de novas palavras escolhidas.
- Faz leitura global de adjectivos, conjunções e advérbios, incluindo sílabas travadas e inversas.
- Lê e compõe frases mais compridas.
- Reconhece mais palavras do abecedário pessoal.
- Reconhece sílabas travadas.

Relativamente ao nível III tiveram-se em conta os seguintes aspectos:

- Reconhece sílabas inversas.
- Faz leitura rápida de sílabas directas apresentadas uma a uma: “olha e diz”.

- Faz leitura de livros do 1º ano do 1º ciclo, seleccionados pelo seu conteúdo e apresentação.
- Faz leitura de contos com pouco texto.
- Executa palavras cruzadas a partir das sílabas.
- Soletra palavras simples.
- Conhece palavras com grupos consonânticos.
- Usa o dicionário infantil.
- Lê frases ao adulto e este escreve-as.
- Responde oralmente a perguntas sobre a leitura.
- Faz leitura e ordena sequencialmente cenas de uma história.

Também se incluíram aspectos do nível IV como:

- Faz leitura em voz alta com entoação, respeitando as pausas.
- Faz leitura em voz alta com fluência e inteligibilidade.
- Faz leitura silenciosa com compreensão.
- Faz leitura rápida de palavras com grupos consonânticos.
- Utiliza dicionários escolares básicos.
- Resolve palavras cruzadas e jogos de palavras.
- Faz leitura de livros do 1º Ciclo.
- Utiliza a resposta escrita com frases a perguntas sobre a leitura (resposta curta).
- Utiliza a resposta escrita com frases a perguntas sobre a leitura (resposta mais complexa).

- Faz escolha da leitura como entretenimento no tempo de lazer, livros adequados à idade.

Relativamente à **Escrita** foram analisados os conteúdos referentes à 1ª Etapa, que se destina à Fase da Estimulação Precoce; à 2ª Etapa que se refere ao Traçado, Enlace e Formação de Palavras e à 3ª Etapa que diz respeito à Progressão na Leitura, englobando a: Caligrafia, Ortografia, Vocabulário e a Morfossintaxe.

Relativamente à Primeira Etapa: Fase da Estimulação Precoce seleccionaram-se os seguintes aspectos:

- Segura o instrumento de escrita do modo mais adequado.
- Controla e vê os traços que realiza.
- Traça de modo automático, na direcção correcta, todo o tipo de linhas.
- Controla os seus movimentos da mão.
- Contorna os limites assinalados.
- Consegue manipular um traçado que lhe permita ajustar-se às linhas ponteadas ou tracejadas.

No que se refere à Segunda Etapa, que diz respeito ao Traçado, enlace e formação de palavras, consideramos os seguintes aspectos:

- Cópia de um modelo diversas linhas e os grafismos: vertical; horizontal; cruz; círculo; montanha; roda; etc.
- Escreve o seu nome com a ajuda de ponteados.
- Traça as vogais do seu nome, sem ajuda.
- Traça as consoantes do seu nome, sem ajuda.
- Traça a maiúscula do seu nome, sem ajuda.

- Copia o seu nome correctamente por cima do ponteadado, sem ajuda.
- Escreve o seu nome, copiando-o de um modelo.
- Escreve o seu nome, sem modelo, de um modo claro e legível.
- Escreve todas as vogais.
- Escreve todas as consoantes.
- Traça todas as combinações de consoante e vogal, formando sílabas directas.
- Completa palavras, escrevendo as sílabas que faltam.
- Escreve palavras, copiando-as.
- Escreve palavras que se lhe dite.
- Escreve palavras simples.

No que diz respeito à Terceira Etapa, que corresponde à Progressão na Escrita, consideramos os seguintes aspectos:

Caligrafia:

- Aprendeu a traçar as maiúsculas de todas as letras do alfabeto.
- Escreve, quer palavras quer frases, com a sua letra pessoal, proporcionada e legível.

Ortografia:

- Utiliza as maiúsculas sempre que necessário.
- Utiliza adequadamente o ponto, a vírgula e outros sinais de pontuação.
- Utiliza os pontos de interrogação e de exclamação, quando é preciso.
- Utiliza o c ou s, g ou j ou x, z ou s, etc., segundo as regras gramaticais.

Vocabulário:

- Escreve listas de nomes que correspondem a uma determinada categoria.
- Escreve palavras da mesma família e derivadas de outras.
- Escreve diminutivos, aumentativos, sinónimos e antónimos.
- Escreve palavras que começam com cada uma das letras do alfabeto.

Morfossintaxe:

- Escreve frases de 4 a 5 palavras com concordância correcta de género e número.
- Escreve, com uma estrutura correcta, frases de mais de 5 palavras.
- Escreve um texto descritivo ou narrativo de 2 ou mais frases relacionadas entre si.
- Escreve mensagens e pequenas cartas.
- Escreve pequenos relatos em que narra com coerência o início, o desenvolvimento ou a acção final.
- Escreve pequenas composições sobre os temas: amizade, felicidade, a natureza, etc.

2.3 – Procedimentos na recolha de dados

Após a construção dos instrumentos, num 1º momento houve um contacto telefónico aos pais e encarregados de educação das crianças, assim como ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de S. Mamede de Infesta, no sentido de explicar e dar conhecimento do estudo,

assim como o critério que ditava a participação dos professores de educação especial e dos professores do ensino regular, docentes estes que prestam apoio às crianças escolhidas para este estudo. Foi solicitada a sua autorização e colaboração e garantido o anonimato dos participantes.

Depois deste contacto telefónico foi-nos dito como deveríamos proceder para que este estudo fosse possível de realizar. Posteriormente enviamos por fax uma carta dirigida aos Pais e Encarregados de Educação das crianças, em como estes autorizavam, e outra ao presidente do Conselho Executivo. Esta documentação foi enviada no dia 7 de Outubro de 2009. Passados alguns dias foi-nos comunicada a autorização para a realização deste estudo.

O 1º contacto com os Professores do Ensino Especial foi em Janeiro de 2010, nas respectivas escolas, onde ficamos a conhecer o espaço físico e onde pudemos falar sobre a forma como gostaríamos de realizar o estudo. Perante o nosso interesse em desenvolvê-lo no contexto de sala de aula, não nos foi dada permissão, quer num caso, quer noutra, argumentando que se tratava de turmas bastante problemáticas, onde existiam casos de algumas crianças com problemas de comportamento, e seria muito complicado gerir esta situação, por parte dos Professores.

Falamos também na possibilidade de realizar uma Checklist, abordando os aspectos que seriam relevantes observar, no que se refere à Leitura e Escrita, utilizando o Método Perceptivo – Discriminativo.

Ainda neste 1º encontro, conseguimos recolher alguma informação através dos professores de ensino especial, em que fase de desenvolvimento as crianças se encontravam no momento, no que se refere à Leitura e Escrita. Isso ajudou-nos na construção das Checklists para os alunos “D” e “M”.

