



ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCAÇÃO DE
PAULA FRASSINETTI

Pós-Graduação em Educação Especial
(Domínio Cognitivo e Motor)

**INICIAÇÃO À APRENDIZAGEM DA
LEITURA E DA ESCRITA EM
CRIANÇAS COM TRISSOMIA 21**
Um estudo de caso.

Sílvia Maria Fernandes Vilarinho da Cunha

Porto
2010/2011

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Pós-Graduação em Educação Especial
(Domínio Cognitivo-Motor)

**INICIAÇÃO À APRENDIZAGEM DA
LEITURA E DA ESCRITA EM
CRIANÇAS COM TRISSOMIA 21**
Um estudo de caso.

Sílvia Maria Fernandes Vilarinho da Cunha

Orientadora:

Mestre Ana Maria Paula Marques Gomes

*Trabalho realizado para a disciplina de
Seminário de Projecto – Área Problemas
Cognitivos e Motores*

Porto
2010/2011

Agradecimentos

Quer na planificação, quer na execução deste trabalho, contámos com o apoio de professores, familiares e amigos a quem queremos agradecer publicamente.

À nossa orientadora, Mestre Ana Maria Paula Marques Gomes, pela disponibilidade que sempre mostrou para nos ajudar a estruturar a investigação com um profundo rigor metodológico, assim como pela prontidão e pertinência das correcções.

Às professoras e professores da Pós-Graduação, pela dedicação, partilha de conhecimentos e práticas no âmbito da Educação Especial e preparação dos discentes para o nível de exigência inerente a um projecto de investigação.

Aos colegas da Pós-Graduação, pelos momentos de partilha intelectual e afectiva.

Ao R., a quem dedico este trabalho, por tudo, em especial por nos fazer acreditar como é tão importante e gratificante podermos contribuir para a realização de toda a criança como Pessoa.

À família do R., em especial à Ana Fernandes, pela inteira disponibilidade e apoio.

À minha família, que sempre me apoiou em todos os desafios académicos e profissionais que abracei. Um muito obrigada aos meus pais que nunca permitiram que desmotivasse em momentos mais problemáticos.

Ao Carlos Manuel Areosa Viegas, pela força que sempre me deu para lutar pelos meus sonhos.

Um obrigada a todos os amigos pelo incentivo e apoio, em especial à Sílvia Cravo, Cláudia Tomás, Daniela Gonçalves e Paula Trindade.

ÍNDICE

Resumo.....	4
Abstract.....	5
INTRODUÇÃO	6
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
CAPÍTULO 1: TRISSOMIA 21	9
1.1. Delimitação conceptual.....	9
1.2. Tipos de Trissomia 21.....	11
1.3. Etiologia.....	12
1.4. Características mais comuns nas crianças com Trissomia 21	13
1. 4. 1. Características físicas	13
1. 4. 2. Desenvolvimento cognitivo	14
CAPÍTULO 2: A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM CRIANÇAS COM TRISSOMIA 21	19
2.1. Métodos de iniciação à leitura e à escrita	19
2.2. A aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com Trissomia 21.	22
2.3. Caracterização do método de leitura e de escrita para crianças com Trissomia 21 de Troncoso & del Cerro.....	27
2.3.1. O ensino-aprendizagem da leitura.....	30
2.3.2. O ensino-aprendizagem da escrita.....	32
PARTE II: COMPONENTE EMPÍRICA.....	36
CAPÍTULO 1:METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	37
1.1. Pergunta de partida	37
1.2 Objectivos da investigação	40
1.3 Método de investigação	43
1.4 Técnicas de investigação e instrumentos de recolha de dados.....	44
CAPÍTULO 2: ESTUDO DE CASO.....	46
2.1. Procedimentos metodológicos	46
2.2. Caracterização do objecto de estudo.....	49
2.2.1. Caracterização da criança.....	49
2.2.2. Caracterização da escola	50
2.2.3. Caracterização do meio.....	51

CAPÍTULO 3: INTERVENÇÃO DIFERENCIADA	52
3.1. Avaliação compreensiva	52
3.1.1. Análise das entrevistas às professoras da criança	52
3.1.2. Análise das <i>checklists</i> utilizadas na avaliação compreensiva das competências de leitura e de escrita da criança	53
3.1.3. Perfil intra-individual da criança no que respeita à aquisição da leitura e da escrita	55
3.2. Planificação	57
3.3. Reavaliação	61
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 64
 BIBLIOGRAFIA	 66
 ANEXOS	

Resumo

O tema central desta investigação é a iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com Trissomia 21, tendo em conta a crucialidade desta aprendizagem na sua inclusão escolar e social. Inicialmente, explicamos de que forma a criança com Trissomia 21 organiza cognitivamente a informação para, posteriormente, analisarmos os métodos de aprendizagem da leitura e da escrita mais adequados a tal especificidade cognitiva. Entre estes, merece a nossa especial atenção o método global *perceptivo-discriminativo* de Troncoso & del Cerro (2004). Com efeito, o estudo de caso que aqui apresentamos é baseado na aplicação desse método à aprendizagem da leitura e da escrita de uma criança com Trissomia 21 com 10 anos de idade, a frequentar o 3º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, apresentando falhas ao nível dessas duas áreas de realização académica. A intervenção diferenciada foi estruturada em três etapas: avaliação diagnóstica, planificação e reavaliação.

Palavras-chave

Trissomia 21, ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, método de leitura e escrita de Troncoso & del Cerro.

Abstract

The main subject of this investigation is the initiation of a child with Down Syndrome to learn how to read and write, taking into account that this learning process is crucial to her inclusion in school and in the society. First in this investigation we explain how a child with Down Syndrome has the awareness to organize the information; then we applied this knowledge in the study of the learning methods of reading and writing more appropriate to that awareness specificity. Among this methods, we selected the overall *perceptive-discriminative* method of *Troncoso & del Cerro* (2004). This study is based on the application of this method into the reading and writing learning process of a child of ten years of age with *Down Syndrome*, showing learning weaknesses, attending the Year 4 of Key Stage 2. The differentiated intervention was organized in three steps: assessment, planning and reevaluation.

Key-words

Down Syndrome, teaching-learning of reading and writing, Troncoso & del Cerro reading and writing method.

INTRODUÇÃO

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. (Decreto-Lei nº 3/2008: 154)

O Decreto-Lei nº 3/ 2008 é bem claro quanto aos princípios éticos e pedagógicos da educação inclusiva, exigindo às escolas que garantam a todos os alunos, incluindo os que têm necessidades educativas especiais, igualdade de oportunidades não apenas no acesso à educação, mas também nos resultados. Só o cumprimento da equidade educativa assumida neste sentido permite aos alunos abrangidos pelo DL nº 3/2008 usufruir de uma educação que, respeitando a sua diferença e individualidade, lhes garanta todas as condições para otimizar ao máximo o seu potencial de aprendizagem e o crescimento enquanto cidadãos autónomos e participativos na vida social e democrática. Ora, uma das condições essenciais para que todo o aluno possa estar plenamente incluído na vida escolar e social é, sem dúvida alguma, o domínio da leitura e da escrita. Com efeito, numa sociedade em que o discurso escrito é tão dominante, a escola deve congrega todos os esforços no sentido de preparar os alunos com necessidades educativas especiais para a compreensão do discurso escrito e expressão de ideias através do mesmo.

No caso específico das crianças com Trissomia 21¹, e dados os vários estudos e práticas pedagógicas que confirmam a sua capacidade para aprenderem a ler e a escrever, constitui um dever ético dos professores e de todos os agentes educativos fomentar desde bem cedo nos alunos com T21 o gosto por tarefas ligadas à leitura e escrita. Contudo, e tendo sempre em conta o princípio da individualização e personalização das estratégias educativas, os métodos a adoptar deverão ser adequados ao perfil cognitivo dos alunos com T21 e à especificidade de cada criança. Esta investigação pretende precisamente perceber qual (is) o (s) método (s) de iniciação ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita mais adequado (s) ao perfil cognitivo das crianças com T21.

Para podermos atingir tal objectivo, foi necessário, antes de mais, compreendermos as características gerais que se associam a esta patologia, assim como

¹ Ao longo do trabalho, usaremos a sigla T21 para nos referirmos a esta patologia.

delimitar o conceito de T21 e perceber a sua etiologia. Tal foi a nossa preocupação no primeiro capítulo do enquadramento teórico, centrando-nos essencialmente na análise do perfil cognitivo das crianças com T21, dado que é crucial para se entender melhor como estas crianças processam a informação e, conseqüentemente, aprendem a ler e a escrever. A aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com T21 é analisada no capítulo 2 do enquadramento teórico. No mesmo focam-se de forma breve os principais métodos de iniciação à leitura e à escrita, incluindo o global, o sintético e os métodos mistos, para depois nos centrarmos numa reflexão sobre os mais adequados ao perfil cognitivo dos alunos com T21. Entre os métodos globais, mereceu a nossa especial atenção o método *perceptivo-discriminativo* de Troncoso & del Cerro (2004), na medida em que o estudo de caso que fizemos é baseado na aplicação desse método à aprendizagem da leitura e da escrita de uma criança com T21.

O estudo de caso é apresentado na segunda parte deste trabalho. Nesta, mais especificamente no primeiro capítulo, explicamos a metodologia da investigação, incluindo as razões pelas quais seleccionamos a pergunta de partida que nos guiou desde o início, a saber: *quais as potencialidades do método de leitura e de escrita de Troncoso & del Cerro no que concerne ao ensino-aprendizagem destes dois processos no caso específico das crianças com T21?* No capítulo segundo são apresentados os procedimentos metodológicos que seguimos para levar a cabo o estudo de caso, no qual também se inclui a caracterização do objecto de estudo numa perspectiva ecológica, apresentando os dados mais relevantes sobre a criança, a escola que frequenta e o meio envolvente. No terceiro capítulo, entramos no domínio da intervenção, a qual foi estruturada em três etapas, segundo o *modelo educacional de atendimento à diversidade* de Correia (2003): avaliação diagnóstica, planificação e reavaliação.

Finalmente, e a título de considerações finais, retomámos a nossa pergunta de partida, reflectindo sobre as potencialidades do método de leitura e de escrita de Troncoso & del Cerro (2004) na aprendizagem destes processos em crianças com T21. Fazemo-lo, tendo em conta as vantagens, mas também os limites do estudo de caso singular. Mas sempre com o objectivo, que logo de início guiou esta investigação, de que a mesma possa constituir uma mais-valia para a prática de todos os professores que trabalham com crianças com T21 em idade escolar.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: TRISSOMIA 21

1.1. Delimitação conceptual

A T21 é uma “cromossomopatia, ou seja, uma síndrome cujo quadro clínico global deve ser explicado por um desequilíbrio na constituição cromossómica” (Brunoni, cit. por Vaivodic, 2004: 41) que causa um atraso no desenvolvimento global da criança. É a maior causa de deficiências intelectuais e desenvolvimentais² de origem genética, estimando-se que exista cerca de um milhão de pessoas com T21 em todo o mundo.

Em 1937, o investigador francês Turpin foi o primeiro a colocar a hipótese de que a patologia até então denominada por *Mongolismo* ou *Síndrome de Down* tinha uma explicação em termos de alteração cromossomática, hipótese que veio a ser confirmada em 1959 por mais dois investigadores (Léjeune e Gautier), comparando células de pessoas sem a disfunção com as de indivíduos com sinais característicos do *Síndrome de Down*, estudo que esteve na base da compreensão das alterações do cariótipo destes indivíduos. Estava assim explicada a modalidade mais frequente (aproximadamente de 95%) de T21, a regular ou livre, decorrente da presença de um cromossoma a mais no par 21 em todas as células, em virtude da não disjunção dos cromossomas na meiose (divisão celular).

A partir desta descoberta, a designação T21 é sempre utilizada na literatura sobre esta patologia, em vez das até então usadas, dado que é mais correcta e menos estigmatizante. Com efeito, é a única que corresponde à explicação causal da disfunção em termos científicos; por outro, evita associações pouco éticas com os sinais físicos da alteração cromossomática, sobretudo com a raça mongol, dantes considerada, de forma negativa e altamente etnocêntrica, como menos evoluída face à caucasiana. A designação de *mongolóide* foi pela primeira vez empregue por Chambers em 1844, associando as pessoas com os sinais físicos da T21 à raça mongol, a qual foi explicada pelo autor

² O termo deficiências intelectuais e desenvolvimentais (intellectual and developmental disabilities) foi assumido em 2007 pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), substituindo-se ao de deficiência mental. Passaremos a usar a sigla DID, sempre que a ele nos referirmos.

como uma regressão e degenerescência da espécie humana, quando comparada com o modelo que considerava ser o mais evoluído, a raça caucasiana.

Em 1866, o médico britânico Langdon Down foi responsável pela descrição pormenorizada das características morfológicas típicas da T21, assim como dos indicadores intelectuais, mas não se distanciou em nada da teoria da degenerescência racial de Chambers. Bem pelo contrário, e como o nota Morato (1995: 30), “a designação ‘Mongolismo’ serviu Langdon Down na corroboração da perspectiva de Chambers (...), defendendo com fortes argumentos a correlação dos sinais morfológicos típicos da deficiência por ele observada com a etnia mongol considerada inferior”. Os termos *mongolóide* e *mongolismo* estiveram assim, durante muito tempo, associados a uma carga simbólica e cultural muito negativa que levava à segregação e rejeição das pessoas com T21 pelo seu aspecto, o qual era imediatamente conotado com inferioridade cognitiva e social.

As descobertas feitas por Turpin *et al.* foram assim muito importantes na mudança de paradigmas de compreensão e intervenção face a crianças, jovens e adultos com T21, embora bem saibamos como é difícil e lento o processo de superar preconceitos tão enraizados, quer ao nível do senso comum, quer mesmo ao nível científico. Passados tantos anos dos estudos de Turpin, já se fizeram avanços muito significativos no que toca ao reconhecimento ético dos direitos humanos das pessoas com T21, embora ainda persistam demasiados rótulos negativos, mais ou menos explícitos, sobretudo pela sua ligação às DID, conotadas com inferioridade e incapacidade de aprendizagem. A substituição do paradigma médico (que enfatizava mais as incapacidades das pessoas com T21 do que o seu potencial) pelo paradigma social/relacional (que promove a autonomia e a participação social) é um caminho lento, mas necessário para o respeito absoluto pela criança com T21, cabendo aos especialistas, educadores e professores uma significativa responsabilidade neste processo.

1.2. Tipos de Trissomia 21

Podem distinguir-se três tipos de T21: a regular ou livre, por translocação e mosaïcismo. A primeira, descoberta por Turpin *et al.* (1959) é não só a mais frequente, como a mais fácil de identificar em termos de sinais fenotípicos. Passamos a explicá-la mais detalhadamente. Todas as pessoas têm 46 cromossomas agrupados em 23 pares, formados cada um por um cromossoma do pai e outro da mãe. No caso da criança com T21, verifica-se a existência de 47 cromossomas: todos os pares têm dois, excepto o par 21 que tem três, pelo que tal anomalia é designada por T21. Tal deve-se a um erro na distribuição cromossomática ocorrida no processo de meiose ou divisão celular. Na altura da fecundação do óvulo pelo espermatozóide, os 46 cromossomas unem-se para constituir os 23 pares específicos da nova célula, o zigoto. Esta célula divide-se em duas células idênticas, estas em 4, as 4 em 8 e assim consecutivamente. Ora, é precisamente na altura da divisão celular, quando os cromossomas se devem distribuir correctamente, que surge o problema que causa a T21. Ocorre um erro na distribuição cromossomática, uma das células recebe um cromossoma extra, o que se verifica no par 21. Os outros pares distribuem-se correctamente.

Outra modalidade de T21, mas muito menos frequente (aproximadamente de 4%), é por translocação, a qual só é visível em exames do cariótipo, os quais revelam a presença de uma parte de um dos cromossomas do par 21 trocada com outra parte de outro par de cromossomas. O cromossoma 21 extra sofre uma quebra e une-se a outro cromossoma que teve igualmente um processo de quebra. Tal translocação pode ocorrer no par 13, 14, 15 e 22, sendo contudo mais frequente no 14. A T21 por translocação foi descoberta em 1960 por Polani, Briggs, Ford, Clarke & Berg.

O mosaïcismo, ainda mais raro (cerca de 1%), é explicada por Selikowits (cit. por Morato, 1995: 24) pela “ (...) presença de parte extra do cromossoma 21 apenas em alguma proporção das suas células”. À semelhança da translocação, a sua identificação também só pode ser feita por exames de cariótipo, não sendo acompanhada dos sinais típicos morfológicos da T21 livre. O mosaïcismo foi descoberto em 1986 por Clarke, Edwards & Smallpiece.

1.3. Etiologia

Em termos de etiologia causal, a T21 é uma patologia que não se coaduna com certezas relativamente a causas necessárias ou absolutas, sendo apenas possível apontar alguns factores contribuintes. A única causa indubitável é a presença de um cromossoma a mais nas células, mas, quanto às razões responsáveis por tal anomalia cromossomática, todos os especialistas concordam que há vários factores que podem conjugar-se para a despoletar, embora não se saiba exactamente porquê e de que forma tal conjugação ocorre.

Nos estudos etiológicos, um factor de risco geralmente tido em conta é a idade da mãe, considerando-se que as mulheres entre os 30 e os 40 anos estão mais predispostas a terem filhos com T21, numa percentagem aproximada de 50% em mulheres com mais de 40 anos. Tal deve-se, segundo Smith & Berg (cit. por Sampedro, Blasco & Hernández, 1997 e Vaivodic, 2004), a um envelhecimento natural do óvulo. Tais autores notam contudo que o risco também é grande em mães muito jovens, pela razão inversa.

Dado que a idade da mãe pode influenciar no surgimento de anomalias cromossomáticas conducentes à T21, é possível realizar-se a amniocentese, de modo a fazer-se uma análise do cariótipo do feto, embora tal exame deva ser feito com um cuidado aconselhamento médico, dado que há risco de provocar aborto espontâneo.

Segundo Sampedro *et al.* (1997: 229), podem considerar-se outros factores possíveis para a T21, tais como processos infecciosos, sendo os mais significativos a rubéola e a hepatite, exposição da grávida a radiações, alta prevalência de agentes químicos no ambiente que podem originar mutações genéticas, problemas de tiróide na mãe e deficiências vitamínicas durante a gravidez.

1.4. Características mais comuns nas crianças com Trissomia 21

Sendo muito numerosos os estudos clínicos sobre esta disfunção, salientaremos as características que mais interessam à intervenção psicopedagógica, ressaltando que se trata de características que estão presentes na maioria das crianças com T21, não representando um padrão único, na medida em que, sobretudo ao nível cognitivo, o desempenho da criança resulta da interacção entre factores genéticos e ambientais, levando a uma multiplicidade e variabilidade que não se coadunam com a redução a um quadro fixo e imutável.

1. 4. 1. Características físicas

Apesar de ser difícil traçar um fenótipo universal que seja aplicável a todas as pessoas com T21, encontram-se aspectos comuns em termos morfológicos nas crianças com T21 regular, logo ao nascimento. Tal é importante não apenas na detecção imediata da patologia, permitindo uma intervenção o mais precoce possível, de modo a potenciar as capacidades intelectuais e desenvolvimentais da criança, como igualmente na intervenção psicopedagógica ao longo de todo o ciclo vital. Com efeito, é extremamente importante que educadores, professores e todos os profissionais que trabalham com pessoas portadoras de T21 conheçam as suas principais manifestações morfológicas, dado que as mesmas interferem directamente em alguns processos determinantes para o desenvolvimento cognitivo e aprendizagens escolares. Entre tais características morfológicas mais comuns nas crianças com T21, Lambert (cit. por Sampedro *et. al.*, 1997: 227 e Vinagreiro & Peixoto, 2000: 41-43), destaca as seguintes: braquicefalia (encurtamento longitudinal do diâmetro do cérebro, sendo a parte posterior da cabeça levemente achatada); aplanamento do rosto (devido essencialmente aos ossos faciais pouco desenvolvidos e ao nariz pequeno); boca pequena e semiaberta, devido a hipotonia e dificuldades em acomodar a língua; céu da boca arqueado, profundo e estreito; macroglossia (língua grande), a qual, segundo Oster (cit. por Vinagreiro & Peixoto, 2000: 42), verifica-se em 57% dos casos; dentes pequenos e com incisivos mal alinhados (amontoados ou demasiado espaçados); no que toca aos olhos, o sinal mais frequente nas crianças com T21 (cerca de 60% a 80%) é terem uma inclinação lateral

para cima e a prega epicântica (prega de pele que cobre o canto interno do olho) semelhante aos orientais; as pálpebras são estreitas e levemente oblíquas; em relação ao nariz, apesar da sua forma ser muito variável nas crianças com T21, é muito frequente o nariz ser um pouco arrebitado, com afundamento da raiz nasal e os orifícios nasais dirigidos um pouco para cima; orelhas geralmente pequenas e de forma arredondada, com implantação baixa e com o rebordo exterior do pavilhão auricular enrolado em excesso.

As mãos são geralmente pequenas e com dedos curtos, apresentando uma só prega palmar, em vez de duas, e o dedo mindinho pode ser um pouco mais curto e ligeiramente curvado na direcção dos outros dedos.

As crianças com T21 apresentam frequentemente uma altura inferior à média e alguma tendência para a obesidade, a qual pode contudo ser controlada com uma alimentação cuidada e variada. É igualmente frequente surgirem alguns problemas de saúde associados, tais como cardiopatias congénitas, malformações digestivas, problemas respiratórios que podem conduzir a pneumonias e complicações visuais e auditivas, tais como miopia, cataratas e má audição.

1. 4. 2. Desenvolvimento cognitivo

Se relativamente às características físicas e morfológicas das crianças com T21, já é difícil estabelecer um quadro invariável, muito mais o é em termos cognitivos, na medida em que, no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual, sabe-se que este não depende exclusivamente do genótipo, estando igualmente ligado ao meio em que a criança se desenvolve. Apesar das alterações cromossomáticas predispor as crianças com T21 para um atraso global geral em termos cognitivos, não podemos nem devemos traçar um perfil fixo e universal no qual comodamente as possamos englobar, por razões óbvias de ordem científica e ética. Assim, se é importante, em termos de intervenção psicopedagógica, aceder a uma compreensão das características cognitivas mais próprias destas crianças, a mesma tem sempre que ser acompanhada da consciência de que, por um lado, cada criança é única e, por outro, do carácter multifacetado e complexo da inteligência, incompatível com a sua redução a uma leitura fixista e de carácter biológico. Assim, as considerações que aqui são tecidas relativamente ao

desenvolvimento cognitivo da criança com T21 devem ser entendidas no quadro de uma compreensão flexível que não coloque em causa a individualidade e potencial de aprendizagem das crianças com T21.

Uma das questões mais abordadas na literatura sobre este ponto prende-se com a reflexão acerca da legitimidade em perceber o desenvolvimento cognitivo da criança com T21 por comparação com o das crianças sem qualquer problema a este nível. Segundo Morss (cit. por Morato, 1995: 33), defensor da *teoria da diferença desenvolvimental*, há essencialmente duas vias para compreender a cognição da criança com T21 e DID, em geral: ou percebê-la como estruturalmente diferente, com uma especificidade própria, ou perspectivá-la como similar à de uma criança sem problemas, só que evoluindo de forma mais lenta. Segundo o autor, esta última perspectiva, apesar de ser de mais fácil entendimento, não é de modo algum a que melhor permite perceber a criança com T21, nem, conseqüentemente, planificar uma adequada intervenção educativa, dado que “ (...) as diferenças observadas são interpretadas como atrasos da similaridade do desenvolvimento e portanto as conclusões estão limitadas à perspectiva interpretativa do nível de atraso do desenvolvimento e não à especificidade da diferença dos processos cognitivos” (Morss, cit. por Morato, 1995: 33). Pelo contrário, perceber a criança com T21 na sua diferença e especificidade não só evita intervenções pensadas segundo os padrões normais de desenvolvimento, logo inadequadas à particularidade da cognição da criança com T21, como também permite ultrapassar visões pejorativas e estigmatizantes, as quais se fundamentam no atraso e lentidão do desenvolvimento cognitivo para legitimar a tão perigosa ideia de que “ (...) nada há a fazer senão esperar pela criança na recuperação do seu atraso” (Morato, 1995: 34).

Salvaguardando sempre a especificidade da cognição da criança com T21, assim como a unicidade própria de todo o ser humano, passamos a elucidar algumas das características cognitivas mais recorrentes na T21, de acordo com a literatura consultada sobre a patologia.

No que respeita à apreensão e organização mental dos estímulos do meio, as crianças com T21 apresentam geralmente uma inteligência mais concreta, percebendo e dominando o mundo essencialmente através dos sentidos. Trata-se do que Luria (cit. por Vinagreiro & Peixoto, 2000: 49) designou de *actividade intelectual directa*. Assim, manifestam mais dificuldades para tarefas abstractas e o seu raciocínio a este nível

estaciona geralmente num estágio que corresponde aos 7/8 anos das crianças sem DID. Assim, em termos de intervenção, deve ter-se sempre em conta esta característica, sem descurar o desenvolvimento do pensamento lógico e abstracto, dada a sua extrema importância para a linguagem, resolução de problemas e aquisição de conhecimentos básicos. Segundo Inhelder (cit. por Sampedro *et al.*, 1997: 231), o desenvolvimento cognitivo das crianças com T21 caracteriza-se ainda pelo que designa de *viscosidade*, ou seja, “ (...) permanecem mais tempo (...) nos estádios e subestádios intermédios, retrocedendo mais facilmente de um subestádio para o anterior”.

No que respeita a sub-áreas do desenvolvimento cognitivo, tais como a percepção, atenção, memória e linguagem, as crianças com T21 apresentam algumas características que professores e educadores devem perceber, de modo a planificar adequadamente a intervenção. Passamos a tratá-las separadamente, por razões de sistematicidade da análise, não deixando contudo de salvaguardar a intrincada relação entre as mesmas, tão importante ao nível da avaliação compreensiva, assim como da intervenção.

No que respeita à percepção, e sendo este processo sensorial e cognitivo o primeiro intermediário entre o sujeito e o mundo exterior, as dificuldades que as crianças com T21 apresentam neste aspecto vão ser determinantes no modo como apreendem e organizam o mundo que as rodeia, sendo importante melhorar as suas competências a este nível, tão fulcrais para a linguagem e o raciocínio. Segundo Sampedro *et al.* (1997: 231), no campo da percepção é comum observarem-se nas crianças com T21 dificuldades ao nível da discriminação visual e auditiva, no reconhecimento táctil, cópia e reprodução de figuras geométricas, assim como na rapidez perceptiva, apresentando geralmente menor tempo de reacção aos estímulos.

No que concerne à atenção, e segundo Zeamen & Horse e Furby (cit. por Sampedro *et al.*, 1997: 232), uma das características mais comuns nas crianças com T21 é o défice de atenção, o qual se manifesta, segundo Furby, nas seguintes dificuldades: ao nível da focagem, demoram geralmente mais tempo para dirigir a atenção para o estímulo/tarefa que querem focar/realizar; ao nível da maleabilidade, apresentam dificuldades em transferir a atenção de um aspecto para outro do estímulo/tarefa; ao nível da diferenciação/discriminação, notam-se falhas em examinar quer os aspectos mais importantes do estímulo/tarefa, quer as suas componentes mais abstractas, as quais

se vão reflectir na menor qualidade das respostas e maior frequência de erro. Estas dificuldades conduzem a que a maioria das crianças com T21 apresente uma atenção mais pobre e menos duradoura, repercutindo-se numa certa apatia volitiva, dificuldades de concentração em actividades mais prolongadas, assim como atrasos na aquisição da linguagem. Desta forma, a intervenção deve focar-se, o mais cedo possível, na educação da atenção e interesse da criança com T21, dado que a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual estão muito dependentes daquela.

No que diz respeito à memória, dada a predisposição das crianças com T21 para um pensamento mais concreto e as suas dificuldades no que toca à concentração da atenção e raciocínio abstracto, é comum apresentarem, segundo Brown e Spitz (cit. por Sampedro *et al.*: 232), uma boa memória de reconhecimento elementar em tarefas simples, mas problemas notórios no que respeita à memorização envolvida em tarefas que requerem uma organização activa e espontânea do material a reter. Desta forma, o que está mais afectado na memória das crianças com T21 não é tanto o processo de retenção da informação, mas sobretudo as estratégias utilizadas voluntariamente para organizar a actividade mnésica. A este propósito, Brown (cit. por Sampedro *et al.*: 233), refere-se ao *défice específico* no que toca à *organização económica* do material retido, o qual se manifesta essencialmente em dificuldades na eliminação organizada dos elementos não pertinentes da informação. Outras características das crianças com T21 em termos de memória são as seguintes: défices na memória a longo prazo, o que interfere na conceptualização, generalização e planeamento de situações (Vaivodic, 2004: 45); maior tendência para o que Piaget designou de *memória de fixação* e problemas ao nível da *memória de evocação* (Vinagreiro & Peixoto, 2000: 53), predispondo as crianças com T21 para uma aprendizagem mais baseada na repetição e levando a défices ao nível da linguagem, sobretudo no que toca à aquisição de vocabulário. Neste ponto, é comum terem dificuldades na recordação verbal do nome dos objectos e acontecimentos a reter.

No tocante à linguagem, apesar de ser a área na qual as crianças com T21 apresentam as maiores dificuldades, sobretudo no que toca à linguagem expressiva, é muito importante que a intervenção, desde bem cedo, esteja focada no seu desenvolvimento, essencialmente por duas razões, intrinsecamente ligadas. Ao trabalhar a linguagem compreensiva e expressiva, estaremos a melhorar outros aspectos

cognitivos, tais como a percepção, atenção, memória, conceptualização e abstracção. E não podemos esquecer que a linguagem é o grande pilar do desenvolvimento cognitivo de qualquer criança, na medida em que todos os estudos na área da Psicologia do Desenvolvimento mostram como a linguagem não é apenas um meio de expressar o pensamento, mas também e sobretudo uma ferramenta essencial na sua construção e organização, dado o seu carácter simbólico-conceptual. Assim, quanto mais a criança evoluir no domínio linguístico, maiores serão as suas conquistas no campo da cognição, o que se revela crucial no caso da criança com T21, dadas as suas dificuldades em transitar do concreto para o abstracto, sendo o domínio linguístico um excelente apoio no processo de conceptualização e abstracção.

Apesar das habilidades comunicativas serem muito variáveis entre as crianças com T21, há algumas características comuns no que respeita à linguagem e comunicação, as quais passamos a explicar. Segundo Sampedro *et al.* (1997: 233-234), há geralmente nestas crianças um desfasamento entre o nível compreensivo e expressivo da linguagem. Assim, no que toca à compreensão, a sua evolução é paralela à de uma criança sem DID, apesar de revelarem algumas falhas quando se trata de perceberem vocabulário, expressões e ordens mais complexas, sendo contudo os maiores problemas detectados ao nível da expressão. Passamos a identificá-los, tendo como referência Sampedro *et al.* (1997: 233-234), Vinagreiro & Peixoto (2000: 53) e Vaivodic (2004: 44): menor reacção e iniciativa na comunicação com o outro, sobretudo nos primeiros anos de vida, o que pode ser agravado pela tendência directiva da mãe e familiares no processo de comunicação; algumas dificuldades em dirigir o olhar para a pessoa ou objecto referido, o que se repercute em problemas ao nível da associação entre a palavra e o referente e, conseqüentemente, na compreensão e produção verbais; tempo de latência da resposta mais prolongado, ligado aos défices de atenção e memorização; falhas ao nível da sintaxe e semântica do discurso oral e escrito, em virtude das dificuldades de abstracção, raciocínio lógico e elaboração de juízos, associadas a um vocabulário geralmente pobre para a idade; perturbações fono-articulatórias derivadas das insuficiências respiratórias, hipotonia da língua e lábios, malformações do palato e inadequada implantação dentária.

