

**RAQUEL FRANCISCA SUMPTION MARTO GAMEIRO**

**LEITURA E ESCRITA: INTERVENÇÃO PRECOCE NO  
DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA COM  
TRISSOMIA 21**

Orientador: Doutor Rafael Silva Pereira

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett**

**Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial e  
Domínio Cognitivo e Motor**

**Lisboa, novembro de 2012**

**RAQUEL FRANCISCA SUMPTION MARTO GAMEIRO**

**LEITURA E ESCRITA: INTERVENÇÃO PRECOCE NO  
DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA COM  
TRISSOMIA 21**

Tese/Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação no curso de Mestrado em Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Orientador: Prof. Doutor Rafael Silva Pereira

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett**

**Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial e  
Domínio Cognitivo e Motor**

**Lisboa, novembro de 2012**

## Resumo

Este estudo centra-se na intervenção com alunos com Trissomia 21<sup>1</sup> essencialmente na área da Leitura e da Escrita. A revisão da literatura efetuada aponta para que as crianças com T21 que iniciam a leitura precocemente mostram grande facilidade na aprendizagem visual das palavras. Nesse sentido realçamos o Modelo Percetivo – Discriminativo de Troncoso & Del Cerro (2004).

O trabalho empírico, de natureza exploratória parte de um melhor conhecimento das necessidades educativas especiais de uma criança com Trissomia 21 que frequentam o 4º Ano do ensino básico, para tentar mostrar a sua evolução na área da Leitura e da Escrita, após a exposição a este método.

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

Pretende-se assim, partilhar um método que poderá assumir-se como uma ferramenta útil no trabalho destes profissionais. Para esse efeito foi seguida uma metodologia predominantemente qualitativa, direcionada para a melhoria das práticas educativas, uma investigação-ação, sustentada na análise documental e na observação.

**Palavras-chave:** Trissomia 21, Método Percetivo-Discriminativo, Inclusão, Tecnologias da Informação e Comunicação, Leitura e Escrita.

---

<sup>1</sup> Ao longo deste documento, a palavra *Trissomia 21* será identificada pela sigla T21.

## **Abstract**

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

The empirical work an exploratory part of a greater understanding of special needs of a child with Trisomy 21 who attend the 4<sup>th</sup> year of primary education to try to show their progress in the area of Reading and Writing, after exposure to this method.

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

The aim is thus, share a method that can be assumed as a useful tool for these professionals. Accordingly, this study seeks to understand the evolution of a child with Down syndrome, in the field of Reading and Writing after application of Perceptual Method - Breakdown of Troncoso & Del Cerro (2004).

As mentioned, the data collected in the bibliography point to an important contribution of this method in the field of reading and writing in the student.

**Keywords:** Syndrome down, Perceptive-Inclusion Method, Inclusion, Information technologies and communication, Reading and writing.

*“Além de ensinar o seu filho a ler, a escrever e a contar, oriente-o no sentido de desenvolver a base do Ser...”*

## **Agradecimentos**

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

Aos meus pais, 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. Um muito obrigada aos meus pais que nunca permitiram que desmotivasse em momentos mais problemáticos.

Ao meu marido e à minha filha, pela força que sempre me deram para lutar pelos meus sonhos.

Ao nosso orientador, Prof. Doutor Rafael Silva Pereira, pela disponibilidade que sempre mostrou para nos ajudar a estruturar a investigação com um profundo rigor metodológico, assim como pela prontidão e pertinência das correções.

A todas as pessoas que de alguma forma me ajudaram nesta caminhada. A todos, o meu muito obrigado.

## **Abreviaturas**

**T21** – Trissomia 21

**N.E.E** - Necessidades Educativas Especiais

**I.P.** - Intervenção Precoce

**D.M.** – Deficiência Mental

**D.I.D.** – Dificuldades Intelectual e Desenvolvimental

**I.D.E.A.** – Individuals with Disabilities Education Act

**S.N.I.P.I.** – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

## Índice

<b>Índice</b>	
Resumo .....	iii
Abstract .....	iv
Agradecimentos .....	vi
Abreviaturas .....	vii
Índice .....	1
Índice de apêndices .....	3
Introdução .....	4
Capítulo I – Enquadramento Teórico .....	6
<b>1. Trissomia 21 .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Delimitação concetual .....</b>	<b>7</b>
1.2. Tipos de Trissomia 21 .....	8
1.3. Etiologia .....	9
1.4. Características mais comuns nas crianças com Trissomia 21 .....	10
1.4.1. Características físicas .....	10
1.4.2. Desenvolvimento cognitivo .....	13
2. A Intervenção Precoce .....	17
2.1. A Intervenção Precoce em Portugal .....	18
3. Aprendizagem .....	22
3.1. Conceções da Aprendizagem .....	22
3.2. Diferenciação Pedagógica .....	24
4. Leitura e Escrita em Crianças com Trissomia 21 .....	25
4.1. Aprendizagem da Leitura e da Escrita .....	25
4.2. As crianças com Trissomia 21 e a Leitura e a Escrita .....	28
4.3. Método de Leitura e Escrita de Troncoso & Del Cerro (2004): Método de Aprendizagem Percetivo-Discriminativo. ....	29
4.3.1. Etapas do Método de Leitura .....	35
4.3.2. Método de Escrita .....	38
5. A aprendizagem da leitura e da escrita .....	42
5.1. Método Percetivo-Discriminativo .....	49
5.2. Competências-chave .....	53
5.3. Requisitos prévios e resultados do método percetivo- discriminativo .....	57
5.4 Síntese .....	59

Capítulo II – Enquadramento Empírico .....	62
1. DEFINIÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO.....	63
1.1 – Pergunta de Partida.....	63
1.2 – Definição das Hipóteses .....	64
1.3 - Caracterização da Amostra. ....	65
2. Metodologias .....	67
2.1 – Metodologias Gerais.....	67
2.2 – Instrumentos de recolha de dados.....	69
2.3 – Procedimentos na recolha de dados.....	71
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	72
3.1- 1ª fase do estudo: aplicação de checklists. ....	72
3.1.1 - Análise da checklist inicial da Criança “R” .....	72
3.2 - 2ª fase do estudo: proposta de atividades. ....	74
3.2.1– Descrição das Atividades .....	75
3.3- 3ª fase do estudo - Reaplicação das checklists.....	80
4. Conclusão.....	88
5. Bibliografia.....	91
Apêndices.....	97

## Índice de apêndices

Apêndice I – Checklist Método da Leitura .....	102
Apêndice II – Checklist Método da Escrita .....	104
Apêndice III – Reaplicação do checklist Método da Leitura.....	106
Apêndice IV – Reaplicação do checklist Método da Escrita.....	108
Apêndice V – Ficha.....	110
Apêndice VI – Ficha.....	112
Apêndice VII – Ficha.....	114
Apêndice VIII – Ficha.....	116

## **Introdução**

A linguagem revela-se como uma característica especial para o ser humano, sendo uma competência que abrange uma mistificada rede de aprendizagens que se complementam e que enriquecem o percurso desenvolvimental do mesmo. O processo de aprendizagem desta habilidade, nem sempre ocorre num paraíso de oportunidades, uma vez que a individualidade do ser humano e a sua interação com o mundo tornam-se fatores relevantes para a edificação da consciência de todo o manancial de aprendizagens que lhe são adjacentes. Através da linguagem oral, a criança adquire determinadas competências que fortificam e desenvolvem a expressividade e conseqüentemente, a habilidade de leitura e escrita, facultando o ingresso no ensino regular. Em contrapartida, em determinados casos, existe a necessidade de uma intervenção precoce direcionada para aprendizagens específicas que orientam a criança a dominar a linguagem oral, e outras competências que lhe são adjacentes, no sentido de proporcionar estratégias de aprendizagens que facultam a integração dessa criança na escola. A intervenção precoce, emerge como a preocupação central de desenvolvimento do indivíduo portador de Trissomia 21. Esta é uma patologia que requer um cuidado especial, perante a mediação de aprendizagens, não só pelo défice cognitivo que a caracteriza, como toda a componente genética que envolve o domínio físico e da expressividade do indivíduo.

Na atualidade, a aprendizagem da leitura no universo da Trissomia 21, tem suscitado uma reflexão contínua, face à complexidade que o processo de aprendizagem requer perante esta patologia, bem como, a possibilidade de desenvolver a competência linguística. Buckel (1985), defende que a leitura se torna uma “ilha de habilidade” ao ser vivenciada neste universo, uma vez que algumas crianças portadoras desta patologia,

“(...) atingem níveis de leitura próximos aos níveis que seriam esperados para a sua idade cronológica. Esses resultados são surpreendentes, tendo em vista que o desenvolvimento da fonologia e da gramática é de modo geral, caracterizado por atrasos e deficiências acentuadas” (cit. In Cardoso-Martins, 2002: p.134).

Neste sentido, pelo facto dos métodos fónicos não corresponderem às necessidades da criança co T21 (como veremos ao longo deste documento), atendendo às características diferenciais desta criança, a génese do nosso estudo originou a necessidade de compreender que estratégia poderia dar resposta a esta problemática, apelando ao método global da leitura, como diretriz da ação educativa – método percetivo-discriminativo.

Contextualizando o nosso estudo – Capítulo I, referente ao enquadramento teórico – apresentamos o percurso histórico que acompanhou as perspetivas relacionadas à aprendizagem da criança com estas características, que expõe amplamente a problemática do nosso estudo, referindo questões alusivas à deficiência mental, à educabilidade da criança portadora de Trissomia 21, bem como, perspetivas aliadas ao desenvolvimento linguístico desta criança. A importância da leitura e da escrita, referente ao método perceptivo-discriminativo, é também evidenciada, pelo facto de elucidar concretamente o contributo que esta estratégia poderá oferecer ao pleno desenvolvimento da criança portadora de Trissomia 21.

A componente empírica do estudo é apresentada no segundo capítulo deste documento, referindo todas as etapas do processo científico, nomeadamente os objetivos e justificação do estudo, as hipóteses e variáveis, a construção e caracterização da criança observada, a metodologia utilizada (estudo de caso), as técnicas de recolha de dados e o tratamento dos mesmos e também a apresentação dos resultados do estudo, consolidando todos os dados que foram sendo observados, avaliados e recolhidos ao longo deste trabalho.

Como conclusão, apresentamos as considerações finais, que apresentam a síntese global do estudo. Importa também referenciar os anexos que complementam todo o enquadramento empírico do nosso estudo, dando a conhecer, minuciosamente, todos os dados recolhidos ao longo de toda a ação-investigação, assim como, a análise de conteúdo dos trabalhos realizados pela aluna.

## **Capítulo I – Enquadramento Teórico**

## **1. Trissomia 21**

### **1.1. Delimitação concetual**

A Trissomia 21 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 desenvolvimentais 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 correta 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 mongoloide 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 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 perspetiva 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 mongoloide 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 aspeto, 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 (Dificuldades Intelectual e Desenvolvimental), 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 por 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, exceto 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 espermatozoide, 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 corretamente, 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 corretamente.

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 explicado 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 fatores 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 fatores que podem conjugar-se para a despoletar, embora não se saiba exatamente porquê e de que forma tal conjugação ocorre.

Nos estudos etiológicos, um fator 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 fatores 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 tiroide 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 interação entre fatores 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 aspetos comuns em termos morfológicos nas crianças com T21 regular, logo ao nascimento. Tal é importante não apenas na deteção 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 diretamente 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.

A hipotonia, além do comprometimento intelectual, é um dos fatores que caracterizam a criança com T21, implicando uma flacidez dos músculos do seu corpo, principalmente nos membros inferiores. Ao nível motor, possuem dificuldades no controlo corporal, nomeadamente no equilíbrio e na coordenação do mesmo. Estes dados, são-nos exemplificados por Zausmer (2002c), pelo facto da debilidade muscular e o baixo tónus muscular constituírem características particulares da T21, que interferem na aquisição de competências, referindo as dificuldades ao nível

“(…) dos seus membros inferiores e do seu tronco, em particular quando levanta o peso do seu corpo contra a força da gravidade (saltar, saltar ao pé coxinho, trepar), levantar um peso ou ir contra algo que oferece resistência (empurrar um objeto ou pedalar na bicicleta)”<sup>2</sup> (p.101).

A autora realça ainda, o facto de que a hiper-flexibilidade das articulações interferir no desenvolvimento motor da criança com T21, estabelecendo a comparação com a laxidão de ligamentos que promove a perturbação na estabilidade para saltar ou andar ao pé-coxinho. A estimulação motora destas crianças, desde a postura vertical para colocar-se em pé, o caminhar, subir escadas, correr, saltar, são pilares de aprendizagem precoce, necessitando de uma mediação significativa, perspetivando o sucesso de desenvolvimento. Como nos refere Zausmer (2002b), as habilidades corporais da criança com T21, “podem ser mais tarde o seu meio mais valioso de competência<sup>14</sup>” (p.133), tendo determinados desportos, como a natação, a dança, o esqui, entre outros um forte impacto no desenvolvimento da motricidade grossa destas crianças. Seguindo esta perspetiva, Carneiro (2008) realça o facto de que a criança portadora de T21 apresenta um desenvolvimento motor tardio, comparativamente ao padrão normal, ressaltando que a hipotonia muscular interfere não só nos marcos deste processo de desenvolvimento (citados anteriormente), como também, em outras aprendizagens, “se considerarmos que é pela exploração do ambiente que a criança constrói o seu conhecimento do mundo<sup>3</sup>” (p.64).

Outro aspeto relevante no desenvolvimento motor da criança portadora de T21, é a motricidade fina. Por norma, numa primeira etapa, as crianças desenvolvem-se

---

<sup>2</sup> “ (...) de sus miembros y de su tronco, en particular cuando trata de levantar el peso del cuerpo contra la fuerza de la gravedad ( saltar, saltar a la pata coja, trepar), levantar un peso o ir contra algo que ofrece resistencia (empujar un objeto o pedalear en la bicicleta).” (Zausmer, 2002c: p.101).

<sup>3</sup> “(...) Sus habilidades corporales pueden ser más tarde sus medios más valiosos de competencia (...)” (Zausmer, 2002b, p.133).

---

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

amplamente ao nível da motricidade grossa, sendo a motricidade fina, uma aprendizagem posterior e com maior dificuldade de aquisição. Contudo, segundo Zausmer (2002a), esta situação de desenvolvimento sequencial pode não ser, necessariamente, aplicável à criança com T21, uma vez que,

“(…) já que se pode encontrar atrasos no desenvolvimento da motricidade grossa como consequência de uma significativa hipotonia muscular, cardiopatia congénita ou outros defeitos físicos. Estas crianças talvez possuam a maturação necessária para desenvolver habilidades avançadas de motricidade fina antes de ser competentes em outras da motricidade grossa, como por exemplo, caminhar”<sup>4</sup>(p.135-136).

A incidência de todas as características mencionadas, varia em cada caso de T21, nomeadamente, no que respeita a questões de saúde que estão relacionadas com esta patologia – anomalias congénitas, infeções, problemas dentários, crises convulsivas, apneia de sono, diminuição da visão e audição, alterações da tiroide, entre outros transtornos (Pueschel, 2002d: p.57-58). Num caso, não existem necessariamente, todas as situações problemáticas referenciadas. Pueschel (2002b) apresenta-nos um exemplo que traduz especificamente esta situação das crianças portadoras de T21, referindo que

“se desconhece por que é que entre os 40 e os 50% (...) padece de cardiopatias congénitas, enquanto que entre os 50 e os 60% não as apresentam. Para responder a estas e outras questões, ainda existe muita investigação a realizar”<sup>5</sup>(p. 51).

De facto, todos estes fatores apresentados aliados à T21, têm uma especial atenção no que concerne ao apoio médico e ao diagnóstico da patologia. Serão deveras importantes na estruturação do historial e caracterização individual da criança, como orientação de estratégias de intervenção, pelo facto de serem informações relevantes face à individualidade da criança - fator percetivo-discriminativo, locomoção, bem-estar, entre

---

<sup>4</sup> “ (...) Ya que se pueden encontrar retrasados en el desarrollo de la motricidad gruesa como consecuencia de una marcada hipotonía muscular, cardiopatía congénita u otros defectos físicos. Estos niños tal vez posean la madurez necesaria para desarrollar habilidades avanzadas de la motricidad fina antes de ser competentes en otras de la motricidad gruesa, como por ejemplo caminar.” (Zausmer, 2002a: p.135-136)

<sup>5</sup> “(...) Se desconoce por qué entre el 40 y el 50% de los niños (...) padece de cardiopatías congénitas, mientras que entre el 50 y el 60% no las presentan. Para responder a estas y otras preguntas queda mucha investigación por delante” (Pueschel, 2002b: p.51).

outros. A individualidade do processo de desenvolvimento, ultrapassa questões relativas à fisionomia e à história pessoal, abarcando a importância do comportamento e desenvolvimento cognitivo, fatores não só relacionados com alterações cromossómicas, mas também, com as influências do meio que a criança vivencia (Schwartzman, 1999, cit. Carneiro, 2008: p. 64).

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 direção 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 cromossómicas 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 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 (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental), em geral: ou percebê-la como estruturalmente diferente, com uma especificidade própria, ou perspetivá-la como similar à de uma criança sem problemas, só que evoluindo de forma mais lenta. Segundo o autor, esta última perspetiva, 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, segundo Morss, cit. por Morato, 1995: 33:

“ (...) as diferenças observadas são interpretadas como atrasos da similaridade do desenvolvimento e portanto as conclusões estão limitadas à perspetiva interpretativa do nível de atraso do desenvolvimento e não à especificidade da diferença dos processos cognitivos”.

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 atividade intelectual direta. Assim, manifestam mais dificuldades para tarefas abstratas 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 abstrato, 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 subáreas do desenvolvimento cognitivo, tais como a perceção, 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 perceção, 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 aspeto 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 perceção 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 percetiva, apresentando geralmente menor tempo de reação 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 aspeto para outro do estímulo/tarefa; ao nível da diferenciação/discriminação, notam-se falhas em examinar quer os aspetos mais importantes do estímulo/tarefa, quer as suas componentes mais abstratas, as quais se vão refletir 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 atividades 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 abstrato, 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

---

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

uma organização ativa e espontânea do material a reter. Desta forma, o que está mais afetado na memória das crianças com T21 não é tanto o processo de retenção da informação, mas sobretudo as estratégias utilizadas voluntariamente para organizar a atividade mnésica. A este propósito, Brown (cit. por Sampredro 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 objetos 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 aspetos cognitivos, tais como a perceção, atenção, memória, conceptualização e abstração. 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 abstrato, sendo o domínio linguístico um excelente apoio no processo de conceptualização e abstração.