Depois destas terem sido elaboradas, segundo os parâmetros atrás enunciados, a sua aplicação foi feita com a colaboração directa dos professores de educação especial. Esta aplicação desenrolou-se no mês de Janeiro de 2010, onde nos deslocamos às respectivas escolas, (em dias

diferentes), onde previamente marcamos encontro com os professores de educação especial. Depois de uma breve conversa com as docentes, apresentamos as Checklists com os vários aspectos a serem avaliados. Depois de uma observação cuidadosa preencheram as checklists.

Numa 2ª fase do trabalho após a aplicação e análise das checklists dos dois alunos foram criadas propostas de actividades que permitissem colmatar as falhas detectadas. Estas propostas tiveram como base o Método de Leitura e Escrita de Troncoso e Del Cerro (2004), e foram aplicadas no início de Setembro de 2010.

As actividades foram propostas por nós, tendo em conta alguns critérios que achamos pertinentes, sendo eles, o número de sessões; a duração de cada sessão; a definição dos conteúdos e dos objectivos para cada uma das sessões, não esquecendo os recursos humanos e materiais, assim como as estratégias. Tentamos diversificar as actividades, para que as crianças sentissem entusiasmo e vontade em realizá-las. Tivemos o cuidado de respeitar os gostos e interesses das crianças, no que se refere à escolha dos materiais. A única dificuldade sentida foi definir o dia e o horário de cada sessão, pois como foram realizadas no início de Setembro, surgiram alguns contratemplos. Após a realização destas actividades foram de novo aplicadas as checklists construídas de modo a verificar-se se tinha havido ou não evolução.

CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1- 1ª fase do estudo: aplicação de checklists.

Conforme já foi explicitado, a 1ª fase do estudo implicou a utilização de checklists junto de cada um dos alunos. Estas como definimos no capítulo 3, apresentam características específicas embora com semelhanças. Pretendeu-se, através delas, obter uma caracterização mais detalhada do perfil de leitura e de escrita dos alunos “D” e “M”. Estas checklists foram aplicadas no mês de Janeiro de 2010. Em seguida, apresentamos os resultados obtidos por aluno.

3.1.1 - Análise da checklist inicial da Criança “D”

Aplicada a checklist obtiveram-se os seguintes resultados, quanto ao método de leitura, tendo em atenção que NA significa (não adquirido), EA (em aquisição) e A (adquirido).

Nível I (dos 4 aos 6 anos)	NA	EA	A	Observações
Associa uma palavra com outra igual acompanhada do desenho ou da fotografia. (Cartão - fotografia com cartão palavra).	X			
Associa palavras iguais.	X			
Selecciona a palavra nomeada.	X			
Reconhece globalmente as palavras.	X			

Lê palavras.	X			
Lê frases simples.	X			
Compõe frases com palavras escritas em cartolinas.	X			
Faz leitura global de 60 palavras, incluindo um mínimo de 5 verbos	X			
Reconhece o abecedário pessoal.	X			

Verificamos, assim, que as principais dificuldades no âmbito da Leitura, referem - se aos aspectos mais simples por nós seleccionados como: associar a palavra com outra igual acompanhada do desenho ou da fotografia, até aos aspectos mais complexos que se referem à leitura global de 60 palavras, incluindo um mínimo de 5 verbos, assim como o reconhecimento do abecedário pessoal.

Relativamente ao método de escrita, aplicada a checklist obtiveram-se os seguintes resultados, tendo em atenção que NA significa Não adquirido, EA (em aquisição) e A (adquirido).

Primeira Etapa: Fase da Estimulação Precoce.	NA	EA	A	Observações
Segura o instrumento de escrita do modo mais adequado.		X		
Controla e vê os traços que realiza.		X		
É capaz de traçar de modo automático, na direcção correcta, todo o tipo de linhas.		X		
Controla os seus movimentos da mão.		X		
Contorna os limites assinalados.		X		
Consegue manipular um traçado que lhe permita			X	

linhas rectas).				
Copia de um modelo diversas linhas e os grafismos: vertical; horizontal; cruz; circulo; montanha; roda; etc.		X		

Verificamos, assim, que as principais dificuldades no âmbito da escrita (relativamente à 1^o Fase estimulação precoce) centram-se nomeadamente no controlo do instrumento de escrita, assim como no contorno de limites assinalados. Contudo, a criança já é capaz de manipular um traçado que lhe permita ajustar-se às linhas ponteadas ou tracejadas mais propriamente linhas rectas.

Podemos verificar, assim, em síntese, que a criança “D” não adquiriu as competências necessárias relativamente ao Método da Leitura. Apesar de já ter 7 anos não consegue realizar tarefas que seriam habituais em crianças de idades entre os 4 e 6 anos.

No âmbito da Escrita, já se verifica algum avanço, pois vários aspectos estão já em processo de aquisição mas ainda não se manifesta uma continuidade e permanência nessas aquisições. Persistem algumas dificuldades que são necessárias ultrapassar.

3.1.2- Análise da checklist inicial da Criança “M”

Aplicada a checklist obtiveram-se os seguintes resultados, quanto ao método de leitura, tendo em atenção que NA significa (não adquirido), EA (em aquisição) e A (adquirido).

Nível II (dos 6 aos 8 anos)	NA	EA	A	Observações
Compõe palavras conhecidas com sílabas escritas em cartolina: com modelo e sem modelo.			X	
Compõe palavras com um número determinado de sílabas que se lhe dão escritas.			X	
Compõe palavras por ditado, com as sílabas que estão escritas.			X	
Faz leitura global de novas palavras escolhidas.			X	
Faz leitura global de adjectivos, conjunções e advérbios, incluindo sílabas travadas e inversas.			X	
Lê e compõe frases mais compridas.			X	
Reconhece mais palavras do abecedário pessoal.			X	
Reconhece sílabas travadas.			X	
Nível III (dos 8 aos 10anos)				
Reconhece sílabas inversas.			X	
Faz leitura rápida de sílabas directas apresentadas uma a uma: “olha e diz”.			X	
Faz leitura de livros do 1º ano do 1º ciclo, seleccionados pelo seu conteúdo e apresentação.			X	
Faz leitura de contos com pouco texto.			X	
Executa palavras cruzadas a partir das sílabas.			X	
Compõe palavras conhecidas com letras escritas em peças de cartolina, com modelo.			X	
Faz leitura rápida de sílabas travadas e sílabas inversas.			X	

Solettra palavras simples.			X
Conhece palavras com grupos consonânticos.			X
Usa o dicionário infantil.			X
Lê frases ao adulto e este escreve-as.			X
Responde oralmente a perguntas sobre a leitura.			X
Faz leitura e ordena sequencialmente cenas de uma história.			X
Nível IV (dos 10 aos 16 anos)			
Faz leitura em voz alta com entoação, respeitando as pausas.		X	
Faz leitura em voz alta com fluência e inteligibilidade.		X	
Faz leitura silenciosa com compreensão.			X
Faz leitura rápida de palavras com grupos consonânticos.			X
Utiliza dicionários escolares básicos.	X		
Resolve palavras cruzadas e jogos de palavras.			X
Faz leitura de livros do 1º Ciclo.			X
Utiliza a resposta escrita com frases a perguntas sobre a leitura (resposta curta).			X
Utiliza a resposta escrita com frases a perguntas sobre a leitura (resposta mais complexa) .		X	
Faz escolha da leitura como entretenimento no tempo de lazer, livros adequados à idade.			X

Verificamos, assim, que relativamente à leitura, e tendo em conta os aspectos seleccionados, podemos concluir que estes estão praticamente adquiridos. No que se refere à utilização de dicionários escolares básicos, estes ainda não foram utilizados na escola.