CAPÍTULO 2: A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM CRIANÇAS COM TRISSOMIA 21

2.1. Métodos de iniciação à leitura e à escrita

A aprendizagem da leitura e da escrita constitui um processo muito complexo, na medida em que não se limita a um acto meramente mecânico de codificação e descodificação dos elementos de uma língua. Bem pelo contrário, aprender a ler e a escrever implica que a criança evolua em todos os domínios da linguagem, compreensiva e expressiva, tais como a semântica, sintaxe, léxico, fonologia, fonética e pragmática. Dada, por um lado, esta complexidade inerente à aprendizagem da leitura e da escrita e, por outro, a sua inegável importância no desenvolvimento cognitivo, comunicativo e social da criança, há muito que educadores, professores e investigadores se debruçam sobre a questão de saber qual o melhor método a utilizar na iniciação à leitura e à escrita.

Os métodos de leitura e de escrita alicerçam-se no que Cavalcante & Freitas (2008: 27) designam como “ (...) modelos de leitura e escrita entendidos como tentativas de explicação dos processos cognitivos e linguísticos que ocorrem quando o indivíduo realiza o acto de ler e escrever”. Desta forma, quando um professor recorre a um determinado método, usa, consciente ou inconscientemente, um modelo, ou seja, adopta uma determinada visão sobre a aprendizagem do processo de leitura e escrita com o objectivo consciente de tornar eficaz a sua intervenção pedagógica. O que os investigadores no domínio da iniciação à leitura e escrita nos explicam são precisamente os modelos que subjazem a diferentes métodos, pois, consoante se adopte um método analítico ou sintético, elege-se sempre, ainda que possa ser de forma não intencional, uma determinada visão sobre os processos cognitivos e linguísticos presentes no acto de ler e de escrever.

São essencialmente dois os modelos de explicação do processamento mental e linguístico que ocorre no leitor, o modelo *ascendente, bottom up* ou *data-driver processing* e o *modelo descendente, top-down* ou *information processing* (Cavalcante & Freitas, 2008; Martins, 2000), estando o primeiro ligado aos métodos sintéticos e o segundo aos analíticos ou globais, conceitos que explicaremos mais à frente. Assim,

segundo os defensores do modelo ascendente, o leitor parte sempre de elementos, como a sílaba ou a palavra, para, depois de examinada a informação, integrá-la na totalidade que é a palavra ou a frase, chegando só depois ao significado e à compreensão do que leu. Trata-se de um modelo microestrutural que valoriza mais os aspectos morfosintáticos da aprendizagem da leitura do que os semânticos. Já os defensores do modelo descendente, de cariz macroestrutural, consideram que ocorre inicialmente a atribuição do significado ao texto a partir do conhecimento do mundo que o leitor tem e só depois se passa à análise da palavra. Foi Goodman (1987) o primeiro a referir-se ao modelo descendente, revolucionando as até então dominantes concepções mecanicistas e associacionistas da leitura, defendendo que aquela é um processo activo no qual o aluno-leitor se assume como um construtor e reconstrutor de significados. Considerou assim que “ (...) a busca do significado é a característica mais importante da leitura e é no ciclo semântico que tudo adquire o seu valor” (Goodman, cit. por Cavalcante & Freitas, 2008: 29), insistindo mais na compreensão do sentido do que no conhecimento gráfico e fonológico.

Ora, os dois principais tipos de métodos de aprendizagem da leitura e da escrita diferem essencialmente por entenderem estes processos de forma ascendente ou descendente. O modelo *bottom up* ou *data-driver processing* está bem presente nos chamados métodos sintéticos de aprendizagem da leitura e escrita que começam sempre do elemento (letra, sílaba, palavra) para o todo (palavra, frase). O mais antigo é o método alfabético, bem exemplificado na *Cartilha de Aprender a Ler* de João de Barros (1539): aprende-se primeiro as letras do alfabeto, seguidamente a formar sílabas e só depois, com as sílabas, a formar palavras; só quando o aluno conseguir ler e escrever palavras é que se passa para a leitura de frases curtas cada vez mais complexas até se chegar à leitura de um texto. Ainda no âmbito dos métodos sintéticos, insere-se o método fónico ou método de soletração nova da autoria de Valentim Ickelsamer, também do século XVI, o qual dá ênfase ao ensino dos sons das letras, partindo da associação simples entre fonemas e grafemas para correspondências cada vez mais complexas, até chegar a múltiplas combinações que permitam ler qualquer palavra. Difere do alfabético ao assumir que, para se ler uma palavra, não é necessário o conhecimento do nome das letras, mas somente o som que lhes corresponde. Na mesma linha de ideias, pela valorização que faz da aprendizagem fonética, encontra-se o

método fonético de silabação ou método silábico que apenas difere do anterior por tomar como ponto de partida para chegar à palavra a sílaba e não a letra.

O método global ou analítico, criado por Nicolas Adam no século XVIII em oposição clara ao método sintético, parte do todo para a parte e do conhecido para o desconhecido, assentando nas ideias de que, quando a leitura e a escrita são ensinadas através do método sintético, não são acompanhadas de sentido e de que não é necessário que a criança primeiro reconheça as letras para poder reconhecer a palavra. Para Nicolas Adam, a criança aprende a falar de forma global, pelo que deve também aprender assim a ler e a escrever, de modo a que as palavras assumam um significado ligado à sua experiência. Propunha assim, por exemplo, que os professores partissem de um conto ou pequena história para depois a decompor em partes cada vez menores, como frases e palavras. Um dos exemplos mais conhecidos do método global, muito usado no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, é o método das 28 palavras, o qual parte da palavra entendida como um todo para depois descer à análise dos seus elementos, mas só até à sílaba. Tem a grande vantagem de levar em conta a predisposição natural da criança para reter o global, assim como o pensamento mais concreto próprio do pequeno leitor, de modo a despertar o seu interesse e gosto pela leitura e escrita. A estrutura principal deste método tem como base a apresentação de 28 palavras-tipo; seguidamente, parte-se para a análise e decomposição das primeiras cinco palavras-tipo, a partir das quais surgem novas palavras; as restantes são apresentadas já decompostas em sílabas, permitindo a formação global de frases e textos.

Apesar da inegável importância que teve o surgimento do método global, o mesmo também não ficou alheio a críticas por parte de muitos professores que consideraram que o aluno acaba por não dominar bem a diferenciação e união entre letras para formar palavras, podendo levar a erros ortográficos. Começou-se assim a pensar que o método ideal de leitura e escrita não poderia ser ou apenas sintético ou apenas analítico, sendo mais pedagógica a utilização de métodos mistos. Desta forma, actualmente a maioria dos professores recorre aos chamados métodos mistos na aprendizagem da leitura e da escrita, os quais podem ser ou analítico-sintéticos (começar pelo global, como uma história, para depois descer em análise para a palavra, sílaba e letra) ou sintético-analíticos (partir da letra para a sílaba, desta para a palavra e depois para a frase).

2.2. A aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com Trissomia 21.

Durante muito tempo, as crianças com T21 não aprendiam a ler nem a escrever, pois pensava-se que a aprendizagem destes processos era impossível em qualquer criança com DID, mesmo com um grau moderado. E, nos poucos casos em que a leitura e a escrita era ensinada a crianças com T21 com um grau ligeiro, os métodos utilizados não tinham em conta as suas características cognitivas, nem tão pouco as suas potencialidades, sendo os objectivos e expectativas mínimos: leitura mecânica, sem compreensão, logo, sem qualquer utilidade em termos de evolução pessoal e inclusão social. A insistência na incapacidade das crianças com algum comprometimento intelectual virem algum dia a ler ou a escrever de forma compreensiva era aliás bem visível em muitos manuais de Educação Especial, numa linguagem bem distante da filosofia da inclusão: “ (...) uma parte das crianças deficientes mentais podem aprender a ler algumas letras, palavras ou frases curtas, até mesmo parágrafos curtos, no entanto fazem-no mecanicamente” (Bach, cit. por Troncoso & del Cerro, 2004: 59).

Por outro lado, e não há muito tempo, ainda nos anos 80 do século XX, imperava a teoria de que, para qualquer criança começar a aprender a ler e a escrever, era necessário ter atingido uma maturidade cognitiva suficiente para o fazer, mais especificamente nas designadas áreas básicas de desenvolvimento, tais como o esquema corporal, lateralidade, orientação e estruturação espaço-temporal. Dado que, pela utilização de testes-padrão na avaliação compreensiva de crianças com T21, muitas não apresentavam tal maturidade cognitiva, concluía-se que era impossível iniciar com elas qualquer programa de leitura e escrita.

Sampedro *et al.* (1997: 242-243) e Cunha & Santos (2007: 34) referem as principais características cognitivas das crianças com T21 que conduzem a dificuldades na leitura e na escrita, a saber: falhas na capacidade de discriminação, sobretudo auditiva; lentidão perceptiva; atenção mais pobre e menos duradoura; falhas na memória sequencial que afecta a compreensão de textos narrativos; dificuldades na recordação verbal interior de palavras; pouca capacidade de abstracção e generalização; problemas na linguagem expressiva devidos a perturbações fonatórias e articatórias; psicomotricidade fina pouca desenvolvida acompanhada de fraca coordenação óculo-motora.

Tais dificuldades foram erradamente confundidas com obstáculos à aprendizagem da leitura e da escrita, de tal modo que as baixas expectativas aliadas à utilização de métodos inadequados ao seu perfil cognitivo, contribuiu para que muitos alunos com T21 ou não aprendessem a ler e a escrever, ou o fizessem de forma puramente mecânica, sem uma componente significativa essencial a qualquer aprendizagem. Como o notam Troncoso & del Cerro (2004: 60), ainda hoje é comum o recurso a métodos de leitura e de escrita completamente inadequados às crianças com T21: “ (...) muitas vezes começa-se o método com o ensino das letras e a sua escrita, ou com a aprendizagem das sílabas; isso não tem qualquer sentido para o aluno, porque não se ‘lê’ nada, só se decifram sílabas ou fonemas de um modo mecânico”. Para as autoras, os métodos fonemáticos trazem ainda maiores dificuldades para as crianças com T21, em virtude das suas dificuldades ao nível da percepção e memória auditivas.

Felizmente, a partir essencialmente dos anos 90 do século XX, muitos investigadores, profissionais e pais têm insistido na valorização das capacidades dos alunos com T21 para aprenderem a ler e a escrever a partir de métodos adequados que lhes permitam um uso compreensivo da leitura e da escrita. Fazem-no, tendo em conta o acesso a essa aprendizagem como um direito humano que não pode ser negado a nenhuma pessoa e a sua crucialidade em termos de entrada no mercado de trabalho e consequente conquista da integração social e autonomia individual. A este propósito, Troncoso & del Cerro (2004: 60) consideram que a aprendizagem da leitura e da escrita com compreensão constitui um requisito essencial numa escola e sociedade verdadeiramente humanistas e inclusivas: “ (...) um programa de leitura e escrita para alunos com dificuldades deve ser incluído o mais rapidamente possível, dando prioridade à compreensão, com materiais apropriados, porque assim o exige a dignidade pessoal dos alunos (...)”.

O enfoque do método global concebido por Troncoso & del Cerro em 1991 é assim sempre colocado na compreensão, de tal modo que as suas autoras consideram que a maior parte dos fracassos observados no ensino-aprendizagem da leitura e escrita em crianças com T21 deve-se precisamente ao recurso a métodos que não permitem uma aprendizagem significativa dos dois processos. Neste ponto, o aceso debate que historicamente opôs o método sintético ao global teve o grande mérito de chamar à atenção para a importância da aprendizagem da leitura e da escrita em qualquer criança

como um processo indissociável da compreensão, só adquirindo significação e valor quando ligada ao contexto vivencial da criança. A este propósito, Morais (cit. por Lamprech, 2009: 138) nota que “a compreensão é a base e não a consequência da leitura; ler é compreender”. Com efeito, se a descodificação é muito importante na leitura ao permitir a fluência, não pode ser desligada das habilidades de compreensão da criança. Assim, a título de exemplo, McGuinness (2006: 159) refere que uma criança pode conseguir ler correctamente a palavra ‘liberdade’, mas não saber o que significa, pelo que tal decifração não é de modo algum pertinente em termos de aprendizagem significativa. Daí que seja tão importante que o aumento do léxico seja sempre feito com base no vocabulário que a criança já domina. Uma aprendizagem da leitura desligada do contexto vivencial da criança e dos seus quadros mentais e linguísticos será meramente mecânica, não sendo acompanhada da atribuição de significado, ou seja, de compreensão. Este é o princípio-chave dos modelos cognitivistas da aprendizagem da leitura de influência piagetiana (Gough *et al.*, 1989, Seymour & MacGregor, 1984, Frith, 1985, Ehri & Wilce, 1985), os quais defendem que “a leitura é uma tarefa cognitiva na qual o leitor é um sujeito activo que apenas compreende quando o objecto pode ser integrado nos seus esquemas mentais” (Martins, 2000: 65). Desta forma, o método global de Troncoso & del Cerro, ao valorizar as competências e dificuldades cognitivas das crianças com T21, já analisadas no primeiro capítulo, promove a aprendizagem da leitura e da escrita como uma tarefa activa cujo objectivo central é a compreensão da palavra e da sua função no discurso oral e escrito.

Por outro lado, e tendo em conta que as crianças com T21 têm mais facilidade na aprendizagem baseada na percepção e memória visuais, os métodos de leitura e escrita mais adequados ao seu perfil cognitivo devem associar a aprendizagem global à associação entre imagem e palavra, exactamente como o faz o método de Troncoso & del Cerro, sobretudo na fase inicial do ensino da leitura. Tal é aliás aconselhável no princípio da aprendizagem da leitura de qualquer criança. Nesta etapa, e retomando a teoria cognitivista, predomina o que os cognitivistas designam como *fase logográfica* (Martins, 2000) ou visual, durante a qual as crianças reconhecem um conjunto de palavras, sem recorrer a processos de descodificação verbal, mas antes a índices visuais (associação entre a palavra e imagens mentais). As primeiras palavras são assim

adquiridas graças a um processo de aprendizagem de pares associados baseado essencialmente na memória visual

No caso específico das crianças com T21, o recurso a estratégias *logográficas* é ainda mais importante, dado que se sabe que retêm mais informação a partir da percepção visual do que da percepção auditiva ou memória verbal. Com efeito, algumas investigações que têm sido feitas mostram que as crianças com T21 são geralmente bons leitores visuais, podendo começar com dois anos a aprender vocabulário partindo da associação entre a palavra (oral) e o referente visualizado. Rondal, Perera, Nadel & Comblain (1997) levaram a cabo um estudo de caso colectivo com crianças com T21 de Madrid, cujo principal objectivo era o de saber qual das seguintes estratégias de leitura obtinha melhores resultados: a *visual*, a *fonológica* e a de *contexto* (Rondal *et al.*, 1997: 170). Os autores caracterizam as três estratégias de leitura, partindo da sua associação com três diferentes vias cerebrais e cognitivas de acesso ao processo de ler:

- *via visual*: a primeira a ser usada pela criança, consiste numa familiarização progressiva com as palavras, a qual permite que as mesmas sejam armazenadas numa espécie de arquivo visual do cérebro; tal levará a que o pequeno leitor possa, posteriormente, reconhecer directamente as palavras ao ler por associação entre aquelas e a imagem visual armazenada;

- *via fonológica*: numa segunda fase, e uma vez conhecidas as normas fonológicas próprias de uma comunidade linguística, a criança consegue ler uma palavra desconhecida mediante a descodificação dos fonemas; fá-lo por um processo de discriminação, associação e posterior identificação, partindo do arquivo cerebral no qual estão armazenadas as formas fonético-fonológicas das palavras faladas que aprendeu enquanto adquiriu a linguagem verbal oral;

- *via contextual*: o leitor como que adivinha um conjunto de letras como sendo uma palavra gramaticalmente correcta e adequada ao discurso oral e/ou escrito, recorrendo ao seu conhecimento prévio da linguagem (nas dimensões semântica, morfológica, sintáctica e pragmática).

Apesar de distinguirem estas três vias de acesso à leitura, os autores consideram que geralmente são usadas em simultâneo, mas fazem-no propositadamente para explicarem que o cérebro da criança com T21 acede à compreensão da palavra essencialmente através da via visual, pelo que a estratégia de ensino da leitura deve ter

isso em conta. Com efeito, Rondal *et al.* notam que no recurso à *estratégia fonológica* “la palabra solo puede ser decodificada mediante ‘reproducción de los sonidos’ si la palabra se encuentra en el vocabulário hablado del niño” (1997: 171); no caso da *estratégia de contexto*, «solo se puede tener la intuición de que una palabra es adecuada para la oración si se trata de una palabra conocida y se el niño es capaz de comprender la totalidad de la oración, tanto sintáctica como semanticamente” (1997: 171). Ora, tendo em conta que geralmente as crianças com T21 têm um conhecimento da linguagem mais pobre quando comparadas com outras crianças da mesma idade, concluem que serão menos capazes de utilizar as estratégias *fonológica* e *de contexto* para aceder ao significado da palavra, acrescentando que a primeira é muito complexa para estas crianças, dadas as suas dificuldades auditivas (cf. Rondal *et al.*, 1997: 172-173).

Desta forma, e partindo do conhecimento que existe sobre as potencialidades das crianças com T21 no processamento visual da informação e suas dificuldades ao nível auditivo e de memória, tomamos como nossa a tão pertinente questão de Rondal *et al.*:

“ Están utilizando las mismas estrategias cognitivas para leer que otros de sus iguales que tienen un desarrollo característico?” (1997: 172).

2.3. Caracterização do método de leitura e de escrita para crianças com Trissomia 21 de Troncoso & del Cerro.

Tendo em conta o que foi exposto sobre o perfil cognitivo da criança com T21 e os métodos de leitura e escrita que ao mesmo mais se adequam, o método de leitura e escrita de Troncoso & del Cerro apresenta determinadas características que o torna especialmente indicado para crianças com T21. Com efeito, ajusta-se às capacidades cognitivas destas crianças, pelo seu carácter global e essencialmente baseado na compreensão intuitiva e apreensão visual, estimula e facilita o desenvolvimento cognitivo posterior e permite o desenvolvimento da linguagem expressiva.

Relativamente ao primeiro ponto, Troncoso & del Cerro (2004: 15) consideram que a leitura deve ser sempre uma *leitura compreensiva*, sendo impensável que um aluno aprenda realmente a ler sem a *compreensão*, a qual constitui não apenas a base que sustenta a aprendizagem, mas também o elemento crítico da motivação que, no caso particular da criança com T21, é um factor indispensável para o êxito. Ora, para se poder motivar o aluno com T21 para uma aprendizagem compreensiva da leitura e da escrita, é necessário adaptar o método usado para a leitura e escrita à sua especificidade cognitiva, sendo crucial ter em conta que as crianças com T21 processam a informação sobretudo através da compreensão intuitiva (mais do que a partir de uma compreensão dedutiva) e percepção visual (mais do que auditiva). Neste sentido, o método de Troncoso & del Cerro, ao aliar a capacidade intuitiva e a percepção visual como áreas fortes da criança com T21, permite mais facilmente uma leitura compreensiva que aumenta a motivação para a aprendizagem. Tirar partido dessas duas áreas fortes assume todo o sentido num método de cariz analítico ou global, como o notam Troncoso & del Cerro (2004: 15):

Da mesma maneira que a criança tem capacidade para captar auditivamente o significado de um som, por mais comprido e estranho que ao princípio possa parecer, sem que tenha sido preciso ensinar-lhe anteriormente o conjunto dos diferentes fonemas (letras, sílabas), também tem capacidade visual e perceptiva para captar globalmente o conjunto de sinais que formam uma palavra, sem ter necessidade de a decompor primeiro em letras e sílabas. (...) O fraco desenvolvimento do córtex pré-frontal, característica descrita nesta patologia³,

³ Referindo-se à T21.

dificulta ou atrasa o raciocínio dedutivo e a generalização das aprendizagens. Esperar que isto se consiga para ensinar a ler é desperdiçar um tempo valioso, especialmente quando se verifica que as crianças respondem bem à aprendizagem intuitiva e, posteriormente, vão aprendendo a decompor os vocábulos em sílabas e letras.

Ainda no que concerne à adaptação do método de leitura e escrita às características cognitivas das crianças com T21, Troncoso & del Cerro têm em conta o predomínio de uma inteligência mais concreta como fonte de motivação, notando que a inserção de imagens de pessoas e objectos associados às palavras é um elemento facilitador da aprendizagem. Com efeito, é muito mais aliciante e significativo confrontar a criança com a imagem da sua mãe, sob a qual esteja escrito *mãe*, do que levá-la a fazer exercícios meramente mecânicos de combinações entre letras ou sílabas que entram na palavra *mãe*, pois é muito provável que a criança não perceba a razão de ser do processo, desinteressando-se e errando com mais frequência, levando à desmotivação e até ao bloqueio. Desta forma, Troncoso & del Cerro aconselham que, desde a primeira etapa da aprendizagem da leitura⁴, a partir dos 4 anos, se conduza a criança à leitura global e compreensiva de palavras pela associação entre cartões-palavra e cartões-imagem, devendo o professor ter o cuidado de escolher palavras com um conteúdo concreto e significativo).

Para além de tirar partido das áreas fortes da criança com T21, o método de Troncoso & del Cerro assume igualmente como preocupação estimular o desenvolvimento das áreas nas quais geralmente estas crianças apresentam mais dificuldades, como a concentração e duração da atenção, uma certa apatia volitiva, memória a longo prazo mais fraca, dificuldades na transferência mental e na generalização. Ora, a leitura é um instrumento privilegiado para estimular o desenvolvimento cognitivo do aluno com T21, notando as autoras, a título exemplificativo, que “ (...) descobrir que uma coisa ou um acontecimento fica registado para sempre através de uns signos, fomenta o exercício mental da memória e da generalização” (Troncoso & del Cerro, 2004: 16).

Uma das áreas nas quais as crianças com T21 apresentam maiores falhas é a linguagem expressiva, domínio especialmente visado pelo método de Troncoso & del

⁴ Ainda neste sub-capítulo serão devidamente explicadas as fases ou etapas do método de leitura de Troncoso & del Cerro.

Cerro através da leitura compreensiva. Com efeito, é ao ver as palavras escritas que a criança se dá conta de que, na sua linguagem normal, omite a pronúncia de letras ou sílabas e, ao esforçar-se para as ler bem, vai articulá-las melhor. A este propósito, Troncoso & del Cerro notam que “não há um único leitor que não tenha melhorado o conteúdo, a articulação e a morfossintaxe da sua linguagem oral” (2004: 17). Por outro lado, o gosto pela leitura facilita o enriquecimento da exposição de conceitos, com o emprego de palavras e expressões lidas. As melhorias ao nível da linguagem expressiva serão naturalmente tanto mais visíveis quanto mais a criança se integrar num ambiente que valorize o diálogo, embora, se tal não acontecer, a leitura poderá superar muitas falhas ao nível das competências expressivas.

O desenvolvimento das competências compreensivas e expressivas do aluno com T21 e das capacidades cognitivas que estão na base de uma aprendizagem significativa da leitura e da escrita é o principal objectivo do método de Troncoso & del Cerro. Contudo, as autoras consideram que, ao invés de esperar que as designadas áreas básicas de desenvolvimento estejam devidamente desenvolvidas para iniciar o ensino-aprendizagem da leitura e escrita nas crianças com T21, é preferível e possível recorrer à leitura e à escrita como ferramentas para potenciar o desenvolvimento dessas áreas básicas que, no caso do aluno com T21, exigem um trabalho contínuo, como o é o caso da discriminação e percepção. Se são capacidades imprescindíveis para aprender a ler e a escrever com rapidez e para adquirir muitas outras aprendizagens, não podemos contudo esperar que uma criança com T21 atinja o mesmo nível de outros alunos nessas habilidades para começar a ler e a escrever. Bem pelo contrário, e sempre respeitando o seu ritmo e aquisições, podem usar-se estratégias de leitura e escrita que trabalhem precisamente as competências discriminativas e perceptivas. As mesmas são essenciais para facilitar o desenvolvimento cognitivo em geral e potenciar a integração da criança com T21 nos programas educativos que a escola lhe oferece. Designando o seu método de leitura e escrita como *método de aprendizagem perceptivo-discriminativo*, Troncoso & del Cerro notam que “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” (2004: 37). Deste modo, estará sem dúvida melhor preparada para avançar nas diferentes áreas de realização

académica, o que lhe facilitará uma boa preparação para a sua vida social e profissional como jovem adulto.

Tendo em conta a importância do desenvolvimento das capacidades perceptivo-discriminativas no sucesso escolar da criança com T21, Troncoso & del Cerro aconselham que, desde bem cedo e antes dos 4 anos (idade em que a criança estará preparada para aprender a ler), os programas de Intervenção Precoce estejam direccionados para actividades manipulativas que permitam à criança com T21 ver e compreender as relações espaciais entre objectos, aprender a ordenar, seleccionar, associar, distinguir e classificar. Tal facilitará a aprendizagem da leitura e da escrita, processos altamente dependentes dessas habilidades de discriminação e percepção. Para ajudar a criança com T21 a desenvolvê-las, Troncoso & del Cerro propõem a prática de actividades de *associação*, *selecção*, *classificação* e *nomeação*, as quais começam com objectos e imagens até o aluno avançar para as palavras (cf. Troncoso & del Cerro, 2004: 38-48).

2.3.1. O ensino-aprendizagem da leitura

O método de leitura de Troncoso & del Cerro compreende três etapas, cujos objectivos específicos, assim como as sugestões metodológicas para os operacionalizar estão devidamente explicados no anexo um. Apesar de tais etapas se diferenciarem pelos objectivos, estratégias e recursos, não são consideradas como momentos estanques pelas autoras, ou seja, não é preciso que a criança atinja todos os objectivos de uma etapa para que se trabalhe a seguinte; pelo contrário, notam que “ (...) as três etapas estão inter-relacionadas e, por vezes, os objectivos de cada uma devem ser trabalhados em simultâneo. A razão fundamental deste processo deve-se ao facto de que se devem manter e consolidar as condições de compreensão, fluência e motivação em todos os momentos do processo” (Troncoso & del Cerro, 2004: 73). Contudo, as autoras alertam para a importância de se assegurar bem a consolidação dos objectivos de cada fase, de modo a que não se avance mais se a fase anterior não estiver bem aprendida, dado que tal poderá levar o aluno a sentir-se inseguro com os seus erros, perdendo o interesse. Relativamente à motivação do aluno, é igualmente crucial evitar a fadiga, pelo que Troncoso & del Cerro aconselham que, nas fases iniciais, só se deve dedicar à

leitura cinco minutos em cada sessão, especialmente se se trabalhar com uma criança pequena, sendo preferível repetir a sessão duas ou três vezes ao dia, do que dedicar muito tempo à leitura. O tempo deverá ser aumentado à medida que o aluno avança na aprendizagem, capacidade de trabalho e motivação. Nesta muito influencia, obviamente, o material que se utiliza, o qual deve ser atractivo, variado e sempre adaptado às características sensoriais e aos interesses do aluno com T21.

A primeira etapa consiste na “percepção global e reconhecimento de palavras escritas com compreensão do seu significado” (Troncoso & del Cerro, 2004: 73), tendo como principal objectivo que o aluno compreenda em que consiste ler, ou seja, que perceba que, através de palavras se chega a significados e mensagens. Começa-se com palavras soltas para depois se introduzirem palavras incluídas em frases. Para que se consiga chegar a esse objectivo geral, a leitura global de palavras escritas com compreensão do seu significado, é necessário subdividi-lo em objectivos mais específicos que serão conquistados gradualmente (consultar anexo um). Mais uma vez, salvaguarda-se que tais objectivos podem ser trabalhados em conjunto com os da segunda etapa da aprendizagem da leitura (reconhecimento e aprendizagem das sílabas), sempre tendo o cuidado de não avançar para um objectivo mais complexo sem o aluno ter conquistado o anterior.

Na segunda etapa, trabalha-se a aprendizagem das sílabas, procurando que “ (...) o aluno compreenda que há um código que nos permite aceder a qualquer palavra escrita não aprendida anteriormente” (Troncoso & del Cerro, 2004: 73). O principal objectivo desta etapa é que o aluno perceba que, quando dominamos esse código, é possível ler todos os textos escritos. Tal como na primeira etapa, as autoras explicam quais os objectivos específicos a serem atingidos gradualmente (consultar anexo um).

Quando o aluno já tiver compreendido em que consiste ler e dominar a mecânica da leitura, pode avançar-se para a terceira etapa que é a da *progressão da leitura*, cujo objectivo central é conseguir que o aluno leia textos progressivamente mais complexos. Tal permitir-lhe-á, segundo Troncoso & del Cerro (2004: 73), três conquistas muito importantes: fazer um uso funcional e prático das suas capacidades de leitura; usar a leitura como uma actividade lúdica de informação e entretenimento nos seus momentos de lazer; aprender através da informação escrita. Atingir e manter estes propósitos pode constituir uma tarefa difícil e morosa, pelo que as autoras salvaguardam que os avanços

devem ser feitos aos poucos, sem pressa e sem pausa, definindo objectivos mais concretos e objectivos. Os objectivos específicos definidos para esta etapa são apresentados igualmente no anexo um.

Esta etapa, que implica que a criança tenha superado as outras duas e que dura muito tempo, é mais ambiciosa, mas, segundo Troncoso & del Cerro (2004: 137), muito importante para que a leitura se torne um hábito apaixonante para a criança e que perdure ao longo da sua vida de adulto. Tal só se conseguirá se ela tirar prazer daquilo que lê e se descobrir que a leitura é preciosa na sua vida quotidiana, em termos mais funcionais, assim como de participação cultural activa. Assim, por exemplo, segundo as autoras, a desenvoltura e gosto pela leitura permitirá a um jovem com T21 compreender uma crítica de cinema antes de ver um filme ou um comentário de um livro antes de o comprar.

2.3.2. O ensino-aprendizagem da escrita

Relativamente ao ensino-aprendizagem da escrita, Troncoso & del Cerro (2004: 162) notam que se trata de um processo em geral mais complexo do que o da leitura, especialmente no caso das crianças com T21, devido a variados factores de carácter físico, cerebral e linguístico, tais como a anatomia da mão, a lassidão dos ligamentos, a hipotonia muscular, dificuldades de coordenação, inibição, memória e percepção auditiva, assim como problemas de linguagem.

De modo a superar tais dificuldades, aconselham que, antes de se começar o método de ensino da escrita de um modo sistemático, a criança realize, numa *fase de estimulação precoce*, diversos exercícios dirigidos para alcançar o domínio do traço e desenvolver o controlo motor, sem qualquer preocupação em desenhar letras. Com efeito, segundo as autoras (Troncoso & del Cerro, 2004: 164), é necessário que a criança, antes de começar a escrever com este método, possua alguns requisitos, tais como: ser capaz de segurar o instrumento de escrita entre o polegar e os outros dedos; realizar alguns traços seguindo com o olhar os movimentos da sua mão; compreender que não deve exceder com os seus traços a superfície do papel e começar a inibir-se, controlando os seus movimentos.