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 Sampredro et al. (1997: 233-234), há 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 detetados ao nível da

---

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

expressão. Passamos a identificá-los, tendo como referência Sampedro et al. (1997: 233-234), Vinagreiro & Peixoto (2000: 53) e Vaivodic (2004:44): menor reação e iniciativa na comunicação com o outro, sobretudo nos primeiros anos de vida, o que pode ser agravado pela tendência diretiva da mãe e familiares no processo de comunicação; algumas dificuldades em dirigir o olhar para a pessoa ou objeto 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 abstração, 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.

No que se refere ao desenvolvimento mental, nas crianças com Trissomia 21, este é mais lento. A característica mas frequente é o atraso mental. O desenvolvimento cerebral é deficiente, e por isso, ao nascer, os portadores desta síndrome apresentam microcefalia.

“é observando um decréscimo do peso total do cérebro, além da simplificação em seu padrão giriforme. Exames neuropatológicos demonstram que o cérebro é menor que o normal, além disso, são documentadas deficiências específicas em áreas que envolvem habilidades auditivas, visuais, de memória e de linguagem. Pacientes adultos apresentam, frequentemente, alterações atróficas características da doença de Alzheimer”<sup>6</sup>

## **2. A Intervenção Precoce**

O conceito Intervenção Precoce tornou-se alvo de inúmeras discussões, quer ao nível de objetivos, das práticas, dos intervenientes, quer mesmo ao nível da sua ação na criança, na família e na sociedade.

Historicamente os programas de intervenção precoce centravam-se na criança, esquecendo e não valorizando a família e os seus diferentes contextos de vida. Esta perspetiva baseava-se numa perspetiva clínica, onde o modelo médico assumia a superioridade do profissional relativamente às decisões sobre o apoio a prestar à criança.

---

<sup>6</sup> [www.cerebromente.org.br](http://www.cerebromente.org.br), em 14-09-2012

Este modelo centrava-se essencialmente na patologia ou nos défices, retirando à família a possibilidade de colaborar, escolher e decidir (Pereira, 2009, 2010).

Na literatura são evidentes as referências às “metamorfoses” vividas na Intervenção Precoce (IP), nomeadamente a explanação dos contributos e influências à implementação e organização da abordagem centrada na família (Dunst, 2000; Espe-Sherwindt, 2008; Guralnick, 2005; Shonkoff & Meisels, 1990, 2000). Assim, na década de sessenta, os programas centravam-se primeiramente na criança e nas suas necessidades, tendo como objetivo ultrapassar os défices relacionados com o desenvolvimento de capacidades; na década de setenta os programas de educação compensatória, dos quais se destaca os programas *Head Start* e *Early Head Start*, constituíram-se como marcos fundamentais à articulação de serviços e ao envolvimento da família (Gallagher & Serrano, 2002, Guralnick, 1997, Peterson, Wall, Eaikes, Kisker, Swanson, Gerald, 2004; Shonkoff & Meisels, 2000).

A partir da década de oitenta a IP centra-se não somente na criança, mas também na família, reconhecendo a esta última um papel preponderante nos programas de IP. É nesta altura que surge um marco legislativo (PL 99-457, de 1986), que atualmente é denominada *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA, de 2004)), a qual coloca ênfase na família, na coordenação de serviços, pais e profissionais (Allen, 2007; Bruder, 2005; Bruder & Dunst, 2006, 2008; Trohanis, 2008).

O conceito Intervenção Precoce tornou-se alvo de inúmeras discussões, quer ao nível de objetivos, das práticas, dos intervenientes, quer mesmo ao nível da sua ação na criança, na família e na sociedade.

## **2.1. A Intervenção Precoce em Portugal**

Em Portugal gostaríamos de destacar dois normativos que tiveram uma influência decisória na evolução e implementação dos programas de IP.

No final dos anos 90, surge o Despacho Conjunto 891/99, de 19 de Outubro, que veio preencher o vazio legal, no que se refere às orientações reguladoras da IP em Portugal, atribuindo aos Ministérios da Saúde, da Educação e da Segurança Social a responsabilidade pela implementação e pelo funcionamento dos programas de IP. Neste normativo, são adotadas algumas das premissas da legislação americana da IP, (PL: 99-457), nomeadamente o envolvimento da família em todo o processo, o trabalho inserido na comunidade, o trabalho em equipa, a figura do “responsável de caso”, a elaboração do plano individual de intervenção com a família, e a coordenação de serviços (Pereira, 2009).

O Despacho Conjunto nº 891/99 de 19 de Outubro, aprovou na generalidade as “orientações reguladoras da intervenção precoce para crianças com deficiência ou em risco

---

Escola Superior de Educação Almeida Garrett  
de atraso grave do desenvolvimento e suas famílias”, afirmando “... a necessidade de definir conceptualmente a natureza e objetivos da intervenção precoce e delinear um modelo organizativo integrado e de partilha de responsabilidade intersectoriais” (p.15566).

O Despacho conjunto 891/99 define três eixos fundamentais que devem caracterizar os programas de IP, nomeadamente o envolvimento familiar, a existência de uma equipa multidisciplinar, e o desenvolvimento do Plano Individual de Intervenção (PII). Estes três aspetos são consentâneos com as práticas recomendadas, relativamente à organização e prestação de apoios em IP, pelas organizações internacionais e pela evidência da investigação nesta área.

Outros aspetos fundamentais, e de realce neste normativo referem-se ao modelo organizativo proposto para a IP, modelo baseado na coordenação e na articulação intersectorial, traduzida na responsabilidade partilhada dos sectores da educação, da saúde e da segurança social, bem como na colaboração público-privado.

Para Brandão (2007), o Despacho Conjunto tem por raiz a legislação americana, nomeadamente a *Public Law 99-457* de 1986, *Amendment to the Education of the Handicapped Act*, e na sua reedição melhorada de 1991, legislação esta designada por *The Individuals With Disabilities Education Act (IDEA) - Part C*, tendo como foco fundamental uma conceptualização e operacionalização de um modelo ecológico/sistémico de IP, para o qual a equipa, a parceria com as famílias e a elaboração em conjunto de documentos escritos fazem uma base determinante da implementação do modelo.

Na apreciação sobre o Despacho Conjunto, Tegethof (2007) considera que apesar das fragilidades inerentes ao modelo proposto pelo Despacho, este veio dar um impulso à implementação da IP em Portugal, pois tornou-se determinante para continuar a desenvolver a prática dos profissionais que trabalham muitas vezes em condições adversas sem qualquer tipo de suporte e enquadramento legal.

No ano de 2009, o comunicado do Conselho de Ministros de 30 de Julho de 2009, refere no ponto seis a criação do Decreto-Lei 281 de 6 de Outubro de 2009, que cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. Este Decreto-Lei, agora aprovado na generalidade, vem criar um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), na sequência dos princípios vertidos na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e no âmbito do Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade 2006-2009, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento.

O SNIPI é desenvolvido através da atuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, com envolvimento das famílias e da

comunidade, consistindo num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar.

Este Decreto preconiza ainda que a intervenção precoce deverá assentar na universalidade do acesso, na responsabilização dos técnicos e dos organismos públicos e na correspondente capacidade de resposta, instituindo-se três níveis de processos de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento da criança e da adequação do plano individual para cada caso, ou seja, o nível local das equipas multidisciplinares com base em parcerias institucionais, o nível regional de coordenação e o nível nacional de articulação de todo o sistema.

Atualmente a literatura refere que a IP deve englobar uma componente preventiva, compensatória e habilitativa, tendo como objetivos prevenir ou, até mesmo, abolir os efeitos nefastos que certos fatores originam no crescimento e desenvolvimento da criança, objetivando:

a) criar condições facilitadoras do desenvolvimento global da criança, reduzindo os problemas ou dificuldades que derivam das necessidades educativas especiais e do risco;

b) prevenir algumas sequelas, otimizando as condições de interação criança/família no que concerne à informação acerca da problemática em causa, o reforço das respetivas capacidades e competências, nomeadamente na identificação e utilização dos seus recursos, dos recursos da comunidade e da capacidade de decidir e controlar a sua dinâmica familiar;

c) envolver a comunidade no processo de intervenção de uma maneira sistemática e articulada, otimizando os recursos patentes das redes formais e informais de inter-ajuda (Bailey & Wolery, 1992).

Segundo Guralnick (2005), a IP deste milénio deve esculpir-se com base em princípios estruturais e conceptuais que enquadrem um novo modelo de desenvolvimento sistémico que:

a) englobe todos os componentes da moldura conceptual e filosófica da IP, enquadrando a abordagem sistémica em todos os níveis do sistema;

b) integre e coordene todos os níveis do sistema;

c) maximize a inclusão da criança e da sua família nos seus contextos de vida;

d) implemente procedimentos de deteção e de identificação precoces;

e) apoie, monitorize e individualize todos os níveis do sistema;

f) integre um processo de avaliação adequado;

g) reconheça a importância das parcerias com as famílias, tendo em conta as suas especificidades e singularidades; e

h) inclua práticas de qualidade, devidamente certificadas e validadas pela investigação.

Estes princípios enquadram a estrutura organizacional do Modelo de Desenvolvimento Sistémico para a IP, proposto por Guralnick (2005), modelo este definido pelas seguintes componentes:

#### **Despiste e sinalização.**

Nesta componente define-se o processo de recolha de informação que permite identificar as crianças que necessitam de apoio, perspetivando a diminuição dos fatores de risco, e a maximização dos fatores de oportunidade. A este nível devem ser definidos critérios e protocolos adequados, que permitam a equidade no acesso a este processo.

#### **Monitorização**

Nesta componente, valoriza-se a componente preventiva dos programas de IP. A investigação refere claramente a importância desta componente como resposta ao número crescente de crianças em risco, apresentando evidências claras do impacto e dos benefícios da componente preventiva dos programas de IP (Grant, 2005).

#### **Ponto de acesso ao sistema de serviços**

Esta componente perspetiva a melhoria da acessibilidade à informação e aos serviços por parte das famílias.

#### **Avaliação interdisciplinar**

Esta componente deve: a) perspetivar um modelo integrado de desenvolvimento, que contemple uma visão holística e ecológica da criança e da sua família; b) basear-se em múltiplas fontes de informação e em múltiplas componentes, tendo em conta a complexidade do desenvolvimento, dos contextos e dos instrumentos; c) basear-se no contexto das relações e das interações da criança e da família; d) perspetivar uma relação de colaboração entre a família e os profissionais; e e) constituir-se como o alicerce de todo o processo de intervenção e de apoio (Greenspan & Meisels, 1996; Meisels & Atkins-Burnett, 2000).

#### **Elegibilidade para o sistema**

Esta componente define a importância da definição de critérios de elegibilidade que contemplem a complexidade do desenvolvimento da criança, e a influência de múltiplos fatores contextuais, nos resultados do desenvolvimento, ao longo do tempo (Pereira, 2009).

#### **Avaliação de potenciais fatores de stresse**

A este nível Guralnick (2005) salienta a importância da avaliação do impacto dos potenciais fatores de stresse, que poderão influenciar os padrões de interação família/criança e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança, através da mobilização e prestação de:

- a) apoios e recursos;
- b) redes de apoio sociais;
- c) informação e serviços.

### **Desenvolvimento e implementação do programa**

Os programas de IP devem enquadrar as práticas recomendadas pela investigação, nomeadamente serem centrados na família, abrangentes e flexíveis, coordenados e integrados nas rotinas da família e nos recursos da comunidade.

#### **Monitorização e avaliação dos resultados**

Esta componente salienta a importância da monitorização dos resultados da criança e da sua família, dos fatores de stresse, objetivando possíveis ajustamentos e/ou alterações, de forma a assegurar a qualidade do programa.

#### **Planificação da transição**

A transição é um processo que permite à família e à criança uma mudança confortável e positiva de um programa para outro. Este processo requer um planeamento e uma avaliação sistemáticos de forma a contemplar as características pessoais da criança, da família e dos profissionais envolvidos.

A Intervenção Precoce deve, desta forma, alicerçar-se numa perspetiva social e sistémica abrangente e multifacetada que a defina como uma prestação de apoios e serviços à família e à criança tendo como suporte básico todos os recursos formais e informais existentes na comunidade, que perspetivem a capacitação e corresponsabilização da família em todo o processo de apoio (Dunst, 2000, 2005; Dunst, Trivette, & Jodry, 1997).

## **3. Aprendizagem**

### **3.1. Conceções da Aprendizagem**

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

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

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

Segundo Rosário e Almeida (2005:144) “Se à escola associarmos outras aprendizagens que não estritamente cognitiva (aprender a ser, aprender a interagir com os

outros...), então a centração dos processos e oportunidades formativas na pessoa do aluno sai reforçada.”

O fenómeno da aprendizagem pode ser representado basicamente de duas formas, segundo uma conceção quantitativa e segundo uma conceção qualitativa. As conceções de aprendizagem podem ser definidas como o significado que o fenómeno da aprendizagem possui para os alunos.

Segundo Biggs e Moore (1993) no que se refere à conceção quantitativa, esta é caracterizada como uma atividade estereotipada, pela aquisição (recolha e acumulação) mecânica de conhecimentos com o objetivo de retratá-los nas avaliações. A conceção qualitativa é vista como uma atividade estratégica, baseada na compreensão, na construção de significados, quando através do relacionamento do conhecimento formal com a experiência, o estudante atinge o crescimento pessoal.

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

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

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

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

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

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

**Compreensão interpretativa:** Consiste em compreender, como na quarta, mas sobretudo mudar a conceção que se tem sobre os fenómenos, fazendo uma reinterpretação

do conhecimento. O que seria possível pelo facto das coisas poderem ser vistas de acordo com várias perspetivas. Tanto através do aumento do conhecimento, quanto pela possibilidade de poder generalizá-lo a outros domínios. O contexto é alargado, ultrapassa o ambiente escolar e o estudo académico.

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

**Institucionalização:** Apesar de pouco estudada e consistente, corresponde à forma de representar a aprendizagem enquanto sucesso académico, dito de outra forma, a prova de que a aprendizagem ocorreu é ter passado, ter obtido boas notas. As concepções de aprendizagem podem ser vistas dentro de uma hierarquia, porque cada uma delas engloba a anterior, acrescentando mais aspetos. Existe uma espécie de crescimento da compreensão do fenómeno da aprendizagem em relação à ordenação das mesmas. Não são construções individuais, pois são altamente influenciadas pelos aspetos contextuais, ou seja, são ideias mais ou menos estáveis que predis põem o aluno para a ação.

### 3.2. Diferenciação Pedagógica

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

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

Segundo a mesma autora, o ensino diferenciado é “orgânico” onde os professores e alunos aprendem juntos. Embora os professores saibam mais acerca da matéria em questão, estão continuamente a aprender sobre o modo como os seus alunos adquirem conhecimentos. É necessário haver uma colaboração contínua com os alunos, para aperfeiçoar as oportunidades de aprendizagem e torná-las eficazes para cada um deles. O ensino diferenciado é dinâmico: os professores monitorizam a correspondência entre aluno

e aprendizagem e procedem aos ajustes sempre que necessário. Embora os professores estejam conscientes de que, por vezes, esta correspondência está longe de ser ideal, também percebem que podem fazer ajustes de um modo continuado. O ensino diferenciado resulta muito em correspondências mais eficazes, do que um ensino que insista que uma determinada tarefa se adequa a todos os alunos.

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

#### **4. Leitura e Escrita em Crianças com Trissomia 21**

##### **4.1. Aprendizagem da Leitura e da Escrita**

A leitura e a escrita são duas atividades complexas que são altamente necessárias, para se ter acesso aos saberes organizados que fazem parte de uma cultura. Ao longo dos últimos anos, foram realizadas várias pesquisas sobre a natureza e as características dessas atividades. De uma forma geral, o enfoque que se infere da maioria das pesquisas, tende a considerar que tanto a leitura como a escrita são processos interpretativos através dos quais se constroem significados; ou seja, ler e escrever são atividades com as quais construímos e ampliamos o nosso conhecimento do mundo que nos rodeia.

A leitura e a escrita têm um carácter marcadamente social e interativo, uma vez que os intercâmbios comunicativos e os significados derivados deles sempre se originam e têm sentido num meio social determinado. Numa perspetiva construtivista a leitura e a escrita aparecem como dois processos intimamente relacionados e que, em situações educativas, têm de ser abordados de uma forma global para garantir o significado. O objetivo da aquisição da leitura e da escrita é favorecer e proporcionar novos e mais efetivos canais de comunicação entre as crianças, adultos e o seu meio cultural e social.

O modelo construtivista considera a leitura e a escrita como um processo global de construção e interpretação de significados em meios culturais e alfabetizados. Na base deste modelo encontram-se trabalhos pioneiros de Ferreiro e Teberosky (1979) e mais recentemente os de Solé (1992) ou Camps (1994) e Castelló (1997), entre outros.

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

Segundo Teresa Colomer

“A condição fundamental para um bom ensino da leitura é a de conceder-lhe o sentido da prática social e cultural que possui, de tal maneira que os alunos entendam a sua aprendizagem como um meio de ampliar as potencialidades de comunicação, desfrute e acesso ao conhecimento”. (2001:127)

Na sua perspetiva não podem deixar de ser delegadas à escola pelo menos três missões: adaptação a uma sociedade urbana e pós-industrial que exige o uso da língua escrita constante; potenciação do conhecimento e acesso à experiência literária.

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

**1.** As competências que relevam da atitude para variar os modos de leitura: leitura silenciosa; leitura em voz alta; leitura rápida; leitura seletiva; leitura lenta; leitura aprofundada...trata-se, em suma, de ensinar ao leitor em formação a adaptar o seu modo de leitura ao seu projeto, à situação de comunicação e aos próprios textos com os quais é confrontado.

**2.** As competências que dizem respeito à atitude para se apropriar dos mais diversos tipos de escritos e textos: escritos literários (na sua diversidade); escritos técnicos e científicos. O leitor em formação alarga, assim, o horizonte das suas leituras e das suas expectativas culturais.

**3.** As competências que remetem para a capacidade de ler em diferentes suportes: ler na página do jornal; na enciclopédia, no ecrã do computador.