Existem aspectos que precisam ser mais trabalhados nomeadamente no que se refere ao nível IV, referente à leitura em voz alta com entoação respeitando as pausas, assim como com fluência e inteligibilidade, e também a utilização de respostas escritas com frases mais complexas. É de realçar que, embora a criança apenas tenha 8 anos, face ao facto de ter como adquiridos quase todos os aspectos propostos para o seu nível etário se julgou importante avaliar o que se refere ao estágio seguinte (10-14 anos).

Aplicada a checklist obtiveram-se os seguintes resultados, quanto ao método de escrita, tendo em atenção que NA significa (não adquirido), EA (em aquisição) e A (adquirido).

Primeira Etapa: Fase da Estimulação Precoce.	NA	EA	A	Observações
Segura o instrumento de escrita do modo mais adequado.			X	
Controla e vê os traços que realiza.			X	
Traça de modo automático, na direcção correcta, todo o tipo de linhas.			X	
Controla os seus movimentos da mão.			X	
Contorna os limites assinalados.			X	
Consegue manipular um traçado que lhe permita ajustar-se às linhas ponteadas ou tracejadas.			X	
Segunda Etapa: Traçado, enlace e formação de palavras.				
Copia de um modelo diversas linhas e os grafismos: vertical; horizontal; cruz; círculo; montanha; roda; etc.			X	
Escreve o seu nome com a ajuda de ponteados.			X	
Traça as vogais do seu nome, sem ajuda.			X	

Traça as consoantes do seu nome, sem ajuda.			X
Traça a maiúscula do seu nome, sem ajuda.			X
Copia o seu nome correctamente por cima do ponteadado, sem ajuda.			X
Escreve o seu nome, copiando-o de um modelo.			X
Escreve o seu nome, sem modelo, de um modo claro e legível.			X
Escreve todas as vogais.			X
Escreve todas as consoantes.			X
Traça todas as combinações de consoante e vogal, formando sílabas directas.			X
Completa palavras, escrevendo as sílabas que faltam.			X
Escreve palavras, copiando-as.			X
Escreve palavras que se lhe dite.			X
Escreve palavras simples.			X
Terceira Etapa: Progressão na Escrita.			
Caligrafia:			
Aprendeu a traçar as maiúsculas de todas as letras do alfabeto.			X
Escreve, quer palavras quer frases, com a sua letra pessoal, proporcionada e legível.			X
Ortografia:			
Utiliza as maiúsculas sempre que necessário.		X	
Utiliza adequadamente o ponto, a vírgula e outros sinais de pontuação.		X	
Utiliza os pontos de interrogação e de exclamação, quando é preciso.	X		

Utiliza o c ou s, g ou j ou x, z ou s, etc., segundo as regras gramaticais.		X	
Vocabulário:			
Escreve listas de nomes que correspondem a uma determinada categoria.			X
Escreve palavras da mesma família e derivadas de outras.		X	
Escreve diminutivos, aumentativos, sinónimos e antónimos.			X
Escreve palavras que começam com cada uma das letras do alfabeto.			X
Morfossintaxe:			
Escreve frases de 4 a 5 palavras com concordância correcta de género e número.			X
Escreve, com uma estrutura correcta, frases de mais de 5 palavras.			X
Escreve um texto descritivo ou narrativo de 2 ou mais frases relacionadas entre si.			X
Escreve mensagens e pequenas cartas.			X
Escreve pequenos relatos em que narra com coerência o início, o desenvolvimento ou a acção final.		X	
Escreve pequenas composições sobre os temas: amizade, felicidade, a natureza, etc.		X	

Verificamos, assim, que as principais dificuldades no âmbito da escrita centram-se na terceira etapa que consiste na progressão na escrita em termos ortográficos e referem-se concretamente à utilização dos pontos de interrogação e de exclamação sempre que necessário; à utilização das

maiúsculas; à utilização adequada do ponto, vírgula e outros; à utilização por exemplo do “c” ou “s” segundo as regras gramaticais.

Relativamente ao vocabulário o aspecto que precisa ser mais trabalhado refere-se à escrita de palavras da mesma família e derivadas de outras. No que se refere à morfossintaxe é importante realçar que ainda precisam ser trabalhados alguns aspectos como a escrita de pequenos relatos narrando com coerência o início, desenvolvimento e acção final, assim como escrever pequenas composições sobre temas mais complexos como por exemplo: amizade, felicidade e a natureza.

Com esta análise podemos verificar que os conteúdos analisados no que se refere à leitura estão praticamente adquiridos, tendo ainda que superar algumas dificuldades. Relativamente à Escrita, esta criança mostra ter adquirido várias competências, no entanto ainda existem alguns aspectos que têm de ser trabalhados para que as dificuldades existentes sejam superadas.

3.2 - 2ª fase do estudo: proposta de actividades.

Depois de analisadas as duas checklists e, tendo em conta as dificuldades sentidas por cada criança, construímos um conjunto de actividades que pudessem permitir ultrapassá-las, pelo que foram essencialmente centradas nos aspectos não adquiridos ou em aquisição revelados pela checklist inicial.

Como profissionais de educação sabemos que qualquer planificação deve ter como base o conhecimento da realidade, daí a importância de termos realizado as checklists. As opções tomadas para a planificação das actividades tiveram em consideração variados aspectos como: os interesses das crianças; os objectivos específicos para cada sessão; o tempo de duração de cada

sessão; os conteúdos; as estratégias; os recursos humanos e materiais e, posteriormente a avaliação de cada actividade.

Nesta proposta de actividades não esquecemos, ainda, que segundo Troncoso & Del Cerro (2004:67) “*o professor deverá adoptar e criar as actividades em função do seu próprio estilo pessoal e das características dos alunos*”. Neste sentido as actividades foram pensadas e organizadas em função das características próprias de cada aluno, não esquecendo que em termos do desenvolvimento cognitivo estas crianças estão em diferentes patamares. No que se refere ao “estilo pessoal”, estas actividades foram criadas de forma a poder proporcionar às crianças uma aprendizagem motivadora, através da qual se pode alcançar bons resultados.

As actividades foram planificadas com base no Método de Leitura e Escrita de Troncoso & Del Cerro (2004) e foram desenvolvidas em três sessões individuais para cada aluno. Cada sessão não durou mais do que 60 minutos para que não se criasse uma sensação de fadiga no aluno mas, ao mesmo tempo, fosse possível desenvolver o que se tinha planeado.