Desta forma, Troncoso & del Cerro incluem, no seu método de escrita, um primeiro momento que designam por *etapa prévia à escrita*, cujo objectivo central é o de que a criança aprenda e pratique o traçado de linhas que lhe servirá para a grafia, a qual só é iniciada na segunda etapa do método de escrita. Os objectivos específicos da *etapa prévia à escrita* encontram-se no anexo dois. Nesta fase prévia, a criança aprende e pratica o traçado de linhas que lhe servirá para a grafia, a qual só é iniciada na segunda etapa do método de escrita. Nesta fase, apesar de se continuar a dedicar especial atenção aos aspectos gráficos, já se trabalham as componentes linguísticas da linguagem escrita, de modo a que a criança comece a compreender que pode comunicar e transmitir mensagens por escrito. Segundo Troncoso & del Cerro (2004: 182), o objectivo geral desta 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”. Tendo em conta as dificuldades que se apresentam à criança com T21 no que se refere à escrita, atrás já referidas, as autoras notam que o ensino da escrita deve ser iniciado numa idade mais tardia do que o da leitura; referem que se por volta dos 3-4 anos de idade, uma criança com T21 pode reconhecer visualmente palavras e atribuir-lhes significado, só entre os 7 e os 9 anos é que as poderá escrever (Troncoso & del Cerro, 2004: 163). Para alcançar o objectivo geral desta segunda etapa do método de escrita, deve avançar-se pouco a pouco, tendo em conta determinados objectivos específicos que apresentamos no anexo dois.

Como se pode verificar pela sequencialização dos objectivos, o método de escrita de Troncoso & del Cerro diferencia-se do da leitura, dado que este parte da palavra para os seus elementos, enquanto na escrita parte-se das letras para as sílabas e destas para as palavras. Tal deve-se, segundo as autoras (2004: 162-163), à complexidade inerente à aprendizagem da escrita nas crianças com T21 no que respeita à sua qualidade gráfica, pelo que é necessário insistir muito neste aspecto, de modo a que a criança domine bem o traçado das letras e o seu emparelhamento, antes de se passar para a palavra, momento em que se começa a trabalhar a junção entre o significado e o significante. Enquanto na leitura é possível que a criança compreenda o sentido de uma palavra sem dominar o aspecto gráfico, na escrita não o pode fazer, pelo que é preciso insistir neste aspecto, começando obviamente pelo mais simples, as letras e as sílabas. Contudo, Troncoso & del Cerro (2004: 183) aconselham os professores a

usar a lista de objectivos acima transcrita como mero princípio orientador, o qual deve ser adaptado às características de cada criança. Notam igualmente que é aconselhável começar a trabalhar a junção de letras para formar sílabas antes que a criança tenha aprendido a traçar todas as letras do alfabeto. Neste ponto, e respeitando os argumentos usados por Troncoso & del Cerro, consideramos que existe um desfasamento entre a estratégia de ensino da leitura que propõem, a qual é global, e a do ensino da escrita, de carácter mais sintético-analítico. Apesar de termos plena consciência de que não há métodos ‘puros’, no caso particular das crianças com T21 parece-nos mais pertinente partir de palavras que já compreendem de forma global para as motivar para a escrita igualmente global das mesmas. Com efeito, perceberá melhor a razão de ser do processo e tirará mais partido dele se aprender a escrever palavras completas do seu contexto vivencial do que a traçar isoladamente letras ou de sílabas. Na parte empírica deste trabalho, explicaremos de que forma a intervenção recorreu a uma estratégia global tanto ao nível da leitura, como da escrita.

Quando já for capaz de escrever palavras e as primeiras fases, a criança pode, segundo Troncoso & del Cerro, avançar para a terceira e última etapa do método de escrita, cujo principal objectivo geral “ (...) é fazer com que o aluno utilize habitualmente a escrita manuscrita para as actividades da vida diária, para resolver situações que requerem escrita e para comunicar com os outros” (Troncoso & del Cerro, 2004: 198). Para tal, as autoras sugerem que se sigam determinados objectivos específicos, também identificados no anexo dois, em quatro domínios: caligrafia, ortografia, vocabulário e morfossintaxe.

Troncoso & del Cerro notam, a propósito dos objectivos desta última fase do método de escrita, que se trata de um caminho longo a percorrer, mas que não pode ser abandonado, sempre que a criança ou o jovem demonstrem capacidades para tal, dado que o domínio da escrita permite à pessoa com T21 melhorar muito a sua autonomia, auto-estima e respeito pelos outros. Salvaguardam contudo que não se deve exigir ao aluno tarefas acima das suas capacidades, tendo sempre em conta que, no caso das crianças com T21, “ (...) o domínio da escrita só se alcançará numa fase avançada da adolescência ou nos primeiros anos da juventude” (Troncoso & del Cerro, 2004: 197). Tal não pode contudo levar à infantilização do aluno, sendo preciso que se adaptem sempre as tarefas à idade. Assim, por exemplo, um adolescente que tenha graves

dificuldades em executar um traçado legível, não deverá fazer as actividades propostas na primeira etapa da escrita, sendo preferível ensinar-lhe apenas a escrita manuscrita para escrever os seus dados pessoais, sendo o resto realizado com a ajuda do computador.

A propósito do uso do computador como ferramenta de ajuda na escrita, Troncoso & del Cerro aconselham que desde cedo as crianças com T21 sejam ensinadas a trabalhar com o computador, na medida em que demonstram geralmente gosto e apetência para tal, sendo muitas as vantagens ao nível da escrita (Troncoso & del Cerro, 2004: 213): a apresentação formal do documento escrito (o signifiante) não difere do de qualquer outra pessoa que não tenha problemas com a escrita manuscrita; o conteúdo ou significado da comunicação pode melhorar muito, dado que, em virtude dos inúmeros programas de processamento de texto, os alunos podem melhorar a estrutura das suas frases, o vocabulário, o tamanho dos seus enunciados, etc.

Por outro lado, Troncoso & del Cerro notam que o domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação constitui, na nossa sociedade, um factor de inclusão que não pode ser ignorado: “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” (Troncoso & del Cerro, 2004: 214).

PARTE II: COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 1: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1.1. Pergunta de partida

Um projecto de investigação está sempre alicerçado numa pergunta de partida, a qual deve ser formulada logo de início, mesmo que depois venha a ser alterada, na medida em que constitui o ponto de partida que orientará todo o processo. Como o notam Quivy & Campenhoudt (1998: 32-33), “ (...) o investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, para que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com clareza”.

Contudo, de modo a que a pergunta de partida possa cumprir tal função, tem que ser formulada segundo determinados critérios, caso contrário não será útil como pilar estruturante da investigação. Segundo Quivy & Campenhoudt (1998: 35-40), são três esses critérios:

- *clareza*, a qual é relativa à “precisão e concisão do modo de formular a pergunta de partida” (1998: 35), não devendo a mesma ser demasiado vaga para não se prestar a múltiplas interpretações, pelo que é tão importante definir claramente os termos que a constituem; contudo, a precisão não implica que a pergunta de partida seja fechada, bem pelo contrário é tanto mais fecunda quanto mais permitir colocar outras questões e problemas, quer pelo investigador, quer pelos leitores; neste sentido, não constitui uma verdadeira pergunta de partida aquela que é elaborada a partir de uma resposta preconcebida, pois não será profícua em termos de descobertas a serem feitas durante a investigação;

- *exequibilidade*, dizendo respeito ao “carácter realista do trabalho que a pergunta deixa entrever” (1998: 37); assim, e sobretudo para um investigador que não disponha de muito tempo, é essencial que adequue a sua pergunta de partida quer aos seus conhecimentos, quer aos recursos, tanto a nível de tempo para a pesquisa bibliográfica e empírica, como a nível de recursos materiais;

- *pertinência*, qualidade da pergunta de partida que se liga ao tipo de registo na qual se enquadra, o qual, segundo Quivy & Campenhoudt (1998: 38-40), deve ser *explicativo* e nunca *moralizador*; assim, o principal objectivo de uma investigação na área das ciências sociais não poderá ser o de julgar os fenómenos observados a partir

dos quadros valorativos do investigador, mas sempre o de os explicar e compreender, sobretudo quando se trata de um estudo de caso; tal não implica que a pergunta de partida não abra portas a uma investigação com preocupações de cariz ético e/ou político, muitas vezes inevitáveis e altamente pertinentes, mas neste caso o investigador deve “ (...) abordar o real em termos de análise e não de julgamento moral» (Quivy & Campenhoudt, 1998: 40).

Tendo em conta o tema do nosso estudo, a aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com T21, começámos por delimitá-lo através da formulação da pergunta de partida que nos guiou ao longo de todo o processo de investigação:

Quais as potencialidades do método de leitura e de escrita de Troncoso & del Cerro no que concerne ao ensino-aprendizagem destes dois processos no caso específico das crianças com T21?

Passamos a explicar como nos surgiu esta pergunta e qual a sua pertinência em termos teórico-práticos, na medida em que a mesma esteve na base das nossas pesquisas para a elaboração das componentes teórica e empírica deste projecto de investigação.

No que respeita ao primeiro ponto, e durante a realização de um trabalho para o módulo de DID integrado em duas disciplinas da Pós-Graduação em Educação Especial⁵, realizamos uma avaliação compreensiva de várias competências de uma criança com T21, na altura com 9 anos e 11 meses, o R., incluindo as de leitura e de escrita, as quais nos surgiram como essenciais, tendo em conta a sua idade e o facto de já frequentar o 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Fizemo-lo a partir de materiais e *checklists* elaborados e adaptados das orientações da DGIDC⁶ no que toca às competências específicas de leitura e escrita definidas pelo Ministério da Educação para o 1º ano do Ensino Básico. A escolha pelo 1º ano prendeu-se com o conhecimento prévio que tínhamos da criança, aprofundado pelas conversas informais com a família, tendo sido importantes para adaptar os materiais às potencialidades e dificuldades do R. Contudo, durante a avaliação, apercebemo-nos que as dificuldades da criança ao nível da leitura e da escrita eram maiores do que pensávamos. Na leitura, foi muito claro que a criança não fazia uma leitura compreensiva, ficando presa à reprodução e associação

⁵ Heterogeneidade–Estudos Aprofundados em Problemas Cognitivos e Motores; Intervenção Diferenciada em Problemas Cognitivos e Motores.

⁶ Sigla que designa a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.

mecânicas das sílabas, pois, quando acabava de ler, já não se lembrava da palavra que tinha lido. Ao nível da escrita, as dificuldades encontradas foram também evidentes, pois, de acordo com os materiais usados, foi-nos possível perceber que a criança ainda estava a aprender a reproduzir letras por cópia de modelos, sabendo apenas escrever o seu nome completo em maiúsculas e com algumas falhas. Um dado relevante que foi recolhido ao longo das sessões de avaliação compreensiva foi a relutância e desmotivação da criança para realizar actividades de leitura e de escrita.

Ao pensarmos em estratégias de intervenção no âmbito desse trabalho, e tendo em conta a idade da criança e as enormes potencialidades da leitura e escrita na conquista da autonomia e integração social das pessoas com T21, o enfoque na aprendizagem da leitura e da escrita surgiu-nos como um objectivo dos mais prementes. Procurámos assim informar-nos dos métodos de aprendizagem da leitura e escrita mais adequados às crianças com T21 junto de um docente da Pós-Graduação em Educação Especial com larga experiência neste domínio, tendo-nos indicado a leitura do livro de Troncoso & del Cerro (2004). Ora, depois de termos estudado o perfil cognitivo das crianças com T21 para a realização do enquadramento teórico, foi bem claro em que medida o método proposto pelas autoras podia ser um óptimo instrumento não apenas para ensinar as crianças com T21 a lerem e a escrever recorrendo à associação da palavra com a imagem, como também uma base para a construção de grelhas orientadoras da avaliação antes e durante a intervenção psicopedagógica. Este último ponto também é de extrema relevância prática, dado que tivemos dificuldades na elaboração das mesmas para o trabalho já referido, as quais podem ser comuns a outros professores que trabalham com crianças com T21. A partilha do nosso conhecimento sobre a aprendizagem da leitura e escrita em crianças com T21 e as potencialidades do método de Troncoso & del Cerro nesse âmbito é aliás um dos objectivos de investigação do nosso projecto, os quais passamos a explicitar.

1.2 Objectivos da investigação

Intimamente ligados à pergunta de partida, fixámos os objectivos da nossa investigação, os quais foram essenciais na condução da mesma, sobretudo pela forma como enquadraram a escolha das técnicas de investigação e dos instrumentos de recolha de dados, assim como a análise do material recolhido e as fases da planificação e intervenção.

Optámos por delinear objectivos em vez de hipóteses por razões de natureza metodológica. Com efeito, e segundo Bell (1997: 35-36), apesar da maioria dos estudos de caso começarem com hipóteses, para alguns estudos qualitativos é mais adequado o recurso a objectivos de investigação, mais especificamente em estudos de caso com uma amostra reduzida como é o nosso. Considera assim que “os projectos de pequena escala não exigem testes estatísticos das hipóteses, frequentemente requeridos para estudos sobre amostras de grande escala” (Bell, 1997: 36). Por outro lado, a opção por objectivos de investigação permite uma maior flexibilidade no desenrolar da investigação; assim, e ainda segundo Bell, enquanto “ (...) na maioria dos estudos experimentais é postulada uma hipótese, sendo a investigação estruturada de tal modo que permita testá-la”, no estudo de caso individual “ (...) é mais o trabalho em si que estrutura a investigação, e não o contrário” (1997: 36).

São os seguintes os objectivos principais da nossa investigação, os quais enquadram a pesquisa teórica e parte empírica da mesma:

- perceber em que medida a especificidade das crianças com T21 condiciona e influencia a aprendizagem da leitura e da escrita;
- analisar, em termos teóricos, as principais diferenças entre os diversos métodos de aprendizagem da leitura e da escrita, fundamentando, através de pesquisas já realizadas por outros investigadores, a adequabilidade do método *global e logográfico* às crianças com T21;
- caracterizar detalhadamente o método de leitura e escrita de Troncoso & del Cerro (2004), associando-o ao perfil cognitivo das crianças com T21, quer pela sua adequabilidade às dificuldades das crianças com esta patologia, quer pelas suas potencialidades no que toca à optimização das suas competências;

- planificar a intervenção psicopedagógica, conjugando as propostas de Troncoso & del Cerro com os interesses da criança, de modo a que a aprendizagem possa ser mais significativa e motivadora;

- construir grelhas orientadoras da avaliação antes e durante a intervenção psicopedagógica;

- enriquecer a nossa formação na área da Educação Especial, no que toca à planificação e intervenção nas áreas da leitura e escrita junto de crianças com T21;

- partilhar com outros profissionais da área pistas teóricas e práticas úteis no trabalho com crianças com T21 em idade escolar ao nível da leitura e escrita⁷.

- verificar, através do estudo de caso, de que modo o método de Troncoso & del Cerro é ou não facilitador da aprendizagem inicial da leitura e escrita em crianças com T21.

Quanto a este último objectivo, e tendo em conta as dificuldades da criança que exigiriam uma maior quantidade de sessões de intervenção ao longo de mais tempo, a evolução registada com a aplicação das estratégias e recursos apenas será avaliada em determinados indicadores/objectivos. Estes foram seleccionados atendendo ao perfil da criança, o qual será apresentado no capítulo três desta segunda parte do trabalho, à duração da intervenção e aos objectivos contemplados por Troncoso & del Cerro (2004) para a primeira etapa da aprendizagem da leitura e segunda fase da escrita, adaptados por nós segundo os interesses, áreas fortes, emergentes e fracas da criança. Passamos a indicá-los, estando os mesmos na base da planificação e intervenção com a criança:

→ objectivos gerais ao nível da leitura e da escrita:

. desenvolver na criança a motivação para tarefas que impliquem a leitura e a escrita, partindo dos seus interesses;

. estimular a concentração da atenção da criança nessas tarefas;

. tirar partido das aquisições escolares já conquistadas pela criança;

. englobar a família na aprendizagem da leitura e da escrita da criança.

⁷ A este propósito, consideramos muito pertinente a observação de Bassey que nota, referindo-se à fecundidade de uma investigação qualitativa em educação feita por um professor, que é importante que o investigador tenha em conta “ (...) até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para um professor que trabalhe numa situação semelhante, de forma a poder relacionar a sua tomada de decisão com a descrita no estudo” (cit. por Bell, 1997: 24).

→ objectivos específicos ao nível da leitura:

- . promover a leitura global e compreensiva de palavras;
- . reconhecimento de palavras trissilábicas por associação de cartões-fotografia com palavras a cartões-palavra;
- . concentração da atenção em tarefas que envolvam o trabalho apenas com palavras, sem apoio de imagem;
- . reconhecimento de verbos como categorias morfológicas do discurso escrito que designam acções, através da associação entre palavra e imagem;

→ objectivos específicos ao nível da escrita:

- . escrita do nome próprio em letra minúscula tipo cursiva;
- . escrita de palavras que a criança já lê de forma global e compreensiva, recorrendo às vogais e algumas consoantes cuja caligrafia a criança já domina de forma satisfatória;

1.3 Método de investigação

De forma a operacionalizar a nossa investigação no sentido de a articular com a questão de partida e os objectivos de investigação, foi essencial seleccionar o método de estudo a utilizar, dada a sua importância enquanto forma de “ (...) organizar criticamente as práticas de investigação” (Almeida & Pinto, 1982: 80).

Escolhemos uma metodologia de tipo qualitativo, mais especificamente o estudo de caso particular. Esta opção prendeu-se com a possibilidade que tal método nos oferece de nos concentrarmos de forma mais aprofundada num aspecto específico do objecto de estudo, nesta investigação a aprendizagem da leitura e da escrita numa criança com T21. Como o nota Bell (1997: 22), “o método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”.

Por outro lado, para quem nunca teve experiência pedagógica com crianças com T21, a escolha de um método qualitativo surgiu-nos como a mais enriquecedora em termos de aprendizagem e de descoberta, assim como, e sobretudo, de respeito pela criança. A este propósito, Guerra (2008: 22), referindo-se à diferença entre *metodologias hipotético-dedutivas* e *metodologias compreensivas*, considera que neste caso “ (...) a lógica da investigação não é gerada *a priori* pelos quadros de análise do investigador (...). A intenção do investigador (...) é antes identificar as lógicas e racionalidades dos actores (...). A consequência imediata é que o trabalho de construção do objecto, da análise e das hipóteses é contínuo desde o início até ao fim da pesquisa”.

A escolha do caso obedeceu a determinados critérios, nomeadamente o facto de ser uma criança com falhas significativas ao nível da leitura e da escrita, que está a aprender tais processos através do método sintético-analítico, como o mostraremos no capítulo três desta parte do trabalho, e com a qual podemos estar regularmente. No que toca a estes critérios, Yin nota que “ (...) ao fazer um estudo singular de caso, pode escolher-se um caso revelatório” ou “ (...) pode-se ter conhecimento do caso a ser estudado devido a especial acesso à recolha de dados acerca do caso” (cit. por Duarte, 2008: 118-119).

1.4 Técnicas de investigação e instrumentos de recolha de dados

A opção que tomámos pelo estudo de caso singular teve em conta não apenas as suas vantagens, mas igualmente as suas exigências, dado que, diferentemente do estudo múltiplo de casos, obriga o investigador a uma análise o mais exaustiva possível de todos os aspectos que se relacionam com o processo específico a ser observado no objecto de estudo. Deste modo, e no sentido de compreendermos de forma mais exaustiva a criança no que toca às suas competências de leitura e de escrita, utilizámos duas técnicas de investigação, a entrevista e a observação, acompanhadas de determinados instrumentos que nos possibilitaram o registo e a análise das informações recolhidas, mais especificamente a *anamnese*, *checklists* e entrevistas às professoras da criança, as quais se encontram no anexo cinco.

A opção pelo recurso a entrevistas semi-directivas à professora do ensino regular e de educação especial da criança prendeu-se com o facto de ser a técnica de recolha de dados que melhor permite ao investigador um olhar compreensivo, tomando contacto com a riqueza de experiências e opiniões dos sujeitos de investigação, assim como descobrir aspectos no seu objecto de estudo que não havia percebido durante a observação. Como o notam Quivy & Campenhoudt (1998: 69), a principal função da entrevista é a de “ (...) revelar determinados aspectos do fenómeno estudado nos quais o investigador não teria pensado espontaneamente por si mesmo”.

Dado que o nosso propósito ao realizar as entrevistas era o de obter dados relevantes para a construção do perfil da criança, assim como sobre os métodos de ensino da leitura e escrita usados pelas professoras, o guião foi construído com poucas perguntas e dirigidas, embora tivéssemos o cuidado de não colocar questões demasiado fechadas de modo a que as respostas nos permitissem obter novos dados. O guião, que se encontra no anexo 5C, foi pensado segundo determinadas categorias relevantes para a avaliação diagnóstica e planificação da intervenção, a saber: tempo de experiência/trabalho com a criança (A); perfil da criança em termos de leitura e de escrita (B); método(s) de ensino-aprendizagem utilizado(s) com a criança (C); evolução da criança ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita (D); conhecimento dos métodos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita mais adequados a crianças com T21 (E). Na análise das entrevistas, tivemos o cuidado de assumir uma postura crítica e

heurística em relação ao discurso das entrevistadas, não no sentido de o julgar, mas antes com o intuito de perceber o que está por detrás das palavras, de acordo com o que Bell (2008: 31) designa por “postura analítica e de reconstrução de sentido”.

O recurso à observação prendeu-se exactamente com a prossecução dos mesmos objectivos da entrevista, essencialmente o de perceber melhor a criança no que toca às suas falhas e potencialidades em termos de leitura e de escrita, assim como de outras áreas ligadas a estes processos. Fizemo-lo recorrendo a *checklists*, embora sempre com a preocupação de estarmos atentos a fenómenos que não estavam nelas incluídos, mas que poderiam ser esclarecedores para a diagnose e planificação da intervenção, sobretudo em termos atitudinais da criança face às tarefas propostas. Como tão bem o notam Quivy & Campenhoudt, esse é o grande potencial da observação, o de “ (...) deixar correr o olhar sem se fixar numa só pista, escutar tudo em redor sem se contentar com uma só mensagem”.

CAPÍTULO 2: ESTUDO DE CASO

2.1. Procedimentos metodológicos

De modo a operacionalizar o estudo do caso seleccionado, foi necessário percorrermos determinados passos, os quais passamos a explicitar. Antes de mais, e no sentido de compreendermos o perfil geral da criança, tivemos vários encontros informais com o R., a mãe e a tia paterna, os quais foram muito importantes na preparação das sessões de avaliação compreensiva, sobretudo porque nos foi possível observar as competências ao nível da linguagem compreensiva e expressiva da criança em diferentes contextos. Num desses momentos, traçámos a *anamnese* da criança, a qual nos serviu para fazer a sua caracterização no capítulo três e que se encontra no anexo 4.

Posteriormente, e para fazermos a avaliação diagnóstica das competências da criança nas áreas da leitura e da escrita, também apresentada no capítulo três, elaboramos um lote com quinze cartões-fotografia e vinte cartões-palavra, seguindo as instruções de Troncoso & del Cerro (2004: 76-79), nomeadamente quanto: ao tamanho dos cartões (10x10), tamanho, tipo e cor de letra (grande, tipo cursiva e vermelha) assim como ao tipo de palavras seleccionadas (relativas a referentes concretos, do contexto vivencial da criança e com um forte significado sócio-afectivo). As sessões de avaliação diagnóstica da leitura e escrita decorreram numa sala de trabalho num tempo aproximado de 120 minutos com intervalos, de modo a que o R. não se cansasse demais e mantivesse um nível satisfatório de atenção e motivação. No anexo 5B encontram-se fotografias de algumas partes do caderno da criança, as quais foram importantes para consolidar os dados recolhidos nas entrevistas sobre o método de leitura usado com a criança, assim como na construção do seu perfil em termos de escrita, evitando a realização de tarefas que a criança já está habituada a fazer na escola e em casa.

Os dados recolhidos na observação das tarefas de leitura e escrita do R. foram registados em duas *checklists* que se encontram no anexo 5A, as quais foram elaboradas a partir dos indicadores e sugestões metodológicas apresentadas por Troncoso & del Cerro para a primeira etapa da leitura e segunda da escrita, devidamente explicitados nos anexos um e dois. No capítulo três são analisadas tais *checklists*.

Em sessões da disciplina de *Seminário de Projecto*, foi-nos sugerido que fizéssemos entrevistas às professoras da criança, tendo aprendido a traçar o guião das mesmas. Desta forma, entrámos em contacto telefónico e presencial com a professora do ensino regular do R. e de educação especial, que se disponibilizaram a falar connosco, embora com a prévia autorização do director do agrupamento de escolas Prof. Costa Matos. Neste primeiro encontro informal, a professora de educação especial do R. informou-nos que não seria possível a consulta ao Plano Educativo Individual da criança, dado o seu acesso restrito aos pais e professores. Contudo, e durante os vários encontros que tivemos com a mãe e a tia do R. foi-nos dito que a criança tem um Currículo Específico Individual, designado pela mãe de *programa adaptado*. Durante a entrevista com a professora de Educação Especial, tal dado foi confirmado. De modo a organizar as entrevistas, fizemos um guião que foi revisto pela nossa orientadora, servindo de base à condução daquelas, as quais foram gravadas e transcritas. A transcrição das entrevistas encontra-se no anexo 5D, sendo a sua análise feita igualmente no capítulo três.

Traçado o perfil da criança em termos de leitura e de escrita, delineámos o plano de intervenção tendo em conta objectivos muito específicos que promovessem algumas das áreas emergentes e fracas da criança nos dois domínios. A duração das sessões teve em conta a brevidade do tempo para a intervenção e reavaliação, assim como as dificuldades e potencialidades da criança registadas na avaliação compreensiva. Os materiais utilizados, lotos de cartões-fotografia e cartões-palavra tiveram em conta os mesmos critérios usados na construção dos lotos para a avaliação diagnóstica, embora as imagens usadas fossem de alguns animais que a criança viu na Quinta de Santo Inácio numa visita que fizemos com ela, a tia e a prima. Um dos recursos utilizados na intervenção foi um livro digital que construímos no programa *Calaméo* com personagens de um dos filmes preferidos do R., *Mogli, a criança lobo*, tendo aprendido a usar esse programa nas sessões da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação em Contextos de Educação Inclusiva. Recorremos igualmente a materiais elaborados a partir de algumas imagens do filme “O Rio” que fomos ver com o R. Encontram-se no anexo 6 fotografias das tarefas realizadas pela criança na intervenção. As sessões de intervenção foram feitas numa sala de trabalho, em dois dias, com a duração aproximada total de 180 minutos. Tendo em conta os objectivos traçados na

planificação, foi então analisada a evolução da criança, no sentido de perceber se aqueles foram ou não atingidos, sendo a reavaliação apresentada no último subcapítulo do capítulo três.

Na intervenção diferenciada, seguimos as orientações previstas pela DGIDG e sugeridas por Correia (2003: 18-19), segundo o que designa de *modelo educacional de atendimento à diversidade*. Este prevê a interligação de quatro fases essenciais: a do *conhecimento*, a qual diz respeito a uma identificação e compreensão do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem; a da *planificação*, a qual deve ser feita com base nesse *conhecimento* prévio; a da *intervenção*, que é tanto mais adequada quanto mais se basear nas características e necessidades do aluno; por último, a *reavaliação*, a qual obriga à adequação da planificação delineada para o aluno em função da evolução registada. Tal modelo foi seguido obviamente dentro dos nossos limites de tempo e envolvimento profissional com a criança, salvaguardando que o mesmo, de modo a que possa ser devidamente operacionalizado, implicava que trabalhássemos directamente com a criança em contexto escolar e integrados numa equipa multidisciplinar.

Foi dada especial atenção à primeira fase, designada por nós de *avaliação compreensiva*, dado que constitui a base essencial de uma intervenção planificada para a criança na sua singularidade e unicidade como pessoa e pensada para a optimização das suas capacidades. Esse é o grande propósito da avaliação compreensiva, nunca devendo a mesma servir para traçar um quadro fixo e imutável, um 'rótulo', mas antes para perceber de que modo se podem compensar as áreas fracas da criança, através do reforço de competências nas suas áreas fortes e emergentes. Nesta perspectiva de avaliar para intervir, salvaguardando o reforço da auto-estima e potencial de aprendizagem da criança, Fonseca (1989: 125) considera que "o perfil intra-individual deve (...) permitir compreender as áreas específicas de integridade (fortes) e de dificuldade (fracas), ao mesmo tempo que deve garantir uma avaliação dinâmica do potencial de aprendizagem".

2.2. Caracterização do objecto de estudo

2.2.1. Caracterização da criança

O R. é uma criança com Trissomia 21, do sexo masculino. Em Abril do corrente ano, completou 10 anos de idade. É natural de Vila Nova de Gaia, Mafamude, e residente no mesmo concelho. R. tem miopia, pelo que usa óculos e não tem problemas auditivos. Toma regularmente medicação para hipotireoidismo (produção insuficiente de tiroxina), não tendo outro problema de saúde relevante.

Vive com os pais e a irmã, estudante e com 13 anos de idade. A mãe tem 42 anos e é professora de Educação Física e empresária no ramo do artesanato; o pai tem 45 anos e é empresário no ramo de venda de material dentário. A casa que habitam é própria, com boas condições, não se registando carências económicas na família, a qual apresenta um nível sócio-económico médio.

R. convive com os tios, primas e avós, embora o faça mais regularmente com a tia paterna e prima. A criança passa, em média, três horas diárias com os pais, antes de ir para a escola e à noite. Ao fim-de-semana, passa mais tempo em casa, sendo as suas actividades preferidas ver filmes, televisão e jogar no computador. Gosta de brincar sozinho com o gato, mas também aprecia muito brincar com a prima que frequenta a mesma escola. Na escola ainda não se integra bem nos jogos e brincadeiras no recreio, brincando geralmente sozinho no parque, embora, segundo informações da mãe, da tia paterna e da professora de Educação Especial, já se notou uma evolução muito positiva desde o primeiro ano.

Em termos de percurso escolar, antes do R. entrar para a Escola Básica do 1º ciclo com Jardim de Infância da Bandeira (EB1/JI da Bandeira), frequentou o infantário na Escola Jasmim em Valadares, Vila Nova de Gaia, desde os 3 aos 6 anos. Paralelamente, esteve integrado no Programa de Intervenção Precoce *Benjamim* da CerciGaia. Entrou para a EB1/JI da Bandeira com 8 anos, dado que os pais pediram um ano de adiamento, frequentando actualmente o 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Na escola o R. dispõe das seguintes medidas: Apoio Pedagógico Personalizado em aula diferenciada todos os dias, em sessões que duram entre 45 a 90 minutos, prestado por

uma professora de Educação Especial; Currículo Específico Individual; Terapia da Fala, uma vez por semana.

2.2.2. Caracterização da escola

A caracterização da escola que aqui apresentamos baseia-se em dados que consultámos no site http://www.eb1ji_bandeira. Está inserida no Agrupamento Vertical de Escolas Prof. Costa Matos, homologado em 2003, seguindo as linhas directrizes do Projecto Educativo do Agrupamento em vigor desde 2006. O Agrupamento é constituído por uma escola do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (EB 2/3 Teixeira Lopes) que é a escola sede e cinco escolas do 1º Ciclo, funcionando em quatro delas o ensino pré-escolar.

Segundo o Projecto Educativo do Agrupamento, e quanto ao edifício, a escola EB1/JI da Bandeira foi construída em 1992, estando num estado de conservação razoável. No que toca a espaços, tem 16 salas, das quais duas são para a Educação Especial. Dispõe de uma biblioteca, um polivalente, um campo de jogos exterior e um polidesportivo com relva sintética. Não tem nenhuma sala equipada com computadores ou *data show*.