**4.** As competências que remetem para a atitude de elaborar projetos com motivações variadas: ler por prazer; ler por dever; por interesse; por necessidade, segundo as situações, os lugares, as horas e os estados de espírito.

**5.** As competências que conduzam o leitor a realizarem com eficácia uma tripla “viagem”: viagem aos diferentes lugares da leitura (bibliotecas, mediateca, livraria); viagem pelos objetos a ler (capítulos, índices, prefácios, notas sobre o livro); viagem pela prática pessoal do sujeito que lê (avaliar as suas estratégias de leitura, os seus comportamentos, as suas capacidades para descobrir outros percursos de leitura).

---

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

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

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

Segundo Emília Ferreiro (2001:162), cada vez mais, na realidade, a investigação evidencia que aprender a ler e a escrever “não é apenas uma questão técnica...aprender a ler e a escrever é muito mais que isto: é construir um novo objeto conceptual – a língua escrita – e entrar em outro tipo de intercâmbios linguísticos e culturais”.

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

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

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

Ler e escrever não é só uma questão de forma, mas também de função e significado. A tarefa específica para a leitura ou para a escrita funciona como elemento controlador do próprio ato. Desde as primeiras aprendizagens, é importante que valorizemos o movimento de articulação entre as aprendizagens sobre a forma do escrito e a sua função, entre as habilidades mobilizadas e o sentido da leitura para os leitores. É muito importante ler textos com significado, assim como ter em conta as habilidades básicas como a perceção e a memória, aspetos estes implícitos na aprendizagem para além da simples decifração.

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

#### **4.2. As crianças com Trissomia 21 e a Leitura e a Escrita**

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

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

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

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

**1.** Começar apenas quando a criança tiver atingido uma maturação suficiente em áreas facilitadoras de aprendizagem da leitura e da escrita:

- Aquisição do esquema corporal;
- Desenvolvimento da memória e atenção;
- Desenvolvimento da organização espaço-temporal;
- Desenvolvimento da coordenação oculomotora;
- Aquisição da linguagem básica;
- Educação sensorial;
- Desenvolvimento psicomotor;

---

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

- Domínio da motricidade fina (exercitação específica da mão).
- 2. A escolha de métodos deve depender das características de cada criança;
- 3. A generalização deverá ser trabalhada através de várias atividades diferentes, mas dirigidas para a consecução do mesmo objetivo;
- 4. No ensino / aprendizagem da leitura deve-se dar ênfase à compreensão, utilizando textos adaptados às possibilidades de interpretação e aos interesses da criança, assim como trabalhar a aquisição do vocabulário básico. Quanto à escrita deve-se facilitar a assimilação e automatização de padrões gráficos, através de várias atividades.

#### **4.3. Método de Leitura e Escrita de Troncoso & Del Cerro (2004): Método de Aprendizagem Percetivo-Discriminativo.**

Segundo Troncoso & Del Cerro<sup>7</sup> (2004:37), a educação das crianças deve centrar-se na aquisição e no desenvolvimento das suas capacidades, de modo que possam atuar com maturidade e responsabilidade, alcançar a sua autonomia pessoal e adquirir conhecimentos e destrezas, que lhes permitam integrar-se ao máximo no grupo social e cultural a que pertencem. Os alunos com T21 não podem ser uma exceção a esta regra geral, contudo, é difícil que todos o consigam. O que é verdadeiramente educativo e eficaz a longo prazo é o desenvolvimento das capacidades, para tal é necessário elaborar bons programas e executar muitas tarefas. Uma capacidade bem desenvolvida será a chave que abre a porta a um amplo leque de destreza e habilidades. A atenção, a discriminação e a perceção e a destreza manual são imprescindíveis para aprender a ler e a escrever com rapidez e para adquirir muitas outras aprendizagens. O professor deve ter sempre presente o objetivo educativo fundamental, preparando muitos e vários recursos para o alcançar.

Durante a execução do programa não pode esquecer a criatividade e flexibilidade para variar as atividades e os exercícios, selecionando aqueles que melhor ajudam a criança no momento concreto. O importante é que a criança progrida, ao seu próprio ritmo, nunca abaixo das suas possibilidades, sem pretensões de alcançar o mesmo nível de outros alunos.

No que se refere à atenção, Troncoso & Del Cerro (2004:27) referem-se, como sendo um processo complexo que exige a participação coordenada de extensos núcleos e

---

<sup>7</sup> Método baseado no livro **CERRO**, María Mercedes del, **TRONCOSO**, María Victoria (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita. Um guia para pais, educadores e professores*. Porto. Porto Editora.

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

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

Segundo Troncoso & Del Cerro (2004:31), a perceção requer inicialmente um desenvolvimento mínimo de atenção, no entanto, implica o funcionamento preciso das grandes áreas corticais de associação no cérebro.

A capacidade de discriminar e distinguir uns estímulos de outros ou, pelo contrário, de os associar, exige a presença de redes nervosas cada vez mais complexas e mais relacionadas umas com as outras. A relativa lentidão e a pobreza no desenvolvimento intercomunicativo das estruturas nervosas do cérebro das crianças com T21, vão afetar de uma forma marcante as áreas corticais de associação e explicar o atraso no desenvolvimento da capacidade percetiva.

Quando falamos de discriminação esta é a habilidade para detetar semelhanças e diferenças, respondendo de uma forma diferente perante o que é compreendido. O uso da habilidade discriminativa é uma parte imprescindível da vida diária para funcionar de uma maneira eficaz. Os alunos com T21, assim como todos os outros que têm necessidades educativas especiais, necessitarão mais dos que os restantes de um ensino específico para superar as suas dificuldades de aprendizagem. Um bom programa, com um ensino sistematizado, iniciado precocemente, ajuda mais as crianças com T21 a desenvolverem as suas capacidades percetivas e discriminativas. A educação destas capacidades inclui as habilidades para reconhecer, identificar, classificar, agrupar e enumerar os objetos, as imagens e os grafismos. Da aprendizagem discriminativa também faz parte o reconhecimento e a identificação de sons e de palavras. Uma boa aprendizagem

discriminativa facilitará ao aluno com T21 o pensamento lógico, o conhecimento das formas, dos tamanhos, propriedades dos objetos, os conceitos numéricos e a leitura.

Também servirá para adquirir muitas outras aprendizagens na área do meio físico e social, assim como melhorar de forma bastante evidente a sua linguagem.

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

Uma vez que, conhecemos as necessidades que todos temos em relação à destreza manual, e conhecidas as dificuldades que as pessoas com T21 têm, é necessário que desde a etapa de estimulação precoce se estabeleçam objetivos e atividades destinadas a desenvolver a máxima destreza possível. O objetivo a longo prazo que deve estar presente é o da escrita, e o objetivo final, do ponto de vista formal, é que a escrita seja visível.

Do ponto de vista não formal a criança com T21 deverá ser capaz de realizar por si mesmas tarefas como: apertar o vestuário e calçado com botões e atacadores; abrir torneiras; portas com chaves; telefonar, coser etc. O desenvolvimento das capacidades perceptivas e discriminativas da criança com T21 é a porta aberta, que lhe permitirá progredir nos programas educativos que a escola regular oferece. Um bom programa de aprendizagem discriminativa permite à criança desenvolver a organização e o ordenamento mental, o pensamento lógico, a observação e a compreensão do ambiente que a rodeia.

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

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

---

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

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

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

A associação implica, segundo Troncoso & Del Cerro (2004:38,39) que o aluno perceba e discrimine visual e mentalmente objetos e imagens, compreendendo que os deve colocar juntos porque são iguais. A associação pode ser feita de diferentes modos, agrupando fisicamente os objetos, fazendo uma linha que ligue as imagens que “ficam juntas” ou dando uma explicação verbalmente. Não existe um critério definido sobre a ordem em que se devem escolher os diferentes objetos ou imagens que a criança com T21 deve associar, mas podemos afirmar que se a sua atenção, percepção e memória visuais estiverem bem trabalhadas desde cedo, irão permitir um progresso rápido nestas tarefas. Os materiais para a realização destas tarefas devem ser de fácil manipulação, atrativos, fáceis de agarrar e de transportar de um lado para outro. As crianças com T21 têm facilidade em perceber e distinguir os volumes e as formas geométricas, os blocos lógicos são um material excelente, que permite realizar muitas atividades para ajudar a criança na aprendizagem dos conceitos.

Nas atividades de associação a criança deve aprender que deve pôr os objetos que são iguais juntos uns dos outros. À medida que a criança vai evoluindo e desenvolvendo as suas habilidades e coordenação visual e manual, poderá realizar tarefas de associação, com lápis e papel, com autocolantes, cromos, etc. Estas atividades servem também como exercícios de orientação espacial, de pré-escrita e de vocabulário. O importante é que todas as crianças com T21 pratiquem com uma variedade de materiais suficiente para

---

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

compreenderem bem o conceito de associação e a correspondência um a um, que é aplicável a muitas coisas. A linguagem utilizada deverá ser exata, precisa, que ajude a criança a compreender os conceitos como por exemplo: colocando os objetos iguais dentro de um recipiente, colocando cada objeto em cima da fotografia ou gravura que o representa, colocando-os aos pares, um ao lado do outro.

Segundo Troncoso & Del Cerro (2004:44), a seleção significa que a criança escolhe, apontando, pegando, riscando ou fazendo qualquer outro procedimento – o objeto ou o desenho que se nomeia. As atividades de seleção devem ser realizadas desde idades muito precoces, tanto em sessões especiais como aproveitando as circunstâncias normais e naturais do dia-a-dia. A seleção implica que haja, pelo menos, dois elementos e que a criança conheça o nome de um deles. As crianças que façam vários exercícios de associação, com um professor cuidadoso, e que diga sempre o nome do objeto ou do desenho que associa, aprendem muito vocabulário (recetivo), assim como também deve conhecer o nome de objetos comuns, que são familiares para ela. Por isso as atividades de seleção podem fazer-se quase ao mesmo tempo que as de associação. Estas atividades que se realizam para o desenvolvimento da linguagem, em que o objetivo essencial é o de aumentar o vocabulário, também se incluem com frequência exercícios de seleção. Deve partir-se do vocabulário que a criança já possui, para que esta aprenda novas palavras/nomes por dedução lógica ao selecionar ou ao excluir o objeto cujo nome já conhece.

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

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

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

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

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

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

A aprendizagem para Troncoso & Del Cerro (2004:48), é útil quando está consolidada, quando não se esquece e quando pode ser usada noutros contextos, diferentes dos da situação de aprendizagem. Por isso, a generalização pressupõe que a criança com T21 aplique os seus conhecimentos de “aula” no seu ambiente natural e normal, associando, selecionando, classificando e, inclusive, explicando as semelhanças e as diferenças das coisas. É difícil transferir e generalizar conhecimentos para contextos diferentes para quase todas as crianças com dificuldades de aprendizagem, as crianças com T21 não são exceção. Por isso, deve-se ter sempre presente este facto e praticar sempre que possível, noutros momentos e noutros lugares, o que foi aprendido nas aulas.

As situações do dia-a-dia, passeios e idas às compras são importantes para a criança prestar atenção a determinados estímulos e, de acordo com os objetivos definidos previamente, ela seja capaz de nomear, de apontar ou de atuar de forma correta quando surgir um desses sinais. Habitualmente deve pedir-se à criança que ajude a arrumar os brinquedos, que guarde os talheres nos seus lugares, que arrume os sapatos, etc. As tarefas do dia-a-dia são muito importantes para a criança vivenciar, fazendo dela um participante ativo, em casa e na escola, tendo sempre o cuidado de utilizar um vocabulário preciso, correto e concreto. Tudo isto, ajudará a criança a aprender de um modo natural,

assim como a vivenciar conceitos e noções como por exemplo: dentro, fora, em cima, em baixo, longe, perto, ao lado, à frente, etc.

#### **4.3.1. Etapas do Método de Leitura**

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

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

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

A **2ª Etapa** é a Aprendizagem das Sílabas.

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

A **3ª Etapa** é a da Progressão na Leitura.

Nesta etapa o objetivo fundamental é conseguir que o aluno leia textos progressivamente mais complexos que lhe permitam: fazer um uso prático e funcional das suas capacidades de leitura; usar a leitura como uma atividade lúdica de informação e de entretenimento nos seus momentos de lazer; e aprender em sentido amplo através da informação escrita. Numa fase inicial, o tempo que deve ser dedicado à leitura deve ser de 5 minutos em cada sessão, especialmente se a criança for pequena. É preferível repetir a sessão, 2 ou 3 vezes ao dia, do que optar por muitos minutos seguidos, o que pode levar ao cansaço da criança fazendo com que esta perca a atenção.

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

---

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

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

Segundo Troncoso & Del Cerro (2004:73), “Verificou-se com frequência que quando falta a coordenação o programa fracassa. O aluno demora mais tempo a ler”. O material utilizado em todas as situações deve ser atrativo, variado e adaptado às características sensoriais e perceptivo-discriminativas e aos interesses do aluno com T21. Para cada objetivo há que preparar materiais diferentes, de modo que a aprendizagem seja mais agradável e divertida. O modo de trabalhar repercute-se decisivamente nas atitudes e na aprendizagem da criança. Convém dar à sessão um carácter lúdico que promova a participação ativa do aluno. Às vezes é suficiente mudar uma atividade concreta, para que a criança retome o trabalho com atenção renovada.

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

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

- Associação de uma palavra com outra igual acompanhada do desenho ou fotografia (cartão-fotografia com cartão-palavra);
- Associação de palavras iguais;
- Seleção da palavra nomeada;
- Ditado de frases que a criança compõe escolhendo as palavras escritas em cartolina;
- Leitura global de 60 palavras incluindo um mínimo de 5 verbos;
- Iniciação ao abecedário pessoal;
- Leitura de livros pessoais com palavras, frases e contos;
- Composição de frases com palavras escritas em cartolina;
- Leitura de contos comerciais escolhidos e, se necessário adaptados.

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

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

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

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

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

- Iniciação ao conhecimento de sílabas inversas;
- Leitura rápida de sílabas diretas apresentadas uma a uma;
- Leitura de livros do 1º ano do 1º ciclo, selecionados pelo seu conteúdo e apresentação;
- Leitura de contos comerciais com pouco texto;
- Execução de palavras-cruzadas “pessoais” a partir das sílabas;
- Composição de palavras conhecidas com letras escritas em peças de cartolina ou de madeira, com modelo;
- Leitura rápida de sílabas travadas e sílabas inversas;
- Soletração de palavras simples;
- Iniciação ao conhecimento de palavras com grupos consonânticos;
- Iniciação ao uso de dicionários infantis;
- Leitura de frases que a criança dita ao adulto e este escreve;
- Resposta oral a perguntas sobre a leitura;
- Leitura e ordenação sequencial de cenas de uma história;

---

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

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

#### **4.3.2. Método de Escrita**

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

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

O processo de escrita é mais lento que o da leitura. Não se pode partir para uma escrita muito precoce, uma vez que é necessária uma maturação que raramente as crianças adquirem antes dos 5 anos. A criança com T21 aos 3, 4 anos de idade pode reconhecer visualmente palavras e atribuir-lhes significado, mas só por volta dos 7, 8 anos as poderá escrever. Estas crianças só adquirem, eventualmente, uma escrita fluente a partir dos 10 anos de idade. Os fatores que condicionam esta aprendizagem são os seguintes: anatomia da mão; laxidão ligamentar; hipotonia muscular; dificuldades de coordenação, de inibição e de memória; perceção auditiva; problemas de linguagem e articulação.

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

- a) A maturidade geral do sistema nervoso em relação ao conjunto da atividade motora;

b) O desenvolvimento geral em relação ao tónus muscular, à postura e à coordenação de movimentos;

c) O desenvolvimento da motricidade fina ou a destreza manual.

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

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

**Escrita: 1ª Etapa** – O objetivo geral desta etapa é fazer com que o aluno desenvolva as capacidades percetivas e motoras para traçar todo o tipo de linhas necessárias para, mais tarde, desenhar letras e juntá-las. Os objetivos específicos sugeridos por Troncoso & Del Cerro (2004:173), pretendem que o aluno:

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

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

- Escreva o seu nome com a ajuda de pontilhados;

---

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

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

**Escrita: 3ª Etapa** – O objetivo geral é fazer com que o aluno com T21 utilize habitualmente a escrita manuscrita para as atividades da vida diária, para resolver situações que requerem escrita e para comunicar com os outros.

Os objetivos específicos que Troncoso & Del Cerro (2004:198), nos sugere são os seguintes:

**Caligrafia:**

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

**Ortografia:**

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

**Vocabulário:**

- Escrever listas de nomes que correspondam a uma determinada regra;
- Escrever palavras da mesma família e derivadas de outras;

---

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

- Escrever diminutivos, aumentativos, sinónimos e antónimos;
- Escrever palavras que comecem com cada uma das letras do alfabeto.

**Morfossintaxe:**

- Escrever frases de 4 a 5 palavras com concordância correta de género e número;
- Escrever frases empregando de um modo adequado os tempos dos verbos no presente, no passado e no futuro;
- Escrever com uma estrutura correta, frases de mais de 5 palavras;
- Escrever um texto descritivo ou narrativo de 2 ou mais frases relacionadas entre si;
- Utilizar habitualmente a escrita em situações da vida doméstica, escolar, laboral e social para fazer listas, preencher formulários, escrever mensagens e cartas, copiar receitas ou instruções;
- Escrever pequenos relatos em que narre com coerência o início, o desenvolvimento ou ação e o final;
- Escrever composições ou pequenos ensaios sobre temas como a amizade, a dor, o trabalho, a felicidade, a vida, a natureza;
- Escrever as suas próprias criações: diário, poesias, etc.

**A importância do computador.**

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

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

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

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

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

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

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

a) A utilização de uma letra que seja suficientemente grande e escura para que o aluno a visualize no ecrã sem dificuldades e sem cansaço visual;

b) A seleção de letra cursiva ou script, ou as duas, em função do tipo de letra que o aluno conhece e usa habitualmente. Os alunos que só leem letra manuscrita aprenderão, através do computador, a letra de imprensa;

c) A colocação de etiquetas autocolantes que assinalem e destaquem as teclas enter, maiúsculas e delete.