3.2.1– Descrição das Actividades – Criança “D”

Para a planificação das actividades tivemos em conta o nº de sessões, a duração de cada sessão, que para a criança “D” achamos que não deveria ultrapassar os 45 minutos, devido à sua inquietação e falta de concentração. As actividades foram planeadas com base no Método de Leitura e Escrita de Troncoso & Del Cerro (2004), tendo em conta o desenvolvimento da criança no momento da observação através da aplicação da checklist. As actividades para a criança “D” foram organizadas a nível da Leitura quer da Escrita, devido às suas enormes dificuldades, quer num campo, quer noutro.

Na 1ª sessão tivemos em conta a nível de conteúdo: a associação de palavras / palavra desenho, e como objectivo: associar uma palavra com outra igual, acompanhada do desenho ou fotografia.

A actividade em si consistiu em mostrar à criança um lote de imagens e outro de palavras, para que ela pudesse reconhecer as imagens e de seguida fizesse a associação da palavra e palavra desenho.

Na figura 1 apresentamos um lote de imagens reais de alguns animais juntamente com a palavra para que a criança pudesse fazer a associação das mesmas. Achemos pertinente usar imagens reais, uma vez que esta criança não tem grandes oportunidades de contactar com o mundo real, e por outro lado foi mais fácil para ela o reconhecimento dos animais.



Fig:1 lote de imagens / lote de palavras

Na 2ª sessão foram tidos em conta a nível de conteúdos o reconhecimento das vogais; reconhecimento do seu nome e como objectivos reconhecimento das vogais (a, e, i, o, u); reconhecimento do seu nome escrito. A actividade em si consistiu num 1º momento mostrar à criança as vogais em cartões individuais, onde foram mostrados separadamente. Por fim o adulto pediu à criança que lhe desse a vogal que lhe fora pedida. Num 2º momento o adulto, em 1º lugar, mostrou à criança um cartão com o seu nome escrito e,

depois, mostrou-lhe os cartões com as vogais escritas. Foi pedido à criança que pegasse nos cartões e que construísse a palavra.

Na figura 2 apresentamos um loto de vogais em que a criança tinha ao seu dispor cartões individuais onde estavam escritas as vogais, e também uma placa com o seu nome escrito. Aproveitamos esta actividade para poder desenvolver e reforçar a aprendizagem das vogais e do reconhecimento do seu nome próprio, uma vez que este esforço já vinha a ser feito pela professora de educação especial, e não se conseguiram os resultados pretendidos.



Fig:2 Loto das vogais

Na 3^a sessão os conteúdos a serem abordados foram segurança na utilização do instrumento de escrita; copiar através de um desenho e os objectivos a ter em conta foram: segurar o instrumento de escrita do modo mais adequado; traçar de modo automático na direcção correcta; copiar através de um modelo linhas diversas e grafismos.

A actividade em si consistiu num 1^o momento em que o adulto forneceu à criança um livro onde lhe mostrou alguns grafismos, para ela poder traçar na direcção correcta. Num 2^o momento foi fornecido à criança a imagem (modelo) de linhas diversas para que a criança através desse modelo fosse capaz de

fazer igual. Posteriormente foi-lhe pedido para copiar através de um modelo os grafismos: vertical, horizontal e de cruz.

Na figura 3 apresentamos vários grafismos em que a criança tinha que traçar na direcção correcta os ponteados de acordo com os modelos apresentados. Esta actividade foi necessária na medida em que esta criança não tinha grande experiência neste tipo de actividade, e que achamos ser fundamental para a ela poder ultrapassar as várias dificuldades existentes, nomeadamente em segurar o instrumento de escrita da forma mais adequada.

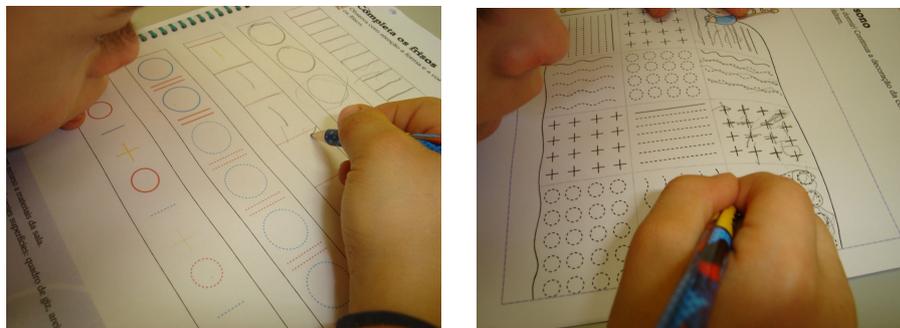


Fig:3 Grafismos

A criança “D” teve uma boa reacção e interesse nas diversas actividades propostas embora não tenha conseguido um total desempenho em todas. Assim, relativamente à primeira sessão, nomeadamente no objectivo de associar uma palavra com outra igual, acompanhada pelo desenho ou fotografia, este apenas conseguiu reconhecer três animais (cão, gato e vaca), nos restantes teve o suporte do adulto, revelando grandes dificuldades. Relativamente à correspondência de imagem - imagem, após observar, realizou sem dificuldade a tarefa, nomeando o nome dos animais.

Na segunda sessão, procuramos verificar a capacidade de reconhecimento das vogais e do seu nome. Em relação às vogais não manifestou dificuldades, em relação ao nome que estava escrito na placa, só

não conseguiu identificar duas letras. Realizando correspondência entre letras e a placa com o nome teve as mesmas dificuldades, mas na terceira tentativa já conseguiu corresponder correctamente.

Para finalizar, na terceira sessão, procuramos analisar a capacidade de manipulação do instrumento da escrita, bem como a capacidade de realizar traçados na direcção pedida, e a capacidade de repetir e copiar grafismos: verticais, circulares, horizontais, e na forma de cruz, variando o tamanho dos mesmos. Constatamos que revela dificuldades acrescidas em termos de controlo do instrumento (manipulação), não conseguindo executar todos os traçados nas linhas, apesar de nas linhas verticais e horizontais revelar menor dificuldade que nos restantes.

3.2.2– Descrição das Actividades – Criança “M”

Tendo em conta o que foi observado com a aplicação da 1ª checklist, na construção das actividades tivemos em conta o nº de sessões, a duração de cada sessão, que para a criança “M” poderia ser de 1 hora, devido à sua capacidade de concentração e também tratando-se de actividades um pouco demoradas, o que implica por parte da criança um certo desempenho, no que se refere à atenção e concentração. As actividades foram planeadas com base no Método de Leitura e Escrita de Troncoso & Del Cerro (2004), tendo em conta o desenvolvimento da criança no momento da observação através da aplicação da checklist. As actividades organizadas para a criança “M” foram mais a nível da escrita, visto que na observação da checklist pudemos constatar que as maiores dificuldades centram-se mais no campo da Escrita.

Na 1ª sessão tivemos em conta como conteúdos a leitura em voz alta; perguntas e respostas e como objectivos fazer a entoação respeitando as

pausas; fazer a entoação com fluência e inteligibilidade; dar respostas a perguntas mais complexas.