Relativamente aos recursos humanos, e segundo dados de 2004/2005 constantes do Projecto Educativo disponível no site da escola, destacam-se:

- 45 alunos distribuídos por 2 turmas no Pré-escolar;
- 350 alunos distribuídos por 17 turmas do 1º ciclo do Ensino Básico;
- 20 alunos ao abrigo do DL 3/2008;
- 16 alunos com Apoio Sócio-Educativo;
- pessoal docente (e sua situação profissional): 6 educadores de infância, 4 de quadro de escola e 2 de quadro de zona; no 1º ciclo, 2 professores do quadro de escola e 2 professores contratados.
- pessoal não docente em situação de contratação pelo Centro de Emprego de Vila Nova de Gaia e pela Câmara do município: 2 tarefeiras, 1 animador e 1 auxiliar de acção educativa.

No que toca à Educação Especial, pode ler-se no site da escola que “ (...) é prestado apoio especializado na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo, por Técnicos com

formação na área da Surdez, Terapia da Fala e na área Mental/Motora. A Educação Especial, nestes ciclos de ensino, tem por objectivos a Inclusão Educativa e Social”.

2.2.3. Caracterização do meio

A caracterização do meio envolvente foi feita com base em informações disponíveis nos sites da freguesia de Santa Marinha e do concelho de Vila Nova de Gaia, respectivamente http://www.jf_santamarinha.pt e http://www.cm_gaia.pt.

A freguesia de Santa Marinha, à qual pertence a escola, tinha 30 558 habitantes em 2001. Nela estão situadas várias instituições de natureza educativa, tais como escolas de diferentes ciclos de ensino integradas na rede pública, vários Centros de Animação de Tempos Livres, o FutureKids e dois colégios privados. Em termos de transportes, o acesso ao Porto e a outras freguesias de Vila Nova de Gaia é servido pelo Metro do Porto, autocarros da Sociedade de Transportes Colectivos do Porto e algumas empresas privadas.

Na freguesia de Santa Marinha, as actividades económicas mais dominantes são o comércio e serviços. Dispõe de algumas instituições de natureza cultural e educativa, tais como o Museu Teixeira Lopes a escassos metros da escola da Bandeira, estando igualmente muito próxima de Mafamude, freguesia na qual se encontra a Biblioteca Municipal.

A freguesia de Santa Marinha é uma das mais populosas do concelho de Vila Nova de Gaia, juntamente com Mafamude e Afurada. Apesar da maior parte dos habitantes trabalharem no comércio e serviços no município e no Porto, Vila Nova de Gaia ainda mantém uma forte tradição industrial, com empresas de variadas dimensões na área da cerâmica, têxtil, ferragens e construção civil. Contudo, a área que empregue mais pessoas é o comércio, sobretudo a partir da abertura do GaiaShopping, ArrábidaShopping e El Corte Inglés.

Trata-se de um município com grande oferta educativa, contando com 84 jardins de infância da rede pública, 115 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, das quais 15 com 2º e 3º Ciclos, 9 Escolas Secundárias com 3º Ciclo, 2 escolas profissionais e 7 colégios.

CAPÍTULO 3: INTERVENÇÃO DIFERENCIADA

3.1. Avaliação compreensiva

3.1.1. Análise das entrevistas às professoras da criança

A professora de Educação Especial da criança, com 32 anos de serviço, acompanha o R. desde o ano lectivo de 2008/2009.

Relativamente ao perfil da criança em termos de leitura e de escrita, a professora referiu que o R. já evoluiu nos dois domínios, conseguindo, ao nível da leitura, reconhecer todas as letras do alfabeto, decifrar sílabas e algumas palavras simples e, no que concerne à escrita, encontra-se numa fase de aprendizagem do traçado das letras, embora já consiga escrever o seu nome completo em letra maiúscula. As dificuldades que apresenta devem-se, segundo a professora, essencialmente ao carácter irregular da aprendizagem e à resistência que o R. apresenta para realizar as tarefas propostas. Quanto à motivação da criança para a aprendizagem destas duas áreas de realização académica, a professora notou que o R. não está muito motivado, sendo preciso uma orientação muito assertiva para que faça as tarefas solicitadas, o que é agravado pelas suas dificuldades ao nível da concentração da atenção. Referiu que “com estes alunos a motivação nunca é intrínseca, mas sempre extrínseca”.

No que toca ao método de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita que utiliza com a criança, a professora de Educação Especial não se referiu ao método global ou sintético, embora, quando questionada especificamente sobre este ponto, considerou que não é possível usar um método puro. Assim, notou que umas vezes utiliza o percurso sintético-analítico e outras o analítico-sintético, embora salvaguardando que “vai-se sempre até à unidade”. Valoriza muito o método fonológico na aprendizagem silábica (associação entre letra e som), dando igualmente atenção ao ensino de palavras com referentes concretos e associadas a imagens.

A professora do Ensino Regular da criança, igualmente com 32 anos de serviço, lecciona à turma do R. apenas neste ano lectivo, tendo já antes trabalhado com outras crianças com NEE, incluindo com défices cognitivos. Confirmou os dados facultados pela professora de Educação Especial no que concerne às dificuldades da criança na

leitura e na escrita, sobretudo ao nível da falta de motivação. Em termos do que o R. já consegue realizar nestes dois domínios, referiu a junção de sílabas e a escrita do nome próprio, notando que a criança “até conhece as letras, mas depois não as consegue escrever”. Relativamente ao método de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita que utiliza, referiu o método silábico e, quanto a recursos utilizados, notou que recorre a puzzles de letras e outros jogos didácticos. Sobre os métodos de ensino-aprendizagem da leitura e escrita mais adequados a crianças com T21, o conhecimento que possui nesta matéria resulta dos contactos diários e mensais que mantém com a professora de Educação Especial. Não referiu o método global e não conhece o método de leitura e de escrita de Troncoso & del Cerro.

3.1.2. Análise das *checklists* utilizadas na avaliação compreensiva das competências de leitura e de escrita da criança.

A *checklist* para a avaliação diagnóstica da leitura, a qual se encontra no anexo 5A, foi construída com base nos objectivos específicas e estratégias a utilizar com crianças com T21 pensados por Troncoso & del Cerro para alunos entre os 4 e os 6 anos de idade, na primeira etapa da aprendizagem da leitura (constantes do anexo 1).

Dado que, no total de 11 indicadores de competências da leitura avaliados, apenas 2 se encontram adquiridos, registando-se 6 parcialmente adquiridos e 3 não adquiridos, pode concluir-se que o R. ainda apresenta muitas dificuldades para a sua idade, encontrando-se numa fase inicial da aquisição da leitura.

Com efeito, ainda não consegue ler de forma global e significativa muitas palavras, apenas realizando uma leitura com compreensão de palavras do seu contexto mais imediato e com um valor afectivo, tais como, respectivamente, palavras referentes a alimentos (sumo, ovo, leite) e nomes de familiares próximos. O R. não reconhece ainda verbos, nem palavras trissilábicas na sua tradução escrita, embora os use oralmente de forma adequada. A leitura que realiza das palavras que reconhece é muito lenta e soletrada.

Nota-se também que o R. não consegue ler algumas palavras que reconhece. Com efeito, apesar de associar correctamente 11 cartões-palavra a cartões-fotografia com palavra, verificando-se os mesmos êxitos na associação entre cartões-palavra e na

selecção das palavras nomeadas pela professora, apenas conseguiu ler quatro palavras entre essas 11 (o seu nome e o da prima, *tia, pão e leite*).

Verificou-se que, dadas estas dificuldades na leitura, a criança resiste muito às tarefas que implicam tal processo, manifestando-o oralmente (*Não sei; Não quero; Não preciso*) e através de expressões faciais e corporais que demonstram desinteresse e fadiga. Em termos de motivação para as tarefas de leitura propostas, esta foi nitidamente mais visível nas estratégias que implicavam a associação entre imagem e palavra, decrescendo quando a palavra era apresentada sem imagem, embora de forma não muito significativa, notando-se apenas maior distração. A descida acentuada da motivação foi visível nas tarefas que implicavam a leitura de palavras, tendo aumentado muito na tarefa de construção de frases com cartões-palavra, à qual a criança reagiu de forma muito negativa, pelo que não foi realizada, de modo a evitar o bloqueio para futuras tarefas e, sobretudo, sentimentos de fracasso.

No que diz respeito à escrita, e tal como na leitura, a avaliação diagnóstica foi feita com base numa *checklist* que se encontra no anexo 5A e cujos indicadores de competências foram retirados da lista de objectivos específicos pensados por Troncoso & del Cerro para a segunda etapa da aprendizagem da escrita, tendo-se também incluído o último objectivo da lista relativa à primeira etapa (*fase de estimulação precoce*). A consulta do caderno do R. foi essencial para percebermos as competências de escrita da criança e não obrigá-la a repetir o que já realiza na escola. Lembra-se que no anexo 2 se encontram os objectivos específicos das fases da aprendizagem da escrita segundo Troncoso & del Cerro e no anexo 5B fotografias do caderno do R.

Ao nível da escrita, o R. também apresenta dificuldades. No total de 11 indicadores de competências, 3 estão já adquiridos e 5 parcialmente adquiridos, registando-se 3 não adquiridos. Há a ressaltar que se optou por não incluir na *checklist* os objectivos 12 a 20 referidos por Troncoso & del Cerro (2004: 183), na medida em que os mesmos implicam que a criança já tivesse atingido os objectivos 9, 10 e 11, o que não se verifica, facto que já havia sido observado numa avaliação compreensiva da escrita da criança realizada anteriormente para o trabalho do módulo de DID.

Em termos do que o R. já consegue realizar em termos de escrita, registam-se as seguintes competências:

- cópia, a partir de um modelo, de diversas linhas e grafismos, apesar de algumas dificuldades ao nível da qualidade do traçado grafomotor;

- escrita do seu nome em letra maiúscula tipo imprensa.

A criança também já consegue, embora com dificuldades mais notórias, realizar as seguintes actividades, cuja aquisição foi assim assinalada como parcialmente adquirida:

- escrever o seu nome, sem modelo e sem ajuda, embora só o faça de um modo claro e inteligível em letra maiúscula tipo imprensa; mesmo assim, ainda apresenta falhas no que toca ao espaço deixado entre as letras, o qual é muito variável e por vezes demasiado grande;

- traçar as vogais, notando-se que o faz com mais facilidade em letra maiúscula tipo imprensa e com mais falhas em letra minúscula tipo cursiva, dadas as maiores exigências em termos de precisão do traçado;

- escrever as consoantes *c, h, l, m, n, p, r, s* e *v* em letra maiúscula tipo imprensa e minúscula cursiva, embora apresente maiores dificuldades neste tipo de letra. As mesmas são mais evidentes quanto maior for a complexidade do grafismo, como nas letras minúsculas cursivas *s, v* e *r*. O *s* surge, nos dois tipos de letra, frequentemente escrito em espelho.

As competências de escrita ainda não adquiridas pela criança são as seguintes:

- traçar combinações de consoantes e vogais, formando sílabas directas; a criança já consegue ler algumas sílabas directas, mas ainda não aprendeu a escrever nenhuma, encontrando-se ainda na fase de aprendizagem da escrita das letras, sem as unir em sílabas;

- completar palavras, escrevendo as sílabas que faltam;

- escrever palavras simples que se lhe dizem que não reconheça de forma compreensiva.

3.1.3. Perfil intra-individual da criança no que respeita à aquisição da leitura e da escrita

A partir das entrevistas às professoras do R. e da aplicação das *checklists* para a avaliação diagnóstica das competências de leitura e de escrita da criança, foi-nos então

possível traçar o perfil intra-individual do R. no que toca à aquisição destes dois processos, o qual serve como propósito essencial preparar a intervenção pela síntese das suas áreas fortes, emergentes e fracas.

[Tabela 1 – Perfil da criança ao nível da leitura]

LEITURA		
Áreas fortes	Áreas emergentes	Áreas fracas
<ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão de palavras do seu contexto vivencial e com um forte significado afectivo; ● Interesse por actividades que implicam a associação entre palavras e imagens; ● Gosto por participar activamente no processo de aprendizagem; ● Motivação acrescida face aos sucessos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Leitura de palavras dissilábicas; ● Associação entre o referente e a palavra lida, quando esta é dissilábica; ● Concentração da atenção em tarefas que envolvam apenas palavras, não associadas a imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pouca motivação e visível resistência no que toca a tarefas que impliquem a leitura de palavras; ● Leitura global e compreensiva de palavras: <ul style="list-style-type: none"> - a criança não consegue ler muitas palavras, embora algumas as use e articule correctamente no seu discurso oral quotidiano; - as que consegue ler, fá-lo de forma lenta e silabada; - muitas vezes tal leitura não é acompanhada da compreensão do significado das palavras e sua memorização; - a criança apresenta falhas notórias no reconhecimento e leitura de palavras trissilábicas; ● Associação entre acções e verbos (na sua

		representação através da palavra escrita); <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de frases.
--	--	--

[Tabela 2 – Perfil da criança ao nível da escrita]

ESCRITA		
Áreas fortes	Áreas emergentes	Áreas fracas
<ul style="list-style-type: none"> • Motivação acrescida face aos sucessos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita do seu nome em letra maiúscula tipo imprensa (com falhas no espaço entre as letras, variável e por vezes exagerado); • Traçado de todas as vogais, apresentando maiores falhas quando se trata de letra minúscula tipo cursiva; • Traçado das consoantes <i>c, h, l, m, n, p, r, s e v</i> em letra maiúscula tipo imprensa e minúscula cursiva, embora apresente maiores dificuldades neste tipo de letra; 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita de palavras simples e dissilábicas ditadas; • Combinação de vogais e consoantes, de modo a escrever sílabas; • Completar palavras com recurso a sílabas;

3.2. Planificação

A partir da avaliação diagnóstica ou *fase de conhecimento* da criança (Correia, 2003: 18), foi-nos então possível, com a identificação das áreas fortes, fracas e

emergentes do R. ao nível da leitura e da escrita traçar um plano de intervenção adequado ao perfil da criança e aos seus interesses. Fizemo-lo tendo em conta as competências que a criança já adquiriu na escola e que revelou na fase de diagnose, de modo a que as actividades propostas não estivessem acima do grau de realização da criança. Contudo, procurámos trabalhar as dificuldades que o R. ainda apresenta, no sentido de otimizar as suas capacidades. Preparámos apenas quatro actividades no domínio da leitura e uma no da escrita, dada a brevidade de tempo para a intervenção, a qual não permite pensar em objectivos a médio ou longo prazo, sobretudo com uma criança com um ritmo de aprendizagem como o do R.

Ao nível da escrita, apenas seguimos as indicações de Troncoso & del Cerro no que respeita à escrita do nome da criança, optando por não realizar actividades de traçado isolado de vogais e consoantes, assim como de escrita de sílabas ou completar palavras com sílabas. Com efeito, pareceu-nos pouco adequado utilizar um método sintético-analítico na aprendizagem da escrita, quando se está a promover a leitura global de palavras, considerando que é mais pedagógico e funcional recorrer à escrita global de palavras que o R. já lê de forma compreensiva.

Passámos a explicitar os objectivos (gerais e específicos), estratégias e recursos pensados para cada actividade, ao nível da leitura e da escrita, encontrando-se no anexo 6 fotografias do R. a realizar as actividades.

[Tabela 3 – Intervenção no domínio da leitura (consultar anexo 6A)]

Actividade 1
Objectivo geral: motivar o aluno para a leitura, recorrendo a materiais elaborados segundo os seus interesses.
Objectivos específicos: promover o reconhecimento global de palavras, incluindo palavras trissilábicas; aumentar o léxico, conducente a melhorias ao nível da linguagem compreensiva e expressiva.
Estratégia: associação de cartão-palavra a cartão-fotografia com palavra.
Recursos: lote de dez cartões-fotografia com palavra e doze cartões-palavra, referentes a animais da Quinta de Santo Inácio.
Actividade 2
Objectivo geral: criar gosto na criança pela leitura através do recurso ao computador e a

personagens de um dos seus filmes preferidos.
Objectivos específicos: desenvolver o reconhecimento global de palavras, incluindo palavras trissilábicas; aumentar o léxico, conducente a melhorias ao nível da linguagem compreensiva e expressiva.
Estratégia: selecção da palavra correcta correspondente à imagem, entre três palavras apresentadas.
Recursos: livro digital criado no programa <i>Calaméo</i> a partir de imagens do filme <i>Mogli, o menino lobo</i> .
Actividade 3
Objectivo geral: motivar a criança para a leitura através do jogo.
Objectivo específico: melhorar a concentração da atenção em tarefas que envolvam o reconhecimento global de palavras, sem apoio de imagem.
Estratégia: depois de colocar à frente da criança quatro cartões-palavra, pedir-lhe para tirar à sorte um cartão-palavra de um saco onde se encontram sete cartões-palavra; a criança deverá então dizer se o cartão-palavra que retirou corresponde a algum dos que estão colocados na mesa, terminando a tarefa quando tiver retirado todos os cartões-palavra do saco.
Recursos: sete cartões-palavras e um saco pequeno.
Actividade 4
Objectivo geral: motivar a criança para a leitura a partir de materiais construídos com personagens de um filme visto pela criança, <i>O Rio</i> .
Objectivo específico: promover a associação entre verbos e acções, com apoio de imagem.
Estratégia: a criança selecciona, entre três verbos, o que corresponde à acção das personagens ilustrada na imagem.
Recursos: Documento impresso elaborado em Word.

[Tabela 4 – Intervenção no domínio da escrita (consultar anexo 6B)]

Objectivos gerais: promover o gosto pela escrita e a sua utilização em termos funcionais, recorrendo ao nome da criança e a palavras que se referem a familiares
--

muito próximos; utilizar o método global na aprendizagem da escrita.
Objectivo específico: incentivar a escrita global de palavras em letra minúscula tipo cursiva, partindo das palavras que a criança já lê de forma global e compreensiva e das suas conquistas escolares ao nível da escrita.
Estratégia: escrita global de palavras com modelo e apoio de imagem.
Recursos: documento impresso elaborado em Word.

3.3. Reavaliação

Tendo em conta os objectivos gerais traçados para a intervenção no domínio da leitura, consideramos que os mesmos foram atingidos, dado que o R. reagiu muito bem às imagens que lhe foram apresentadas relativas aos animais da Quinta de Santo Inácio, aos personagens dos filmes *Mogli*, *o menino lobo* e *O Rio*. A motivação para as tarefas de leitura foi ainda mais notória quando o R. trabalhou com o computador, mostrando-se muito atento e concentrado. Assim, o recurso a materiais e estratégias pensados especificamente para a criança constituiu sem dúvida uma mais valia no sentido de melhorar a motivação e a concentração da atenção do R. em actividades de leitura. No que toca aos objectivos específicos pensados para cada actividade, registou-se o seguinte:

- na primeira actividade, o R., quando lhe foi pedido para associar os cartões-fotografia com os cartões-palavra, apenas reconheceu globalmente a palavra *pato*, colocando imediatamente o cartão-palavra no sito certo; as outras palavras foi lendo através da identificação e junção de letras e sílabas; quando finalizou a leitura isolada de cada palavra, percebeu o referente de *macaco*, *cobra*, *pato* e *cavalo*, associando-os correctamente aos cartões-fotografia com palavra; pode assim concluir-se que as dificuldades da criança ao nível da leitura compreensiva não se prendem tanto com o facto das palavras serem di ou trissilábicas, mas sobretudo com o de serem ou não conhecidas pelo R., ou seja, de fazerem parte do seu léxico;

- na segunda actividade, à qual o R. reagiu muito bem, notou-se que está habituado a trabalhar com o computador e que gosta de o fazer; contudo, fixou-se muito nas imagens, não dando muita importância à leitura e selecção das palavras, preferindo usar os nomes dos personagens tal como surgem no filme; depois de deixarmos o R. partilhar connosco o conhecimento que tinha dos animais do filme, orientámo-lo para a leitura e selecção da palavra correspondente à imagem, notando-se, mais uma vez, que o R. tem que realizar primeiro a identificação e junção de letras em sílabas para conseguir ler de forma compreensiva a palavra; quando o consegue, selecciona a palavra correcta com alguma facilidade;

- na terceira actividade, na qual se usaram apenas cartões-palavra, não se registou qualquer decréscimo ao nível da atenção ou motivação, notando-se que o R. já

está habituado a ler sem apoio de imagem, precisando contudo de alguma ajuda na identificação de certas letras e sua junção em sílabas; tal como na primeira actividade, o R. reconheceu imediatamente a palavra *pato*; no que toca à palavra *macaco*, já não precisou de a ler por junção de letras para a reconhecer, pelo que se pode concluir que o R. realiza com alguma facilidade a memorização verbal e imediata de palavras; também identificou logo uma nova palavra, *gato*, podendo novamente constatar-se que a criança lê mais facilmente palavras que já fazem parte do seu léxico;

- na quarta actividade, relativa à associação entre acções e verbos, perguntou-se primeiro ao R. o que estavam a fazer os personagens, ao que respondeu com correcção e de forma imediata, notando-se que a criança já usa oralmente tais verbos; quando lhe foi solicitado que seleccionasse entre três opções a palavra correspondente à acção, o R. não percebeu bem a tarefa, pelo que ajudámo-lo a ler os verbos; quando finalizou a leitura, sinalizou correctamente o verbo *lavar*; na segunda tarefa, assinalou também de forma correcta *voar*, mas logo a seguir colocou uma cruz em *miar*, o que pode ter decorrido ou de falta de atenção ou de não perceber bem os verbos.

Concluindo, constatou-se que é difícil para a criança ler de forma global, na medida em que na escola está a aprender a ler através do método silábico, precisando ainda de ajuda para identificar e juntar letras e sílabas para chegar à leitura da palavra; por outro lado, esta torna-se mais fácil e compreensiva quanto mais a palavra já pertencer ao léxico da criança ou tiver referentes com os quais esteja familiarizada. Assim, e apesar do método global de leitura de Troncoso & del Cerro nos continuar a parecer o mais indicado para a aprendizagem daquele processo em crianças com T21, deve, como as próprias autoras o consideram, ser utilizado desde idades muito precoces. No caso do R., e dado que já tem interiorizado o mecanismo sintético-analítico, torna-se menos profícuo em termos de aplicação e evolução, embora a estratégia logográfica e o enfoque nos interesses da criança tenha funcionado muito bem no que toca à motivação da criança para as tarefas de leitura, assim como à concentração da atenção nas mesmas.

No que concerne à escrita, o R. identificou logo as palavras respeitantes ao seu nome e de familiares muito próximos. A criança teve algumas dificuldades em identificar certas letras, pelo que tapamos então o modelo e pedimos ao R. para escrever o seu nome, o das primas e tia como geralmente o escreve. Fê-lo com relativa facilidade e rapidez, notando-se que há certas letras que já consegue escrever em letra cursiva

minúscula, como o *a* e o *i*, embora tenha mais tendência para a letra maiúscula tipo imprensa, dado que o traçado não é tão complicado. A opção pela escrita global de palavras que a criança já lê resultou muito bem em termos de motivação, pois o R. ficou muito orgulhoso por conseguir escrever sem olhar para o modelo, além de não mostrar desinteresse e fadiga na tarefa.

Dado que a criança manifestou especial interesse na leitura e escrita de palavras associadas a referentes concretos e do seu contexto vivencial, construímos um livro pessoal para o R. com palavras que já lê, de acordo com as sugestões de Troncoso & del Cerro, acrescentando uma linha para a sua escrita. O mesmo, cuja fotografia se encontra no anexo 6C, foi entregue à mãe da criança, assim como os lotos e o livro digital, de modo a que o trabalho que fizemos com o R. possa ser continuado em casa. A mãe reagiu muito bem à sugestão e pensou em fazer o mesmo com outras categorias para além dos animais, tais como transportes e alimentos. A este propósito, apresentámos à mãe a possibilidade de construir um *placard* com as palavras correspondentes aos alimentos, objectos e acções que o R. utiliza na altura das refeições, a ser colocado no sítio onde come. Desta forma, pode otimizar-se a relação entre a escola e a família no sentido de se promover a evolução da criança em termos da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa sociedade está repleta de comunicação escrita cujo domínio é valorizado. Se os indivíduos com défice intelectual puderem movimentar-se à vontade neste campo será mais fácil a sua integração social, a sua vida autónoma e a realização de uma actividade laboral.

Troncoso & del Cerro (2004: 67)

No final da investigação, assume toda a pertinência retomarmos a questão de partida que guiou todo o nosso percurso: *quais as potencialidades do método de leitura e de escrita de Troncoso & del Cerro no que concerne ao ensino-aprendizagem destes dois processos no caso específico das crianças com T21?* Como já o notámos na Introdução, não pretendemos que a resposta a esta questão seja inteiramente conclusiva, na medida em que optámos pelo estudo de um caso singular que, apesar de revelatório, não constitui uma base para uma generalização analítica. Aliás, a nossa intenção não era esta, mas antes a de percebermos e reflectirmos, partindo do trabalho com um aluno com T21 que está a aprender a ler e a escrever, de que modo o método de Troncoso & del Cerro pode constituir uma mais-valia para a motivação e evolução dos alunos com T21, assim como para o trabalho dos professores que ensinam a crianças com T21. Neste ponto, e como já o referimos a propósito da reavaliação, a evolução do R. no que toca à leitura e escrita não foi muito notória, dada a brevidade de tempo e as dificuldades do R., assim como o facto da criança estar habituada a ler e a escrever segundo um método sintético-analítico. Contudo, e a nosso ver mais importante do que resultados conclusivos, ao longo desta investigação pudemos perceber que o essencial no ensino-aprendizagem da leitura e escrita das crianças com T21 não é tanto o método em si, mas sobretudo a forma como este contribui para otimizar a motivação do aluno pelas tarefas, a qual passa necessariamente pelo conhecimento e respeito pela singularidade da criança, ao nível de ritmo de aprendizagem, perfil cognitivo e interesses. Aliás, mesmo Troncoso & del Cerro salvaguardam que o método que propõem não é uma receita mágica para ensinar a ler e a escrever alunos com T21, “(...) nem tão pouco é o único método válido, pois há pessoas com Síndrome de Down que aprenderam a ler com outros métodos” (2004: 67).

Assim, e apesar de continuarmos a defender que o método de ensino-aprendizagem da leitura e escrita mais adequado a crianças com T21 é o método global, consideramos que se podem utilizar métodos mistos, desde que os mesmos

respeitem sempre a especificidade de cada criança e lhes permitam evoluir na aquisição da leitura e da escrita enquanto ferramentas essenciais na inclusão escolar e social. Com efeito, a intervenção psicopedagógica em crianças com T21, assim como noutras com necessidades educativas especiais, deve sempre dirigida para a inclusão, a qual implica que não deve ser apenas o aluno a adaptar-se ao sistema de ensino, mas antes a escola a assumir como sua função primordial atender às necessidades da criança, com vista à sua real participação escolar e social. A este propósito, Afonso considera que uma educação que cumpra os propósitos da inclusão implica que se “ (...) aceite as diferenças, apoie as aprendizagens e responda a todos e a cada um conforme as suas necessidades e características” (2009: 37).

Assim, uma escola que contribua ao máximo para garantir não apenas o acesso, mas sobretudo o sucesso educativo de alunos com necessidades educativas especiais, poderá, sem dúvida alguma, ser um forte aliado na solidificação de uma sociedade democrática na qual a diferença seja assumida como um valor e nunca como um *handicap*. Como tão bem o notam Ainscow & Ferreira, “o desenvolvimento da educação inclusiva (...) deve ser uma questão das mais fundamentais para quem defende a educação para todos. Com ‘todos’ significando de facto ‘todos’ e não apenas um dos grupos vulneráveis ou com necessidades educativas especiais” (2003: 109).

Desta forma, permitir aos alunos com T21 que desenvolvam ao máximo as suas potencialidades deve constituir uma exigência ética assumida pelos professores e pelo sistema de ensino, no contexto de uma escola inclusiva na qual se assumam uma “ (...) diferenciação bastante para que os alunos aprendam o máximo e o melhor possível a partir dos seus potenciais e das suas dificuldades» (Serra, 2009: 2). No caso específico das crianças com T21, e como de forma tão enriquecedora constatámos no trabalho com o R., se nada podemos fazer para alterar as suas limitações ligadas a alterações cromossomáticas, muito podemos e devemos fazer no sentido de lhes proporcionar todas as condições para que possam alcançar a autonomia e realização pessoal e social. Uma dessas condições é, sem dúvida alguma, a aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que nunca se deve desistir de ensinar um aluno com T21 a ler e a escrever, antes de se terem esgotado todos os métodos e estratégias. Só assim respeitaremos o seu potencial de aprendizagem, contribuindo para a sua evolução escolar e realização pessoal.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, C. (2009). Formação de professores para a(s) diferenças(s). *Saber e Educar* (on line), **9**: 33-46, acessado em 18/12/2010, em <http://repositorio.esepf.pt>.
- AINSCOW, M. & FERREIRA, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. Em Rodrigues, D. *et al.* (eds.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto Editora. Porto.
- ALMEIDA, J. & PINTO, J. (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Editorial Presença. Lisboa.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva. Lisboa.
- CAVALCANTE, M. & FREITAS, M. (2008). O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais. *Eventos e práticas de letramento*. Edufal. Maceió.
- CORREIA, M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto Editora. Porto.
- CUNHA, I. & SANTOS, L. (2007). Aprendizagem Cooperativa na Deficiência Mental (Trissomia 21). *Cadernos de Estudo*, **5**: 24-44, acessado em 10/12/2010, em <http://repositorio.esepf.pt>.
- Declaração de Salamanca. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994, acessada em 08/10/2010, em <http://bippsp.bipp.pt/documentos/educacao>.
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República nº4-I Série*. 154-164. Ministério da Educação.
- DUARTE, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, **11**:113-132, acessado em: 13/12/2010, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo>.
- FONSECA, V. (1989). *Educação Especial*. Editorial Notícias. Lisboa.
- GUERRA, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Príncípa Editora. Lisboa.
- LAMPRECH, R. (2009). *Consciência dos sons da língua*. Edipucrs. Porto Alegre.
- MARTINS, M. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. ISPA. Lisboa.
- MCGUINNESS, D. (2006). *O ensino da leitura. O que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Artmed. Porto Alegre.

- MORATO, P. (1995). Deficiência mental e aprendizagem. Secretariado Nacional de Reabilitação. Lisboa.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). Manual de investigação em ciências sociais. Gradiva. Lisboa.
- RODRIGUES, D. (2003). Educação Inclusiva. As Boas Notícias e as Más Notícias. Em Rodrigues, D. *et al.* (eds.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto Editora. Porto.
- RONDAL, J., PERERA, J., NADEL, L. & COMBLAIN, A. (1997). Síndrome de Down: perspectivas psicológica, psicobiológica y socio educacional. Ministerio de Trabajo y Assuntos Sociales. Madrid.
- SAMPEDRO, M., BLASCO, G. & HERNANDÉZ, M. (1993). A criança com Síndrome de Down. Em: R. Bautista (orgs.), *Necessidades Educativas Especiais*. Dina Livro. Lisboa.
- SERRA, H. (2009). Educação Especial, Estigma ou Diferença? *Saber e Educar* (online), **14**: 1-6, acedido em 20/11/ 2010, em <http://repositorio.esepf.pt>.
- TRONCOSO, M. & CERRO, M. (2004). Síndrome de Down: leitura e escrita. Um guia para pais, educadores e professores. Porto Editora. Porto.
- VAIVODIC, M. (2004). Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down. Vozes. Petrópolis.
- VINAGREIRO, M. & PEIXOTO, L. (2000). A criança com Síndrome de Down. Características e intervenção educativa. APPACDM Distrital de Braga. Braga



ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCAÇÃO DE
PAULA FRASSINETTI

Pós-Graduação em Educação Especial
(Domínio Cognitivo e Motor)

**INICIAÇÃO À APRENDIZAGEM DA
LEITURA E DA ESCRITA EM
CRIANÇAS COM TRISSOMIA 21**
Um estudo de caso.

Sílvia Maria Fernandes Vilarinho da Cunha

Porto
2010/2011

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Pós-Graduação em Educação Especial
(Domínio Cognitivo-Motor)

**INICIAÇÃO À APRENDIZAGEM DA
LEITURA E DA ESCRITA EM
CRIANÇAS COM TRISSOMIA 21**
Um estudo de caso.

Sílvia Maria Fernandes Vilarinho da Cunha

Orientadora:

Mestre Ana Maria Paula Marques Gomes

*Trabalho realizado para a disciplina de
Seminário de Projecto – Área Problemas
Cognitivos e Motores*

Porto
2010/2011

Agradecimentos

Quer na planificação, quer na execução deste trabalho, contámos com o apoio de professores, familiares e amigos a quem queremos agradecer publicamente.