Segundo Troncoso & Del Cerro (2004:214), “ Os alunos que progredem com maior rapidez são os que conhecem o alfabeto...” Por estas razões, quanto mais cedo uma criança começar a conhecer e a utilizar o teclado e o computador, mais fácil será centrar-se nos conteúdos dos programas e avançará mais depressa.

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

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

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

## **5. A aprendizagem da leitura e da escrita**

A linguagem, como temos vindo a declarar, é uma competência que corrobora um vasto domínio de aprendizagens do foro cognitivo. Uma estratégia de real interesse para o desenvolvimento linguístico, direciona-se para a necessidade de promover o contacto com a leitura e escrita, o mais precocemente possível, dado o contributo que esta aprendizagem

---

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

pode oferecer – enriquecimento de todas as aprendizagens alienadas ao processo de aquisição da linguagem. Sendo estes dois processos de aprendizagem que determinam um objetivo mais abstrato e complexo a trabalhar, promoverão a proximidade de uma linguagem cada vez mais precisa e concisa. De acordo com Citoler e Sanz (1997), a partir do momento em que se dá a iniciativa de explorar a aprendizagem da leitura e da escrita, a prioridade enquadra-se no facto da criança ter acesso à captação e expressão de significados, atendendo que se desenvolvem “também as capacidades cognitivas, o vocabulário, os conhecimentos prévios, as estruturas sintáticas, (...) que, por sua vez, aperfeiçoarão os processos de mais alto nível” (p.126-127). Bird, Buckley e Byrne (1997), defendem que existem vários benefícios da aprendizagem da leitura e escrita, no caso específico de crianças portadoras de T21, que ultrapassam a simples leitura e escrita de signos: “(...) o progresso na leitura também pode contribuir o desenvolvimento de destrezas da fala e da linguagem, as destrezas perceptivas auditivas e a função da memória motriz; todas elas, áreas em que (...) apresentam dificuldades (...)”<sup>8</sup> (p.165).

Atendendo a este domínio do desenvolvimento de uma criança, Beach, Dunn, Griffith e Ruan (2008: p.XVI), ressaltam alguns princípios basilares para a prática da leitura e escrita focando-se seis situações: (1) a leitura e a escrita constituem o processo de literacia; (2) o desenvolvimento da literacia tem como base a linguagem oral; (3) a leitura e escrita desenvolvem-se simultaneamente com a emergência de determinados comportamentos; (4) não existe um método de aprendizagem que seja efetivo para todos os casos de aprendizagem; (5) experiências vocacionadas para a literacia, devem considerar as aprendizagens antecedentes; (6) as experiências que envolvam a literacia, devem considerar o contexto ao qual a aprendizagem se propõe.

A questão relativa ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita no desenvolvimento da criança portadora de T21, tem vindo a ser uma preocupação científica.

Atendendo ao défice cognitivo que estas crianças comportam, as investigações direcionam-se para o estabelecimento de comparações com o desenvolvimento de crianças não portadoras da patologia, no sentido de analisar as potencialidades que a criança com T21 possa atingir através de métodos de leitura e escrita. Figueiredo e Gomes (2003), apresentam os resultados obtidos em alguns estudos – Katims, 1994; Boneti, 1995; Jatobá, 1995; Saint-Laurent, 1995 e Gomes, 2001 – que definem que as crianças com D.M. seguem um processo cognitivo semelhante às crianças não portadoras de deficiência na aprendizagem da leitura e escrita, ressaltando, que têm a “capacidade de evoluir conceitualmente” neste domínio de aprendizagem, “desde que sejam oferecidas situações

---

<sup>8</sup> “(...) el progreso en la lectura también puede contribuir a desarrollar las destrezas del habla y del lenguaje, las destrezas perceptivas auditivas y la función de la memoria motriz; todas ellas, áreas em que (...) suelen presentar dificultades (...)” (Bird, Buckley & Byrne, 1997: p.165).

---

Escola Superior de Educação Almeida Garrett  
de estimulação adequadas” (p.2). Reforçando esta perspectiva, outros estudos - Alves, 1987; Martins, 1996; Moura, 1997; Figueiredo Boneti, 1995, 1996, 1999; Gomes, 2001 - vêm “acrescentar” o facto de que embora os processos cognitivos sejam semelhantes nos dois “grupos” de crianças, as estratégias de ensino podem ser as mesmas, atendendo ao ritmo de aprendizagem mais lento da criança com D.M. (Deficiência Mental), que requer um período de aprendizagem mais longo (cit. Figueiredo & Gomes, 2007: p.60).

As vivências que são proporcionadas à criança, também terão impacto na aprendizagem da leitura e escrita. Gomes (2001, cit. Figueiredo & Gomes, 2007: p. 47), realizou um estudo em que o objetivo primordial se destinava a averiguar o impacto do ambiente sociocultural, familiar e escolar nas aprendizagens que envolviam a leitura e escrita por parte de crianças portadoras de T21. Como resultado, descreve que as “experiências familiares de contar histórias, formar rodas de leitura e proporcionar acesso a diferentes materiais impressos favorecem a formação desses leitores”. Contudo, nem sempre o ambiente familiar é caracterizado como promotor de aprendizagens enriquecedoras, nomeadamente, as de leitura. Neste caso, Figueiredo (2003, cit. Figueiredo & Gomes, 2007: p.47), investigou ambientes socioeconomicamente desfavorecidos, verificando que, apesar das crianças com T21 não usufruírem de ricas e diversificadas experiências de leitura nesses ambientes, quando “dispõem de oportunidades de ensino formal de leitura pró eficientes (...) se beneficiam com essas práticas” (cit. Figueiredo & Gomes, 2007: p. 47). Contudo, cada criança caracteriza-se pela sua individualidade, pelo seu ritmo de aprendizagem. Havendo a possibilidade de organizar e promover estas aprendizagens no contexto familiar e em contexto pré-escolar, a criança com T21 abará vantagens no seu percurso enquanto leitora e mais tarde, como detentora da competência escrita.

Como já analisámos, existe alguma discrepância entre o desenvolvimento aliado à patologia de T21 e o desenvolvimento dito normal, devendo por isso, proporcionar oportunidades para vivenciar e explorar ao máximo o mundo linguístico, no sentido de aproximar as competências da criança portadora de T21 aos estádios de desenvolvimento normal, para que se insira numa sociedade que valoriza e exige um status de leitura e escrita, para a sua plena inserção e compreensão no inter-relacionamento que a sociedade proporciona constantemente.

As crianças não portadoras de T21, estarão em vantagem nas vivências precoces de contacto com a leitura e escrita, pois compreenderão mais rapidamente, que existe um código linguístico, além daquele que é emitido oralmente.

“Desde o momento em que nascem, as crianças começam a aprender a linguagem, oral e escrita. Elas aprendem a forma como a linguagem escrita é

---

Escola Superior de Educação Almeida Garrett  
representada no seu meio ambiente em forma de signos, cartazes, etiquetas na comida, jornais, revistas, e caixa de correio eletrónico e nos computadores e televisão. As crianças também vêem os adultos no seu dia-a-dia a escrever listas, a ler receitas, ler livros e revistas e escrever notas”<sup>9</sup> (Beach, et. al 2008: p.1).

Em idades precoces, a criança vai tendo a oportunidade de vivenciar situações que intensificam a sua necessidade de imitar o adulto. A leitura de um livro infantil, pode ser uma dessas experiências. Contudo, a noção do que é a leitura propriamente dita, leva o seu tempo. Figueiredo e Gomes (2007), apresentam-nos um seguimento do processo cognitivo que a criança se sujeita até à plena aceção do que é a leitura – relação entre a imagem e o texto: “1 - O nível em que as crianças consideram que o sentido está no desenho. 2 - O nível no qual as crianças acreditam que o sentido está ora no desenho, ora no texto. 3 – O nível em que as crianças atribuem o sentido ao texto” (p.51-52). Atendendo a esta perspetiva, Viana e Teixeira (2002), afirmam que muitas crianças antes dos seis anos de idade não distinguem a imagem do texto e pensam que o adulto ao ler, se guia apenas pelas imagens que ilustram o texto (p.36), fator este, que está relacionado com a dificuldade em compreender a finalidade do processo de leitura, bem como as suas unidades. Figueiredo e Gomes (2007), mediante os estudos que efetuaram, realçam ainda o facto de que este processo cognitivo, no caso das crianças detentoras de défice mental - no caso da criança com T21, acrescentam um nível de consciencialização do mesmo, entre o segundo e o terceiro processo apresentado na citação anterior. Referem que nesse nível, estas crianças sabem “que o sentido está no texto, mas a presença do desenho é importante para atribuir sentido à leitura” (p.51- 52).

No passado, relativamente à compreensão dos processos cognitivos do desenvolvimento da criança (nomeadamente, a aprendizagem da leitura e escrita), acreditava-se que a criança só conseguiria adquirir esta aprendizagem, ao ingressar no primeiro ano do primeiro ciclo do Ensino Básico. Contudo, esta perspetiva foi-se transformando a partir dos anos 60, numa ideologia mais abrangente, sendo reforçada através de um estudo publicado num jornal intitulado *Elementary School Journal*, “no qual foi determinado que a criança necessita de alcançar a «idade mental» de 6 anos e meio de

---

<sup>9</sup> “From the time that they are born, children begin to learn about language, both oral and written. They learn how language is used. They learn what written language look like as it surrounds them in the environment in the form of signs, billboards, labels on food, newspapers, magazines, and junk mail and on computers and television. Children also see adults using print in their daily lives to make lists, read recipes, read books and magazines and write notes” (Beach, et. al 2008: p.1).

idade para que tenha sucesso na leitura no primeiro ano de escolaridade”<sup>10</sup> (cit. Beach, et. al, 2008: p.XIII). Com toda esta transformação aliada à emergente necessidade em comprovar este facto, entre os anos 60 e 80, surge uma nova orientação científica, em que se declara que este processo de desenvolvimento poderá ter início num período anterior à escolarização formal da criança. Com a inovação ideológica, Buckley (1985, 1995, 1997), realizou um estudo que comprovou o facto de que, as crianças entre os dois e os três anos de idade, “podem aprender a ler com a visão um grande número de palavras”<sup>11</sup> (cit Leavitt et. al, 2002: p.6). Com este resultado o autor supracitado, revelou que a criança com o seu forte poder visual, poderá adquirir determinadas aprendizagens que promovem a melhoria no processamento auditivo de informações. Neste estudo, realça-se ainda um facto importante para o desenvolvimento da criança portadora da patologia T21:

“Os pontos positivos da linguagem que têm (...) para a compreensão oral e da leitura sugerem que deve dedicar-se uma maior atenção ao nível fonológico para melhorar tanto as capacidades leitoras como as da fala. Esta capacidade pode existir em todas as idades, com independência do desenvolvimento da linguagem e da fala alcançados (...)”<sup>12</sup> (cit. Leavitt, et. al, 2001: p.6).

Com a necessidade de fazer corresponder estratégias de aprendizagem do processo de leitura às necessidades específicas das crianças, foram criados modelos de aprendizagem, no sentido de promover uma aprendizagem simples e eficaz, considerando a individualidade da criança. Esses métodos surgiram mediante as definições que eram estabelecidas para o ato de leitura. “A leitura é definida, por numerosos autores, como uma atividade complexa de tratamento de informações gráficas, a fim de delas extrair significação” (Gombert & Marec-Beton, 2004: p.107). A leitura tem sido um processo analisado à luz de várias perspetivas, que vão desde a simples decifração, à compreensão e ao raciocínio. Considerando uma vertente multidimensional, Viana e Teixeira (2002),

---

<sup>10</sup> “(...) in which it was determined that children needed to reach a «mental age» of six and a half years in order to be successful with reading in first grade” (cit Beach, et. al, 2008: p.XIII).

<sup>11</sup> “(...) pueden aprender a leer com la vista un gran número de palabras” (cit. Leavitt et. al, 2001: p.6).

<sup>12</sup> “Los puntos positivos del lenguaje que tienen (...) para la comprensión oral y la lectura sugieren que debe dedicarse una mayor atención al nivel fonológico para mejorar tanto las capacidades lectoras como las del habla. Esta capacidad puede existir en todas las edades, con independencia del desarrollo del lenguaje y el habla alcanzado (...)” (cit. Leavitt et. al, 2001: p.6).

realçam duas perspetivas de dois autores, no sentido de transparecer sinteticamente e globalmente, os requisitos que o ato de ler comporta:

“Para Mialaret (1966) “saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita, e de julgar e apreciar o seu valor estético» (...) Bonboir (1970) acrescenta que «é ser capaz de extrair as inferências autorizadas por um texto e de lhe dar alma; é recriar ou criar o significado de uma mensagem até aí implícita» (...)” (p.13).

Os modelos de leitura caracterizam-se pelas particularidades que se guiam para proceder à aprendizagem da leitura, definindo-se como ascendentes, descendentes ou interativos. No modelo de aprendizagem ascendente (também designado por método sintético), o leitor aprende o processo de leitura num seguimento crescente de unidades mais básicas da linguagem, sendo a descodificação a origem ideológica deste processo. O contexto não é considerado como um fator relevante nesta aprendizagem, ressaltando a importância da perceção auditiva, ou seja, defende-se que a leitura se inicia mediante a perceção das letras, que através das correspondências grafo-fonológicas transformam-se em sons, que permite o acesso ao significado – leitura auditiva (Martins & Niza, 1998: p.118). Considerando esta leitura, o modelo ascendente revela-se inadequado às necessidades da criança com T21, uma vez que não apela à correspondência de uma estratégia centralizada na perceção visual, que se apresenta como um fator essencial para desenvolvimento de competências-chave da criança com esta patologia (como temos vindo a referenciar). O modelo ascendente, traduz-se na aprendizagem da leitura através da identificação das letras (numa primeira fase), passando posteriormente para as sílabas, palavras e finalmente as frases. Citoler e Sanz (1997), apresentam-nos exemplos práticos deste modelo de aprendizagem (tabela 1) defendido por distintos seguidores.

Modelo Ascendente	Diretrizes
Método Alfabético	Inicialmente, estudam-se as vogais, posteriormente as consoantes, progredindo para as sílabas, palavras e frases.
Método Fónico	A aprendizagem da leitura inicia-se com as letras e os sons que lhe são correspondentes.
Método gestual de Borel-Misonny	Associação de um fonema a um gesto – preocupação na posição dos órgãos fonadores para a emissão do som.
Método mímico-gestual de Lémarie	Associação de um fonema a um gesto – preocupação na afetividade do gesto para a criança.
Método Silábico	A aprendizagem inicia-se com o estudo das sílabas, favorecendo a pronúncia das consoantes.
Método Fotossilábico	Inicia-se com a associação das sílabas a uma imagem específica.

Tabela 1 – Modelo de Leitura Ascendente.

Genericamente, os modelos ascendentes podem-se agrupar em dois estilos de métodos – o sintético e o fonomímico. O primeiro, tem como ponto de partida para a aprendizagem da leitura, o alfabeto. No segundo, existe a preocupação em estabelecer um sentido entre o som-letra, como é o caso do gesto.

Nos modelos descendentes (também designados métodos analíticos ou globais), os seus defensores apelam para a importância de experiências anteriores para a aprendizagem da leitura, valorizando a leitura visual das palavras como um mecanismo importante para a interpretação da linguagem escrita. Segundo esta perspetiva, a leitura traduz-se num “processo de identificação direta de signos globais, de antecipações baseadas no contexto semântico e sintático e de verificações das hipóteses produzidas” (Martins & Niza, 1998: p. 122). Deste modo, a aprendizagem desta competência, parte de processos superiores – a palavra e frase, no sentido de perceber as unidades mais básicas da linguagem escrita – grafemas e fonemas. Perante esta ideologia, Citoler e Sanz (1997), apresentam-nos dois exemplos de métodos (tabela 2):

Modelo Descendente	Diretrizes
Método de Leitura Ideográfica	Inicialmente, o estudo inicia-se a partir da frase, dando valor ao interesse, globalização e perceção visual.
Método Natural	A aprendizagem da leitura inicia-se com a linguagem da criança, partindo da exploração de palavras já reconhecidas para novas palavras – hipóteses e suposições através de experiências.

Tabela 2 – Modelo de Leitura Descendente.

Perante estes exemplos, na perspetiva descendente, existem o método global – que apela à valorização da perceção visual, e o método natural – valoriza a espontaneidade da criança. Relativamente ao método global, considerando as características orgânicas adjacentes à patologia T21, referente à perceção visual e auditiva e suas implicações no processo de aprendizagem (implícitas no esquema 2), torna-se evidente a sua adequação à aprendizagem da criança com T21. No seguimento desta metodologia global, focando a individualidade da criança com T21, foram sendo defendidas perspetivas para a aplicabilidade de um método de leitura global – método percetivo-discriminativo, defendido por Cunha (1997), Torres (2005), Cerro e Troncoso (2004), entre outros. O método de leitura e escrita defendido por Cerro e Troncoso (2004), será o método utilizado no nosso estudo como estratégia de estimulação precoce face à aprendizagem da leitura e escrita da criança com T21, foi uma adaptação ao método defendido pelas autoras – com génese no método percetivo-discriminativo.

Os modelos interativos (também designados por métodos mistos), englobam processos de índole ascendente como descendente, apelando ao facto de que “ao ler uma palavra o leitor ativaria uma via direta de acesso (visual) ao significado, se essa palavra fosse familiar em termos gráficos, ou uma via indireta (fonológica), se essa palavra fosse desconhecida” (Viana & Teixeira, 2002: p.88). Deste modo, para analisar um texto, o leitor terá de ter conhecimento do tema e o domínio do código linguístico, para que consiga compreender o conteúdo do mesmo. Segundo Stanovich (1980, cit. Martins & Niza, 1998: p.125), este modelo de aprendizagem traduz-se numa compensação entre as competências do leitor, uma vez que, à partida,

“uma pessoa que saiba facilmente reconhecer palavras, mas saiba pouco sobre o assunto de que trata o texto, pode privilegiar estratégias ascendentes de leitura, enquanto uma outra que não esteja ainda segura no reconhecimento de palavras pode privilegiar estratégias descendentes, baseadas por exemplo no contexto sintático e/ou nos conhecimentos gerais sobre o tema” (Martins & Niza, 1998: p.125).