A actividade em si consistiu, num 1º momento, na leitura de um texto por parte do adulto, onde foi utilizado um livro de histórias, escolhido pela criança. Posteriormente o texto foi escolhido pela criança. Num 2º momento e depois da criança ter lido o texto, o adulto forneceu à criança uma folha A4 com algumas perguntas sobre o mesmo, às quais a criança teve que responder.

Na figura 4 apresentamos a história, onde a criança leu o texto com muita atenção e em seguida respondeu com toda a prontidão às questões colocadas.

A realização desta actividade foi pertinente na medida em que, o objectivo era a criança fazer a leitura de uma forma clara, fazendo a entoação e respeitando as pausas e posteriormente responder correctamente às perguntas de interpretação.

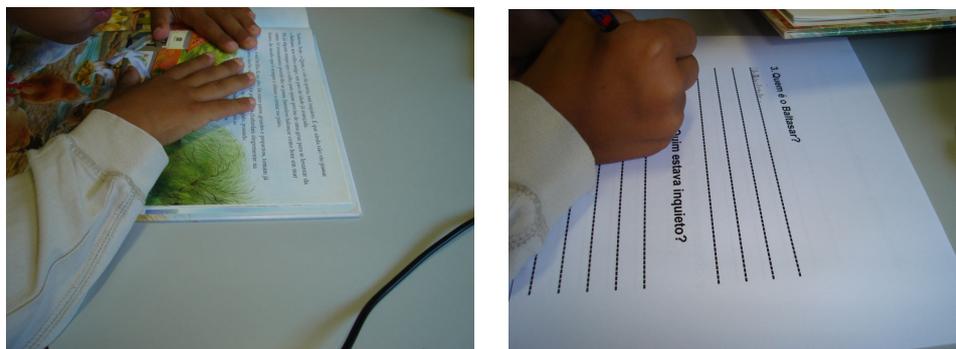


Fig:4 Leitura do texto / respostas às perguntas de interpretação

A criança “M” demonstrou capacidades relativamente à leitura da história “O Pato Baltasar”, sentido apenas ligeiras dificuldades em ler palavras desconhecidas ou muito complexas (“parlapatório”, “chafurdam”). Por sua vez, na etapa de ser questionado e ser capaz de responder, não revelou dificuldades.

Na 2ª sessão os conteúdos seleccionados foram a utilização das letras maiúsculas; utilização de outros sinais de pontuação e como objectivos

valorizados: saber utilizar as maiúsculas sempre que necessário; saber utilizar o ponto final e a vírgula sempre que necessário; saber utilizar o ponto de interrogação quando necessário.

A actividade em si consistiu, num 1º momento, na leitura de um texto (“Os ratinhos do mar”) por parte da criança através do computador e posteriormente foi realizado um ditado. Num 2º momento o adulto forneceu à criança uma folha A4 com várias palavras (10) para que ela escrevesse uma frase para cada uma das palavras. Num 3º momento foram fornecidas à criança algumas respostas abertas, para que ela pudesse fazer as perguntas.

Na figura 5 apresentamos a história (“Os ratinhos do Mar”), que foi mostrada em computador à criança, que depois de ser lida pelo adulto a criança realizou um ditado. Esta actividade foi realizada por parte da criança com motivação, e por outro lado com alguma ansiedade, na medida em que enquanto fez o ditado tentou sempre olhar para o computador, no sentido de poder ver alguma coisa. Numa palavra ou outra em que sentiu mais dificuldade em escrever a criança perguntou “como se escreve”, e aí o adulto ajudou. Na realização das perguntas a criança através das respostas não sentiu grandes dificuldades em realizá-las, na medida em que tinha compreendido bem o texto.

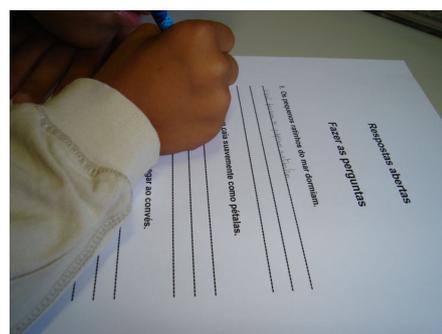


Fig:5 Leitura do texto / realização das perguntas

Na 3ª sessão os conteúdos abordados foram: escrever palavras; escrever relatos e os objectivos escolhidos foram: escrever palavras da mesma família; narrar com coerência o início, o desenvolvimento e a acção final. A actividade em si consistiu num 1º momento em que foram fornecidas à criança algumas perguntas a que ela teve que responder. Posteriormente forneceu à criança várias palavras, para ela escrever outras palavras da mesma família. Num 2º momento o adulto pediu à criança para fazer uma redacção sobre um tema a seu gosto sendo o tema escolhido as férias.

Na figura 6 apresentamos a redacção que a criança realizou com muito entusiasmo. Escolheu o tema da mesma e antes de começar a escrever conversou com o adulto sobre o que tinha feito nas férias. Nesta conversa a criança relatou de uma forma geral o que fez, salientando os momentos mais importantes e marcantes para ela, apresentando um discurso razoável sem grandes repetições.

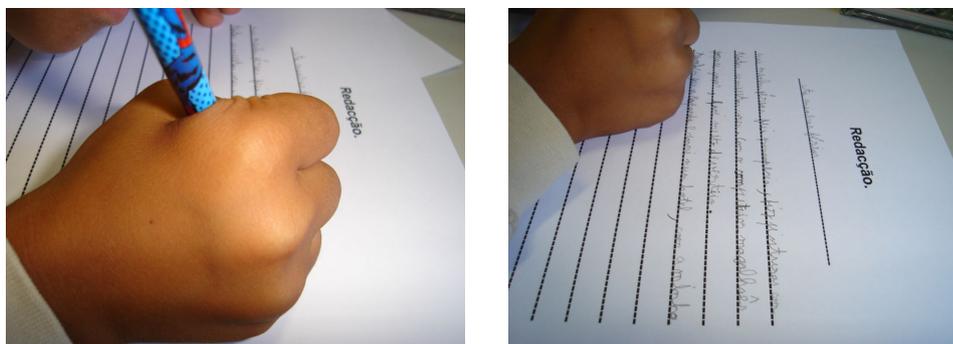


Fig:6 Redacção sobre o tema escolhido

Relativamente à criança “M” realizamos as sessões em três dias do mês de Setembro, pelo período das 9 horas e 30 minutos e 10 horas e 30 minutos, com a duração total da actividade de 45 m. (quarenta e cinco minutos). Mediante a realização das actividades, verificou-se uma progressão expressiva no desenvolvimento global da criança M.

A primeira sessão teve como objectivo promover um momento de leitura realizando as respectivas entoações, com fluência e inteligibilidade, bem como ser capaz de dar respostas a perguntas mais complexas.