À nossa orientadora, Mestre Ana Maria Paula Marques Gomes, pela disponibilidade que sempre mostrou para nos ajudar a estruturar a investigação com um profundo rigor metodológico, assim como pela prontidão e pertinência das correcções.

Às professoras e professores da Pós-Graduação, pela dedicação, partilha de conhecimentos e práticas no âmbito da Educação Especial e preparação dos discentes para o nível de exigência inerente a um projecto de investigação.

Aos colegas da Pós-Graduação, pelos momentos de partilha intelectual e afectiva.

Ao R., a quem dedico este trabalho, por tudo, em especial por nos fazer acreditar como é tão importante e gratificante podermos contribuir para a realização de toda a criança como Pessoa.

À família do R., em especial à Ana Fernandes, pela inteira disponibilidade e apoio.

À minha família, que sempre me apoiou em todos os desafios académicos e profissionais que abracei. Um muito obrigada aos meus pais que nunca permitiram que desmotivasse em momentos mais problemáticos.

Ao Carlos Manuel Areosa Viegas, pela força que sempre me deu para lutar pelos meus sonhos.

Um obrigada a todos os amigos pelo incentivo e apoio, em especial à Sílvia Cravo, Cláudia Tomás, Daniela Gonçalves e Paula Trindade.

ÍNDICE

Resumo.....	4
Abstract.....	5
INTRODUÇÃO	6
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
CAPÍTULO 1: TRISSOMIA 21	9
1.1. Delimitação conceptual.....	9
1.2. Tipos de Trissomia 21.....	11
1.3. Etiologia.....	12
1.4. Características mais comuns nas crianças com Trissomia 21	13
1. 4. 1. Características físicas	13
1. 4. 2. Desenvolvimento cognitivo	14
CAPÍTULO 2: A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM CRIANÇAS COM TRISSOMIA 21	19
2.1. Métodos de iniciação à leitura e à escrita	19
2.2. A aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com Trissomia 21.	22
2.3. Caracterização do método de leitura e de escrita para crianças com Trissomia 21 de Troncoso & del Cerro.....	27
2.3.1. O ensino-aprendizagem da leitura.....	30
2.3.2. O ensino-aprendizagem da escrita.....	32
PARTE II: COMPONENTE EMPÍRICA.....	36
CAPÍTULO 1:METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	37
1.1. Pergunta de partida	37
1.2 Objectivos da investigação	40
1.3 Método de investigação	43
1.4 Técnicas de investigação e instrumentos de recolha de dados.....	44
CAPÍTULO 2: ESTUDO DE CASO.....	46
2.1. Procedimentos metodológicos	46
2.2. Caracterização do objecto de estudo.....	49
2.2.1. Caracterização da criança.....	49
2.2.2. Caracterização da escola	50
2.2.3. Caracterização do meio.....	51

CAPÍTULO 3: INTERVENÇÃO DIFERENCIADA	52
3.1. Avaliação compreensiva	52
3.1.1. Análise das entrevistas às professoras da criança	52
3.1.2. Análise das <i>checklists</i> utilizadas na avaliação compreensiva das competências de leitura e de escrita da criança	53
3.1.3. Perfil intra-individual da criança no que respeita à aquisição da leitura e da escrita	55
3.2. Planificação	57
3.3. Reavaliação	61
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 64
 BIBLIOGRAFIA	 66
 ANEXOS	

Resumo

O tema central desta investigação é a iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com Trissomia 21, tendo em conta a crucialidade desta aprendizagem na sua inclusão escolar e social. Inicialmente, explicamos de que forma a criança com Trissomia 21 organiza cognitivamente a informação para, posteriormente, analisarmos os métodos de aprendizagem da leitura e da escrita mais adequados a tal especificidade cognitiva. Entre estes, merece a nossa especial atenção o método global *perceptivo-discriminativo* de Troncoso & del Cerro (2004). Com efeito, o estudo de caso que aqui apresentamos é baseado na aplicação desse método à aprendizagem da leitura e da escrita de uma criança com Trissomia 21 com 10 anos de idade, a frequentar o 3º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, apresentando falhas ao nível dessas duas áreas de realização académica. A intervenção diferenciada foi estruturada em três etapas: avaliação diagnóstica, planificação e reavaliação.

Palavras-chave

Trissomia 21, ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, método de leitura e escrita de Troncoso & del Cerro.

Abstract

The main subject of this investigation is the initiation of a child with Down Syndrome to learn how to read and write, taking into account that this learning process is crucial to her inclusion in school and in the society. First in this investigation we explain how a child with Down Syndrome has the awareness to organize the information; then we applied this knowledge in the study of the learning methods of reading and writing more appropriate to that awareness specificity. Among this methods, we selected the overall *perceptive-discriminative* method of *Troncoso & del Cerro* (2004). This study is based on the application of this method into the reading and writing learning process of a child of ten years of age with *Down Syndrome*, showing learning weaknesses, attending the Year 4 of Key Stage 2. The differentiated intervention was organized in three steps: assessment, planning and reevaluation.

Key-words

Down Syndrome, teaching-learning of reading and writing, Troncoso & del Cerro reading and writing method.

INTRODUÇÃO

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. (Decreto-Lei nº 3/2008: 154)

O Decreto-Lei nº 3/ 2008 é bem claro quanto aos princípios éticos e pedagógicos da educação inclusiva, exigindo às escolas que garantam a todos os alunos, incluindo os que têm necessidades educativas especiais, igualdade de oportunidades não apenas no acesso à educação, mas também nos resultados. Só o cumprimento da equidade educativa assumida neste sentido permite aos alunos abrangidos pelo DL nº 3/2008 usufruir de uma educação que, respeitando a sua diferença e individualidade, lhes garanta todas as condições para otimizar ao máximo o seu potencial de aprendizagem e o crescimento enquanto cidadãos autónomos e participativos na vida social e democrática. Ora, uma das condições essenciais para que todo o aluno possa estar plenamente incluído na vida escolar e social é, sem dúvida alguma, o domínio da leitura e da escrita. Com efeito, numa sociedade em que o discurso escrito é tão dominante, a escola deve congrega todos os esforços no sentido de preparar os alunos com necessidades educativas especiais para a compreensão do discurso escrito e expressão de ideias através do mesmo.

No caso específico das crianças com Trissomia 21¹, e dados os vários estudos e práticas pedagógicas que confirmam a sua capacidade para aprenderem a ler e a escrever, constitui um dever ético dos professores e de todos os agentes educativos fomentar desde bem cedo nos alunos com T21 o gosto por tarefas ligadas à leitura e escrita. Contudo, e tendo sempre em conta o princípio da individualização e personalização das estratégias educativas, os métodos a adoptar deverão ser adequados ao perfil cognitivo dos alunos com T21 e à especificidade de cada criança. Esta investigação pretende precisamente perceber qual (is) o (s) método (s) de iniciação ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita mais adequado (s) ao perfil cognitivo das crianças com T21.

Para podermos atingir tal objectivo, foi necessário, antes de mais, compreendermos as características gerais que se associam a esta patologia, assim como

¹ Ao longo do trabalho, usaremos a sigla T21 para nos referirmos a esta patologia.

delimitar o conceito de T21 e perceber a sua etiologia. Tal foi a nossa preocupação no primeiro capítulo do enquadramento teórico, centrando-nos essencialmente na análise do perfil cognitivo das crianças com T21, dado que é crucial para se entender melhor como estas crianças processam a informação e, conseqüentemente, aprendem a ler e a escrever. A aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com T21 é analisada no capítulo 2 do enquadramento teórico. No mesmo focam-se de forma breve os principais métodos de iniciação à leitura e à escrita, incluindo o global, o sintético e os métodos mistos, para depois nos centrarmos numa reflexão sobre os mais adequados ao perfil cognitivo dos alunos com T21. Entre os métodos globais, mereceu a nossa especial atenção o método *perceptivo-discriminativo* de Troncoso & del Cerro (2004), na medida em que o estudo de caso que fizemos é baseado na aplicação desse método à aprendizagem da leitura e da escrita de uma criança com T21.

O estudo de caso é apresentado na segunda parte deste trabalho. Nesta, mais especificamente no primeiro capítulo, explicamos a metodologia da investigação, incluindo as razões pelas quais seleccionamos a pergunta de partida que nos guiou desde o início, a saber: *quais as potencialidades do método de leitura e de escrita de Troncoso & del Cerro no que concerne ao ensino-aprendizagem destes dois processos no caso específico das crianças com T21?* No capítulo segundo são apresentados os procedimentos metodológicos que seguimos para levar a cabo o estudo de caso, no qual também se inclui a caracterização do objecto de estudo numa perspectiva ecológica, apresentando os dados mais relevantes sobre a criança, a escola que frequenta e o meio envolvente. No terceiro capítulo, entramos no domínio da intervenção, a qual foi estruturada em três etapas, segundo o *modelo educacional de atendimento à diversidade* de Correia (2003): avaliação diagnóstica, planificação e reavaliação.

Finalmente, e a título de considerações finais, retomámos a nossa pergunta de partida, reflectindo sobre as potencialidades do método de leitura e de escrita de Troncoso & del Cerro (2004) na aprendizagem destes processos em crianças com T21. Fazemo-lo, tendo em conta as vantagens, mas também os limites do estudo de caso singular. Mas sempre com o objectivo, que logo de início guiou esta investigação, de que a mesma possa constituir uma mais-valia para a prática de todos os professores que trabalham com crianças com T21 em idade escolar.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: TRISSOMIA 21

1.1. Delimitação conceptual

A T21 é uma “cromossomopatia, ou seja, uma síndrome cujo quadro clínico global deve ser explicado por um desequilíbrio na constituição cromossómica” (Brunoni, cit. por Vaivodic, 2004: 41) que causa um atraso no desenvolvimento global da criança. É a maior causa de deficiências intelectuais e desenvolvimentais² de origem genética, estimando-se que exista cerca de um milhão de pessoas com T21 em todo o mundo.

Em 1937, o investigador francês Turpin foi o primeiro a colocar a hipótese de que a patologia até então denominada por *Mongolismo* ou *Síndrome de Down* tinha uma explicação em termos de alteração cromossomática, hipótese que veio a ser confirmada em 1959 por mais dois investigadores (Léjeune e Gautier), comparando células de pessoas sem a disfunção com as de indivíduos com sinais característicos do *Síndrome de Down*, estudo que esteve na base da compreensão das alterações do cariótipo destes indivíduos. Estava assim explicada a modalidade mais frequente (aproximadamente de 95%) de T21, a regular ou livre, decorrente da presença de um cromossoma a mais no par 21 em todas as células, em virtude da não disjunção dos cromossomas na meiose (divisão celular).

A partir desta descoberta, a designação T21 é sempre utilizada na literatura sobre esta patologia, em vez das até então usadas, dado que é mais correcta e menos estigmatizante. Com efeito, é a única que corresponde à explicação causal da disfunção em termos científicos; por outro, evita associações pouco éticas com os sinais físicos da alteração cromossomática, sobretudo com a raça mongol, dantes considerada, de forma negativa e altamente etnocêntrica, como menos evoluída face à caucasiana. A designação de *mongolóide* foi pela primeira vez empregue por Chambers em 1844, associando as pessoas com os sinais físicos da T21 à raça mongol, a qual foi explicada pelo autor

² O termo deficiências intelectuais e desenvolvimentais (intellectual and developmental disabilities) foi assumido em 2007 pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), substituindo-se ao de deficiência mental. Passaremos a usar a sigla DID, sempre que a ele nos referirmos.

como uma regressão e degenerescência da espécie humana, quando comparada com o modelo que considerava ser o mais evoluído, a raça caucasiana.

Em 1866, o médico britânico Langdon Down foi responsável pela descrição pormenorizada das características morfológicas típicas da T21, assim como dos indicadores intelectuais, mas não se distanciou em nada da teoria da degenerescência racial de Chambers. Bem pelo contrário, e como o nota Morato (1995: 30), “a designação ‘Mongolismo’ serviu Langdon Down na corroboração da perspectiva de Chambers (...), defendendo com fortes argumentos a correlação dos sinais morfológicos típicos da deficiência por ele observada com a etnia mongol considerada inferior”. Os termos *mongolóide* e *mongolismo* estiveram assim, durante muito tempo, associados a uma carga simbólica e cultural muito negativa que levava à segregação e rejeição das pessoas com T21 pelo seu aspecto, o qual era imediatamente conotado com inferioridade cognitiva e social.

As descobertas feitas por Turpin *et al.* foram assim muito importantes na mudança de paradigmas de compreensão e intervenção face a crianças, jovens e adultos com T21, embora bem saibamos como é difícil e lento o processo de superar preconceitos tão enraizados, quer ao nível do senso comum, quer mesmo ao nível científico. Passados tantos anos dos estudos de Turpin, já se fizeram avanços muito significativos no que toca ao reconhecimento ético dos direitos humanos das pessoas com T21, embora ainda persistam demasiados rótulos negativos, mais ou menos explícitos, sobretudo pela sua ligação às DID, conotadas com inferioridade e incapacidade de aprendizagem. A substituição do paradigma médico (que enfatizava mais as incapacidades das pessoas com T21 do que o seu potencial) pelo paradigma social/relacional (que promove a autonomia e a participação social) é um caminho lento, mas necessário para o respeito absoluto pela criança com T21, cabendo aos especialistas, educadores e professores uma significativa responsabilidade neste processo.

1.2. Tipos de Trissomia 21

Podem distinguir-se três tipos de T21: a regular ou livre, por translocação e mosaïcismo. A primeira, descoberta por Turpin *et al.* (1959) é não só a mais frequente, como a mais fácil de identificar em termos de sinais fenotípicos. Passamos a explicá-la mais detalhadamente. Todas as pessoas têm 46 cromossomas agrupados em 23 pares, formados cada um por um cromossoma do pai e outro da mãe. No caso da criança com T21, verifica-se a existência de 47 cromossomas: todos os pares têm dois, excepto o par 21 que tem três, pelo que tal anomalia é designada por T21. Tal deve-se a um erro na distribuição cromossomática ocorrida no processo de meiose ou divisão celular. Na altura da fecundação do óvulo pelo espermatozóide, os 46 cromossomas unem-se para constituir os 23 pares específicos da nova célula, o zigoto. Esta célula divide-se em duas células idênticas, estas em 4, as 4 em 8 e assim consecutivamente. Ora, é precisamente na altura da divisão celular, quando os cromossomas se devem distribuir correctamente, que surge o problema que causa a T21. Ocorre um erro na distribuição cromossomática, uma das células recebe um cromossoma extra, o que se verifica no par 21. Os outros pares distribuem-se correctamente.

Outra modalidade de T21, mas muito menos frequente (aproximadamente de 4%), é por translocação, a qual só é visível em exames do cariótipo, os quais revelam a presença de uma parte de um dos cromossomas do par 21 trocada com outra parte de outro par de cromossomas. O cromossoma 21 extra sofre uma quebra e une-se a outro cromossoma que teve igualmente um processo de quebra. Tal translocação pode ocorrer no par 13, 14, 15 e 22, sendo contudo mais frequente no 14. A T21 por translocação foi descoberta em 1960 por Polani, Briggs, Ford, Clarke & Berg.

O mosaïcismo, ainda mais raro (cerca de 1%), é explicada por Selikowits (cit. por Morato, 1995: 24) pela “ (...) presença de parte extra do cromossoma 21 apenas em alguma proporção das suas células”. À semelhança da translocação, a sua identificação também só pode ser feita por exames de cariótipo, não sendo acompanhada dos sinais típicos morfológicos da T21 livre. O mosaïcismo foi descoberto em 1986 por Clarke, Edwards & Smallpiece.

1.3. Etiologia

Em termos de etiologia causal, a T21 é uma patologia que não se coaduna com certezas relativamente a causas necessárias ou absolutas, sendo apenas possível apontar alguns factores contribuintes. A única causa indubitável é a presença de um cromossoma a mais nas células, mas, quanto às razões responsáveis por tal anomalia cromossomática, todos os especialistas concordam que há vários factores que podem conjugar-se para a despoletar, embora não se saiba exactamente porquê e de que forma tal conjugação ocorre.

Nos estudos etiológicos, um factor de risco geralmente tido em conta é a idade da mãe, considerando-se que as mulheres entre os 30 e os 40 anos estão mais predispostas a terem filhos com T21, numa percentagem aproximada de 50% em mulheres com mais de 40 anos. Tal deve-se, segundo Smith & Berg (cit. por Sampedro, Blasco & Hernández, 1997 e Vaivodic, 2004), a um envelhecimento natural do óvulo. Tais autores notam contudo que o risco também é grande em mães muito jovens, pela razão inversa.

Dado que a idade da mãe pode influenciar no surgimento de anomalias cromossomáticas conducentes à T21, é possível realizar-se a amniocentese, de modo a fazer-se uma análise do cariótipo do feto, embora tal exame deva ser feito com um cuidado aconselhamento médico, dado que há risco de provocar aborto espontâneo.

Segundo Sampedro *et al.* (1997: 229), podem considerar-se outros factores possíveis para a T21, tais como processos infecciosos, sendo os mais significativos a rubéola e a hepatite, exposição da grávida a radiações, alta prevalência de agentes químicos no ambiente que podem originar mutações genéticas, problemas de tiróide na mãe e deficiências vitamínicas durante a gravidez.

1.4. Características mais comuns nas crianças com Trissomia 21

Sendo muito numerosos os estudos clínicos sobre esta disfunção, salientaremos as características que mais interessam à intervenção psicopedagógica, ressaltando que se trata de características que estão presentes na maioria das crianças com T21, não representando um padrão único, na medida em que, sobretudo ao nível cognitivo, o desempenho da criança resulta da interacção entre factores genéticos e ambientais, levando a uma multiplicidade e variabilidade que não se coadunam com a redução a um quadro fixo e imutável.

1. 4. 1. Características físicas

Apesar de ser difícil traçar um fenótipo universal que seja aplicável a todas as pessoas com T21, encontram-se aspectos comuns em termos morfológicos nas crianças com T21 regular, logo ao nascimento. Tal é importante não apenas na detecção imediata da patologia, permitindo uma intervenção o mais precoce possível, de modo a potenciar as capacidades intelectuais e desenvolvimentais da criança, como igualmente na intervenção psicopedagógica ao longo de todo o ciclo vital. Com efeito, é extremamente importante que educadores, professores e todos os profissionais que trabalham com pessoas portadoras de T21 conheçam as suas principais manifestações morfológicas, dado que as mesmas interferem directamente em alguns processos determinantes para o desenvolvimento cognitivo e aprendizagens escolares. Entre tais características morfológicas mais comuns nas crianças com T21, Lambert (cit. por Sampedro *et. al.*, 1997: 227 e Vinagreiro & Peixoto, 2000: 41-43), destaca as seguintes: braquicefalia (encurtamento longitudinal do diâmetro do cérebro, sendo a parte posterior da cabeça levemente achatada); aplanamento do rosto (devido essencialmente aos ossos faciais pouco desenvolvidos e ao nariz pequeno); boca pequena e semiaberta, devido a hipotonia e dificuldades em acomodar a língua; céu da boca arqueado, profundo e estreito; macroglossia (língua grande), a qual, segundo Oster (cit. por Vinagreiro & Peixoto, 2000: 42), verifica-se em 57% dos casos; dentes pequenos e com incisivos mal alinhados (amontoados ou demasiado espaçados); no que toca aos olhos, o sinal mais frequente nas crianças com T21 (cerca de 60% a 80%) é terem uma inclinação lateral

para cima e a prega epicântica (prega de pele que cobre o canto interno do olho) semelhante aos orientais; as pálpebras são estreitas e levemente oblíquas; em relação ao nariz, apesar da sua forma ser muito variável nas crianças com T21, é muito frequente o nariz ser um pouco arrebitado, com afundamento da raiz nasal e os orifícios nasais dirigidos um pouco para cima; orelhas geralmente pequenas e de forma arredondada, com implantação baixa e com o rebordo exterior do pavilhão auricular enrolado em excesso.

As mãos são geralmente pequenas e com dedos curtos, apresentando uma só prega palmar, em vez de duas, e o dedo mindinho pode ser um pouco mais curto e ligeiramente curvado na direcção dos outros dedos.

As crianças com T21 apresentam frequentemente uma altura inferior à média e alguma tendência para a obesidade, a qual pode contudo ser controlada com uma alimentação cuidada e variada. É igualmente frequente surgirem alguns problemas de saúde associados, tais como cardiopatias congénitas, malformações digestivas, problemas respiratórios que podem conduzir a pneumonias e complicações visuais e auditivas, tais como miopia, cataratas e má audição.

1. 4. 2. Desenvolvimento cognitivo

Se relativamente às características físicas e morfológicas das crianças com T21, já é difícil estabelecer um quadro invariável, muito mais o é em termos cognitivos, na medida em que, no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual, sabe-se que este não depende exclusivamente do genótipo, estando igualmente ligado ao meio em que a criança se desenvolve. Apesar das alterações cromossomáticas predispor as crianças com T21 para um atraso global geral em termos cognitivos, não podemos nem devemos traçar um perfil fixo e universal no qual comodamente as possamos englobar, por razões óbvias de ordem científica e ética. Assim, se é importante, em termos de intervenção psicopedagógica, aceder a uma compreensão das características cognitivas mais próprias destas crianças, a mesma tem sempre que ser acompanhada da consciência de que, por um lado, cada criança é única e, por outro, do carácter multifacetado e complexo da inteligência, incompatível com a sua redução a uma leitura fixista e de carácter biológico. Assim, as considerações que aqui são tecidas relativamente ao

desenvolvimento cognitivo da criança com T21 devem ser entendidas no quadro de uma compreensão flexível que não coloque em causa a individualidade e potencial de aprendizagem das crianças com T21.

Uma das questões mais abordadas na literatura sobre este ponto prende-se com a reflexão acerca da legitimidade em perceber o desenvolvimento cognitivo da criança com T21 por comparação com o das crianças sem qualquer problema a este nível. Segundo Morss (cit. por Morato, 1995: 33), defensor da *teoria da diferença desenvolvimental*, há essencialmente duas vias para compreender a cognição da criança com T21 e DID, em geral: ou percebê-la como estruturalmente diferente, com uma especificidade própria, ou perspectivá-la como similar à de uma criança sem problemas, só que evoluindo de forma mais lenta. Segundo o autor, esta última perspectiva, apesar de ser de mais fácil entendimento, não é de modo algum a que melhor permite perceber a criança com T21, nem, conseqüentemente, planificar uma adequada intervenção educativa, dado que “ (...) as diferenças observadas são interpretadas como atrasos da similaridade do desenvolvimento e portanto as conclusões estão limitadas à perspectiva interpretativa do nível de atraso do desenvolvimento e não à especificidade da diferença dos processos cognitivos” (Morss, cit. por Morato, 1995: 33). Pelo contrário, perceber a criança com T21 na sua diferença e especificidade não só evita intervenções pensadas segundo os padrões normais de desenvolvimento, logo inadequadas à particularidade da cognição da criança com T21, como também permite ultrapassar visões pejorativas e estigmatizantes, as quais se fundamentam no atraso e lentidão do desenvolvimento cognitivo para legitimar a tão perigosa ideia de que “ (...) nada há a fazer senão esperar pela criança na recuperação do seu atraso” (Morato, 1995: 34).

Salvaguardando sempre a especificidade da cognição da criança com T21, assim como a unicidade própria de todo o ser humano, passamos a elucidar algumas das características cognitivas mais recorrentes na T21, de acordo com a literatura consultada sobre a patologia.

No que respeita à apreensão e organização mental dos estímulos do meio, as crianças com T21 apresentam geralmente uma inteligência mais concreta, percebendo e dominando o mundo essencialmente através dos sentidos. Trata-se do que Luria (cit. por Vinagreiro & Peixoto, 2000: 49) designou de *actividade intelectual directa*. Assim, manifestam mais dificuldades para tarefas abstractas e o seu raciocínio a este nível

estaciona geralmente num estágio que corresponde aos 7/8 anos das crianças sem DID. Assim, em termos de intervenção, deve ter-se sempre em conta esta característica, sem descurar o desenvolvimento do pensamento lógico e abstracto, dada a sua extrema importância para a linguagem, resolução de problemas e aquisição de conhecimentos básicos. Segundo Inhelder (cit. por Sampedro *et al.*, 1997: 231), o desenvolvimento cognitivo das crianças com T21 caracteriza-se ainda pelo que designa de *viscosidade*, ou seja, “ (...) permanecem mais tempo (...) nos estádios e subestádios intermédios, retrocedendo mais facilmente de um subestádio para o anterior”.

No que respeita a sub-áreas do desenvolvimento cognitivo, tais como a percepção, atenção, memória e linguagem, as crianças com T21 apresentam algumas características que professores e educadores devem perceber, de modo a planificar adequadamente a intervenção. Passamos a tratá-las separadamente, por razões de sistematicidade da análise, não deixando contudo de salvaguardar a intrincada relação entre as mesmas, tão importante ao nível da avaliação compreensiva, assim como da intervenção.

No que respeita à percepção, e sendo este processo sensorial e cognitivo o primeiro intermediário entre o sujeito e o mundo exterior, as dificuldades que as crianças com T21 apresentam neste aspecto vão ser determinantes no modo como apreendem e organizam o mundo que as rodeia, sendo importante melhorar as suas competências a este nível, tão fulcrais para a linguagem e o raciocínio. Segundo Sampedro *et al.* (1997: 231), no campo da percepção é comum observarem-se nas crianças com T21 dificuldades ao nível da discriminação visual e auditiva, no reconhecimento táctil, cópia e reprodução de figuras geométricas, assim como na rapidez perceptiva, apresentando geralmente menor tempo de reacção aos estímulos.

No que concerne à atenção, e segundo Zeamen & Horse e Furby (cit. por Sampedro *et al.*, 1997: 232), uma das características mais comuns nas crianças com T21 é o défice de atenção, o qual se manifesta, segundo Furby, nas seguintes dificuldades: ao nível da focagem, demoram geralmente mais tempo para dirigir a atenção para o estímulo/tarefa que querem focar/realizar; ao nível da maleabilidade, apresentam dificuldades em transferir a atenção de um aspecto para outro do estímulo/tarefa; ao nível da diferenciação/discriminação, notam-se falhas em examinar quer os aspectos mais importantes do estímulo/tarefa, quer as suas componentes mais abstractas, as quais

se vão reflectir na menor qualidade das respostas e maior frequência de erro. Estas dificuldades conduzem a que a maioria das crianças com T21 apresente uma atenção mais pobre e menos duradoura, repercutindo-se numa certa apatia volitiva, dificuldades de concentração em actividades mais prolongadas, assim como atrasos na aquisição da linguagem. Desta forma, a intervenção deve focar-se, o mais cedo possível, na educação da atenção e interesse da criança com T21, dado que a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual estão muito dependentes daquela.

No que diz respeito à memória, dada a predisposição das crianças com T21 para um pensamento mais concreto e as suas dificuldades no que toca à concentração da atenção e raciocínio abstracto, é comum apresentarem, segundo Brown e Spitz (cit. por Sampedro *et al.*: 232), uma boa memória de reconhecimento elementar em tarefas simples, mas problemas notórios no que respeita à memorização envolvida em tarefas que requerem uma organização activa e espontânea do material a reter. Desta forma, o que está mais afectado na memória das crianças com T21 não é tanto o processo de retenção da informação, mas sobretudo as estratégias utilizadas voluntariamente para organizar a actividade mnésica. A este propósito, Brown (cit. por Sampedro *et al.*: 233), refere-se ao *défice específico* no que toca à *organização económica* do material retido, o qual se manifesta essencialmente em dificuldades na eliminação organizada dos elementos não pertinentes da informação. Outras características das crianças com T21 em termos de memória são as seguintes: défices na memória a longo prazo, o que interfere na conceptualização, generalização e planeamento de situações (Vaivodic, 2004: 45); maior tendência para o que Piaget designou de *memória de fixação* e problemas ao nível da *memória de evocação* (Vinagreiro & Peixoto, 2000: 53), predispondo as crianças com T21 para uma aprendizagem mais baseada na repetição e levando a défices ao nível da linguagem, sobretudo no que toca à aquisição de vocabulário. Neste ponto, é comum terem dificuldades na recordação verbal do nome dos objectos e acontecimentos a reter.

No tocante à linguagem, apesar de ser a área na qual as crianças com T21 apresentam as maiores dificuldades, sobretudo no que toca à linguagem expressiva, é muito importante que a intervenção, desde bem cedo, esteja focada no seu desenvolvimento, essencialmente por duas razões, intrinsecamente ligadas. Ao trabalhar a linguagem compreensiva e expressiva, estaremos a melhorar outros aspectos

cognitivos, tais como a percepção, atenção, memória, conceptualização e abstracção. E não podemos esquecer que a linguagem é o grande pilar do desenvolvimento cognitivo de qualquer criança, na medida em que todos os estudos na área da Psicologia do Desenvolvimento mostram como a linguagem não é apenas um meio de expressar o pensamento, mas também e sobretudo uma ferramenta essencial na sua construção e organização, dado o seu carácter simbólico-conceptual. Assim, quanto mais a criança evoluir no domínio linguístico, maiores serão as suas conquistas no campo da cognição, o que se revela crucial no caso da criança com T21, dadas as suas dificuldades em transitar do concreto para o abstracto, sendo o domínio linguístico um excelente apoio no processo de conceptualização e abstracção.

Apesar das habilidades comunicativas serem muito variáveis entre as crianças com T21, há algumas características comuns no que respeita à linguagem e comunicação, as quais passamos a explicar. Segundo Sampedro *et al.* (1997: 233-234), há geralmente nestas crianças um desfasamento entre o nível compreensivo e expressivo da linguagem. Assim, no que toca à compreensão, a sua evolução é paralela à de uma criança sem DID, apesar de revelarem algumas falhas quando se trata de perceberem vocabulário, expressões e ordens mais complexas, sendo contudo os maiores problemas detectados ao nível da expressão. Passamos a identificá-los, tendo como referência Sampedro *et al.* (1997: 233-234), Vinagreiro & Peixoto (2000: 53) e Vaivodic (2004: 44): menor reacção e iniciativa na comunicação com o outro, sobretudo nos primeiros anos de vida, o que pode ser agravado pela tendência directiva da mãe e familiares no processo de comunicação; algumas dificuldades em dirigir o olhar para a pessoa ou objecto referido, o que se repercute em problemas ao nível da associação entre a palavra e o referente e, conseqüentemente, na compreensão e produção verbais; tempo de latência da resposta mais prolongado, ligado aos défices de atenção e memorização; falhas ao nível da sintaxe e semântica do discurso oral e escrito, em virtude das dificuldades de abstracção, raciocínio lógico e elaboração de juízos, associadas a um vocabulário geralmente pobre para a idade; perturbações fono-articulatórias derivadas das insuficiências respiratórias, hipotonia da língua e lábios, malformações do palato e inadequada implantação dentária.