### **5.1. Método Percetivo-Discriminativo**

No nosso estudo apresentamos o método global (método percetivo-discriminativo), pelo facto de entendermos que dará melhor resposta à criança com T21, uma vez que, reforça as competências da criança com T21, no que concerne aos seus pontos fortes de

---

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

aprendizagem – percepção visual, características, interesses e necessidades pessoais. A finalidade deste método, não está na plena aceção da palavra “leitura”, mas sim, “como atividade de lazer, a leitura pelo pleno prazer de ler, o uso da leitura como aprendizagem, a leitura como meio de estudo (...), como meio para alcançar um maior grau de autonomia pessoal” (Cerro e Troncoso, 2004: p.61). No método perceptivo--discriminativo, existem particularidades para a promoção da aprendizagem da leitura e da escrita da criança com T21, devendo atender a determinados pontos-chave que caracterizam esta estratégia de intervenção, nomeadamente: (1) adequação do método às capacidades cognitivas da criança; (2) a valorização das características individuais da criança; (3) a estimulação de competências cognitivas, como a memória a curto e longo prazo, autonomia na aquisição e generalização de conceitos; (4) a estimulação e desenvolvimento da linguagem expressiva.

A criança portadora de T21, no que respeita às suas competências cognitivas e atendendo ao défice de concentração e de expressividade, possui um alto grau de compreensão das aprendizagens oriundas do seu meio envolvente. Está provado que, com a idade compreendida entre os três e os quatro anos, uma criança com T21 – “aluno médio”, demonstra “amplamente o nível alcançado na sua capacidade de compreensão, tendo sido convenientemente estimulada e trabalhada durante os anos anteriores” (Cerro & Troncoso, 2004: p. 15). É nas experiências vividas na sua rotina diária - quer no ambiente familiar como no escolar, nos momentos de livre expressão, na interação com o outro, na exploração dos espaços, na observação e imitação do outro, que a criança com T21 vai desenvolvendo a sua compreensão intuitiva, que fortifica aprendizagens mais estruturadas, específicas, como as que são orientadas por um adulto. De facto, esta competência cognitiva, requer menos usufruto do córtex pré-frontal - área do cérebro pouco desenvolvida na patologia T21. Assim sendo, capacidades como a dedução e generalização, desenvolver-se-ão num período mais tardio, dependendo de uma estimulação precoce, o que apela à valorização da intuição como ferramenta imprescindível para a edificação da “base” cognitiva que fará a passagem para competências mais abstratas – dedução. Relativamente à compreensão analítica, é deveras importante ressaltar que

“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 vocábulos em sílabas e letras, até chegar a atender a chave da linguagem escrita: a união, ou a ligação das letras, e a composição em palavras, que darão forma a frases com significados concretos e bem expressos” (Cerro & Troncoso, 2004: p.16).

Assim sendo, urge a exploração precoce de um método de leitura, que promova todo o desenvolvimento de competências que estimulem a sua linguagem, visto que esta é uma característica específica e fundamental enquanto ser humano.

O processamento por etapas do método perceptivo-discriminativo, sendo planificadas e exploradas de acordo com as especificidades individuais da criança com T21, permitir-lhe-á alcançar uma motivação e dedicação persistente. O facto da criança se identificar com o conteúdo e a forma como o método é explorado, fará com que exista sucesso nas aprendizagens. De igual modo, atendendo a este fator, o Educador ao usar estratégias dotadas de criatividade, imaginação, perseverança e paciência, manipulará os ingredientes fundamentais para que toda a intervenção resulte para a sistematização e progressão de aprendizagens por parte da criança.

O ritmo de aprendizagem, a necessidade de relembrar aprendizagens, a valorização de comportamentos inesperados por parte da criança, entre outros, são fatores de real interesse para a exploração do método. A individualidade que o método perceptivo-discriminativo requer, bem como a sistematização e persistência, é algo que promoverá a intencionalidade da criança com T21 em explorar novas aprendizagens – palavras, vocabulário do seu dia-a-dia, dando-lhe a oportunidade de que exista uma abertura e estruturação de redes e circuitos sinápticos, que promoverão o seu desenvolvimento cognitivo. Assim sendo, ao oferecer

“palavras escritas que rapidamente se agrupam em frases curtas, ainda que carregadas de sentido, que acompanham imagens vivas e familiares, supõe submeter o cérebro a uma experiência em que se conjuga inteligência com interesse afetivo, duas qualidades de valor extraordinário para fomentar a aprendizagem. Descobrir o significado das palavras, descobrir que uma coisa ou um acontecimento fica registado para sempre através de signos, fomenta o exercício mental da memória, da generalização («casa» serve para descrever a minha casa e do meu amigo), da correlação, etc.” (Cerro & Troncoso, 2004: p.16).

Com todas estas aprendizagens, haverá uma maior predisposição para o desenvolvimento linguístico da criança com T21, nomeadamente no que respeita à sua expressividade, diálogo e enriquecimento verbal. Através das experiências vividas - o enriquecimento de conceitos, as expressões lidas pelo adulto – facilitarão a aprendizagem da criança com T21, no seu percurso linguístico e de aquisição da competência leitora/escrita. Contudo, para que o método tenha sucesso e promova o contributo no

desenvolvimento da criança, inibindo frustrações, é imprescindível que existam aprendizagens anteriores, advindas de uma intervenção precoce sistemática e progressiva.

Será de todo importante, que a criança detenha uma preparação mínima que facilite o seu sucesso no decorrer das aprendizagens, isto é, torna-se fundamental que a criança possua competências perceptivo-discriminativas, atenção e destreza manual (exploração de objetos/brinquedos), para que consiga dar resposta às tarefas que o método expõe.

Cerro e Troncoso (2004), estipularam a idade cronológica entre os dois e os quatro anos, como ideal para a exploração do método, referindo que este ponto orientador pode alargar-se desde um ano de idade até aos cinco anos.

No caso concreto do nosso estudo, a nossa população enquadra-se na faixa etária dos três-quatro anos. Deste modo, dada a população e o período de observação e análise de dados (entre o final do mês de Janeiro a Maio), daremos maior enfoque ao processo de aprendizagem da leitura, uma vez que a escrita, requer uma maior complexificação e estruturação de habilidades – motricidade fina, que necessita, como já vimos, de quatro a cinco anos de aprendizagem (Cerro e Troncoso, 2004: p.163).

Ao longo do processo de aprendizagens do método perceptivo- discriminativo, é na interação com o adulto, através da perceção visual e de ações mediadas, que se vai verificar a capacidade de compreensão de determinadas ações por parte da criança com T21, mesmo antes de as conseguir expressar oralmente.

“A habilidade de perceber as semelhanças e diferenças, de selecionar e de relacionar os objetos entre si e de os classificar segundo uma qualidade determinada são passos iniciais e básicos para o desenvolvimento da compreensão de diversos conceitos” (Cerro & Troncoso, 2004: p.37).

Segundo as autoras supracitadas, a criança portadora de T21 antes de atingir os três anos de idade, consegue já, ordenar ou classificar uma série de objetos segundo uma ordem verbal. Sendo assim, torna-se imprescindível, desenvolver e fortalecer aptidões como a associação, seleção, classificação, nomeação e generalização de objetos/conceitos. O método de leitura a explorar, considera e engloba todas estas aptidões, sendo também necessário, que em outros momentos de aprendizagem se estimule a criança com T21 a utilizar essas aprendizagens, com a prioridade de abranger um vasto domínio de conceitos e os integrar na sua rotina (nas suas vivências diárias), desenvolvendo-se, significativamente ao nível cognitivo e linguístico, entre outros domínios.

## 5.2. Competências-chave

O processo de associação relaciona-se com a discriminação visual e mental das particularidades de imagens/objetos segundo propriedades comuns, identificando-as como idênticas. No desenvolvimento desta competência, perante um conhecimento mais abstrato, a criança fará associações segundo uma propriedade comum, pelo facto de haver funções que apelam à categorização de imagens/objetos. No caso da criança com T21 ter a oportunidade de ser estimulada precocemente, ao nível da “atenção, percepção e memória visuais, se tiverem sido bem trabalhadas desde pequena, irão permitir um rápido progresso nestas tarefas” (Cerro & Troncoso, 2004: p.38).

O material que é utilizado no âmbito das associações, deverá ser estrategicamente escolhido, para que corresponda às necessidades da criança, nomeadamente, facilitar a manipulação e transporte dos mesmos, serem criativos e apelativos, representarem situações/objetos do seu dia-a-dia. Claro está, que as imagens devem ter contornos bem definidos, recorrendo inicialmente, sempre a conceitos que representem o seu contexto pessoal – familiar e escolar. Deste modo, revela-se a importância de não complexificar o ato de associação, facilitando a identificação, manipulação e organização das imagens/objetos num espaço delimitado.

Com o desenvolvimento da coordenação visual e manual, a criança com T21 vai alcançando a possibilidade de efetuar tarefas mais complexas de associação, em que utilize um lápis para ligar duas imagens impressas numa folha de papel, exercícios de orientação espacial, que favorecerão não só a competência leitora como a de escrita. A criança com T21 ao explorar imagens/objetos do seu conhecimento, terá uma maior predisposição para nomear o conceito em questão. No entanto, caso a criança ainda não se expresse com “grande” fluência, não se deve descurar o facto de que estará a memorizar essas aprendizagens, que serão a origem para o progresso no seu desenvolvimento cognitivo e linguístico. A criança portadora de T21 é capaz de efetuar uma atividade de associação, sem se exprimir oralmente. De facto, para que isso aconteça, a mediação por parte do adulto ao respeitar uma linguagem exata e precisa, permite que a criança compreenda o conceito e a finalidade da tarefa, alcançando e compreendendo outros conceitos, nomeadamente, questões relacionadas com a orientação espacial, com a categorização de objetos – cor, tamanho, espessura.

Atendendo aos interesses individuais de cada criança, os materiais devem ser diversos e numa mesma etapa, explorados harmoniosamente. O processo de seleção está intimamente relacionado com a atividade de associação - tendo como finalidade a expansão do vocabulário (competências linguísticas), ao analisar, identificar e selecionar a imagem/objeto a associar.

“Uma criança que faça muitos exercícios de associação, com um professor cuidadoso, e que diga sempre o nome do objeto ou do desenho que associam aprende muito vocabulário (recetivo) e conhece o nome dos objetos comuns, familiares para ela. Por isso, as atividades de seleção podem fazer-se quase ao mesmo tempo que as de associação” (Cerro & Troncoso, 2004: p.44).

A seleção, na plena aceção da palavra, significa o ato de identificar uma imagem/objeto que se nomeie, podendo ser um processo vivenciado mediante diversificadas atitudes – o pegar, o apontar, o verbalizar, o riscar – implicando a existência de pelo menos dois elementos. Para um maior sucesso por parte da criança com T21, o adulto planificando as tarefas de seleção atendendo a conceitos reconhecíveis pela criança, fortifica as aprendizagens linguísticas, bem como, reforça positivamente o seu empenho e dedicação nas mesmas. O período de mediação, é outra questão pertinente, uma vez que é

“conveniente que as atividades de seleção durem pouco tempo em cada sessão, porque pressupõem um grande esforço mental e de atenção para as crianças pequenas (...). Nesta etapa evolutiva, o mais importante é a manipulação. Preferem «atuar» - apanhar e largar, meter e tirar objetos -, processar uma informação verbal e elaborar uma resposta é um esforço grande” (Cerro & Troncoso, 2004: p.46).

A linguagem é sem dúvida um foco essencial neste processo, mas existem outras competências que serão envolvidas, que darão um grande contributo para todo este processo de desenvolvimento. Referimo-nos, a competências relativas à capacidade perceptiva e discriminativa a nível visual e auditivo, bem como à memória visual e auditiva.

O processo de classificação, engloba tanto o de associação como o de seleção, pelo facto de que, reflete a identificação de particularidades da imagem/objeto segundo propriedades comuns. Essencialmente, reflete o agrupamento dessas imagens/objetos segundo categorias, ou seja, observando um conjunto de imagens/objetos, terá de decifrar e aglomerar essas imagens/objetos em subconjuntos. Nas tarefas de classificação, existem determinadas especificidades a considerar. Inicialmente, apresentam-se à criança com T21 imagens/objetos iguais para cada um dos grupos a explorar. Posteriormente, será capaz de classificar imagens/objetos, mesmo que existam diferenças entre eles – animais, carros, lápis, flores, chapéus, entre outros exemplos. “Pode acontecer que a criança não tenha ainda aprendido todos os nomes das coisas que classifica, no entanto, aprendeu o conceito e viu que pertencem a um mesmo grupo” (Cerro & Troncoso, 2004: p.46).

---

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Deste modo, torna-se essencial a repetição de aprendizagens, para que a criança vá mentalizando todo este processo que promove a compreensão de diversificados conceitos. De igual modo, a generalização de conceitos, será explorada, uma vez que ao classificar, por exemplo os sapatos, irá atribuir esse significado a todos os sapatos – classificá-los enquanto grupo, independentemente, das características específicas do objeto (cor, tamanho, forma). Com o decorrer das experiências propostas, a criança com T21 alcançará um patamar de abstração, pelo qual será capaz de classificar imagens/objetos segundo as suas particularidades – cor, tamanho, espessura, entre outros – desenvolvendo a sua concentração, capacidade de observação minuciosa, a sua perceção e memória visual.

“A classificação facilita uma flexibilidade mental em virtude da qual se compreende que um objeto determinado possa pertencer a grupos diferentes em função do código de classificação que se estabeleça. Um triângulo grande, amarelo, espesso e rugoso poderá ser agrupado com os triângulos, com os objetos grandes e com os que têm uma superfície rugosa” (Cerro & Troncoso, 2004: p.47).

Será pertinente, organizar estratégias que ajudem a criança portadora de T21 a classificar, organizando materiais que promovam a perceção e compreensão deste processo (cestos, caixas, pratos, desenhos, entre outras hipóteses), que delimitem e referenciem o conjunto que se pretende classificar. Assim sendo, com esta necessidade de organização, haverá a estimulação desta competência em outros momentos do dia-a-dia da criança, como o arrumar os jogos, arrumar a área da casa, arrumar os bonecos, entre outras vivências.

Na estimulação das competências de associação, seleção, classificação, acaba por se explorar a nomeação e a generalização. Contudo, no seguimento progressivo de desenvolvimento de aprendizagens, no que respeita à nomeação na plena aceção da palavra, exige um raciocínio mais complexo, ou seja, traduz-se na caracterização minuciosa de um objeto nomeando-se os nomes, propriedades, características e a orientação espacial em que se enquadra. Neste sentido, no que concerne à expressividade da criança portadora de T21 (como já fora mencionado, é uma área fraca do desenvolvimento desta criança), torna-se fundamental a valorização das respostas e do raciocínio da mesma, mesmo que a inteligibilidade da fala não seja precisa, visto ser uma postura que contribuirá para a motivação intrínseca da criança, enquanto agente ativo no ato comunicativo. Um exemplo concreto, é-nos apresentado por Cerro e Troncoso (2004), relativamente a uma criança com T21 que efetua uma tarefa:

---

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

“(…) se lhe for pedido para nomear uma fila de cubos de 2 tamanhos e várias cores, é possível que a criança (…) com 4 anos vá fazendo uma «leitura»: «gande-aú», «eno-ancanado». O professor deve considerar esta «leitura» válida, sem exigir melhor pronúncia, pois perceberá perfeitamente que o aluno quer dizer «grande-azul» e «pequeno-encarnado»” (p.47-48).

Ao nomear um objeto, a criança portadora de T21 poderá ter a oportunidade de realizar exercícios de pré-leitura, adquirindo uma orientação visuo-motora. Assim sendo, estará apta a concentrar-se num objeto/imagem e consecutivamente, nomeá-lo/la, bem como, orientar-se da esquerda para a direita quando houver a necessidade de ler uma frase ou uma palavra. No caso concreto de associação de palavra-imagem ou palavra-palavra, é fundamental que o adulto estimule a criança com T21 a adquirir o hábito de apontar e efetuar o movimento da esquerda para a direita, uma vez que, ao explorar repetidamente este movimento, motivá-la-á a proceder deste modo, sempre que tenha de “ler” algum estímulo externo, promovendo a concentração e assimilação das particularidades do mesmo.

Contudo, é “frequente que a atividade motora preceda a verbal, por isso é preciso ajudar a criança a realizá-las em simultâneo, o que pressupõe ter de lhe inibir o movimento se ela tiver tendência para se antecipar” (Cerro & Troncoso, 2004: p.48). Este processo, terá como raiz o lúdico, para que a criança consiga do global, passar para as especificidades da leitura, que num futuro a médio e longo prazo, promoverão aprendizagens mais significativas – ingresso na Escola, entre outras exigências “leitoras” que a nossa sociedade comporta.

O processo de nomeação e de generalização, serão explorados minuciosamente, numa fase mais abstrata do método perceptivo- discriminativo, devido à atividade mental que exigem. No que respeita à generalização, esta só poderá ser um processo explorado pela criança com T21, no momento em que tenha uma memória adjacente às aprendizagens adquiridas e que as consiga utilizar em outros contextos de aprendizagem, sabendo discernir os estímulos que se enquadram em determinadas respostas/aprendizagens. Para que este raciocínio tenha sucesso, emerge a necessidade da estimulação precoce do mesmo nas fases iniciais da exploração do método perceptivo-discriminativo, atendendo ao uso de aprendizagens adquiridas, nos distintos momentos da rotina diária da criança com T21. A criança portadora desta patologia, possui competências que facilitam a generalização de aprendizagens, visto que, as

“(…) suas capacidades visuais e perceptivas são suficientemente boas para registar muitos pormenores que localiza e que pode encontrar e assinalar. Por

---

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

isso convém aproveitar as situações do dia-a-dia em casa, dos passeios e das idas às compras, para que a criança preste atenção a determinados estímulos e, de acordo com os objetivos definidos previamente, seja capaz de nomear, de apontar ou de atuar de um modo correto quando surgir um desses sinais. A criança tem de perceber que associar dois carrinhos iguais na aula é o mesmo tipo de tarefa que colocar duas latas de tomate iguais, uma ao lado da outra, ou de emparelhar meias para as arrumar” (Cerro & Troncoso, 2004: p.48).

Indo ao encontro de toda a complexidade adjacente ao desenvolvimento cognitivo de uma criança com T21, o método de leitura que será mais direcionado às necessidades específicas, será sem dúvida, o método global, visto que a base para a aprendizagem, está na perceção visual, que é uma das áreas fortes, do desenvolvimento desta criança.