Na segunda sessão, realizou-se a aplicação de um ditado, com o objectivo de perceber se sabe utilizar as maiúsculas, bem como os sinais de pontuação. Após a leitura inicial do texto, pedimos a criança que mediante a leitura da docente, transcreve-se as mesmas textualmente, situação em que teve céleres dificuldades, revelando pouca prática do mesmo na escola. Divulgou claramente o interesse em copiar o texto que surgia no computador, das palavras mais complexas, considerando que seria pela curiosidade criada pela história surgir no computador. O adulto para apoiar, repetiu continuamente as palavras, de modo, a que pudesse facilitar a transcrição.

Na terceira sessão, realizamos algumas actividades escritas, narrando vivências e construindo famílias de palavras, para observar a sua capacidade de escrita e de realizar pequenos relatos. A criança “M” descreveu sucintamente as suas férias, nomeando tópicos específicos, e vocalizando/reproduzindo correctamente as mesmas. Também relevou capacidade para nomear as diferentes famílias de palavras.

3.3- 3ª fase do estudo - Reaplicação das checklists.

Passada a etapa da realização das actividades julgamos importante e necessário verificar se tinha havido ou não alterações no desempenho das crianças e, assim, perceber o impacto da utilização do método de Troncoso & Del Cerro (2004). Utilizamos, propositadamente a mesma checklist para que fosse possível a comparação. Nos quadros que se seguem apresentamos os resultados das duas aplicações (Janeiro e Setembro de 2010).

3.3.1 - Método de leitura e escrita - criança "D"

	Janeiro de 2010			Setembro de 2010		
	NA	EA	A	NA	EA	A
Nível I (dos 4 aos 6 anos)						
Associa uma palavra com outra igual acompanhada do desenho ou da fotografia. (Cartão - fotografia com cartão palavra).	X					X
Associa palavras iguais.	X				X	
Selecciona a palavra nomeada.	X				X	
Reconhece globalmente as palavras.	X				X	
Lê palavras.	X			X		
Lê frases simples.	X			X		
Compõe frases com palavras escritas em cartolinas.	X			X		
Faz leitura global de 60 palavras, incluindo um mínimo de 5 verbos	X			X		
Reconhece o abecedário pessoal.	X			X		

Método de Escrita - criança "D"

	Janeiro de 2010			Setembro de 2010		
	NA	EA	A	NA	EA	A
Primeira Etapa: Fase da Estimulação Precoce.						
Segura o instrumento de escrita do modo mais adequado.		X				X
Controla e vê os traços que realiza.		X			X	

É capaz de traçar de modo automático, na direcção correcta, todo o tipo de linhas.		X			X	
Controla os seus movimentos da mão.		X			X	
Contorna os limites assinalados.		X			X	
Consegue manipular um traçado que lhe permita ajustar-se às linhas ponteadas ou tracejadas (só linhas rectas).			X			X
Copia de um modelo diversas linhas e os grafismos: vertical; horizontal; cruz; círculo; montanha; roda; etc.		X			X	

Analisando a Checklist inicial e a sua reavaliação, elaboradas segundo o Método Perceptivo – Discriminativo de Troncoso & Mercedes Del Cerro (2004) aplicado à criança “D” podemos referir que não houve progressões muito significativas no que se refere à leitura e escrita.

Como se pode verificar na Checklist acima referida, a criança “D”, progrediu num período de oito meses, relativamente à capacidade de associar palavra com outra igual acompanhada por imagem ou desenho, relevou uma melhoria apesar de ainda se encontrar em fase de aquisição da capacidade de associar palavras iguais, bem como na competência de seleccionar as palavras nomeadas e na aptidão de as reconhecer. Nos restantes aspectos não se constatou alteração relativamente aos restantes aspectos da leitura.

Por sua vez, em relação à escrita, constatou-se somente uma ligeira alteração na capacidade de apreender o instrumento de escrita, nos restantes não se observou qualquer mudança, fruto das diversas dificuldades e problemas que a criança apresenta.

3.3.2 - Método de leitura e escrita - criança “M”

	Janeiro de 2010			Setembro de 2010		
Faz leitura rápida de sílabas directas apresentadas uma a uma: "olha e diz".			X			X
Nível II (dos 6 aos 8 anos)	NA	EA	X	NA	EA	A
Faz leitura de livros do 1º ano do 1º ciclo, seleccionados pelo seu conteúdo e apresentação.			X			X
Compõe palavras conhecidas com sílabas escritas em cartolina, com modelo e sem modelo.			X			X
Compõe palavras com um número determinado de sílabas.			X			X
Executa palavras cruzadas a partir das sílabas que se lhe dão escritas.			X			X
Compõe palavras conhecidas com letras escritas em peças de cartolina, com modelo.			X			X
Compõe palavras por ditado, com as sílabas que estão escritas.			X			X
Faz leitura rápida de sílabas travadas e sílabas inversas.			X			X
Faz leitura global de novas palavras escolhidas.			X			X
Faz leitura global de adjectivos, conjunções e advérbios, incluindo sílabas travadas e inversas.			X			X
Conhece palavras com grupos consonânticos.			X			X
Lê e compõe frases mais compridas.			X			X
Usa o dicionário infantil.			X			X
Reconhece mais palavras do abecedário pessoal.			X			X
Lê frases ao adulto e este escreve-as.			X			X
Reconhece sílabas travadas.			X			X
Responde oralmente a perguntas sobre a leitura.			X			X
Nível III (dos 8 aos 10 anos)			X			X
Faz leitura e ordena sequencialmente cenas de uma história.			X			X
Reconhece sílabas inversas.			X			X
Nível IV (dos 10 aos 16 anos)			X			X
Faz leitura em voz alta com entoação, respeitando as pausas.		X				X
Faz leitura em voz alta com fluência e inteligibilidade.		X				X
Faz leitura silenciosa com compreensão.			X			X
Faz leitura rápida de palavras com grupos consonânticos.			X			X
Utiliza dicionários escolares básicos.	X				X	
Resolve palavras cruzadas e jogos de palavras.			X			X
Faz leitura de livros do 1º Ciclo.			X			X

Utiliza a resposta escrita com frases a perguntas sobre a leitura (resposta curta).			X			X
Utiliza a resposta escrita com frases a perguntas sobre a leitura (resposta mais complexa).		X				X
Faz escolha da leitura como entretenimento no tempo de lazer, livros adequados à idade.			X			X

Método de Escrita - criança "M"

	Janeiro de 2010			Setembro de 2010		
	NA	EA	A	NA	EA	A
Primeira Etapa: Fase da Estimulação Precoce.						
Segura o instrumento de escrita do modo mais adequado.			X			X
Controla e vê os traços que realiza.			X			X
Traça de modo automático, na direcção correcta, todo o tipo de linhas.			X			X
Controla os seus movimentos da mão.			X			X
Contorna os limites assinalados.			X			X
Consegue manipular um traçado que lhe permita ajustar-se às linhas ponteadas ou tracejadas.			X			X
Segunda Etapa: Traçado, enlace e formação de palavras.						
Copia de um modelo diversas linhas e os grafismos: vertical; horizontal; cruz; círculo; montanha; roda; etc.			X			X
Escreve o seu nome com a ajuda de ponteados.			X			X
Traça as vogais do seu nome, sem ajuda.			X			X
Traça as consoantes do seu nome, sem ajuda.			X			X
Traça a maiúscula do seu nome, sem ajuda.			X			X