CAPÍTULO 2: A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM CRIANÇAS COM TRISSOMIA 21

2.1. Métodos de iniciação à leitura e à escrita

A aprendizagem da leitura e da escrita constitui um processo muito complexo, na medida em que não se limita a um acto meramente mecânico de codificação e descodificação dos elementos de uma língua. Bem pelo contrário, aprender a ler e a escrever implica que a criança evolua em todos os domínios da linguagem, compreensiva e expressiva, tais como a semântica, sintaxe, léxico, fonologia, fonética e pragmática. Dada, por um lado, esta complexidade inerente à aprendizagem da leitura e da escrita e, por outro, a sua inegável importância no desenvolvimento cognitivo, comunicativo e social da criança, há muito que educadores, professores e investigadores se debruçam sobre a questão de saber qual o melhor método a utilizar na iniciação à leitura e à escrita.

Os métodos de leitura e de escrita alicerçam-se no que Cavalcante & Freitas (2008: 27) designam como “ (...) modelos de leitura e escrita entendidos como tentativas de explicação dos processos cognitivos e linguísticos que ocorrem quando o indivíduo realiza o acto de ler e escrever”. Desta forma, quando um professor recorre a um determinado método, usa, consciente ou inconscientemente, um modelo, ou seja, adopta uma determinada visão sobre a aprendizagem do processo de leitura e escrita com o objectivo consciente de tornar eficaz a sua intervenção pedagógica. O que os investigadores no domínio da iniciação à leitura e escrita nos explicam são precisamente os modelos que subjazem a diferentes métodos, pois, consoante se adopte um método analítico ou sintético, elege-se sempre, ainda que possa ser de forma não intencional, uma determinada visão sobre os processos cognitivos e linguísticos presentes no acto de ler e de escrever.

São essencialmente dois os modelos de explicação do processamento mental e linguístico que ocorre no leitor, o modelo *ascendente, bottom up* ou *data-driver processing* e o *modelo descendente, top-down* ou *information processing* (Cavalcante & Freitas, 2008; Martins, 2000), estando o primeiro ligado aos métodos sintéticos e o segundo aos analíticos ou globais, conceitos que explicaremos mais à frente. Assim,

segundo os defensores do modelo ascendente, o leitor parte sempre de elementos, como a sílaba ou a palavra, para, depois de examinada a informação, integrá-la na totalidade que é a palavra ou a frase, chegando só depois ao significado e à compreensão do que leu. Trata-se de um modelo microestrutural que valoriza mais os aspectos morfosintáticos da aprendizagem da leitura do que os semânticos. Já os defensores do modelo descendente, de cariz macroestrutural, consideram que ocorre inicialmente a atribuição do significado ao texto a partir do conhecimento do mundo que o leitor tem e só depois se passa à análise da palavra. Foi Goodman (1987) o primeiro a referir-se ao modelo descendente, revolucionando as até então dominantes concepções mecanicistas e associacionistas da leitura, defendendo que aquela é um processo activo no qual o aluno-leitor se assume como um construtor e reconstrutor de significados. Considerou assim que “ (...) a busca do significado é a característica mais importante da leitura e é no ciclo semântico que tudo adquire o seu valor” (Goodman, cit. por Cavalcante & Freitas, 2008: 29), insistindo mais na compreensão do sentido do que no conhecimento gráfico e fonológico.

Ora, os dois principais tipos de métodos de aprendizagem da leitura e da escrita diferem essencialmente por entenderem estes processos de forma ascendente ou descendente. O modelo *bottom up* ou *data-driver processing* está bem presente nos chamados métodos sintéticos de aprendizagem da leitura e escrita que começam sempre do elemento (letra, sílaba, palavra) para o todo (palavra, frase). O mais antigo é o método alfabético, bem exemplificado na *Cartilha de Aprender a Ler* de João de Barros (1539): aprende-se primeiro as letras do alfabeto, seguidamente a formar sílabas e só depois, com as sílabas, a formar palavras; só quando o aluno conseguir ler e escrever palavras é que se passa para a leitura de frases curtas cada vez mais complexas até se chegar à leitura de um texto. Ainda no âmbito dos métodos sintéticos, insere-se o método fónico ou método de soletração nova da autoria de Valentim Ickelsamer, também do século XVI, o qual dá ênfase ao ensino dos sons das letras, partindo da associação simples entre fonemas e grafemas para correspondências cada vez mais complexas, até chegar a múltiplas combinações que permitam ler qualquer palavra. Difere do alfabético ao assumir que, para se ler uma palavra, não é necessário o conhecimento do nome das letras, mas somente o som que lhes corresponde. Na mesma linha de ideias, pela valorização que faz da aprendizagem fonética, encontra-se o

método fonético de silabação ou método silábico que apenas difere do anterior por tomar como ponto de partida para chegar à palavra a sílaba e não a letra.

O método global ou analítico, criado por Nicolas Adam no século XVIII em oposição clara ao método sintético, parte do todo para a parte e do conhecido para o desconhecido, assentando nas ideias de que, quando a leitura e a escrita são ensinadas através do método sintético, não são acompanhadas de sentido e de que não é necessário que a criança primeiro reconheça as letras para poder reconhecer a palavra. Para Nicolas Adam, a criança aprende a falar de forma global, pelo que deve também aprender assim a ler e a escrever, de modo a que as palavras assumam um significado ligado à sua experiência. Propunha assim, por exemplo, que os professores partissem de um conto ou pequena história para depois a decompor em partes cada vez menores, como frases e palavras. Um dos exemplos mais conhecidos do método global, muito usado no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, é o método das 28 palavras, o qual parte da palavra entendida como um todo para depois descer à análise dos seus elementos, mas só até à sílaba. Tem a grande vantagem de levar em conta a predisposição natural da criança para reter o global, assim como o pensamento mais concreto próprio do pequeno leitor, de modo a despertar o seu interesse e gosto pela leitura e escrita. A estrutura principal deste método tem como base a apresentação de 28 palavras-tipo; seguidamente, parte-se para a análise e decomposição das primeiras cinco palavras-tipo, a partir das quais surgem novas palavras; as restantes são apresentadas já decompostas em sílabas, permitindo a formação global de frases e textos.

Apesar da inegável importância que teve o surgimento do método global, o mesmo também não ficou alheio a críticas por parte de muitos professores que consideraram que o aluno acaba por não dominar bem a diferenciação e união entre letras para formar palavras, podendo levar a erros ortográficos. Começou-se assim a pensar que o método ideal de leitura e escrita não poderia ser ou apenas sintético ou apenas analítico, sendo mais pedagógica a utilização de métodos mistos. Desta forma, actualmente a maioria dos professores recorre aos chamados métodos mistos na aprendizagem da leitura e da escrita, os quais podem ser ou analítico-sintéticos (começar pelo global, como uma história, para depois descer em análise para a palavra, sílaba e letra) ou sintético-analíticos (partir da letra para a sílaba, desta para a palavra e depois para a frase).

2.2. A aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com Trissomia 21.

Durante muito tempo, as crianças com T21 não aprendiam a ler nem a escrever, pois pensava-se que a aprendizagem destes processos era impossível em qualquer criança com DID, mesmo com um grau moderado. E, nos poucos casos em que a leitura e a escrita era ensinada a crianças com T21 com um grau ligeiro, os métodos utilizados não tinham em conta as suas características cognitivas, nem tão pouco as suas potencialidades, sendo os objectivos e expectativas mínimos: leitura mecânica, sem compreensão, logo, sem qualquer utilidade em termos de evolução pessoal e inclusão social. A insistência na incapacidade das crianças com algum comprometimento intelectual virem algum dia a ler ou a escrever de forma compreensiva era aliás bem visível em muitos manuais de Educação Especial, numa linguagem bem distante da filosofia da inclusão: “ (...) uma parte das crianças deficientes mentais podem aprender a ler algumas letras, palavras ou frases curtas, até mesmo parágrafos curtos, no entanto fazem-no mecanicamente” (Bach, cit. por Troncoso & del Cerro, 2004: 59).

Por outro lado, e não há muito tempo, ainda nos anos 80 do século XX, imperava a teoria de que, para qualquer criança começar a aprender a ler e a escrever, era necessário ter atingido uma maturidade cognitiva suficiente para o fazer, mais especificamente nas designadas áreas básicas de desenvolvimento, tais como o esquema corporal, lateralidade, orientação e estruturação espaço-temporal. Dado que, pela utilização de testes-padrão na avaliação compreensiva de crianças com T21, muitas não apresentavam tal maturidade cognitiva, concluía-se que era impossível iniciar com elas qualquer programa de leitura e escrita.

Sampedro *et al.* (1997: 242-243) e Cunha & Santos (2007: 34) referem as principais características cognitivas das crianças com T21 que conduzem a dificuldades na leitura e na escrita, a saber: falhas na capacidade de discriminação, sobretudo auditiva; lentidão perceptiva; atenção mais pobre e menos duradoura; falhas na memória sequencial que afecta a compreensão de textos narrativos; dificuldades na recordação verbal interior de palavras; pouca capacidade de abstracção e generalização; problemas na linguagem expressiva devidos a perturbações fonatórias e articulatórias; psicomotricidade fina pouca desenvolvida acompanhada de fraca coordenação óculo-motora.

Tais dificuldades foram erradamente confundidas com obstáculos à aprendizagem da leitura e da escrita, de tal modo que as baixas expectativas aliadas à utilização de métodos inadequados ao seu perfil cognitivo, contribuiu para que muitos alunos com T21 ou não aprendessem a ler e a escrever, ou o fizessem de forma puramente mecânica, sem uma componente significativa essencial a qualquer aprendizagem. Como o notam Troncoso & del Cerro (2004: 60), ainda hoje é comum o recurso a métodos de leitura e de escrita completamente inadequados às crianças com T21: “ (...) muitas vezes começa-se o método com o ensino das letras e a sua escrita, ou com a aprendizagem das sílabas; isso não tem qualquer sentido para o aluno, porque não se ‘lê’ nada, só se decifram sílabas ou fonemas de um modo mecânico”. Para as autoras, os métodos fonemáticos trazem ainda maiores dificuldades para as crianças com T21, em virtude das suas dificuldades ao nível da percepção e memória auditivas.

Felizmente, a partir essencialmente dos anos 90 do século XX, muitos investigadores, profissionais e pais têm insistido na valorização das capacidades dos alunos com T21 para aprenderem a ler e a escrever a partir de métodos adequados que lhes permitam um uso compreensivo da leitura e da escrita. Fazem-no, tendo em conta o acesso a essa aprendizagem como um direito humano que não pode ser negado a nenhuma pessoa e a sua crucialidade em termos de entrada no mercado de trabalho e consequente conquista da integração social e autonomia individual. A este propósito, Troncoso & del Cerro (2004: 60) consideram que a aprendizagem da leitura e da escrita com compreensão constitui um requisito essencial numa escola e sociedade verdadeiramente humanistas e inclusivas: “ (...) um programa de leitura e escrita para alunos com dificuldades deve ser incluído o mais rapidamente possível, dando prioridade à compreensão, com materiais apropriados, porque assim o exige a dignidade pessoal dos alunos (...)”.

O enfoque do método global concebido por Troncoso & del Cerro em 1991 é assim sempre colocado na compreensão, de tal modo que as suas autoras consideram que a maior parte dos fracassos observados no ensino-aprendizagem da leitura e escrita em crianças com T21 deve-se precisamente ao recurso a métodos que não permitem uma aprendizagem significativa dos dois processos. Neste ponto, o aceso debate que historicamente opôs o método sintético ao global teve o grande mérito de chamar à atenção para a importância da aprendizagem da leitura e da escrita em qualquer criança

como um processo indissociável da compreensão, só adquirindo significação e valor quando ligada ao contexto vivencial da criança. A este propósito, Morais (cit. por Lamprech, 2009: 138) nota que “a compreensão é a base e não a consequência da leitura; ler é compreender”. Com efeito, se a descodificação é muito importante na leitura ao permitir a fluência, não pode ser desligada das habilidades de compreensão da criança. Assim, a título de exemplo, McGuinness (2006: 159) refere que uma criança pode conseguir ler correctamente a palavra ‘liberdade’, mas não saber o que significa, pelo que tal decifração não é de modo algum pertinente em termos de aprendizagem significativa. Daí que seja tão importante que o aumento do léxico seja sempre feito com base no vocabulário que a criança já domina. Uma aprendizagem da leitura desligada do contexto vivencial da criança e dos seus quadros mentais e linguísticos será meramente mecânica, não sendo acompanhada da atribuição de significado, ou seja, de compreensão. Este é o princípio-chave dos modelos cognitivistas da aprendizagem da leitura de influência piagetiana (Gough *et al.*, 1989, Seymour & MacGregor, 1984, Frith, 1985, Ehri & Wilce, 1985), os quais defendem que “a leitura é uma tarefa cognitiva na qual o leitor é um sujeito activo que apenas compreende quando o objecto pode ser integrado nos seus esquemas mentais” (Martins, 2000: 65). Desta forma, o método global de Troncoso & del Cerro, ao valorizar as competências e dificuldades cognitivas das crianças com T21, já analisadas no primeiro capítulo, promove a aprendizagem da leitura e da escrita como uma tarefa activa cujo objectivo central é a compreensão da palavra e da sua função no discurso oral e escrito.

Por outro lado, e tendo em conta que as crianças com T21 têm mais facilidade na aprendizagem baseada na percepção e memória visuais, os métodos de leitura e escrita mais adequados ao seu perfil cognitivo devem associar a aprendizagem global à associação entre imagem e palavra, exactamente como o faz o método de Troncoso & del Cerro, sobretudo na fase inicial do ensino da leitura. Tal é aliás aconselhável no princípio da aprendizagem da leitura de qualquer criança. Nesta etapa, e retomando a teoria cognitivista, predomina o que os cognitivistas designam como *fase logográfica* (Martins, 2000) ou visual, durante a qual as crianças reconhecem um conjunto de palavras, sem recorrer a processos de descodificação verbal, mas antes a índices visuais (associação entre a palavra e imagens mentais). As primeiras palavras são assim

adquiridas graças a um processo de aprendizagem de pares associados baseado essencialmente na memória visual

No caso específico das crianças com T21, o recurso a estratégias *logográficas* é ainda mais importante, dado que se sabe que retêm mais informação a partir da percepção visual do que da percepção auditiva ou memória verbal. Com efeito, algumas investigações que têm sido feitas mostram que as crianças com T21 são geralmente bons leitores visuais, podendo começar com dois anos a aprender vocabulário partindo da associação entre a palavra (oral) e o referente visualizado. Rondal, Perera, Nadel & Comblain (1997) levaram a cabo um estudo de caso colectivo com crianças com T21 de Madrid, cujo principal objectivo era o de saber qual das seguintes estratégias de leitura obtinha melhores resultados: a *visual*, a *fonológica* e a de *contexto* (Rondal *et al.*, 1997: 170). Os autores caracterizam as três estratégias de leitura, partindo da sua associação com três diferentes vias cerebrais e cognitivas de acesso ao processo de ler:

- *via visual*: a primeira a ser usada pela criança, consiste numa familiarização progressiva com as palavras, a qual permite que as mesmas sejam armazenadas numa espécie de arquivo visual do cérebro; tal levará a que o pequeno leitor possa, posteriormente, reconhecer directamente as palavras ao ler por associação entre aquelas e a imagem visual armazenada;

- *via fonológica*: numa segunda fase, e uma vez conhecidas as normas fonológicas próprias de uma comunidade linguística, a criança consegue ler uma palavra desconhecida mediante a descodificação dos fonemas; fá-lo por um processo de discriminação, associação e posterior identificação, partindo do arquivo cerebral no qual estão armazenadas as formas fonético-fonológicas das palavras faladas que aprendeu enquanto adquiriu a linguagem verbal oral;

- *via contextual*: o leitor como que adivinha um conjunto de letras como sendo uma palavra gramaticalmente correcta e adequada ao discurso oral e/ou escrito, recorrendo ao seu conhecimento prévio da linguagem (nas dimensões semântica, morfológica, sintáctica e pragmática).

Apesar de distinguirem estas três vias de acesso à leitura, os autores consideram que geralmente são usadas em simultâneo, mas fazem-no propositadamente para explicarem que o cérebro da criança com T21 acede à compreensão da palavra essencialmente através da via visual, pelo que a estratégia de ensino da leitura deve ter

isso em conta. Com efeito, Rondal *et al.* notam que no recurso à *estratégia fonológica* “la palabra solo puede ser decodificada mediante ‘reproducción de los sonidos’ si la palabra se encuentra en el vocabulário hablado del niño” (1997: 171); no caso da *estratégia de contexto*, «solo se puede tener la intuición de que una palabra es adecuada para la oración si se trata de una palabra conocida y se el niño es capaz de comprender la totalidad de la oración, tanto sintáctica como semanticamente” (1997: 171). Ora, tendo em conta que geralmente as crianças com T21 têm um conhecimento da linguagem mais pobre quando comparadas com outras crianças da mesma idade, concluem que serão menos capazes de utilizar as estratégias *fonológica* e *de contexto* para aceder ao significado da palavra, acrescentando que a primeira é muito complexa para estas crianças, dadas as suas dificuldades auditivas (cf. Rondal *et al.*, 1997: 172-173).

Desta forma, e partindo do conhecimento que existe sobre as potencialidades das crianças com T21 no processamento visual da informação e suas dificuldades ao nível auditivo e de memória, tomamos como nossa a tão pertinente questão de Rondal *et al.*:

“ Están utilizando las mismas estrategias cognitivas para leer que otros de sus iguales que tienen un desarrollo característico?” (1997: 172).

2.3. Caracterização do método de leitura e de escrita para crianças com Trissomia 21 de Troncoso & del Cerro.

Tendo em conta o que foi exposto sobre o perfil cognitivo da criança com T21 e os métodos de leitura e escrita que ao mesmo mais se adequam, o método de leitura e escrita de Troncoso & del Cerro apresenta determinadas características que o torna especialmente indicado para crianças com T21. Com efeito, ajusta-se às capacidades cognitivas destas crianças, pelo seu carácter global e essencialmente baseado na compreensão intuitiva e apreensão visual, estimula e facilita o desenvolvimento cognitivo posterior e permite o desenvolvimento da linguagem expressiva.

Relativamente ao primeiro ponto, Troncoso & del Cerro (2004: 15) consideram que a leitura deve ser sempre uma *leitura compreensiva*, sendo impensável que um aluno aprenda realmente a ler sem a *compreensão*, a qual constitui não apenas a base que sustenta a aprendizagem, mas também o elemento crítico da motivação que, no caso particular da criança com T21, é um factor indispensável para o êxito. Ora, para se poder motivar o aluno com T21 para uma aprendizagem compreensiva da leitura e da escrita, é necessário adaptar o método usado para a leitura e escrita à sua especificidade cognitiva, sendo crucial ter em conta que as crianças com T21 processam a informação sobretudo através da compreensão intuitiva (mais do que a partir de uma compreensão dedutiva) e percepção visual (mais do que auditiva). Neste sentido, o método de Troncoso & del Cerro, ao aliar a capacidade intuitiva e a percepção visual como áreas fortes da criança com T21, permite mais facilmente uma leitura compreensiva que aumenta a motivação para a aprendizagem. Tirar partido dessas duas áreas fortes assume todo o sentido num método de cariz analítico ou global, como o notam Troncoso & del Cerro (2004: 15):

Da mesma maneira que a criança tem capacidade para captar auditivamente o significado de um som, por mais comprido e estranho que ao princípio possa parecer, sem que tenha sido preciso ensinar-lhe anteriormente o conjunto dos diferentes fonemas (letras, sílabas), também tem capacidade visual e perceptiva para captar globalmente o conjunto de sinais que formam uma palavra, sem ter necessidade de a decompor primeiro em letras e sílabas. (...) O fraco desenvolvimento do córtex pré-frontal, característica descrita nesta patologia³,

³ Referindo-se à T21.

dificulta ou atrasa o raciocínio dedutivo e a generalização das aprendizagens. Esperar que isto se consiga para ensinar a ler é desperdiçar um tempo valioso, especialmente quando se verifica que as crianças respondem bem à aprendizagem intuitiva e, posteriormente, vão aprendendo a decompor os vocábulos em sílabas e letras.

Ainda no que concerne à adaptação do método de leitura e escrita às características cognitivas das crianças com T21, Troncoso & del Cerro têm em conta o predomínio de uma inteligência mais concreta como fonte de motivação, notando que a inserção de imagens de pessoas e objectos associados às palavras é um elemento facilitador da aprendizagem. Com efeito, é muito mais aliciante e significativo confrontar a criança com a imagem da sua mãe, sob a qual esteja escrito *mãe*, do que levá-la a fazer exercícios meramente mecânicos de combinações entre letras ou sílabas que entram na palavra *mãe*, pois é muito provável que a criança não perceba a razão de ser do processo, desinteressando-se e errando com mais frequência, levando à desmotivação e até ao bloqueio. Desta forma, Troncoso & del Cerro aconselham que, desde a primeira etapa da aprendizagem da leitura⁴, a partir dos 4 anos, se conduza a criança à leitura global e compreensiva de palavras pela associação entre cartões-palavra e cartões-imagem, devendo o professor ter o cuidado de escolher palavras com um conteúdo concreto e significativo).

Para além de tirar partido das áreas fortes da criança com T21, o método de Troncoso & del Cerro assume igualmente como preocupação estimular o desenvolvimento das áreas nas quais geralmente estas crianças apresentam mais dificuldades, como a concentração e duração da atenção, uma certa apatia volitiva, memória a longo prazo mais fraca, dificuldades na transferência mental e na generalização. Ora, a leitura é um instrumento privilegiado para estimular o desenvolvimento cognitivo do aluno com T21, notando as autoras, a título exemplificativo, que “ (...) descobrir que uma coisa ou um acontecimento fica registado para sempre através de uns signos, fomenta o exercício mental da memória e da generalização” (Troncoso & del Cerro, 2004: 16).

Uma das áreas nas quais as crianças com T21 apresentam maiores falhas é a linguagem expressiva, domínio especialmente visado pelo método de Troncoso & del

⁴ Ainda neste sub-capítulo serão devidamente explicadas as fases ou etapas do método de leitura de Troncoso & del Cerro.

Cerro através da leitura compreensiva. Com efeito, é ao ver as palavras escritas que a criança se dá conta de que, na sua linguagem normal, omite a pronúncia de letras ou sílabas e, ao esforçar-se para as ler bem, vai articulá-las melhor. A este propósito, Troncoso & del Cerro notam que “não há um único leitor que não tenha melhorado o conteúdo, a articulação e a morfossintaxe da sua linguagem oral” (2004: 17). Por outro lado, o gosto pela leitura facilita o enriquecimento da exposição de conceitos, com o emprego de palavras e expressões lidas. As melhorias ao nível da linguagem expressiva serão naturalmente tanto mais visíveis quanto mais a criança se integrar num ambiente que valorize o diálogo, embora, se tal não acontecer, a leitura poderá superar muitas falhas ao nível das competências expressivas.

O desenvolvimento das competências compreensivas e expressivas do aluno com T21 e das capacidades cognitivas que estão na base de uma aprendizagem significativa da leitura e da escrita é o principal objectivo do método de Troncoso & del Cerro. Contudo, as autoras consideram que, ao invés de esperar que as designadas áreas básicas de desenvolvimento estejam devidamente desenvolvidas para iniciar o ensino-aprendizagem da leitura e escrita nas crianças com T21, é preferível e possível recorrer à leitura e à escrita como ferramentas para potenciar o desenvolvimento dessas áreas básicas que, no caso do aluno com T21, exigem um trabalho contínuo, como o é o caso da discriminação e percepção. Se são capacidades imprescindíveis para aprender a ler e a escrever com rapidez e para adquirir muitas outras aprendizagens, não podemos contudo esperar que uma criança com T21 atinja o mesmo nível de outros alunos nessas habilidades para começar a ler e a escrever. Bem pelo contrário, e sempre respeitando o seu ritmo e aquisições, podem usar-se estratégias de leitura e escrita que trabalhem precisamente as competências discriminativas e perceptivas. As mesmas são essenciais para facilitar o desenvolvimento cognitivo em geral e potenciar a integração da criança com T21 nos programas educativos que a escola lhe oferece. Designando o seu método de leitura e escrita como *método de aprendizagem perceptivo-discriminativo*, Troncoso & del Cerro notam que “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” (2004: 37). Deste modo, estará sem dúvida melhor preparada para avançar nas diferentes áreas de realização

académica, o que lhe facilitará uma boa preparação para a sua vida social e profissional como jovem adulto.

Tendo em conta a importância do desenvolvimento das capacidades perceptivo-discriminativas no sucesso escolar da criança com T21, Troncoso & del Cerro aconselham que, desde bem cedo e antes dos 4 anos (idade em que a criança estará preparada para aprender a ler), os programas de Intervenção Precoce estejam direccionados para actividades manipulativas que permitam à criança com T21 ver e compreender as relações espaciais entre objectos, aprender a ordenar, seleccionar, associar, distinguir e classificar. Tal facilitará a aprendizagem da leitura e da escrita, processos altamente dependentes dessas habilidades de discriminação e percepção. Para ajudar a criança com T21 a desenvolvê-las, Troncoso & del Cerro propõem a prática de actividades de *associação*, *selecção*, *classificação* e *nomeação*, as quais começam com objectos e imagens até o aluno avançar para as palavras (cf. Troncoso & del Cerro, 2004: 38-48).

2.3.1. O ensino-aprendizagem da leitura

O método de leitura de Troncoso & del Cerro compreende três etapas, cujos objectivos específicos, assim como as sugestões metodológicas para os operacionalizar estão devidamente explicados no anexo um. Apesar de tais etapas se diferenciarem pelos objectivos, estratégias e recursos, não são consideradas como momentos estanques pelas autoras, ou seja, não é preciso que a criança atinja todos os objectivos de uma etapa para que se trabalhe a seguinte; pelo contrário, notam que “ (...) as três etapas estão inter-relacionadas e, por vezes, os objectivos de cada uma devem ser trabalhados em simultâneo. A razão fundamental deste processo deve-se ao facto de que se devem manter e consolidar as condições de compreensão, fluência e motivação em todos os momentos do processo” (Troncoso & del Cerro, 2004: 73). Contudo, as autoras alertam para a importância de se assegurar bem a consolidação dos objectivos de cada fase, de modo a que não se avance mais se a fase anterior não estiver bem aprendida, dado que tal poderá levar o aluno a sentir-se inseguro com os seus erros, perdendo o interesse. Relativamente à motivação do aluno, é igualmente crucial evitar a fadiga, pelo que Troncoso & del Cerro aconselham que, nas fases iniciais, só se deve dedicar à

leitura cinco minutos em cada sessão, especialmente se se trabalhar com uma criança pequena, sendo preferível repetir a sessão duas ou três vezes ao dia, do que dedicar muito tempo à leitura. O tempo deverá ser aumentado à medida que o aluno avança na aprendizagem, capacidade de trabalho e motivação. Nesta muito influencia, obviamente, o material que se utiliza, o qual deve ser atractivo, variado e sempre adaptado às características sensoriais e aos interesses do aluno com T21.

A primeira etapa consiste na “percepção global e reconhecimento de palavras escritas com compreensão do seu significado” (Troncoso & del Cerro, 2004: 73), tendo como principal objectivo que o aluno compreenda em que consiste ler, ou seja, que perceba que, através de palavras se chega a significados e mensagens. Começa-se com palavras soltas para depois se introduzirem palavras incluídas em frases. Para que se consiga chegar a esse objectivo geral, a leitura global de palavras escritas com compreensão do seu significado, é necessário subdividi-lo em objectivos mais específicos que serão conquistados gradualmente (consultar anexo um). Mais uma vez, salvaguarda-se que tais objectivos podem ser trabalhados em conjunto com os da segunda etapa da aprendizagem da leitura (reconhecimento e aprendizagem das sílabas), sempre tendo o cuidado de não avançar para um objectivo mais complexo sem o aluno ter conquistado o anterior.

Na segunda etapa, trabalha-se a aprendizagem das sílabas, procurando que “ (...) o aluno compreenda que há um código que nos permite aceder a qualquer palavra escrita não aprendida anteriormente” (Troncoso & del Cerro, 2004: 73). O principal objectivo desta etapa é que o aluno perceba que, quando dominamos esse código, é possível ler todos os textos escritos. Tal como na primeira etapa, as autoras explicam quais os objectivos específicos a serem atingidos gradualmente (consultar anexo um).

Quando o aluno já tiver compreendido em que consiste ler e dominar a mecânica da leitura, pode avançar-se para a terceira etapa que é a da *progressão da leitura*, cujo objectivo central é conseguir que o aluno leia textos progressivamente mais complexos. Tal permitir-lhe-á, segundo Troncoso & del Cerro (2004: 73), três conquistas muito importantes: fazer um uso funcional e prático das suas capacidades de leitura; usar a leitura como uma actividade lúdica de informação e entretenimento nos seus momentos de lazer; aprender através da informação escrita. Atingir e manter estes propósitos pode constituir uma tarefa difícil e morosa, pelo que as autoras salvaguardam que os avanços

devem ser feitos aos poucos, sem pressa e sem pausa, definindo objectivos mais concretos e objectivos. Os objectivos específicos definidos para esta etapa são apresentados igualmente no anexo um.

Esta etapa, que implica que a criança tenha superado as outras duas e que dura muito tempo, é mais ambiciosa, mas, segundo Troncoso & del Cerro (2004: 137), muito importante para que a leitura se torne um hábito apaixonante para a criança e que perdure ao longo da sua vida de adulto. Tal só se conseguirá se ela tirar prazer daquilo que lê e se descobrir que a leitura é preciosa na sua vida quotidiana, em termos mais funcionais, assim como de participação cultural activa. Assim, por exemplo, segundo as autoras, a desenvoltura e gosto pela leitura permitirá a um jovem com T21 compreender uma crítica de cinema antes de ver um filme ou um comentário de um livro antes de o comprar.

2.3.2. O ensino-aprendizagem da escrita

Relativamente ao ensino-aprendizagem da escrita, Troncoso & del Cerro (2004: 162) notam que se trata de um processo em geral mais complexo do que o da leitura, especialmente no caso das crianças com T21, devido a variados factores de carácter físico, cerebral e linguístico, tais como a anatomia da mão, a lassidão dos ligamentos, a hipotonia muscular, dificuldades de coordenação, inibição, memória e percepção auditiva, assim como problemas de linguagem.

De modo a superar tais dificuldades, aconselham que, antes de se começar o método de ensino da escrita de um modo sistemático, a criança realize, numa *fase de estimulação precoce*, diversos exercícios dirigidos para alcançar o domínio do traço e desenvolver o controlo motor, sem qualquer preocupação em desenhar letras. Com efeito, segundo as autoras (Troncoso & del Cerro, 2004: 164), é necessário que a criança, antes de começar a escrever com este método, possua alguns requisitos, tais como: ser capaz de segurar o instrumento de escrita entre o polegar e os outros dedos; realizar alguns traços seguindo com o olhar os movimentos da sua mão; compreender que não deve exceder com os seus traços a superfície do papel e começar a inibir-se, controlando os seus movimentos.