### **5.3. Requisitos prévios e resultados do método perceptivo- discriminativo**

Considerando todo este processo que o método perceptivo–discriminativo comporta, será deveras importante, apresentar as condições que este método exige, para que haja um enquadramento com as necessidades da criança com T21. Numa etapa anterior à exploração do método, será de especial interesse, verificar as características individuais da criança, bem como, verificar se o estudo de caso se identifica com as condições prévias do método. Um dos fatores, relaciona-se com o estado de saúde da criança com T21, nomeadamente, se possui problemas de visão ou de audição, se possui problemas de tiroide não tratados, se tem sonolência ou fome no momento de aprendizagem. Considerações de teor individual, ajudarão o adulto a perceber determinadas posturas da criança com T21, sendo um suporte para a planificação de aprendizagens, nomeadamente: (1) a personalidade; (2) o interesse e motivação para aquisição de novas competências; (3) a capacidade cognitiva; (4) o ritmo de aprendizagem/trabalho; (5) o ambiente familiar. Considerando todos estes fatores individuais, de igual modo, existem requisitos prévios que a criança com T21 necessita possuir, para se iniciar o método. Esses requisitos, traduzem-se (1) no nível mínimo de linguagem compreensiva, (2) na manifestação da compreensão através de informações orais e visuais, tendo como privilégio algum domínio da capacidade de atenção face a um estímulo, (3) no domínio da perceção visual, conseguindo identificar imagens segundo as suas semelhanças e diferenças, (4) em algum domínio da perceção auditiva, conseguindo perceber e discriminar umas palavras das outras, (5) em dominar a atenção, perceção e memória visual, pelo facto de serem uns dos pilares da aprendizagem da leitura.

A necessidade de atender às especificidades das competências da criança portadora de T21, estão relacionadas com a adequação do método a essas mesmas especificidades. Se a caracterização da criança com T21 e do método não se enquadram, então será fundamental perspetivar outras vias de aprendizagem da leitura. Assim sendo, para que exista uma atenção direcionada para a complexidade de inter-relacionamento de características, atendendo ao método global, Cerro e Troncoso (2004) estruturam o seu método de aprendizagem da leitura por três etapas (estando interligadas entre si), no sentido de haver um acompanhamento progressivo das aprendizagens. Sinteticamente, as três etapas apresentam-se do seguinte modo: (1.<sup>a</sup>) “perceção global e reconhecimento de palavras escritas com compreensão do seu significado”, (2.<sup>a</sup>) “aprendizagem das sílabas” e (3.<sup>a</sup>) “progressão da leitura” (Cerro & Troncoso, 2004: p.73). Realçam ainda, que a

“razão fundamental deste processo deve-se ao facto de que se devem manter e consolidar as condições de «compreensão», «fluência» e «motivação» em todos os momentos do processo. Não é preciso completar todos os objetivos de uma etapa para trabalhar a seguinte” (Cerro & Troncoso, 2004 (p.73).

Contudo, será deveras importante proceder a uma avaliação contínua de todas as tarefas exploradas, no sentido de analisar se a criança assimilou e acomodou as aprendizagens para avançar para a etapa seguinte. Se isso não acontecer, poderá a criança sentir-se frustrada e desmotivada para com o método. Claro está, que a origem da motivação aliada às estratégias planificadas para o método, fará sentido se partir das atitudes e das aprendizagens que a criança apresenta.

Situações de interação social, são também de grande relevância para a exploração do método perceptivo-discriminativo, pois torna-se fundamental o estabelecimento de uma relação de confiança e segurança entre a criança-adulto, para que haja a motivação para a autoconfiança e predisposição para a aquisição de novas aprendizagens. Será pertinente, que todos os adultos intervenientes no processo de aprendizagem da criança com T21 – quer no ambiente escolar, como no familiar – tenham conhecimento do método, para se fortificar a confiança perante a aprendizagem da leitura, havendo a possibilidade de explorá-lo em momentos diferentes da sua rotina, em contextos diferentes, que poderão levá-la à generalização de competências.

Em jeito de conclusão, com a finalidade de apresentarmos o quão interessante e importante possa ser a exploração de um método de leitura em idades precoces da criança com T21, apresentamos a súmula de resultados referenciados por Cerro e Troncoso (2004), relacionados com o contributo da conceção de programas específicos para estas crianças,

que fortalecem a perspectiva de que o processo de leitura tem uma forte influência no desenvolvimento linguístico, referindo:

“a) As crianças incapazes de verbalizar no início do Programa começam a usar palavras para comunicar. b) As crianças que na linguagem espontânea só usam palavras começam a utilizar frases. c) As produções orais alargam-se porque as crianças empregam todas as sílabas das palavras que leem e porque aumentam a dimensão dos enunciados mediante a utilização de artigos, de preposições e de conjunções. d) Produz-se um aumento de vocabulário que se manifesta claramente no progresso da leitura com a utilização dos sinónimos. e) Na linguagem oral incluem-se formas verbais mais complexas e alcança-se uma melhoria na morfossintaxe. Este efeito é mais evidente e avaliável quando se programam atividades especificamente dirigidas a esse objetivo” (Cerro & Troncoso, 2004: p.66).

#### 5.4 Síntese

A linguagem é a força primordial, que nos leva a desenvolvermo-nos enquanto ser racional e comunicativo. Numa fase precoce das nossas vidas, o meio em que vivemos, o estímulo que nos é fornecido através dos agentes educativos – família, educador, colegas de escola – terão um forte impacto na aquisição dessas competências que nos dignificam como ser humano. As aprendizagens autónomas, vivenciadas através da exploração dos ambientes familiar/escolar/comunidade, terão uma maior recetividade na criança não portadora de T21, uma vez que no caso da criança portadora de T21, existe a necessidade de uma mediação e de uma maior dependência do “outro” para compreender e se desenvolver no meio em que vive. A estimulação precoce é fundamental para a competência linguística da criança com T21, pois nos seus primeiros anos de vida, existem grandes dificuldades em comunicar, exigindo maturação cognitiva e apelo ao uso de estratégias específicas que fortaleçam um desenvolvimento rico e harmonioso. A criança com T21 desenvolve-se a um ritmo diferente da criança não portadora de T21, devido às características adjacentes à patologia, traduzindo-se num desenvolvimento linguístico idêntico (comunicação pré-verbal, ecolália, primeiras palavras, holofrases, linguagem telegráfica, construção frásica, formulação de perguntas), mas em períodos cronológicos distintos.

No domínio da aquisição da linguagem, a aprendizagem da leitura e escrita, poder-se-á transformar numa ferramenta apelativa à aquisição desta competência, no sentido de

---

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

promover a expressividade e consciencialização dos signos linguísticos que caracterizam a língua materna. Além destes fatores, no caso da criança com T21, outras situações de aprendizagem se evidenciam, pelo seu contributo significativo no desenvolvimento integral da mesma – expressividade, perceção e memória visual e auditiva, concentração, aumento de vocabulário, entre outras competências, as quais pertencem a áreas fracas de desenvolvimento (à exceção da perceção visual). As experiências em que se estimule o contacto com a leitura e escrita, estão presentes em vários contextos do nosso dia-a-dia.

Ao observar o outro, a criança começará a adquirir a noção de que para lá da leitura de uma imagem, existem também letras, que ao serem conjugadas, dão significado ao que se pretende comunicar.

A nível científico, defende-se que a criança adquire esta capacidade cognitiva, em idades anteriores ao ingresso no primeiro ano de escolaridade. O segredo está na perceção visual das palavras. Deste modo, foram surgindo perspetivas divergentes, que estruturam métodos de leitura no sentido de corresponder à aprendizagem desta competência – modelos de leitura ascendentes, descendentes e interativos. O modelo descendente (método global) é o que se enquadra mais no desenvolvimento da criança com T21, uma vez que apela ao reconhecimento do que é global até alcançar, progressivamente, a especificidade das unidades básicas da linguagem. Através do reconhecimento e compreensão de palavras do seu uso diário, a criança com T21 terá a possibilidade de se desenvolver significativamente, em vários domínios, nomeadamente no cognitivo e linguístico.

O modelo percetivo-discriminativo, evidencia uma programação de aprendizagens que colocam uma área forte do desenvolvimento da criança portadora de T21, no auge de todo o processo de aprendizagem – perceção visual, além de contribuir significativamente, para o reconhecimento das características e interesses da criança com esta patologia, estimulação da cognição (memória, concentração, raciocínio, perceções, aquisição e generalização de conceitos), assim como, o desenvolvimento da linguagem expressiva. Neste sentido, luta-se pela estimulação da competência leitora precoce da criança portadora de T21, uma vez que havendo a estimulação precisa, sistemática alcançando os requisitos básicos de compreensão e cognição, a criança terá a possibilidade de chegar mais “rapidamente” a aprendizagens que ao serem adquiridas num período anterior à escolaridade, promoverão um menor desfasamento de competências, comparativamente aos colegas não portadores da patologia. Será deveras importante, não desfasar o contributo que a leitura pode fornecer, ao nível da comunicação, interação social, autonomia, independência e acima de tudo, compreender o outro e fazer-se compreender, numa sociedade que é caracterizada especialmente pela competência linguística.

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Considerando pertinente o método percetivo-discriminativo, com o estudo que idealizámos/efetuámos, pretendemos perceber de que forma a intervenção precoce no processo de leitura e escrita, ajuda a estruturar o desenvolvimento linguístico da criança com T21.

## **Capitulo II – Enquadramento Empírico**

## 1. DEFINIÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO.

### 1.1 – Pergunta de Partida

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

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

A razão de ser desta fase do nosso trabalho, prende-se com o facto de tentarmos interligar a componente teórica a um estudo de carácter prático, tentando dar resposta à problemática que nos propusemos a estudar: **“Leitura e Escrita: Intervenção precoce no desenvolvimento linguístico da criança com Trissomia 21”** Esta questão surgiu da necessidade de conhecer um pouco melhor a realidade existente nas escolas e, de certo modo saber em que termos a inclusão se verifica no sentido de criar condições capazes de satisfazer as características, necessidades e especificidades de todos os alunos com T21 que a frequentam.

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

É no seguimento desta preocupação e da presente determinação, enquanto docente e tendo em atenção as dificuldades destas crianças, anteriormente referidas que elegemos a investigação em pedagogia, pois esta “tem por objetivo promover a Educação ajudando-a na realização do seu fim, que é o desenvolvimento holístico da pessoa” (Sousa, 2005:29) que elegemos o seguinte objetivo fundamental para este estudo empírico:

Averiguar em que medida o Método Percetivo-Discriminativo proposto por Troncoso & del Cerro (2004), pode facilitar a aquisição da leitura e escrita na criança com Trissomia 21.

Face ao nosso objetivo principal de responder à pergunta de partida, apurando a veracidade das hipóteses de trabalho, teremos em conta:

- As especificidades das crianças com Trissomia 21;
- As capacidades e necessidades das crianças com Trissomia 21;
- Importância da intervenção precoce de métodos de leitura e escrita nas crianças com Trissomia 21;
- Comprovar a evolução na leitura e escrita das crianças com T21, que foram expostas ao modelo de Troncoso & Mercedes Del Cerro (2004).

## **1.2 – Definição das Hipóteses**

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

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

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

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

**Hipótese 1:** A criança com Trissomia 21 quando estimulada melhora as competências percetivo-discriminativas.

**Hipótese 2:** A criança com Trissomia 21 desenvolve aptidões de leitura e escrita, depois da aplicação do método percetivo-discriminativo de Troncoso & del Cerro.

### 1.3 - Caracterização da Amostra.

Este estudo está situado e contextualizado numa amostra de uma criança com T21, do sexo feminino previamente identificada. Esta criança está inserida no Agrupamento de Escolas Guilherme Stephens, na Marinha Grande é composto por 3 jardins-de-infância, 3 escolas do 1.º ciclo, 4 unidades educativas de tipologia jardins-de-infância/escola do 1.º ciclo e uma escola do ensino básico dos 2.º e 3.º ciclos (escola sede). Os jardins-de-infância e as escolas do 1.º ciclo estão dotados dos recursos didáticos e pedagógicos essenciais.

A criança que participa neste estudo (R) frequenta a escola do 1º Ciclo de Ensino Básico de Fonte Santa no 4º ano de escolaridade, situada na Marinha Grande, Leiria.

A aluna “R” provém de uma família estruturada, sendo desde o nascimento devidamente acompanhada, não revelando explicitamente em termos físicos e cognitivos, traços da problemática inerente. Tivemos acesso a relatórios médicos do Hospital de Santo André, Leiria do serviço de pediatria da consulta de desenvolvimento, onde desde muito cedo e acompanhada em diversas áreas. Aos 29 meses foi realizado o teste “*The Schedule of Growing Skills2*” onde revelou que era uma criança com excelente colaboração, muito atenta e explorava adequadamente o meio ambiente. É acompanhada também pela Terapeuta da Fala do Agrupamento, pelo técnico de psicomotricidade no Centro de Recursos de Inclusão (APPACDM) e pela professora de Educação Especial. Tem tido um acompanhamento precoce desde os dois anos de idade. Existe um grande acompanhamento por parte da família quer a nível sociofamiliar, quer a nível escolar. A Encarregada de educação valoriza os seus progressos e mostra-se sempre disponível para lhe dar o apoio necessário. Esta ampla estimulação permitiu um bom desenvolvimento global.

A aluna é abrangida pelas alíneas: a), b), c), d), f), ao abrigo do Decreto-lei n.º 3/2008, artigo 16.º, n.º 2. Beneficia de apoio direto da professora de Educação Especial, de terapeuta da fala do agrupamento e de Psicomotricidade no Centro de Recursos para a Inclusão.

---

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

A aluna tem vindo a evoluir em todas as áreas, sendo de salientar a área da matemática, onde já consegue fazer contagens com números superiores a 20, pequenas generalizações ao nível do cálculo mental e apresentar estratégias simples para a resolução de problemas também simples. Ao nível da linguagem e comunicação, a aluna mostra maior competência em relação à velocidade de leitura e em relação à escrita autónoma de pequenos textos, embora ainda tenham uma construção nem sempre correta. O mesmo acontece na estrutura das frases em que são omitidas palavras (verbos, preposições...), e as quais são ainda confusas. A R tem ainda dificuldade em trabalhar as noções de tempo, principalmente as horas devido à numeração envolvida e pela complexidade envolvida no conceito.

Em termos gerais, ao nível das aprendizagens, revela um grande desfasamento em relação às competências exigidas para o ano de escolaridade em que se encontra, não se prevendo que este desfasamento possa ser ultrapassado através de adequações curriculares. Deste modo, propõe-se que a aluna passe a usufruir de medida e) – Currículo Específico Individual, numa perspetiva de aprendizagens com maior carácter prático.

Nota-se mais interessada em conteúdos que dizem respeito ao Estudo do Meio, conseguindo relacionar e aplicar corretamente os conhecimentos trabalhados.

A sua área forte continua a ser a Linguagem e Comunicação, onde a velocidade de leitura e a capacidade de escrita organizada e com maior correção foi visível. Não obstante, revela ainda dificuldades de relacionamento de ideias, na escrita, quando estas são mais complexas e ao nível da ortografia, embora tenha melhorado bastante.

No que se refere à escola, esta criança está inserida numa turma de ensino regular no 4º ano do ensino básico. Quanto ao método utilizado não existe um específico, mas sim métodos que são utilizados simultaneamente, como o método global, o método sintético e o método analítico. No que se refere ao método perceptivo-discriminativo de Troncoso & Del Cerro (2004), a professora de educação especial diz este método defende o desenvolvimento das capacidades perceptivas e discriminativas da criança com Trissomia 21, ativa muitas competências incluídas nos programas educativos da escola. Refere também que é uma ferramenta útil no trabalho destes profissionais. No entanto, a professora de educação especial utiliza diversos métodos para conseguir colmatar as dificuldades da aluna. Temos ainda conhecimento que sempre houve uma grande parceria entre a família e a escola, nomeadamente com as professoras do ensino regular e de educação especial, no sentido de unir esforços para ajudar a criança no seu percurso académico.

## **2. Metodologias**

### **2.1 – Metodologias Gerais**

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

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

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

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

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

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

declarações dos atores ou dos vestígios deixados por aqueles que testemunharam direta ou indiretamente.

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

Privilegiaremos neste estudo o recurso à observação participante, pois segundo Woods (cit. in Serrano, 1994:25), ela é um meio para chegar mais profundamente à compreensão e à explicação da realidade que o investigador quer estudar. A esta ideia, complementamos a perspetiva de Quivy (1998:197), segundo a qual, a validade deste recurso metodológico deverá basear-se, por um lado, na precisão e no rigor das observações e, por outro, no confronto constante entre as observações e as hipóteses interpretativas.

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

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

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

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

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

## 2.2 – Instrumentos de recolha de dados

Para a concretização deste estudo, foram construídos instrumentos de recolha. Estes instrumentos têm como objetivo avaliar o perfil de desenvolvimento da criança na fase inicial do estudo, em vários domínios, nomeadamente, o de locomoção, manipulação, visão, audição e linguagem, fala e linguagem, interação social e autonomia

Assim, foi construída uma checklist e varias fichas de trabalho que foram utilizadas como registo de observação da criança “R” que frequenta o 4º ano do ensino básico. Estes instrumentos envolviam duas grandes dimensões, uma referente ao método de leitura e outra ao método de escrita.

Quanto ao método de leitura no registo de observação tivemos como suporte o Método de Leitura e Escrita Percetivo – Discriminativo de Troncoso & Del Cerro (2004) sobretudo no que se refere ao nível I (dos 8 aos 10 anos) referentes à Leitura, tendo analisado os seguintes aspetos:

- Iniciação ao conhecimento de sílabas inversas;
- Leitura rápida de sílabas diretas apresentadas uma a uma “olha e diz”;
- Leitura de contos comerciais com pouco texto;
- Soletrar palavras simples;
- Composição de palavras conhecidas com letras escritas;
- Resposta oral a perguntas sobre a leitura;
- Leitura e ordenação sequencial de cenas de uma história;
- Conhecimento dos grupos consonânticos.