Copia o seu nome correctamente por cima do ponteadado, sem ajuda.			X			X
Escreve o seu nome, copiando-o de um modelo.			X			X
Escreve o seu nome, sem modelo, de um modo claro e legível.			X			X
Escreve todas as vogais.			X			X
Escreve todas as consoantes.			X			X
Traça todas as combinações de consoante e vogal, formando sílabas directas.			X			X
Completa palavras, escrevendo as sílabas que faltam.			X			X
Escreve palavras, copiando-as.			X			X
Escreve palavras que se lhe dite.			X			X
Escreve palavras simples.			X			X
Terceira Etapa: Progressão na Escrita.						
Caligrafia:						
Aprende a traçar as maiúsculas de todas as letras do alfabeto.			X			X
Escreve, quer palavras quer frases, com a sua letra pessoal, proporcionada e legível.			X			X
Ortografia:						
Utiliza as maiúsculas sempre que necessário.		X				X
Utiliza adequadamente o ponto, a vírgula e outros sinais de pontuação.		X				X
Utiliza os pontos de interrogação e de exclamação, quando é preciso.	X				X	
Utiliza o c ou s, g ou j ou x, z ou s, etc., segundo a regras gramaticais.		X				X
Vocabulário:						

Escreve listas de nomes que correspondem a uma determinada categoria.			X			X
Escreve palavras da mesma família e derivadas de outras.		X				X
Escreve diminutivos, aumentativos, sinónimos e antónimos.			X			X
Escreve palavras que começam com cada uma das letras do alfabeto.			X			X
Morfossintaxe:						
Escreve frases de 4 a 5 palavras com concordância correcta de género e número.			X			X
Escreve, com uma estrutura correcta, frases de mais de 5 palavras.			X			X
Escreve um texto descritivo ou narrativo de 2 ou mais frases relacionadas entre si.			X			X
Escreve mensagens e pequenas cartas.			X			X
Escreve pequenos relatos em que narra com coerência o início, o desenvolvimento ou a acção final.		X				X
Escreve pequenas composições sobre os temas: amizade, felicidade, a natureza, etc.		X			X	

Analisando a Checklist inicial e a sua reaplicação, elaboradas segundo o Método Perceptivo – Discriminativo de Troncoso & Mercedes Del Cerro (2004) aplicado à criança “M” na área de leitura, podemos observar que esta tem praticamente todos os aspectos adquiridos, exceptuando-se a capacidade de utilizar dicionários escolares básicos, uma vez que apenas agora os começou a usar na escola. Mediante as observações participantes realizadas, considera-se que a progressão deste aluno foi bastante significativa, conseguindo colmatar grande parte das dificuldades que estão inerentes à sua problemática.

No que diz respeito à área da Escrita a criança “M” denota grandes melhorias, particularmente na ortografia, como se pode verificar na checklist acima referida. Progrediu na capacidade de utilizar as maiúsculas sempre que necessário, e utiliza os sinais de pontuação.

3.3.3 - Síntese dos resultados

Em síntese podemos referir que houve evolução positiva nas duas crianças embora esta tenha sido mais significativa na criança “M”, devido à sua capacidade física e cognitiva.

No entanto, a criança “D” conseguiu evoluir no sentido de segurar e manipular o instrumento de escrita de uma forma adequada por mais tempo, contudo, ainda existe um longo caminho a percorrer no sentido de conseguir colmatar as dificuldades, que neste caso são muitas.

A criança “M” teve uma evolução bastante positiva na área da escrita, nomeadamente na ortografia onde utilizou as maiúsculas sempre que necessário e também os sinais de pontuação, visto ser uma das dificuldades mais sentidas por parte da criança.

Contudo, podemos comprovar a evolução positiva das crianças com T21, mediante as alterações registadas nas checklist (inicial e final), segundo o modelo perceptivo-discriminativo de Troncoso & Mercedes Del Cerro (2004), e podemos afirmar que esta evolução também se deve a este método de leitura e de escrita, na medida em que este nos permitiu ajustar às capacidades cognitivas das crianças, é um método que tem em conta as características de cada criança, estimula e facilita o desenvolvimento cognitivo no exercício da memória a curto e longo prazo, na autonomia pessoal e na aquisição de conceitos e também facilita o desenvolvimento da linguagem expressiva.

Esta reflexão deu também a possibilidade aos professores, de perceber que este método tem muitas potencialidades e que deve ser utilizado no futuro,

na medida em que, os alunos com T21 que são estimulados precocemente através deste método, podem adquirir competências adequadas de leitura e escrita.

Este método deve ser utilizado em casos futuros, pois a sua utilização sistemática provoca efeitos positivos no desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças com T21, que frequentam os primeiros anos de escolaridades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, pressupõe que a escola tem de encontrar respostas em consonância com as potencialidades e as capacidades que é possível desenvolver. Neste sentido, não temos dúvidas de que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia que, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos mais solidários, facilita a aprendizagem dos alunos que têm mais dificuldades.

Por outro lado, as dificuldades, são sempre um estímulo para a melhoria do ensino, na medida em que constituem desafios que obrigam à procura de outras respostas. Nesse sentido, a diferença é um valor, que ajuda à compreensão e à aceitação dos outros, ao reconhecimento das necessidades e capacidades de cada um, contribuindo para que todos respeitem todos. A diversidade é, ao fim e ao cabo, uma característica de toda a natureza e constitui-se como o factor preponderante da identidade de todos os seres vivos.

A identificação e a intervenção com alunos que têm Necessidades Educativas Especiais, numa perspectiva de educação inclusiva, não devem centrar-se na problemática do aluno ou dos alunos que as evidenciam, mas sim no currículo. A prática pedagógica deve, assim, dirigir-se para todos e ser feita com todos, numa perspectiva de diferenciação inclusiva centrada na cooperação, de modo a que a escola seja uma comunidade hospitaleira.

Na perspectiva da escola inclusiva, a responsabilidade da resposta a dar aos alunos, independentemente das dificuldades que os alunos possam ter, é da escola. Os professores de educação especial são um recurso, tal como outros técnicos que tenham de intervir e as próprias famílias. Nesse sentido,

esta intervenção, quer ao nível dos professores quer ao nível dos outros actores, deverá sempre ser feita em cooperação.

“Incluir é apoiar o outro, no seu esforço de construir vínculos, aos colegas, aos professores, à escola, às matérias, ao mundo”. (Leitão, 2006).

O que só é possível quando, as interacções que se estabelecem são significativas e todos se sentem a fazer parte, independentemente da natureza da sua problemática.

Na perspectiva de Troncoso & Del Cerro (2004), as crianças com T21 progredem mais nas suas aquisições académicas se trabalharem em contextos inclusivos, uma vez que estes provocam mudanças nos ambientes educacionais de todos os alunos, tornando-se numa aprendizagem em conjunto. É fundamental criar um ambiente, desde muito cedo de interacções positivas onde os conceitos de valorização, segurança, liberdade, pertença, prazer e entusiasmo devem estar interligados.