Desta forma, Troncoso & del Cerro incluem, no seu método de escrita, um primeiro momento que designam por *etapa prévia à escrita*, cujo objectivo central é o de que a criança aprenda e pratique o traçado de linhas que lhe servirá para a grafia, a qual só é iniciada na segunda etapa do método de escrita. Os objectivos específicos da *etapa prévia à escrita* encontram-se no anexo dois. Nesta fase prévia, a criança aprende e pratica o traçado de linhas que lhe servirá para a grafia, a qual só é iniciada na segunda etapa do método de escrita. Nesta fase, apesar de se continuar a dedicar especial atenção aos aspectos gráficos, já se trabalham as componentes linguísticas da linguagem escrita, de modo a que a criança comece a compreender que pode comunicar e transmitir mensagens por escrito. Segundo Troncoso & del Cerro (2004: 182), o objectivo geral desta 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”. Tendo em conta as dificuldades que se apresentam à criança com T21 no que se refere à escrita, atrás já referidas, as autoras notam que o ensino da escrita deve ser iniciado numa idade mais tardia do que o da leitura; referem que se por volta dos 3-4 anos de idade, uma criança com T21 pode reconhecer visualmente palavras e atribuir-lhes significado, só entre os 7 e os 9 anos é que as poderá escrever (Troncoso & del Cerro, 2004: 163). Para alcançar o objectivo geral desta segunda etapa do método de escrita, deve avançar-se pouco a pouco, tendo em conta determinados objectivos específicos que apresentamos no anexo dois.

Como se pode verificar pela sequencialização dos objectivos, o método de escrita de Troncoso & del Cerro diferencia-se do da leitura, dado que este parte da palavra para os seus elementos, enquanto na escrita parte-se das letras para as sílabas e destas para as palavras. Tal deve-se, segundo as autoras (2004: 162-163), à complexidade inerente à aprendizagem da escrita nas crianças com T21 no que respeita à sua qualidade gráfica, pelo que é necessário insistir muito neste aspecto, de modo a que a criança domine bem o traçado das letras e o seu emparelhamento, antes de se passar para a palavra, momento em que se começa a trabalhar a junção entre o significado e o significante. Enquanto na leitura é possível que a criança compreenda o sentido de uma palavra sem dominar o aspecto gráfico, na escrita não o pode fazer, pelo que é preciso insistir neste aspecto, começando obviamente pelo mais simples, as letras e as sílabas. Contudo, Troncoso & del Cerro (2004: 183) aconselham os professores a

usar a lista de objectivos acima transcrita como mero princípio orientador, o qual deve ser adaptado às características de cada criança. Notam igualmente que é aconselhável começar a trabalhar a junção de letras para formar sílabas antes que a criança tenha aprendido a traçar todas as letras do alfabeto. Neste ponto, e respeitando os argumentos usados por Troncoso & del Cerro, consideramos que existe um desfasamento entre a estratégia de ensino da leitura que propõem, a qual é global, e a do ensino da escrita, de carácter mais sintético-analítico. Apesar de termos plena consciência de que não há métodos ‘puros’, no caso particular das crianças com T21 parece-nos mais pertinente partir de palavras que já compreendem de forma global para as motivar para a escrita igualmente global das mesmas. Com efeito, perceberá melhor a razão de ser do processo e tirará mais partido dele se aprender a escrever palavras completas do seu contexto vivencial do que a traçar isoladamente letras ou de sílabas. Na parte empírica deste trabalho, explicaremos de que forma a intervenção recorreu a uma estratégia global tanto ao nível da leitura, como da escrita.

Quando já for capaz de escrever palavras e as primeiras fases, a criança pode, segundo Troncoso & del Cerro, avançar para a terceira e última etapa do método de escrita, cujo principal objectivo geral “ (...) é fazer com que o aluno utilize habitualmente a escrita manuscrita para as actividades da vida diária, para resolver situações que requerem escrita e para comunicar com os outros” (Troncoso & del Cerro, 2004: 198). Para tal, as autoras sugerem que se sigam determinados objectivos específicos, também identificados no anexo dois, em quatro domínios: caligrafia, ortografia, vocabulário e morfossintaxe.

Troncoso & del Cerro notam, a propósito dos objectivos desta última fase do método de escrita, que se trata de um caminho longo a percorrer, mas que não pode ser abandonado, sempre que a criança ou o jovem demonstrem capacidades para tal, dado que o domínio da escrita permite à pessoa com T21 melhorar muito a sua autonomia, auto-estima e respeito pelos outros. Salvaguardam contudo que não se deve exigir ao aluno tarefas acima das suas capacidades, tendo sempre em conta que, no caso das crianças com T21, “ (...) o domínio da escrita só se alcançará numa fase avançada da adolescência ou nos primeiros anos da juventude” (Troncoso & del Cerro, 2004: 197). Tal não pode contudo levar à infantilização do aluno, sendo preciso que se adaptem sempre as tarefas à idade. Assim, por exemplo, um adolescente que tenha graves

dificuldades em executar um traçado legível, não deverá fazer as actividades propostas na primeira etapa da escrita, sendo preferível ensinar-lhe apenas a escrita manuscrita para escrever os seus dados pessoais, sendo o resto realizado com a ajuda do computador.

A propósito do uso do computador como ferramenta de ajuda na escrita, Troncoso & del Cerro aconselham que desde cedo as crianças com T21 sejam ensinadas a trabalhar com o computador, na medida em que demonstram geralmente gosto e apetência para tal, sendo muitas as vantagens ao nível da escrita (Troncoso & del Cerro, 2004: 213): a apresentação formal do documento escrito (o signifiante) não difere do de qualquer outra pessoa que não tenha problemas com a escrita manuscrita; o conteúdo ou significado da comunicação pode melhorar muito, dado que, em virtude dos inúmeros programas de processamento de texto, os alunos podem melhorar a estrutura das suas frases, o vocabulário, o tamanho dos seus enunciados, etc.

Por outro lado, Troncoso & del Cerro notam que o domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação constitui, na nossa sociedade, um factor de inclusão que não pode ser ignorado: “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” (Troncoso & del Cerro, 2004: 214).

PARTE II: COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 1: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1.1. Pergunta de partida

Um projecto de investigação está sempre alicerçado numa pergunta de partida, a qual deve ser formulada logo de início, mesmo que depois venha a ser alterada, na medida em que constitui o ponto de partida que orientará todo o processo. Como o notam Quivy & Campenhoudt (1998: 32-33), “ (...) o investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, para que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com clareza”.

Contudo, de modo a que a pergunta de partida possa cumprir tal função, tem que ser formulada segundo determinados critérios, caso contrário não será útil como pilar estruturante da investigação. Segundo Quivy & Campenhoudt (1998: 35-40), são três esses critérios:

- *clareza*, a qual é relativa à “precisão e concisão do modo de formular a pergunta de partida” (1998: 35), não devendo a mesma ser demasiado vaga para não se prestar a múltiplas interpretações, pelo que é tão importante definir claramente os termos que a constituem; contudo, a precisão não implica que a pergunta de partida seja fechada, bem pelo contrário é tanto mais fecunda quanto mais permitir colocar outras questões e problemas, quer pelo investigador, quer pelos leitores; neste sentido, não constitui uma verdadeira pergunta de partida aquela que é elaborada a partir de uma resposta preconcebida, pois não será profícua em termos de descobertas a serem feitas durante a investigação;

- *exequibilidade*, dizendo respeito ao “carácter realista do trabalho que a pergunta deixa entrever” (1998: 37); assim, e sobretudo para um investigador que não disponha de muito tempo, é essencial que adequa a sua pergunta de partida quer aos seus conhecimentos, quer aos recursos, tanto a nível de tempo para a pesquisa bibliográfica e empírica, como a nível de recursos materiais;

- *pertinência*, qualidade da pergunta de partida que se liga ao tipo de registo na qual se enquadra, o qual, segundo Quivy & Campenhoudt (1998: 38-40), deve ser *explicativo* e nunca *moralizador*; assim, o principal objectivo de uma investigação na área das ciências sociais não poderá ser o de julgar os fenómenos observados a partir

dos quadros valorativos do investigador, mas sempre o de os explicar e compreender, sobretudo quando se trata de um estudo de caso; tal não implica que a pergunta de partida não abra portas a uma investigação com preocupações de cariz ético e/ou político, muitas vezes inevitáveis e altamente pertinentes, mas neste caso o investigador deve “ (...) abordar o real em termos de análise e não de julgamento moral» (Quivy & Campenhoudt, 1998: 40).

Tendo em conta o tema do nosso estudo, a aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com T21, começámos por delimitá-lo através da formulação da pergunta de partida que nos guiou ao longo de todo o processo de investigação:

Quais as potencialidades do método de leitura e de escrita de Troncoso & del Cerro no que concerne ao ensino-aprendizagem destes dois processos no caso específico das crianças com T21?

Passamos a explicar como nos surgiu esta pergunta e qual a sua pertinência em termos teórico-práticos, na medida em que a mesma esteve na base das nossas pesquisas para a elaboração das componentes teórica e empírica deste projecto de investigação.

No que respeita ao primeiro ponto, e durante a realização de um trabalho para o módulo de DID integrado em duas disciplinas da Pós-Graduação em Educação Especial⁵, realizamos uma avaliação compreensiva de várias competências de uma criança com T21, na altura com 9 anos e 11 meses, o R., incluindo as de leitura e de escrita, as quais nos surgiram como essenciais, tendo em conta a sua idade e o facto de já frequentar o 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Fizemo-lo a partir de materiais e *checklists* elaborados e adaptados das orientações da DGIDC⁶ no que toca às competências específicas de leitura e escrita definidas pelo Ministério da Educação para o 1º ano do Ensino Básico. A escolha pelo 1º ano prendeu-se com o conhecimento prévio que tínhamos da criança, aprofundado pelas conversas informais com a família, tendo sido importantes para adaptar os materiais às potencialidades e dificuldades do R. Contudo, durante a avaliação, apercebemo-nos que as dificuldades da criança ao nível da leitura e da escrita eram maiores do que pensávamos. Na leitura, foi muito claro que a criança não fazia uma leitura compreensiva, ficando presa à reprodução e associação

⁵ Heterogeneidade–Estudos Aprofundados em Problemas Cognitivos e Motores; Intervenção Diferenciada em Problemas Cognitivos e Motores.

⁶ Sigla que designa a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.

mecânicas das sílabas, pois, quando acabava de ler, já não se lembrava da palavra que tinha lido. Ao nível da escrita, as dificuldades encontradas foram também evidentes, pois, de acordo com os materiais usados, foi-nos possível perceber que a criança ainda estava a aprender a reproduzir letras por cópia de modelos, sabendo apenas escrever o seu nome completo em maiúsculas e com algumas falhas. Um dado relevante que foi recolhido ao longo das sessões de avaliação compreensiva foi a relutância e desmotivação da criança para realizar actividades de leitura e de escrita.

Ao pensarmos em estratégias de intervenção no âmbito desse trabalho, e tendo em conta a idade da criança e as enormes potencialidades da leitura e escrita na conquista da autonomia e integração social das pessoas com T21, o enfoque na aprendizagem da leitura e da escrita surgiu-nos como um objectivo dos mais prementes. Procurámos assim informar-nos dos métodos de aprendizagem da leitura e escrita mais adequados às crianças com T21 junto de um docente da Pós-Graduação em Educação Especial com larga experiência neste domínio, tendo-nos indicado a leitura do livro de Troncoso & del Cerro (2004). Ora, depois de termos estudado o perfil cognitivo das crianças com T21 para a realização do enquadramento teórico, foi bem claro em que medida o método proposto pelas autoras podia ser um óptimo instrumento não apenas para ensinar as crianças com T21 a lerem e a escrever recorrendo à associação da palavra com a imagem, como também uma base para a construção de grelhas orientadoras da avaliação antes e durante a intervenção psicopedagógica. Este último ponto também é de extrema relevância prática, dado que tivemos dificuldades na elaboração das mesmas para o trabalho já referido, as quais podem ser comuns a outros professores que trabalham com crianças com T21. A partilha do nosso conhecimento sobre a aprendizagem da leitura e escrita em crianças com T21 e as potencialidades do método de Troncoso & del Cerro nesse âmbito é aliás um dos objectivos de investigação do nosso projecto, os quais passamos a explicitar.

1.2 Objectivos da investigação

Intimamente ligados à pergunta de partida, fixámos os objectivos da nossa investigação, os quais foram essenciais na condução da mesma, sobretudo pela forma como enquadraram a escolha das técnicas de investigação e dos instrumentos de recolha de dados, assim como a análise do material recolhido e as fases da planificação e intervenção.

Optámos por delinear objectivos em vez de hipóteses por razões de natureza metodológica. Com efeito, e segundo Bell (1997: 35-36), apesar da maioria dos estudos de caso começarem com hipóteses, para alguns estudos qualitativos é mais adequado o recurso a objectivos de investigação, mais especificamente em estudos de caso com uma amostra reduzida como é o nosso. Considera assim que “os projectos de pequena escala não exigem testes estatísticos das hipóteses, frequentemente requeridos para estudos sobre amostras de grande escala” (Bell, 1997: 36). Por outro lado, a opção por objectivos de investigação permite uma maior flexibilidade no desenrolar da investigação; assim, e ainda segundo Bell, enquanto “ (...) na maioria dos estudos experimentais é postulada uma hipótese, sendo a investigação estruturada de tal modo que permita testá-la”, no estudo de caso individual “ (...) é mais o trabalho em si que estrutura a investigação, e não o contrário” (1997: 36).

São os seguintes os objectivos principais da nossa investigação, os quais enquadram a pesquisa teórica e parte empírica da mesma:

- perceber em que medida a especificidade das crianças com T21 condiciona e influencia a aprendizagem da leitura e da escrita;
- analisar, em termos teóricos, as principais diferenças entre os diversos métodos de aprendizagem da leitura e da escrita, fundamentando, através de pesquisas já realizadas por outros investigadores, a adequabilidade do método *global e logográfico* às crianças com T21;
- caracterizar detalhadamente o método de leitura e escrita de Troncoso & del Cerro (2004), associando-o ao perfil cognitivo das crianças com T21, quer pela sua adequabilidade às dificuldades das crianças com esta patologia, quer pelas suas potencialidades no que toca à optimização das suas competências;

- planificar a intervenção psicopedagógica, conjugando as propostas de Troncoso & del Cerro com os interesses da criança, de modo a que a aprendizagem possa ser mais significativa e motivadora;

- construir grelhas orientadoras da avaliação antes e durante a intervenção psicopedagógica;

- enriquecer a nossa formação na área da Educação Especial, no que toca à planificação e intervenção nas áreas da leitura e escrita junto de crianças com T21;

- partilhar com outros profissionais da área pistas teóricas e práticas úteis no trabalho com crianças com T21 em idade escolar ao nível da leitura e escrita⁷.

- verificar, através do estudo de caso, de que modo o método de Troncoso & del Cerro é ou não facilitador da aprendizagem inicial da leitura e escrita em crianças com T21.

Quanto a este último objectivo, e tendo em conta as dificuldades da criança que exigiriam uma maior quantidade de sessões de intervenção ao longo de mais tempo, a evolução registada com a aplicação das estratégias e recursos apenas será avaliada em determinados indicadores/objectivos. Estes foram seleccionados atendendo ao perfil da criança, o qual será apresentado no capítulo três desta segunda parte do trabalho, à duração da intervenção e aos objectivos contemplados por Troncoso & del Cerro (2004) para a primeira etapa da aprendizagem da leitura e segunda fase da escrita, adaptados por nós segundo os interesses, áreas fortes, emergentes e fracas da criança. Passamos a indicá-los, estando os mesmos na base da planificação e intervenção com a criança:

→ objectivos gerais ao nível da leitura e da escrita:

. desenvolver na criança a motivação para tarefas que impliquem a leitura e a escrita, partindo dos seus interesses;

. estimular a concentração da atenção da criança nessas tarefas;

. tirar partido das aquisições escolares já conquistadas pela criança;

. englobar a família na aprendizagem da leitura e da escrita da criança.

⁷ A este propósito, consideramos muito pertinente a observação de Bassey que nota, referindo-se à fecundidade de uma investigação qualitativa em educação feita por um professor, que é importante que o investigador tenha em conta “ (...) até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para um professor que trabalhe numa situação semelhante, de forma a poder relacionar a sua tomada de decisão com a descrita no estudo” (cit. por Bell, 1997: 24).

→ objectivos específicos ao nível da leitura:

- . promover a leitura global e compreensiva de palavras;
- . reconhecimento de palavras trissilábicas por associação de cartões-fotografia com palavras a cartões-palavra;
- . concentração da atenção em tarefas que envolvam o trabalho apenas com palavras, sem apoio de imagem;
- . reconhecimento de verbos como categorias morfológicas do discurso escrito que designam acções, através da associação entre palavra e imagem;

→ objectivos específicos ao nível da escrita:

- . escrita do nome próprio em letra minúscula tipo cursiva;
- . escrita de palavras que a criança já lê de forma global e compreensiva, recorrendo às vogais e algumas consoantes cuja caligrafia a criança já domina de forma satisfatória;

1.3 Método de investigação

De forma a operacionalizar a nossa investigação no sentido de a articular com a questão de partida e os objectivos de investigação, foi essencial seleccionar o método de estudo a utilizar, dada a sua importância enquanto forma de “ (...) organizar criticamente as práticas de investigação” (Almeida & Pinto, 1982: 80).

Escolhemos uma metodologia de tipo qualitativo, mais especificamente o estudo de caso particular. Esta opção prendeu-se com a possibilidade que tal método nos oferece de nos concentrarmos de forma mais aprofundada num aspecto específico do objecto de estudo, nesta investigação a aprendizagem da leitura e da escrita numa criança com T21. Como o nota Bell (1997: 22), “o método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”.

Por outro lado, para quem nunca teve experiência pedagógica com crianças com T21, a escolha de um método qualitativo surgiu-nos como a mais enriquecedora em termos de aprendizagem e de descoberta, assim como, e sobretudo, de respeito pela criança. A este propósito, Guerra (2008: 22), referindo-se à diferença entre *metodologias hipotético-dedutivas* e *metodologias compreensivas*, considera que neste caso “ (...) a lógica da investigação não é gerada *a priori* pelos quadros de análise do investigador (...). A intenção do investigador (...) é antes identificar as lógicas e racionalidades dos actores (...). A consequência imediata é que o trabalho de construção do objecto, da análise e das hipóteses é contínuo desde o início até ao fim da pesquisa”.

A escolha do caso obedeceu a determinados critérios, nomeadamente o facto de ser uma criança com falhas significativas ao nível da leitura e da escrita, que está a aprender tais processos através do método sintético-analítico, como o mostraremos no capítulo três desta parte do trabalho, e com a qual podemos estar regularmente. No que toca a estes critérios, Yin nota que “ (...) ao fazer um estudo singular de caso, pode escolher-se um caso revelatório” ou “ (...) pode-se ter conhecimento do caso a ser estudado devido a especial acesso à recolha de dados acerca do caso” (cit. por Duarte, 2008: 118-119).

1.4 Técnicas de investigação e instrumentos de recolha de dados

A opção que tomámos pelo estudo de caso singular teve em conta não apenas as suas vantagens, mas igualmente as suas exigências, dado que, diferentemente do estudo múltiplo de casos, obriga o investigador a uma análise o mais exaustiva possível de todos os aspectos que se relacionam com o processo específico a ser observado no objecto de estudo. Deste modo, e no sentido de compreendermos de forma mais exaustiva a criança no que toca às suas competências de leitura e de escrita, utilizámos duas técnicas de investigação, a entrevista e a observação, acompanhadas de determinados instrumentos que nos possibilitaram o registo e a análise das informações recolhidas, mais especificamente a *anamnese*, *checklists* e entrevistas às professoras da criança, as quais se encontram no anexo cinco.

A opção pelo recurso a entrevistas semi-directivas à professora do ensino regular e de educação especial da criança prendeu-se com o facto de ser a técnica de recolha de dados que melhor permite ao investigador um olhar compreensivo, tomando contacto com a riqueza de experiências e opiniões dos sujeitos de investigação, assim como descobrir aspectos no seu objecto de estudo que não havia percebido durante a observação. Como o notam Quivy & Campenhoudt (1998: 69), a principal função da entrevista é a de “ (...) revelar determinados aspectos do fenómeno estudado nos quais o investigador não teria pensado espontaneamente por si mesmo”.

Dado que o nosso propósito ao realizar as entrevistas era o de obter dados relevantes para a construção do perfil da criança, assim como sobre os métodos de ensino da leitura e escrita usados pelas professoras, o guião foi construído com poucas perguntas e dirigidas, embora tivéssemos o cuidado de não colocar questões demasiado fechadas de modo a que as respostas nos permitissem obter novos dados. O guião, que se encontra no anexo 5C, foi pensado segundo determinadas categorias relevantes para a avaliação diagnóstica e planificação da intervenção, a saber: tempo de experiência/trabalho com a criança (A); perfil da criança em termos de leitura e de escrita (B); método(s) de ensino-aprendizagem utilizado(s) com a criança (C); evolução da criança ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita (D); conhecimento dos métodos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita mais adequados a crianças com T21 (E). Na análise das entrevistas, tivemos o cuidado de assumir uma postura crítica e

heurística em relação ao discurso das entrevistadas, não no sentido de o julgar, mas antes com o intuito de perceber o que está por detrás das palavras, de acordo com o que Bell (2008: 31) designa por “postura analítica e de reconstrução de sentido”.

O recurso à observação prendeu-se exactamente com a prossecução dos mesmos objectivos da entrevista, essencialmente o de perceber melhor a criança no que toca às suas falhas e potencialidades em termos de leitura e de escrita, assim como de outras áreas ligadas a estes processos. Fizemo-lo recorrendo a *checklists*, embora sempre com a preocupação de estarmos atentos a fenómenos que não estavam nelas incluídos, mas que poderiam ser esclarecedores para a diagnose e planificação da intervenção, sobretudo em termos atitudinais da criança face às tarefas propostas. Como tão bem o notam Quivy & Campenhoudt, esse é o grande potencial da observação, o de “ (...) deixar correr o olhar sem se fixar numa só pista, escutar tudo em redor sem se contentar com uma só mensagem”.

CAPÍTULO 2: ESTUDO DE CASO

2.1. Procedimentos metodológicos

De modo a operacionalizar o estudo do caso seleccionado, foi necessário percorrermos determinados passos, os quais passamos a explicitar. Antes de mais, e no sentido de compreendermos o perfil geral da criança, tivemos vários encontros informais com o R., a mãe e a tia paterna, os quais foram muito importantes na preparação das sessões de avaliação compreensiva, sobretudo porque nos foi possível observar as competências ao nível da linguagem compreensiva e expressiva da criança em diferentes contextos. Num desses momentos, traçámos a *anamnese* da criança, a qual nos serviu para fazer a sua caracterização no capítulo três e que se encontra no anexo 4.

Posteriormente, e para fazermos a avaliação diagnóstica das competências da criança nas áreas da leitura e da escrita, também apresentada no capítulo três, elaboramos um loto com quinze cartões-fotografia e vinte cartões-palavra, seguindo as instruções de Troncoso & del Cerro (2004: 76-79), nomeadamente quanto: ao tamanho dos cartões (10x10), tamanho, tipo e cor de letra (grande, tipo cursiva e vermelha) assim como ao tipo de palavras seleccionadas (relativas a referentes concretos, do contexto vivencial da criança e com um forte significado sócio-afectivo). As sessões de avaliação diagnóstica da leitura e escrita decorreram numa sala de trabalho num tempo aproximado de 120 minutos com intervalos, de modo a que o R. não se cansasse demais e mantivesse um nível satisfatório de atenção e motivação. No anexo 5B encontram-se fotografias de algumas partes do caderno da criança, as quais foram importantes para consolidar os dados recolhidos nas entrevistas sobre o método de leitura usado com a criança, assim como na construção do seu perfil em termos de escrita, evitando a realização de tarefas que a criança já está habituada a fazer na escola e em casa.

Os dados recolhidos na observação das tarefas de leitura e escrita do R. foram registados em duas *checklists* que se encontram no anexo 5A, as quais foram elaboradas a partir dos indicadores e sugestões metodológicas apresentadas por Troncoso & del Cerro para a primeira etapa da leitura e segunda da escrita, devidamente explicitados nos anexos um e dois. No capítulo três são analisadas tais *checklists*.

Em sessões da disciplina de *Seminário de Projecto*, foi-nos sugerido que fizéssemos entrevistas às professoras da criança, tendo aprendido a traçar o guião das mesmas. Desta forma, entrámos em contacto telefónico e presencial com a professora do ensino regular do R. e de educação especial, que se disponibilizaram a falar connosco, embora com a prévia autorização do director do agrupamento de escolas Prof. Costa Matos. Neste primeiro encontro informal, a professora de educação especial do R. informou-nos que não seria possível a consulta ao Plano Educativo Individual da criança, dado o seu acesso restrito aos pais e professores. Contudo, e durante os vários encontros que tivemos com a mãe e a tia do R. foi-nos dito que a criança tem um Currículo Específico Individual, designado pela mãe de *programa adaptado*. Durante a entrevista com a professora de Educação Especial, tal dado foi confirmado. De modo a organizar as entrevistas, fizemos um guião que foi revisto pela nossa orientadora, servindo de base à condução daquelas, as quais foram gravadas e transcritas. A transcrição das entrevistas encontra-se no anexo 5D, sendo a sua análise feita igualmente no capítulo três.

Traçado o perfil da criança em termos de leitura e de escrita, delineámos o plano de intervenção tendo em conta objectivos muito específicos que promovessem algumas das áreas emergentes e fracas da criança nos dois domínios. A duração das sessões teve em conta a brevidade do tempo para a intervenção e reavaliação, assim como as dificuldades e potencialidades da criança registadas na avaliação compreensiva. Os materiais utilizados, lotos de cartões-fotografia e cartões-palavra tiveram em conta os mesmos critérios usados na construção dos lotos para a avaliação diagnóstica, embora as imagens usadas fossem de alguns animais que a criança viu na Quinta de Santo Inácio numa visita que fizemos com ela, a tia e a prima. Um dos recursos utilizados na intervenção foi um livro digital que construímos no programa *Calaméo* com personagens de um dos filmes preferidos do R., *Mogli, a criança lobo*, tendo aprendido a usar esse programa nas sessões da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação em Contextos de Educação Inclusiva. Recorremos igualmente a materiais elaborados a partir de algumas imagens do filme “O Rio” que fomos ver com o R. Encontram-se no anexo 6 fotografias das tarefas realizadas pela criança na intervenção. As sessões de intervenção foram feitas numa sala de trabalho, em dois dias, com a duração aproximada total de 180 minutos. Tendo em conta os objectivos traçados na

planificação, foi então analisada a evolução da criança, no sentido de perceber se aqueles foram ou não atingidos, sendo a reavaliação apresentada no último subcapítulo do capítulo três.

Na intervenção diferenciada, seguimos as orientações previstas pela DGIDG e sugeridas por Correia (2003: 18-19), segundo o que designa de *modelo educacional de atendimento à diversidade*. Este prevê a interligação de quatro fases essenciais: a do *conhecimento*, a qual diz respeito a uma identificação e compreensão do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem; a da *planificação*, a qual deve ser feita com base nesse *conhecimento* prévio; a da *intervenção*, que é tanto mais adequada quanto mais se basear nas características e necessidades do aluno; por último, a *reavaliação*, a qual obriga à adequação da planificação delineada para o aluno em função da evolução registada. Tal modelo foi seguido obviamente dentro dos nossos limites de tempo e envolvimento profissional com a criança, salvaguardando que o mesmo, de modo a que possa ser devidamente operacionalizado, implicava que trabalhássemos directamente com a criança em contexto escolar e integrados numa equipa multidisciplinar.

Foi dada especial atenção à primeira fase, designada por nós de *avaliação compreensiva*, dado que constitui a base essencial de uma intervenção planificada para a criança na sua singularidade e unicidade como pessoa e pensada para a optimização das suas capacidades. Esse é o grande propósito da avaliação compreensiva, nunca devendo a mesma servir para traçar um quadro fixo e imutável, um 'rótulo', mas antes para perceber de que modo se podem compensar as áreas fracas da criança, através do reforço de competências nas suas áreas fortes e emergentes. Nesta perspectiva de avaliar para intervir, salvaguardando o reforço da auto-estima e potencial de aprendizagem da criança, Fonseca (1989: 125) considera que "o perfil intra-individual deve (...) permitir compreender as áreas específicas de integridade (fortes) e de dificuldade (fracas), ao mesmo tempo que deve garantir uma avaliação dinâmica do potencial de aprendizagem".

2.2. Caracterização do objecto de estudo

2.2.1. Caracterização da criança

O R. é uma criança com Trissomia 21, do sexo masculino. Em Abril do corrente ano, completou 10 anos de idade. É natural de Vila Nova de Gaia, Mafamude, e residente no mesmo concelho. R. tem miopia, pelo que usa óculos e não tem problemas auditivos. Toma regularmente medicação para hipotiroidismo (produção insuficiente de tiroxina), não tendo outro problema de saúde relevante.

Vive com os pais e a irmã, estudante e com 13 anos de idade. A mãe tem 42 anos e é professora de Educação Física e empresária no ramo do artesanato; o pai tem 45 anos e é empresário no ramo de venda de material dentário. A casa que habitam é própria, com boas condições, não se registando carências económicas na família, a qual apresenta um nível sócio-económico médio.

R. convive com os tios, primas e avós, embora o faça mais regularmente com a tia paterna e prima. A criança passa, em média, três horas diárias com os pais, antes de ir para a escola e à noite. Ao fim-de-semana, passa mais tempo em casa, sendo as suas actividades preferidas ver filmes, televisão e jogar no computador. Gosta de brincar sozinho com o gato, mas também aprecia muito brincar com a prima que frequenta a mesma escola. Na escola ainda não se integra bem nos jogos e brincadeiras no recreio, brincando geralmente sozinho no parque, embora, segundo informações da mãe, da tia paterna e da professora de Educação Especial, já se notou uma evolução muito positiva desde o primeiro ano.

Em termos de percurso escolar, antes do R. entrar para a Escola Básica do 1º ciclo com Jardim de Infância da Bandeira (EB1/JI da Bandeira), frequentou o infantário na Escola Jasmim em Valadares, Vila Nova de Gaia, desde os 3 aos 6 anos. Paralelamente, esteve integrado no Programa de Intervenção Precoce *Benjamim* da CerciGaia. Entrou para a EB1/JI da Bandeira com 8 anos, dado que os pais pediram um ano de adiamento, frequentando actualmente o 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Na escola o R. dispõe das seguintes medidas: Apoio Pedagógico Personalizado em aula diferenciada todos os dias, em sessões que duram entre 45 a 90 minutos, prestado por

uma professora de Educação Especial; Currículo Específico Individual; Terapia da Fala, uma vez por semana.

2.2.2. Caracterização da escola

A caracterização da escola que aqui apresentamos baseia-se em dados que consultámos no site http://www.eb1ji_bandeira. Está inserida no Agrupamento Vertical de Escolas Prof. Costa Matos, homologado em 2003, seguindo as linhas directrizes do Projecto Educativo do Agrupamento em vigor desde 2006. O Agrupamento é constituído por uma escola do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (EB 2/3 Teixeira Lopes) que é a escola sede e cinco escolas do 1º Ciclo, funcionando em quatro delas o ensino pré-escolar.

Segundo o Projecto Educativo do Agrupamento, e quanto ao edifício, a escola EB1/JI da Bandeira foi construída em 1992, estando num estado de conservação razoável. No que toca a espaços, tem 16 salas, das quais duas são para a Educação Especial. Dispõe de uma biblioteca, um polivalente, um campo de jogos exterior e um polidesportivo com relva sintética. Não tem nenhuma sala equipada com computadores ou *data show*.