No que respeita aos dados dinâmicos, elaborámos grelhas de observação relativas ao processo progressivo de exploração das distintas etapas do método de leitura por nós explorado, com a finalidade de orientar o estudo, avaliar e agilizar possíveis transformações na intervenção e planificação de estratégias. A elaboração deste instrumento de avaliação, objetivamente refere-se à necessidade de conduzir o estudo numa avaliação contínua e eficaz de toda a intervenção. Aliado a este guião, elaborámos outras formas de registo de observação direta, como instrumentos de recolha de dados, baseados na perspetiva de Cristina Parente (2002) (registos de incidentes críticos, registo contínuo, lista de verificação,

amostragem de acontecimentos), bem como, registos fotográficos. Mediante estes registos, a facilidade em mostrar os resultados do nosso estudo, bem como avaliar as aprendizagens do participante, torna-se relevante para o mesmo, bem como o enriquece pelo facto de demonstrar na prática, todo o trabalho que foi efetuado.

Relativamente à Escrita foram analisados os conteúdos referentes à 3ª Etapa, que se destina à Fase da Progressão da Escrita, ao que passamos a descrever:

**Caligrafia:**

- Escrever, quer palavras quer frases com a sua letra pessoal, proporcionada e legível;
- Ortografia:
- Utilizar adequadamente o ponto, a vírgula, e outros sinais de pontuação;
- Utilizar os pontos de exclamação e de interrogação que seja preciso;

**Vocabulário:**

- Escrever listas de nomes que correspondam a uma determinada categoria;
- Escrever palavras da mesma família e derivados de outras;
- Escrever diminutivos, aumentativos, sinónimos e antónimos.

**Morfossintaxe:**

- Escrever frases de 4 a 5 palavras com concordância correta de género e numero;
- Escrever, com uma estrutura correta, frases de mais de 5 palavras;
- Escrever um texto descritivo ou narrativo de 2 ou mais frases relacionadas entre si.
- Faz leitura e ordena sequencialmente cenas de uma história.

Também se incluíram aspetos do nível IV como:

- Escreve mensagens e pequenas cartas
- Escreve pequenos relatos em que narra com coerência o início, o desenvolvimento ou a ação final
- Escreve pequenas composições sobre os temas: amizade, felicidade, a natureza, etc
- Resolve palavras cruzadas e jogos de palavras;
- Faz leitura de livros do 1º Ciclo;
- Utiliza a resposta escrita com frases a perguntas sobre a leitura (resposta curta);
- Utiliza a resposta escrita com frases a perguntas sobre a leitura (resposta mais complexa).

### **2.3 – Procedimentos na recolha de dados**

Após a construção dos instrumentos, num 1º momento houve um contacto telefónico com o Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Guilherme Stephens, no sentido de explicar e dar conhecimento do estudo assim como o critério que ditava a participação da professora de educação especial e da professora do ensino regular, docentes estes que prestam apoio à criança escolhida para este estudo. Foi solicitada a sua autorização e colaboração garantido o anonimato dos participantes.

Depois deste contacto telefónico foi-nos dito como deveríamos proceder para que este estudo fosse possível de realizar. Posteriormente enviamos por correio eletrónico uma carta dirigida aos Pais e Encarregados de Educação da criança solicitando autorização, e outra ao presidente do Conselho Executivo. Esta documentação foi enviada no dia 2 de março de 2012. Passados alguns dias foi-nos comunicada a autorização para a realização deste estudo.

O 1º contacto com a Professora do Ensino Especial foi em abril de 2012, nas respetivas escolas, onde ficamos a conhecer o espaço físico e onde pudemos falar sobre a forma como gostaríamos de realizar o estudo. Perante o nosso interesse em desenvolvê-lo no contexto de sala de aula, foi-nos dada permissão, embora a turma fosse um pouco problemática, onde existiam casos de algumas crianças com problemas de comportamento. Falamos também na possibilidade de realizar uma Checklist, abordando os aspetos que seriam relevantes observar, no que se refere à Leitura e Escrita, utilizando o Método Perceptivo – Discriminativo.

Ainda neste 1º encontro, conseguimos recolher alguma informação através da professora de ensino especial, em que fase de desenvolvimento as criança se encontrava no momento, no que se refere à Leitura e Escrita. Isso ajudou-nos na construção da Checklist.

Depois destas terem sido elaboradas, segundo os parâmetros atrás enunciados, a sua aplicação foi feita com a colaboração direta da professora de educação especial. Esta aplicação desenrolou-se no mês de abril de 2012, onde nos deslocamos às respetiva escola, (em dias diferentes), onde previamente marcamos encontro com a professora de educação especial. Depois de uma breve conversa com a docente, apresentamos a Checklist com os vários aspetos a serem avaliados. Depois de uma observação cuidadosa preencheram as checklists.

Numa 2ª fase do trabalho após a aplicação e análise das checklist, foram criadas propostas de atividades que permitissem colmatar as falhas detetadas. Estas propostas tiveram como base o Método de Leitura e Escrita de Troncoso e Del Cerro (2004), e foram aplicadas no início de maio de 2012.

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

As atividades foram propostas por nós, tendo em conta alguns critérios que achamos pertinentes, sendo eles, o número de sessões; a duração de cada sessão; a definição dos conteúdos e dos objetivos para cada uma das sessões, não esquecendo os recursos humanos e materiais, assim como as estratégias. Tentamos diversificar as atividades, para que a criança sentisse entusiasmo e vontade em realizá-las. Tivemos o cuidado de respeitar os gostos e interesses da criança, no que se refere à escolha dos materiais. Após a realização destas atividades foram de novo aplicadas as checklists construídas de modo a verificar-se se tinha havido ou não evolução.

### 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

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

Conforme já foi explicitado, a 1ª fase do estudo implicou a utilização de checklists junto à aluna. Estas como definimos no capítulo 3, apresentam características específicas embora com semelhanças. Pretendeu-se, através delas, obter uma caracterização mais detalhada do perfil de leitura e de escrita da aluna. Estas checklists foram aplicadas no mês de maio de 2012. Em seguida, apresentamos os resultados obtidos pelo aluno.

##### 3.1.1 - Análise da checklist inicial da Criança “R”

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

Nível I (dos 8 aos 10 anos)	NA	EA	A	Observações
Conhece sílabas inversas (silaba fechada);	X			
Leitura rápida de sílabas diretas apresentadas uma a uma “olha e diz”;		X		
Leitura de contos comerciais com pouco texto;		X		
Soletra palavras simples;			X	
Composição de palavras conhecidas com letras escritas;		X		
Resposta oral a perguntas sobre a leitura;	X			
Leitura e ordenação sequencial de cenas de uma história;		X		
Conhecimento dos grupos consonânticos.	X			
Faz leitura e ordena sequencialmente cenas de uma história;			X	

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Faz leitura em voz alta com entoação, respeitando as pausas;			X	
Faz leitura em voz alta com fluência e inteligibilidade;		X		
Faz leitura silenciosa com compreensão;	X			
Faz leitura rápida de palavras com grupos consonânticos;	X			
Faz leitura de livros do 1º Ciclo;		X		

Tabela 3 – Checklist do método da leitura

Verificamos, assim, que as principais dificuldades no âmbito da Leitura, referem - se aos aspetos mais complexos como as sílabas inversas (sílabas fechadas); dar respostas orais a determinadas perguntas ou aplicar alguns grupos consonânticos. Fazer uma leitura silenciosa com compreensão.

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

<b>Nível I (dos 8 aos 10 anos)</b>	<b>NA</b>	<b>EA</b>	<b>A</b>	<b>Observações</b>
Escrever, quer palavras quer frases com a sua letra pessoal, proporcionada e legível;			X	
Utilizar adequadamente o ponto, a vírgula, e outros sinais de pontuação;		X		
Utilizar os pontos de exclamação e de interrogação que seja preciso;		X		
Escrever listas de nomes que correspondam a uma determinada categoria;	X			
Escrever palavras da mesma família e derivados de outras;	X			
Escrever diminutivos, aumentativos, sinónimos e antónimos;	X			
Escrever frases de 4 a 5 palavras com concordância correta de género e número;		X		
Escrever, com uma estrutura correta, frases de mais de 5 palavras;		X		
Escrever um texto descritivo ou narrativo de 2 ou mais frases relacionadas entre si;		X		
Escreve mensagens e pequenas cartas	X			
Escreve pequenos relatos em que narra com coerência o início, o desenvolvimento ou a ação final	X			
Escreve pequenas composições sobre os temas: amizade, felicidade, a natureza, etc.	X			
Resolve palavras cruzadas e jogos de palavras;		X		
Utiliza a resposta escrita com frases a perguntas sobre a leitura (resposta curta);		X		

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Utiliza a resposta escrita com frases a perguntas sobre a leitura (resposta mais complexa).	X			
---	---	--	--	--

Tabela 4 – Checklist do método da escrita

Verificamos, assim, que as principais dificuldades no âmbito da escrita centram-se na terceira etapa que consiste na progressão na escrita em termos ortográficos e referem-se concretamente a uma elaboração de uma lista de nomes que correspondam a uma determinada categoria; escrever diminutivos, aumentativos, sinónimos e antónimos. A aluna demonstrou ter dificuldades em escrever mensagens e pequenas cartas; escreve pequenos relatos em que narra com coerência o início, o desenvolvimento ou a ação final e escrever pequenas composições sobre os temas: amizade, felicidade, a natureza, etc.

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

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

### 3.2 - 2ª fase do estudo: proposta de atividades.

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

Como profissionais de educação sabemos que qualquer planificação deve ter como base o conhecimento da realidade, daí a importância de termos realizado as checklists. As opções tomadas para a planificação das atividades tiveram em consideração variados aspetos como: os interesses da criança; os objetivos específicos para cada sessão; o tempo de duração de cada sessão; os conteúdos; as estratégias; os recursos humanos e materiais e, posteriormente a avaliação de cada atividade.

Nesta proposta de atividades não esquecemos, ainda, que segundo Troncoso & Del Cerro (2004:67) “o professor deverá adotar e criar as atividades em função do seu próprio estilo pessoal e das características dos alunos”. Neste sentido as atividades foram pensadas e organizadas em função das características próprias da aluna. No que se refere ao “estilo pessoal”, estas atividades foram criadas de forma a poder proporcionar à criança uma aprendizagem motivadora, através da qual se pode alcançar bons resultados.

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

### **3.2.1– Descrição das Atividades**

Definida a nossa questão de investigação, entendemos necessário primeiramente conhecer a criança, promovendo desta forma encontros informais e outros mais formais da docente especializada com pais, educadora e diretora da instituição.

Após análise da avaliação diagnóstica da educadora, observação direta e naturalista em contexto de sala e avaliação, procedeu-se ao registo das competências reais da “R” na checklist 1 e 2 (apêndice I e II).

Este processo facilitou a reflexão das competências a desenvolver antes de dar início à aplicação do método de aprendizagem da leitura e da escrita de Troncoso & del Cerro (2004). No término deste trabalho procedeu-se a nova avaliação das competências inicialmente definidas e uma reflexão sobre a evolução registada. (apêndice III e IV).

Como atrás referido, cada hipótese elaborada a partir da nossa questão de investigação definida anteriormente, constituirá uma competência estabelecida para o aluno. O decorrer de todo o processo de investigação segue as orientações das autoras, Troncoso & del Cerro, no entanto serão sujeitas a uma constante reflexão e reajustamento se pertinente. Com isto, procuramos realizar a nossa investigação de forma mais correta e exata.

Tendo em conta o que foi observado com a aplicação da 1ª checklist, na construção das atividades tivemos em conta o nº de sessões, a duração de cada sessão, devido à sua capacidade de concentração e também tratando-se de atividades um pouco demoradas, o que implica por parte da criança um certo desempenho, no que se refere à atenção e concentração. As atividades foram planeadas com base no Método de Leitura e Escrita de Troncoso & Del Cerro (2004), tendo em conta o desenvolvimento da criança no momento da observação através da aplicação da checklist. As atividades organizadas para a criança

foram mais a nível da escrita, visto que na observação da checklist pudemos constatar que as maiores dificuldades centram-se mais no campo da Escrita.

Na 1ª sessão tivemos em conta como conteúdos a leitura em voz alta; perguntas e respostas e como objetivos fazer a entoação respeitando as pausas; fazer a entoação com fluência e inteligibilidade; dar respostas a perguntas mais complexas. (Apêndice V)

Nesta dimensão, fomos para o campo de investigação com a seguinte pergunta: A “R” é capaz de melhorar as competências percetivo-discriminativas se estimulada com atividades direcionadas para este propósito?

**Hipótese1-** A “R” melhora as competências percetivo-discriminativas, definidas na checklist, criada com base nas atividades propostas por Troncoso & del Cerro (2004).

**Hipótese2-** A “R” não melhora as competências percetivo-discriminativas, definidas na checklist, criada com base nas atividades propostas por Troncoso & del Cerro (2004).

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

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



Fig. 1 – Leitura e interpretação do texto

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

A criança “R” demonstrou capacidades relativamente à leitura da história “Um circo especial”, sentido apenas ligeiras dificuldades em ler palavras desconhecidas ou muito complexas (“equilibrado”, “esgueirou-se”, “agilidade”, “estremeceu”, “tropelias”). Por sua vez, na etapa de ser questionado e ser capaz de responder, não revelou dificuldades. No entanto,

no exercício em que a aluna tinha de ordenar o texto, sentou alguma dificuldade e teve que reler o texto.

Na 2ª sessão os conteúdos selecionados foram a identificação das sílabas; a consciência fonológica e rimas e como objetivos valorizados: saber identificar as sílabas; saber qual a sílaba que se repete num conjunto de duas palavras, escrever palavras com a mesma sílaba no início e construir frases utilizando a rima. (Apêndice VI)

A atividade em si consistiu, num 1º momento, o adulto forneceu à criança uma folha A4 com várias imagens (4) para que ela identificasse a primeira sílaba em cada uma das palavras e escrevê-la. Num 2º momento a ficha continha duas quatro conjuntos de imagens e a aluna tinha de identificar qual a sílaba comum e escrevê-la. No 3º momento foi dada uma sílaba inicial e a aluna tinha de escrever duas palavras com a mesma sílaba e ilustrá-la. No último momento, a aluna tinha o início de uma frase e tinha de completar a frase com umas das hipóteses apresentadas de maneira a rimar.

Na figura 2 apresentamos as fichas com os exercícios. Esta atividade foi realizada por parte da criança com motivação, e por outro lado com alguma ansiedade, na medida em que terminava a ficha, continuava a dar exemplos. Numa imagem ou outra sentiu mais dificuldade, mas com alguma orientação por parte do adulto, conseguia escrever a palavra.



Fig. 2 – Realização das fichas

Dito isto, verifica-se ciclo a **hipótese 1**: A “R” melhorou as competências perceptivo-discriminativas, definidas na checklist, criada com base nas atividades propostas por Troncoso & del Cerro (2004).

Na 3ª sessão os conteúdos abordados foram: desenvolver a consciência fonológica através da divisão silábica; descobrir novas palavras omitindo um das sílabas (inicial, central ou final) e preencher um texto com palavras homófonas. (Apêndice VII)

Nesta sessão, fomos para o campo de investigação com a seguinte **pergunta**: A “R” é capaz de desenvolver aptidões de leitura e escrita depois da aplicação do método perceptivo-discriminativo proposto por Troncoso & del Cerro (2004)?

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

**Hipótese 1:** A “R” desenvolve aptidões de leitura e escrita, depois de aplicado o método perceptivo-discriminativo de Troncoso & del Cerro,

**Hipótese 2:** A “R” não desenvolve aptidões de leitura e escrita, depois de aplicado o método perceptivo-discriminativo de Troncoso & del Cerro,

A sessão consistiu em 3 momentos distintos. Num 1º momento a criança fez a leitura de uma lista de palavras e explicou/exemplificou o seu significado. Posteriormente fez a contagem das sílabas e a respetiva divisão. Neste exercício a aluna não demonstrou grandes dificuldades, no entanto, palavras com tritongos teve alguma dificuldade na divisão silábica. No 2º momento, a aluna tinha de formar novas palavras omitindo a sílaba inicial, central ou final da imagem/palavra fornecida. No início da atividade, a aluna demonstrou alguma dificuldade em compreender a essência do exercício, mas depois do adulto exemplificar, a aluna percebeu e não teve dificuldades em realizar a ficha. No último momento, a aluna tinha de preencher as lacunas com palavras homófonas. Ao ler a lista das palavras a aluna conseguiu explicar claramente o significado de cada palavra, mas ao aplicá-las no exercício, relevou grandes dificuldades e só com ajuda é que conseguiu terminar a ficha.

Na figura 3 apresentamos as fichas com os exercícios. A aluna realizou estas atividades com grande entusiasmo. Segunda ela, parecia que estava a fazer um puzzle onde tinha de descobrir as peças que faltavam.

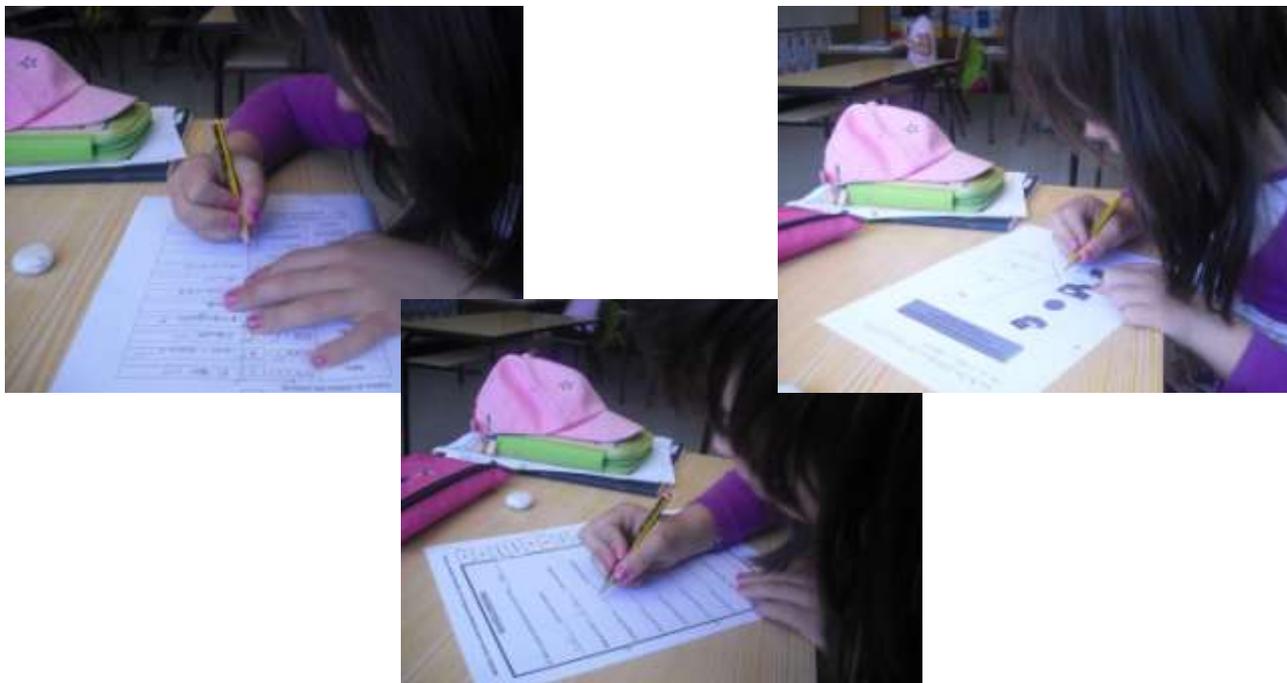


Fig. 3 – Realização das fichas (divisão silábica; omissão das sílabas e palavras homófonas)

A 4ª sessão teve como objetivo promover um momento de leitura realizando as respetivas entoações, com fluência e inteligibilidade, bem como ser capaz de dar respostas necessárias. No primeiro momento a docente fez a leitura de um poema. (Apêndice VIII) Após a leitura inicial do texto, pedimos a criança que identificasse os animais mencionados no texto. De seguida, a aluna fez uma leitura silenciosa e identificou e escreveu quais as palavras que rimavam. Posteriormente, a docente forneceu uma ficha com o texto com lacunas. A docente fez novamente a leitura do texto e a aluna preencheu as lacunas. Neste exercício, a aluna demonstrou algumas dificuldades na identificação das palavras que rimavam, mas não demonstrou dificuldades no preenchimento das lacunas. Por fim a aluna fez a cópia do poema.