A intervenção precoce na criança com T21 é fundamental e, hoje em dia a maioria das crianças e as suas famílias devem ter a oportunidade de participar e de beneficiar de bons programas de intervenção precoce, ou de estimulação precoce. Estes programas devem ser dirigidos por uma equipa de profissionais especializados, que orientem as famílias em variadíssimos aspectos, (saúde, educação, etc.).

Os programas de intervenção precoce devem ter como objectivo fundamental conseguir que a criança com T21, ultrapasse as suas progressivas etapas do seu desenvolvimento, da forma mais adequada possível.

Troncoso & Del Cerro (2004:21) defendem que as crianças com T21 devem ser participantes activos num programa de intervenção precoce, desde muito cedo no Jardim-de-Infância, não esquecendo o contexto familiar que é

muito importante. Se este ambiente for afectivo, enriquecedor, estimulador, como se comprovou neste estudo no caso da criança “M”, as crianças podem conseguir atingir o máximo das suas capacidades.

Quanto ao (s) método (s) é importante que o professor o (s) escolha em função das dificuldades e especificidades destes alunos.

O Método Perceptivo – Discriminativo permite à criança desenvolver a organização e o ordenamento mental, o pensamento lógico, a observação e a compreensão e, a partir daqui a criança está preparada para enfrentar os vários desafios académicos. Este método bem estruturado, a nível de estratégias e actividades, permite à criança desde muito cedo, progredir de forma ajustada e equilibrada.

Ao contrário do que muita gente possa pensar, as crianças com T21 aprendem a ler e a escrever, como todas as outras, mas para que isto aconteça precisam ser estimuladas o mais cedo possível. Devem, ainda, beneficiar de uma intervenção educativa ajustada às suas necessidades e especificidades, em que os métodos sejam bem pensados e ponderados, no sentido de colmatar as dificuldades existentes.

Este estudo enquadra-se dentro dessas preocupações e pretendeu ser um pequeno contributo para a necessária discussão sobre os métodos e estratégias mais adequados para trabalhar a leitura e escrita em crianças com T21. A devolução dos resultados aos intervenientes directos poderá potenciar essa reflexão indispensável.

Embora pelas características da amostra e da metodologia usada (estudo de caso) não se possam fazer generalizações (que seriam abusivas) os dados obtidos e as propostas de actividades realizadas podem servir de mote para próximas pesquisas, noutros âmbitos.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Carlos, (2004), Formação de professores para a (s) diferença (s). *Saber (e) educar*. Porto: nº 9:33-46.

AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon e WANG, Margaret., (1997) *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.

AINSCOW, Mel. & Ferreira, W., (2003) Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão*. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora.

BAIRRÃO, J. (1998) *Os alunos com necessidades educativas especiais – subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

BAUTISTA, R., (1997), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

BIKLEN, S. & BOGDAN, R., (2003) *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

COLOMER, T. (2001). *O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora*. In Carvajal Pérez, F. e Ramos Garcia, J. (org). (2001). *Ensinar ou aprender a Ler e a Escrever? Aspectos Teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Porto Alegre: Artmed Editora.

CORREIA, Eugénia; PARDAL, (1995) Luís. *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Formação Continua. Porto: Areal Editores.

CORREIA, Luis. M. (1997) *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, Luis. M. (1999), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, Luis. M., (2001), *Educação inclusiva e educação apropriada*. In D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L.M., (2003), *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Coleção Educação Especial 13. Porto: Porto Editora.

CUNHA, Maria Isabel; SANTOS, Luísa, (1988), *Aprendizagem Cooperativa na Deficiência Mental (Trissomia 21)*. *Cadernos de Estudo*. Porto: nº 5. 2007:27-30.

DUNST, C. J.; TRIVETTE, C. M. & DEAL, A. G. (1998) - *Enabling and Empowenns Families*. Brookline Books Cambridge, M. A.

FERREIRO, E. (2001). *A revolução Informática e os processos de Leitura e Escrita*. In Carvajal Pérez, F. e Ramos Garcia, J. (org.). (2001) *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever? Aspectos Teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Porto Alegre: Artmed Editora.

FIGUEIRA, V., (1993), *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FONSECA, V., (1987), *Educação Especial*. 3 Edição. Porto Alegre: Artes Médicas.

FREIRE, LUIZ. (2006); “*Concepções e abordagens sobre a aprendizagem: a construção do conhecimento através da experiência dos alunos*”; publicado in *Ciências e Cognição* 2006; vol 09:162 – 168.

F.VIANA, M. MARTINS & E. COQUET (2003, coord). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente 3*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

GIBSON, D. (1978), *Down’s syndrome. The Psychology of Mongolism*. Cambridge University Press.

GONZÁLEZ, Gerardo M. Fernández., (1993) *Teoría y Análisis. Práctico de la Integración*, Madrid, Editorial Escuela Española.

GONZÁLEZ, EUGENIO, e outros., (1995), *Necessidades Educativas Especiales – Intervención psicoeducativa*. Editorial CCS.

JIMÉNEZ, R. B., (1997), *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

LAMBERT, T., (1982), *Le Mongolisme*. Bruxelles.

LEFÈVRE, B., H., (1981), *Mongolismo. Orientação para Famílias: Compreender e Estimular a Criança Diferente*. São Paulo.

LESSARD, Herbert, (1996). *Investigação Qualitativa em Educação*. Edições Instituto Piaget: Lisboa.

LOPES, Maria Celeste S.L.S, (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Edições APPACDM Distrital de Braga: Braga.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro.

MORATO, P., (1995), *Deficiência mental e aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

NIELSEN, L.B., (1997) “*Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*”. Porto: Porto Editora.

PALHA, Miguel., (1998) *Trissomia 21: Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21*. AVISPT21: Viseu.

PEREIRA, L. M., (1988), *Evolução histórica da Educação Especial*. Revista o Professor, 105. 18-26.

SAMPEDRO, María Fernandez; BLASCO, Gloria M. González; HERNÁNDEZ, Ana Maria Martínez., (1997) *Necessidades Educativas Especiais*. Colecção Saber Mais: Dinalivro.

SANCHES & TEODORO, (2006) *Da integração à inclusão escolar. Perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, 8.

SILVA, Augusto; PINTO, José, (1986), *Metodologia das ciências sociais*. Biblioteca das Ciências do Homem: Edições Afrontamento.

SOUSA, Alberto, (1999), *Investigação em Educação*. Livros Horizonte. 2005.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão, Artmed Editora: Porto Alegre.

TOMLINSON, ANN, CAROL. (2008). Diferenciação Pedagógica e Diversidade. “*Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*”: Porto Editora.

TRONCOSO, M. V.; CERRO, M.M. (2004) *Síndrome de Down: leitura e escrita*: Porto Editora.

UNESCO, (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais.

VINAGREIRO, L. Maria, PEIXOTO, M. Luís., (2000), *A Criança com Síndrome de Down Características e Intervenção Educativa*. Edições APPACDM Distrital de Braga.