Relativamente aos recursos humanos, e segundo dados de 2004/2005 constantes do Projecto Educativo disponível no site da escola, destacam-se:

- 45 alunos distribuídos por 2 turmas no Pré-escolar;
- 350 alunos distribuídos por 17 turmas do 1º ciclo do Ensino Básico;
- 20 alunos ao abrigo do DL 3/2008;
- 16 alunos com Apoio Sócio-Educativo;
- pessoal docente (e sua situação profissional): 6 educadores de infância, 4 de quadro de escola e 2 de quadro de zona; no 1º ciclo, 2 professores do quadro de escola e 2 professores contratados.
- pessoal não docente em situação de contratação pelo Centro de Emprego de Vila Nova de Gaia e pela Câmara do município: 2 tarefeiras, 1 animador e 1 auxiliar de acção educativa.

No que toca à Educação Especial, pode ler-se no site da escola que “ (...) é prestado apoio especializado na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo, por Técnicos com

formação na área da Surdez, Terapia da Fala e na área Mental/Motora. A Educação Especial, nestes ciclos de ensino, tem por objectivos a Inclusão Educativa e Social”.

2.2.3. Caracterização do meio

A caracterização do meio envolvente foi feita com base em informações disponíveis nos sites da freguesia de Santa Marinha e do concelho de Vila Nova de Gaia, respectivamente http://www.jf_santamarinha.pt e http://www.cm_gaia.pt.

A freguesia de Santa Marinha, à qual pertence a escola, tinha 30 558 habitantes em 2001. Nela estão situadas várias instituições de natureza educativa, tais como escolas de diferentes ciclos de ensino integradas na rede pública, vários Centros de Animação de Tempos Livres, o FutureKids e dois colégios privados. Em termos de transportes, o acesso ao Porto e a outras freguesias de Vila Nova de Gaia é servido pelo Metro do Porto, autocarros da Sociedade de Transportes Colectivos do Porto e algumas empresas privadas.

Na freguesia de Santa Marinha, as actividades económicas mais dominantes são o comércio e serviços. Dispõe de algumas instituições de natureza cultural e educativa, tais como o Museu Teixeira Lopes a escassos metros da escola da Bandeira, estando igualmente muito próxima de Mafamude, freguesia na qual se encontra a Biblioteca Municipal.

A freguesia de Santa Marinha é uma das mais populosas do concelho de Vila Nova de Gaia, juntamente com Mafamude e Afurada. Apesar da maior parte dos habitantes trabalharem no comércio e serviços no município e no Porto, Vila Nova de Gaia ainda mantém uma forte tradição industrial, com empresas de variadas dimensões na área da cerâmica, têxtil, ferragens e construção civil. Contudo, a área que empregue mais pessoas é o comércio, sobretudo a partir da abertura do GaiaShopping, ArrábidaShopping e El Corte Inglés.

Trata-se de um município com grande oferta educativa, contando com 84 jardins de infância da rede pública, 115 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, das quais 15 com 2º e 3º Ciclos, 9 Escolas Secundárias com 3º Ciclo, 2 escolas profissionais e 7 colégios.

CAPÍTULO 3: INTERVENÇÃO DIFERENCIADA

3.1. Avaliação compreensiva

3.1.1. Análise das entrevistas às professoras da criança

A professora de Educação Especial da criança, com 32 anos de serviço, acompanha o R. desde o ano lectivo de 2008/2009.

Relativamente ao perfil da criança em termos de leitura e de escrita, a professora referiu que o R. já evoluiu nos dois domínios, conseguindo, ao nível da leitura, reconhecer todas as letras do alfabeto, decifrar sílabas e algumas palavras simples e, no que concerne à escrita, encontra-se numa fase de aprendizagem do traçado das letras, embora já consiga escrever o seu nome completo em letra maiúscula. As dificuldades que apresenta devem-se, segundo a professora, essencialmente ao carácter irregular da aprendizagem e à resistência que o R. apresenta para realizar as tarefas propostas. Quanto à motivação da criança para a aprendizagem destas duas áreas de realização académica, a professora notou que o R. não está muito motivado, sendo preciso uma orientação muito assertiva para que faça as tarefas solicitadas, o que é agravado pelas suas dificuldades ao nível da concentração da atenção. Referiu que “com estes alunos a motivação nunca é intrínseca, mas sempre extrínseca”.

No que toca ao método de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita que utiliza com a criança, a professora de Educação Especial não se referiu ao método global ou sintético, embora, quando questionada especificamente sobre este ponto, considerou que não é possível usar um método puro. Assim, notou que umas vezes utiliza o percurso sintético-analítico e outras o analítico-sintético, embora salvaguardando que “vai-se sempre até à unidade”. Valoriza muito o método fonológico na aprendizagem silábica (associação entre letra e som), dando igualmente atenção ao ensino de palavras com referentes concretos e associadas a imagens.

A professora do Ensino Regular da criança, igualmente com 32 anos de serviço, lecciona à turma do R. apenas neste ano lectivo, tendo já antes trabalhado com outras crianças com NEE, incluindo com défices cognitivos. Confirmou os dados facultados pela professora de Educação Especial no que concerne às dificuldades da criança na

leitura e na escrita, sobretudo ao nível da falta de motivação. Em termos do que o R. já consegue realizar nestes dois domínios, referiu a junção de sílabas e a escrita do nome próprio, notando que a criança “até conhece as letras, mas depois não as consegue escrever”. Relativamente ao método de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita que utiliza, referiu o método silábico e, quanto a recursos utilizados, notou que recorre a puzzles de letras e outros jogos didácticos. Sobre os métodos de ensino-aprendizagem da leitura e escrita mais adequados a crianças com T21, o conhecimento que possui nesta matéria resulta dos contactos diários e mensais que mantém com a professora de Educação Especial. Não referiu o método global e não conhece o método de leitura e de escrita de Troncoso & del Cerro.

3.1.2. Análise das *checklists* utilizadas na avaliação compreensiva das competências de leitura e de escrita da criança.

A *checklist* para a avaliação diagnóstica da leitura, a qual se encontra no anexo 5A, foi construída com base nos objectivos específicas e estratégias a utilizar com crianças com T21 pensados por Troncoso & del Cerro para alunos entre os 4 e os 6 anos de idade, na primeira etapa da aprendizagem da leitura (constantes do anexo 1).

Dado que, no total de 11 indicadores de competências da leitura avaliados, apenas 2 se encontram adquiridos, registando-se 6 parcialmente adquiridos e 3 não adquiridos, pode concluir-se que o R. ainda apresenta muitas dificuldades para a sua idade, encontrando-se numa fase inicial da aquisição da leitura.

Com efeito, ainda não consegue ler de forma global e significativa muitas palavras, apenas realizando uma leitura com compreensão de palavras do seu contexto mais imediato e com um valor afectivo, tais como, respectivamente, palavras referentes a alimentos (sumo, ovo, leite) e nomes de familiares próximos. O R. não reconhece ainda verbos, nem palavras trissilábicas na sua tradução escrita, embora os use oralmente de forma adequada. A leitura que realiza das palavras que reconhece é muito lenta e soletrada.

Nota-se também que o R. não consegue ler algumas palavras que reconhece. Com efeito, apesar de associar correctamente 11 cartões-palavra a cartões-fotografia com palavra, verificando-se os mesmos êxitos na associação entre cartões-palavra e na

selecção das palavras nomeadas pela professora, apenas conseguiu ler quatro palavras entre essas 11 (o seu nome e o da prima, *tia, pão e leite*).

Verificou-se que, dadas estas dificuldades na leitura, a criança resiste muito às tarefas que implicam tal processo, manifestando-o oralmente (*Não sei; Não quero; Não preciso*) e através de expressões faciais e corporais que demonstram desinteresse e fadiga. Em termos de motivação para as tarefas de leitura propostas, esta foi nitidamente mais visível nas estratégias que implicavam a associação entre imagem e palavra, decrescendo quando a palavra era apresentada sem imagem, embora de forma não muito significativa, notando-se apenas maior distração. A descida acentuada da motivação foi visível nas tarefas que implicavam a leitura de palavras, tendo aumentado muito na tarefa de construção de frases com cartões-palavra, à qual a criança reagiu de forma muito negativa, pelo que não foi realizada, de modo a evitar o bloqueio para futuras tarefas e, sobretudo, sentimentos de fracasso.

No que diz respeito à escrita, e tal como na leitura, a avaliação diagnóstica foi feita com base numa *checklist* que se encontra no anexo 5A e cujos indicadores de competências foram retirados da lista de objectivos específicos pensados por Troncoso & del Cerro para a segunda etapa da aprendizagem da escrita, tendo-se também incluído o último objectivo da lista relativa à primeira etapa (*fase de estimulação precoce*). A consulta do caderno do R. foi essencial para percebermos as competências de escrita da criança e não obrigá-la a repetir o que já realiza na escola. Lembra-se que no anexo 2 se encontram os objectivos específicos das fases da aprendizagem da escrita segundo Troncoso & del Cerro e no anexo 5B fotografias do caderno do R.

Ao nível da escrita, o R. também apresenta dificuldades. No total de 11 indicadores de competências, 3 estão já adquiridos e 5 parcialmente adquiridos, registando-se 3 não adquiridos. Há a ressaltar que se optou por não incluir na *checklist* os objectivos 12 a 20 referidos por Troncoso & del Cerro (2004: 183), na medida em que os mesmos implicam que a criança já tivesse atingido os objectivos 9, 10 e 11, o que não se verifica, facto que já havia sido observado numa avaliação compreensiva da escrita da criança realizada anteriormente para o trabalho do módulo de DID.

Em termos do que o R. já consegue realizar em termos de escrita, registam-se as seguintes competências:

- cópia, a partir de um modelo, de diversas linhas e grafismos, apesar de algumas dificuldades ao nível da qualidade do traçado grafomotor;

- escrita do seu nome em letra maiúscula tipo imprensa.

A criança também já consegue, embora com dificuldades mais notórias, realizar as seguintes actividades, cuja aquisição foi assim assinalada como parcialmente adquirida:

- escrever o seu nome, sem modelo e sem ajuda, embora só o faça de um modo claro e inteligível em letra maiúscula tipo imprensa; mesmo assim, ainda apresenta falhas no que toca ao espaço deixado entre as letras, o qual é muito variável e por vezes demasiado grande;

- traçar as vogais, notando-se que o faz com mais facilidade em letra maiúscula tipo imprensa e com mais falhas em letra minúscula tipo cursiva, dadas as maiores exigências em termos de precisão do traçado;

- escrever as consoantes *c, h, l, m, n, p, r, s* e *v* em letra maiúscula tipo imprensa e minúscula cursiva, embora apresente maiores dificuldades neste tipo de letra. As mesmas são mais evidentes quanto maior for a complexidade do grafismo, como nas letras minúsculas cursivas *s, v* e *r*. O *s* surge, nos dois tipos de letra, frequentemente escrito em espelho.

As competências de escrita ainda não adquiridas pela criança são as seguintes:

- traçar combinações de consoantes e vogais, formando sílabas directas; a criança já consegue ler algumas sílabas directas, mas ainda não aprendeu a escrever nenhuma, encontrando-se ainda na fase de aprendizagem da escrita das letras, sem as unir em sílabas;

- completar palavras, escrevendo as sílabas que faltam;

- escrever palavras simples que se lhe dizem que não reconheça de forma compreensiva.

3.1.3. Perfil intra-individual da criança no que respeita à aquisição da leitura e da escrita

A partir das entrevistas às professoras do R. e da aplicação das *checklists* para a avaliação diagnóstica das competências de leitura e de escrita da criança, foi-nos então

possível traçar o perfil intra-individual do R. no que toca à aquisição destes dois processos, o qual serve como propósito essencial preparar a intervenção pela síntese das suas áreas fortes, emergentes e fracas.

[Tabela 1 – Perfil da criança ao nível da leitura]

LEITURA		
Áreas fortes	Áreas emergentes	Áreas fracas
<ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão de palavras do seu contexto vivencial e com um forte significado afectivo; ● Interesse por actividades que implicam a associação entre palavras e imagens; ● Gosto por participar activamente no processo de aprendizagem; ● Motivação acrescida face aos sucessos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Leitura de palavras dissilábicas; ● Associação entre o referente e a palavra lida, quando esta é dissilábica; ● Concentração da atenção em tarefas que envolvam apenas palavras, não associadas a imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pouca motivação e visível resistência no que toca a tarefas que impliquem a leitura de palavras; ● Leitura global e compreensiva de palavras: <ul style="list-style-type: none"> - a criança não consegue ler muitas palavras, embora algumas as use e articule correctamente no seu discurso oral quotidiano; - as que consegue ler, fá-lo de forma lenta e silabada; - muitas vezes tal leitura não é acompanhada da compreensão do significado das palavras e sua memorização; - a criança apresenta falhas notórias no reconhecimento e leitura de palavras trissilábicas; ● Associação entre acções e verbos (na sua

		representação através da palavra escrita); <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de frases.
--	--	--

[Tabela 2 – Perfil da criança ao nível da escrita]

ESCRITA		
Áreas fortes	Áreas emergentes	Áreas fracas
<ul style="list-style-type: none"> • Motivação acrescida face aos sucessos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita do seu nome em letra maiúscula tipo imprensa (com falhas no espaço entre as letras, variável e por vezes exagerado); • Traçado de todas as vogais, apresentando maiores falhas quando se trata de letra minúscula tipo cursiva; • Traçado das consoantes <i>c, h, l, m, n, p, r, s e v</i> em letra maiúscula tipo imprensa e minúscula cursiva, embora apresente maiores dificuldades neste tipo de letra; 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita de palavras simples e dissilábicas ditadas; • Combinação de vogais e consoantes, de modo a escrever sílabas; • Completar palavras com recurso a sílabas;

3.2. Planificação

A partir da avaliação diagnóstica ou *fase de conhecimento* da criança (Correia, 2003: 18), foi-nos então possível, com a identificação das áreas fortes, fracas e

emergentes do R. ao nível da leitura e da escrita traçar um plano de intervenção adequado ao perfil da criança e aos seus interesses. Fizemo-lo tendo em conta as competências que a criança já adquiriu na escola e que revelou na fase de diagnose, de modo a que as actividades propostas não estivessem acima do grau de realização da criança. Contudo, procurámos trabalhar as dificuldades que o R. ainda apresenta, no sentido de otimizar as suas capacidades. Preparámos apenas quatro actividades no domínio da leitura e uma no da escrita, dada a brevidade de tempo para a intervenção, a qual não permite pensar em objectivos a médio ou longo prazo, sobretudo com uma criança com um ritmo de aprendizagem como o do R.

Ao nível da escrita, apenas seguimos as indicações de Troncoso & del Cerro no que respeita à escrita do nome da criança, optando por não realizar actividades de traçado isolado de vogais e consoantes, assim como de escrita de sílabas ou completar palavras com sílabas. Com efeito, pareceu-nos pouco adequado utilizar um método sintético-analítico na aprendizagem da escrita, quando se está a promover a leitura global de palavras, considerando que é mais pedagógico e funcional recorrer à escrita global de palavras que o R. já lê de forma compreensiva.

Passámos a explicitar os objectivos (gerais e específicos), estratégias e recursos pensados para cada actividade, ao nível da leitura e da escrita, encontrando-se no anexo 6 fotografias do R. a realizar as actividades.

[Tabela 3 – Intervenção no domínio da leitura (consultar anexo 6A)]

Actividade 1
Objectivo geral: motivar o aluno para a leitura, recorrendo a materiais elaborados segundo os seus interesses.
Objectivos específicos: promover o reconhecimento global de palavras, incluindo palavras trissilábicas; aumentar o léxico, conducente a melhorias ao nível da linguagem compreensiva e expressiva.
Estratégia: associação de cartão-palavra a cartão-fotografia com palavra.
Recursos: lote de dez cartões-fotografia com palavra e doze cartões-palavra, referentes a animais da Quinta de Santo Inácio.
Actividade 2
Objectivo geral: criar gosto na criança pela leitura através do recurso ao computador e a

personagens de um dos seus filmes preferidos.
Objectivos específicos: desenvolver o reconhecimento global de palavras, incluindo palavras trissilábicas; aumentar o léxico, conducente a melhorias ao nível da linguagem compreensiva e expressiva.
Estratégia: selecção da palavra correcta correspondente à imagem, entre três palavras apresentadas.
Recursos: livro digital criado no programa <i>Calaméo</i> a partir de imagens do filme <i>Mogli, o menino lobo</i> .
Actividade 3
Objectivo geral: motivar a criança para a leitura através do jogo.
Objectivo específico: melhorar a concentração da atenção em tarefas que envolvam o reconhecimento global de palavras, sem apoio de imagem.
Estratégia: depois de colocar à frente da criança quatro cartões-palavra, pedir-lhe para tirar à sorte um cartão-palavra de um saco onde se encontram sete cartões-palavra; a criança deverá então dizer se o cartão-palavra que retirou corresponde a algum dos que estão colocados na mesa, terminando a tarefa quando tiver retirado todos os cartões-palavra do saco.
Recursos: sete cartões-palavras e um saco pequeno.
Actividade 4
Objectivo geral: motivar a criança para a leitura a partir de materiais construídos com personagens de um filme visto pela criança, <i>O Rio</i> .
Objectivo específico: promover a associação entre verbos e acções, com apoio de imagem.
Estratégia: a criança selecciona, entre três verbos, o que corresponde à acção das personagens ilustrada na imagem.
Recursos: Documento impresso elaborado em Word.

[Tabela 4 – Intervenção no domínio da escrita (consultar anexo 6B)]

Objectivos gerais: promover o gosto pela escrita e a sua utilização em termos funcionais, recorrendo ao nome da criança e a palavras que se referem a familiares
--

muito próximos; utilizar o método global na aprendizagem da escrita.
Objectivo específico: incentivar a escrita global de palavras em letra minúscula tipo cursiva, partindo das palavras que a criança já lê de forma global e compreensiva e das suas conquistas escolares ao nível da escrita.
Estratégia: escrita global de palavras com modelo e apoio de imagem.
Recursos: documento impresso elaborado em Word.

3.3. Reavaliação

Tendo em conta os objectivos gerais traçados para a intervenção no domínio da leitura, consideramos que os mesmos foram atingidos, dado que o R. reagiu muito bem às imagens que lhe foram apresentadas relativas aos animais da Quinta de Santo Inácio, aos personagens dos filmes *Mogli*, *o menino lobo* e *O Rio*. A motivação para as tarefas de leitura foi ainda mais notória quando o R. trabalhou com o computador, mostrando-se muito atento e concentrado. Assim, o recurso a materiais e estratégias pensados especificamente para a criança constituiu sem dúvida uma mais valia no sentido de melhorar a motivação e a concentração da atenção do R. em actividades de leitura. No que toca aos objectivos específicos pensados para cada actividade, registou-se o seguinte:

- na primeira actividade, o R., quando lhe foi pedido para associar os cartões-fotografia com os cartões-palavra, apenas reconheceu globalmente a palavra *pato*, colocando imediatamente o cartão-palavra no sito certo; as outras palavras foi lendo através da identificação e junção de letras e sílabas; quando finalizou a leitura isolada de cada palavra, percebeu o referente de *macaco*, *cobra*, *pato* e *cavalo*, associando-os correctamente aos cartões-fotografia com palavra; pode assim concluir-se que as dificuldades da criança ao nível da leitura compreensiva não se prendem tanto com o facto das palavras serem di ou trissilábicas, mas sobretudo com o de serem ou não conhecidas pelo R., ou seja, de fazerem parte do seu léxico;

- na segunda actividade, à qual o R. reagiu muito bem, notou-se que está habituado a trabalhar com o computador e que gosta de o fazer; contudo, fixou-se muito nas imagens, não dando muita importância à leitura e selecção das palavras, preferindo usar os nomes dos personagens tal como surgem no filme; depois de deixarmos o R. partilhar connosco o conhecimento que tinha dos animais do filme, orientámo-lo para a leitura e selecção da palavra correspondente à imagem, notando-se, mais uma vez, que o R. tem que realizar primeiro a identificação e junção de letras em sílabas para conseguir ler de forma compreensiva a palavra; quando o consegue, selecciona a palavra correcta com alguma facilidade;

- na terceira actividade, na qual se usaram apenas cartões-palavra, não se registou qualquer decréscimo ao nível da atenção ou motivação, notando-se que o R. já

está habituado a ler sem apoio de imagem, precisando contudo de alguma ajuda na identificação de certas letras e sua junção em sílabas; tal como na primeira actividade, o R. reconheceu imediatamente a palavra *pato*; no que toca à palavra *macaco*, já não precisou de a ler por junção de letras para a reconhecer, pelo que se pode concluir que o R. realiza com alguma facilidade a memorização verbal e imediata de palavras; também identificou logo uma nova palavra, *gato*, podendo novamente constatar-se que a criança lê mais facilmente palavras que já fazem parte do seu léxico;

- na quarta actividade, relativa à associação entre acções e verbos, perguntou-se primeiro ao R. o que estavam a fazer os personagens, ao que respondeu com correcção e de forma imediata, notando-se que a criança já usa oralmente tais verbos; quando lhe foi solicitado que seleccionasse entre três opções a palavra correspondente à acção, o R. não percebeu bem a tarefa, pelo que ajudámo-lo a ler os verbos; quando finalizou a leitura, sinalizou correctamente o verbo *lavar*; na segunda tarefa, assinalou também de forma correcta *voar*, mas logo a seguir colocou uma cruz em *miar*, o que pode ter decorrido ou de falta de atenção ou de não perceber bem os verbos.

Concluindo, constatou-se que é difícil para a criança ler de forma global, na medida em que na escola está a aprender a ler através do método silábico, precisando ainda de ajuda para identificar e juntar letras e sílabas para chegar à leitura da palavra; por outro lado, esta torna-se mais fácil e compreensiva quanto mais a palavra já pertencer ao léxico da criança ou tiver referentes com os quais esteja familiarizada. Assim, e apesar do método global de leitura de Troncoso & del Cerro nos continuar a parecer o mais indicado para a aprendizagem daquele processo em crianças com T21, deve, como as próprias autoras o consideram, ser utilizado desde idades muito precoces. No caso do R., e dado que já tem interiorizado o mecanismo sintético-analítico, torna-se menos profícuo em termos de aplicação e evolução, embora a estratégia logográfica e o enfoque nos interesses da criança tenha funcionado muito bem no que toca à motivação da criança para as tarefas de leitura, assim como à concentração da atenção nas mesmas.

No que concerne à escrita, o R. identificou logo as palavras respeitantes ao seu nome e de familiares muito próximos. A criança teve algumas dificuldades em identificar certas letras, pelo que tapamos então o modelo e pedimos ao R. para escrever o seu nome, o das primas e tia como geralmente o escreve. Fê-lo com relativa facilidade e rapidez, notando-se que há certas letras que já consegue escrever em letra cursiva

minúscula, como o *a* e o *i*, embora tenha mais tendência para a letra maiúscula tipo imprensa, dado que o traçado não é tão complicado. A opção pela escrita global de palavras que a criança já lê resultou muito bem em termos de motivação, pois o R. ficou muito orgulhoso por conseguir escrever sem olhar para o modelo, além de não mostrar desinteresse e fadiga na tarefa.

Dado que a criança manifestou especial interesse na leitura e escrita de palavras associadas a referentes concretos e do seu contexto vivencial, construímos um livro pessoal para o R. com palavras que já lê, de acordo com as sugestões de Troncoso & del Cerro, acrescentando uma linha para a sua escrita. O mesmo, cuja fotografia se encontra no anexo 6C, foi entregue à mãe da criança, assim como os lotos e o livro digital, de modo a que o trabalho que fizemos com o R. possa ser continuado em casa. A mãe reagiu muito bem à sugestão e pensou em fazer o mesmo com outras categorias para além dos animais, tais como transportes e alimentos. A este propósito, apresentámos à mãe a possibilidade de construir um *placard* com as palavras correspondentes aos alimentos, objectos e acções que o R. utiliza na altura das refeições, a ser colocado no sítio onde come. Desta forma, pode otimizar-se a relação entre a escola e a família no sentido de se promover a evolução da criança em termos da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa sociedade está repleta de comunicação escrita cujo domínio é valorizado. Se os indivíduos com défice intelectual puderem movimentar-se à vontade neste campo será mais fácil a sua integração social, a sua vida autónoma e a realização de uma actividade laboral.

Troncoso & del Cerro (2004: 67)

No final da investigação, assume toda a pertinência retomarmos a questão de partida que guiou todo o nosso percurso: *quais as potencialidades do método de leitura e de escrita de Troncoso & del Cerro no que concerne ao ensino-aprendizagem destes dois processos no caso específico das crianças com T21?* Como já o notámos na Introdução, não pretendemos que a resposta a esta questão seja inteiramente conclusiva, na medida em que optámos pelo estudo de um caso singular que, apesar de revelatório, não constitui uma base para uma generalização analítica. Aliás, a nossa intenção não era esta, mas antes a de percebermos e reflectirmos, partindo do trabalho com um aluno com T21 que está a aprender a ler e a escrever, de que modo o método de Troncoso & del Cerro pode constituir uma mais-valia para a motivação e evolução dos alunos com T21, assim como para o trabalho dos professores que ensinam a crianças com T21. Neste ponto, e como já o referimos a propósito da reavaliação, a evolução do R. no que toca à leitura e escrita não foi muito notória, dada a brevidade de tempo e as dificuldades do R., assim como o facto da criança estar habituada a ler e a escrever segundo um método sintético-analítico. Contudo, e a nosso ver mais importante do que resultados conclusivos, ao longo desta investigação pudemos perceber que o essencial no ensino-aprendizagem da leitura e escrita das crianças com T21 não é tanto o método em si, mas sobretudo a forma como este contribui para otimizar a motivação do aluno pelas tarefas, a qual passa necessariamente pelo conhecimento e respeito pela singularidade da criança, ao nível de ritmo de aprendizagem, perfil cognitivo e interesses. Aliás, mesmo Troncoso & del Cerro salvaguardam que o método que propõem não é uma receita mágica para ensinar a ler e a escrever alunos com T21, “(...) nem tão pouco é o único método válido, pois há pessoas com Síndrome de Down que aprenderam a ler com outros métodos” (2004: 67).

Assim, e apesar de continuarmos a defender que o método de ensino-aprendizagem da leitura e escrita mais adequado a crianças com T21 é o método global, consideramos que se podem utilizar métodos mistos, desde que os mesmos

respeitem sempre a especificidade de cada criança e lhes permitam evoluir na aquisição da leitura e da escrita enquanto ferramentas essenciais na inclusão escolar e social. Com efeito, a intervenção psicopedagógica em crianças com T21, assim como noutras com necessidades educativas especiais, deve sempre dirigida para a inclusão, a qual implica que não deve ser apenas o aluno a adaptar-se ao sistema de ensino, mas antes a escola a assumir como sua função primordial atender às necessidades da criança, com vista à sua real participação escolar e social. A este propósito, Afonso considera que uma educação que cumpra os propósitos da inclusão implica que se “ (...) aceite as diferenças, apoie as aprendizagens e responda a todos e a cada um conforme as suas necessidades e características” (2009: 37).

Assim, uma escola que contribua ao máximo para garantir não apenas o acesso, mas sobretudo o sucesso educativo de alunos com necessidades educativas especiais, poderá, sem dúvida alguma, ser um forte aliado na solidificação de uma sociedade democrática na qual a diferença seja assumida como um valor e nunca como um *handicap*. Como tão bem o notam Ainscow & Ferreira, “o desenvolvimento da educação inclusiva (...) deve ser uma questão das mais fundamentais para quem defende a educação para todos. Com ‘todos’ significando de facto ‘todos’ e não apenas um dos grupos vulneráveis ou com necessidades educativas especiais” (2003: 109).

Desta forma, permitir aos alunos com T21 que desenvolvam ao máximo as suas potencialidades deve constituir uma exigência ética assumida pelos professores e pelo sistema de ensino, no contexto de uma escola inclusiva na qual se assumam uma “ (...) diferenciação bastante para que os alunos aprendam o máximo e o melhor possível a partir dos seus potenciais e das suas dificuldades» (Serra, 2009: 2). No caso específico das crianças com T21, e como de forma tão enriquecedora constatámos no trabalho com o R., se nada podemos fazer para alterar as suas limitações ligadas a alterações cromossomáticas, muito podemos e devemos fazer no sentido de lhes proporcionar todas as condições para que possam alcançar a autonomia e realização pessoal e social. Uma dessas condições é, sem dúvida alguma, a aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que nunca se deve desistir de ensinar um aluno com T21 a ler e a escrever, antes de se terem esgotado todos os métodos e estratégias. Só assim respeitaremos o seu potencial de aprendizagem, contribuindo para a sua evolução escolar e realização pessoal.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, C. (2009). Formação de professores para a(s) diferenças(s). *Saber e Educar* (on line), **9**: 33-46, acessido em 18/12/2010, em <http://repositorio.esepf.pt>.
- AINSCOW, M. & FERREIRA, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. Em Rodrigues, D. *et al.* (eds.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto Editora. Porto.
- ALMEIDA, J. & PINTO, J. (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Editorial Presença. Lisboa.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva. Lisboa.
- CAVALCANTE, M. & FREITAS, M. (2008). O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais. *Eventos e práticas de letramento*. Edufal. Maceió.
- CORREIA, M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto Editora. Porto.
- CUNHA, I. & SANTOS, L. (2007). Aprendizagem Cooperativa na Deficiência Mental (Trissomia 21). *Cadernos de Estudo*, **5**: 24-44, acessido em 10/12/2010, em <http://repositorio.esepf.pt>.
- Declaração de Salamanca. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994, acessida em 08/10/2010, em <http://bippsp.bipp.pt/documentos/educacao>.
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República nº4-I Série*. 154-164. Ministério da Educação.
- DUARTE, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, **11**:113-132, acessido em: 13/12/2010, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo>.
- FONSECA, V. (1989). *Educação Especial*. Editorial Notícias. Lisboa.
- GUERRA, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Príncípa Editora. Lisboa.
- LAMPRECH, R. (2009). *Consciência dos sons da língua*. Edipucrs. Porto Alegre.
- MARTINS, M. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. ISPA. Lisboa.
- MCGUINESS, D. (2006). *O ensino da leitura. O que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Artmed. Porto Alegre.

- MORATO, P. (1995). Deficiência mental e aprendizagem. Secretariado Nacional de Reabilitação. Lisboa.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). Manual de investigação em ciências sociais. Gradiva. Lisboa.
- RODRIGUES, D. (2003). Educação Inclusiva. As Boas Notícias e as Más Notícias. Em Rodrigues, D. *et al.* (eds.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto Editora. Porto.
- RONDAL, J., PERERA, J., NADEL, L. & COMBLAIN, A. (1997). Síndrome de Down: perspectivas psicológica, psicobiológica y socio educacional. Ministerio de Trabajo y Assuntos Sociales. Madrid.
- SAMPEDRO, M., BLASCO, G. & HERNANDEZ, M. (1993). A criança com Síndrome de Down. Em: R. Bautista (orgs.), *Necessidades Educativas Especiais*. Dina Livro. Lisboa.
- SERRA, H. (2009). Educação Especial, Estigma ou Diferença? *Saber e Educar* (online), **14**: 1-6, acedido em 20/11/ 2010, em <http://repositorio.esepf.pt>.
- TRONCOSO, M. & CERRO, M. (2004). Síndrome de Down: leitura e escrita. Um guia para pais, educadores e professores. Porto Editora. Porto.
- VAIVODIC, M. (2004). Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down. Vozes. Petrópolis.
- VINAGREIRO, M. & PEIXOTO, L. (2000). A criança com Síndrome de Down. Características e intervenção educativa. APPACDM Distrital de Braga. Braga