No segundo momento a aluna recebeu um texto “O Capuchinho Vermelho” com lacunas. O objetivo do exercício era para a aluna preencher o texto, substituindo as imagens pelas palavras corretas. Neste exercício, a docente perguntou se a aluna conhecia a história, ao qual ela respondeu que sim. A docente pediu a aluna para contar a história por palavras dela. Neste exercício a aluna conseguiu manter um discurso coerente, no entanto, verificamos que utilizava frases pouco elaboradas e sem elementos de ligação.

De seguida, pedimos à aluna para preencher o texto, o qual fez se grandes dificuldades. Depois de terminado as tarefas a aluna pediu para ler o texto em voz alta para a turma. A aluna gosta muito desta atividade para mostrar que é capaz de o fazer.

Mediante a realização das atividades, verificou-se uma progressão expressiva no desenvolvimento global da criança. Na figura 4 apresentamos a realização das fichas.

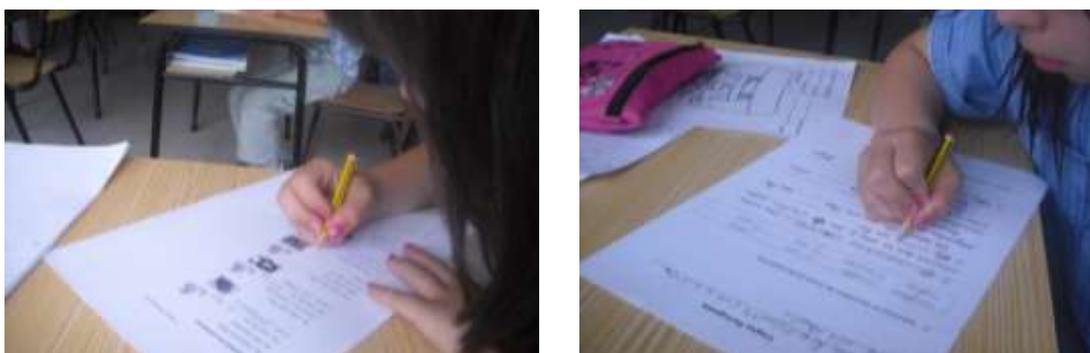


Fig. 4 – Preenchimento das lacunas (ditado e substituição das imagens pela palavra)

No âmbito do plano definido para estas sessões, procedemos a uma reflexão e posterior estruturação do plano de intervenção.

Foi seguido o plano de estratégias definidas, com a finalidade de desenvolver as competências tidas como fundamentais para esta dimensão.

O método em estudo, sustentado em investigações realizadas pelas autoras, apresenta-se como uma opção e não único capaz de promover competências da leitura em

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

crianças com Trissomia 21. Defendem-no como um método que mostrou ser eficaz e atraente para estas crianças. Pode-se “afirmar que é um método que demonstrou ser eficaz, é adequado para alcançar uma aprendizagem motivadora, através da qual se alcançam bons resultados a nível da compreensão, da fluência e do gosto pela leitura.” Troncoso & del Cerro (2004:55).

Perante o exposto, verifica-se que o plano de ação surtiu o efeito desejado e que as adaptações foram de encontro com o interesse e motivação da “R”, promovendo progressos nas suas competências.

Nesse sentido, **verifica-se a hipótese 1**: A “R” desenvolve aptidões de leitura e escrita, depois de aplicado o método percetivo-discriminativo de Troncoso & del Cerro.

Na 5ª sessão a docente do Ensino Regular perguntou se poderíamos aplicar a ficha de avaliação de matemática à aluna. Embora não seja o nosso tema, aceitamos para pudermos perceber as facilidades/dificuldades da aluna na área da matemática. No 1º momento da atividades, foi feita a leitura da ficha de avaliação. No 2º momento a aluna realizou a ficha. As indicações que nos foram dadas, foi que as únicas dúvidas que poderíamos tirar à aluna seriam relativamente à interpretação dos enunciados. No decorrer da atividade, conseguimos perceber que a aluna tem muitas dificuldades na área da matemática e terá de trabalhar mais para conseguir superar essas dificuldades.

Na figura 5, apresentamos a realização da ficha de avaliação de matemática.



Fig. 5 – Realização da ficha de avaliação de matemática

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

Passada a etapa da realização das atividades julgamos importante e necessário verificar se tinha havido ou não alterações no desempenho da criança e, assim, perceber o impacto da utilização do método de Troncoso & Del Cerro (2004). Utilizamos, propositadamente a mesma checklist para que fosse possível a comparação. Nos quadros que se seguem apresentamos os resultados das duas aplicações (abril e junho de 2012).

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Analisando a Checklist inicial e a sua reaplicação, elaboradas segundo o Método Perceptivo – Discriminativo de Troncoso & Mercedes Del Cerro (2004) aplicado à criança na área de leitura, podemos observar que esta tem praticamente todos os aspetos adquiridos. Mediante as observações participantes realizadas, considera-se que a progressão deste aluno foi bastante significativa, conseguindo colmatar grande parte das dificuldades que estão inerentes à sua problemática.

Método da Leitura	abril 2012			junho 2012		
	NA	EA	A	NA	EA	A
<b>Nível III (dos 8 aos 10 anos)</b>						
Conhece sílabas inversas (sílabas fechadas);	X				X	
Leitura rápida de sílabas diretas apresentadas uma a uma “olha e diz”;		X			X	
Leitura de contos comerciais com pouco texto;		X			X	
Soletra palavras simples;			X			X
Composição de palavras conhecidas com letras escritas;		X			X	
Resposta oral a perguntas sobre a leitura;	X				X	
Leitura e ordenação sequencial de cenas de uma história;		X			X	
Conhecimento dos grupos consonânticos.	X				X	
Faz leitura e ordena sequencialmente cenas de uma história;			X			X
Faz leitura em voz alta com entoação, respeitando as pausas;			X			X
Faz leitura em voz alta com fluência e inteligibilidade;		X			X	
Faz leitura silenciosa com compreensão;	X				X	
Faz leitura rápida de palavras com grupos consonânticos;	X			X		
Faz leitura de livros do 1º Ciclo;		X			X	

Tabela 5 – Reavaliação do checklist do método da leitura

Após a reaplicação do checklist, importa agora fazer uma reflexão final e global, verificando o grau de sucesso das estratégias tomadas no decorrer da investigação.

No âmbito da nossa pergunta de partida: “Leitura e Escrita: Intervenção precoce no desenvolvimento linguístico da criança com Trissomia 21.” Na tentativa de dar uma resposta, e face às hipóteses definidas inicialmente, destacamos que todas elas foram verificadas, existindo na maioria delas correlações positivas.

É de notar o elevado sucesso das medidas estratégicas tomadas nos planos de ação para superar as dificuldades e barreiras estabelecidas. Fazendo referência à iniciação da

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

leitura de palavras, note-se e referenciando Troncoso & del Cerro (2004), pretende-se que se trate de uma leitura compreensiva, elemento sempre presente ao longo de todo o processo. Esta compreensão é a motivação e a base de toda a aprendizagem, estando intimamente relacionado com as especificidades das crianças com Trissomia 21.

Em síntese podemos referir que houve evolução positiva mas embora o estudo tenha sido realizado num curto período de tempo, conseguimos perceber a evolução tendo em conta os trabalhos realizados com a aluna e também com os trabalhos realizados em conjunto com a professora de Educação Especial.

A criança “R” teve uma evolução bastante positiva na área da leitura, nomeadamente na leitura e compreensão do texto; na leitura em voz alta com entoação, respeitando as pausas, fazendo uma leitura com fluência e inteligibilidade.

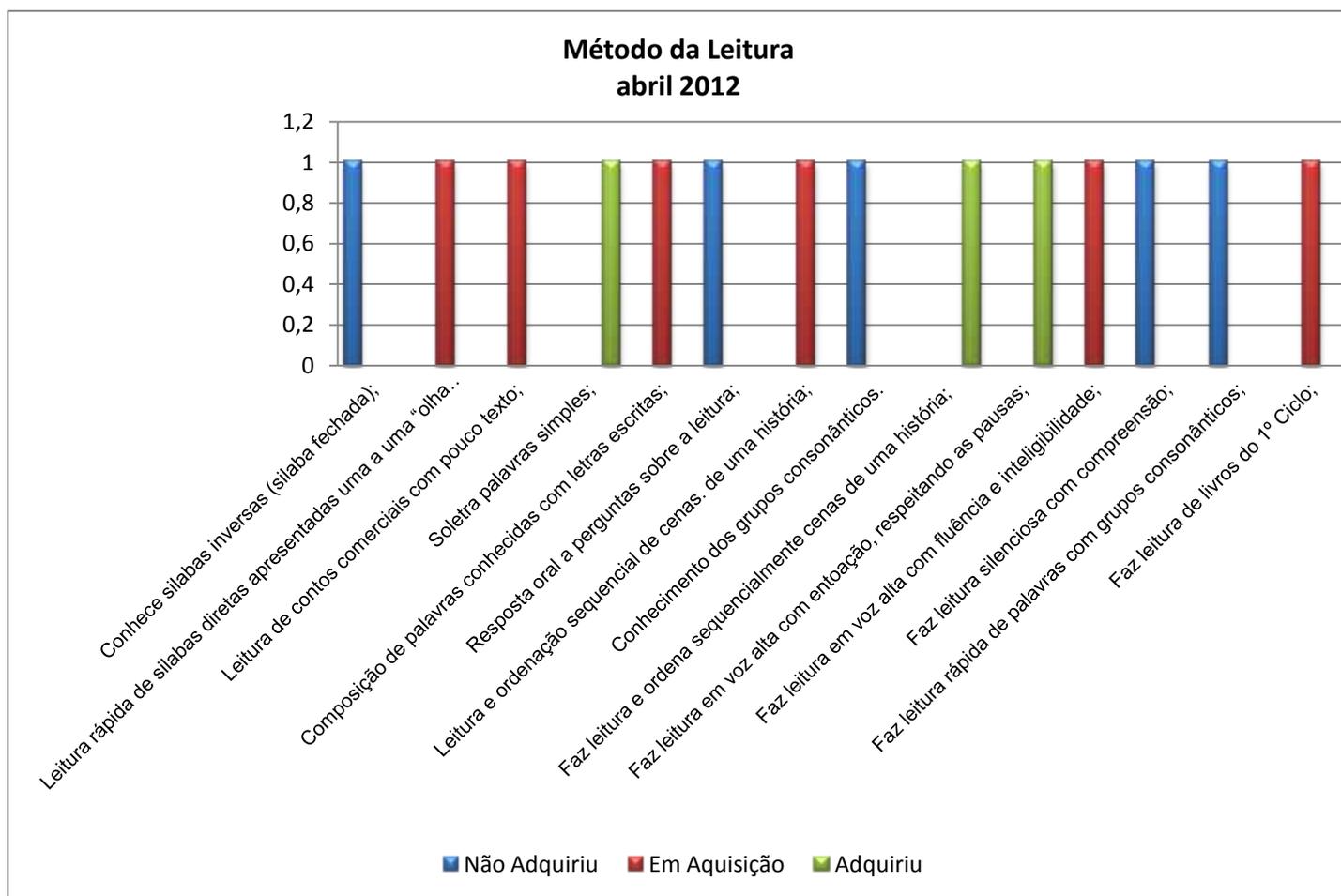


Gráfico 1 – Checklist do método da leitura de abril

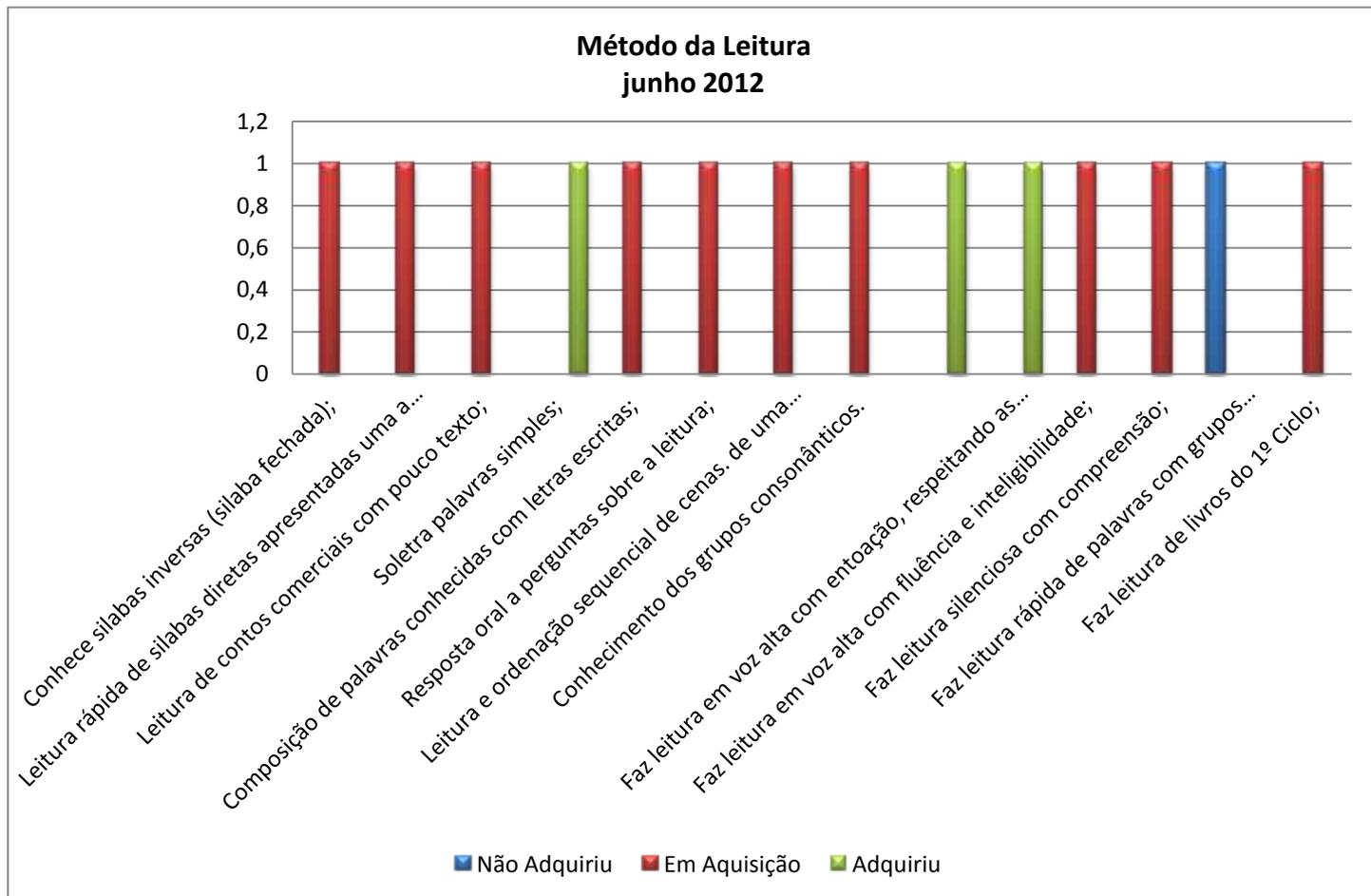


Gráfico 2 – Checklist do método da leitura de junho

Como podemos constatar nos gráficos 1 e 2, a “R” denota grandes melhorias, particularmente na capacidade de processar o texto para reproduzir respostas. Progrediu na capacidade de identificar as sílabas fechadas e abertas; após a leitura cuidada e silenciosa de um texto é capaz de elaborar uma resposta e é capaz de identificar os grupos consonânticos das palavras.

No que concerne à escrita, a “R” teve uma evolução positiva na área da escrita, nomeadamente na ortografia onde conseguiu superar algumas das dificuldades, como por exemplo a compreensão e interpretação do texto; a elaboração de frases mais complexas

Método da Escrita	abril 2012			junho 2012		
	NA	EA	A	NA	EA	A
<b>Nível III (dos 8 aos 10 anos)</b>						
Escrever, quer palavras quer frases com a sua letra pessoal, proporcionada e legível;			X			X
Utilizar adequadamente o ponto, a vírgula, e outros sinais de pontuação;		X			X	
Utilizar os pontos de exclamação e de interrogação que seja preciso;		X			X	
Escrever listas de nomes que correspondam a uma determinada categoria;	X				X	
Escrever palavras da mesma família e derivados de outras;	X			X		
Escrever diminutivos, aumentativos, sinónimos e antónimos;	X			X		
Escrever frases de 4 a 5 palavras com concordância correta de género e número;		X			X	
Escrever, com uma estrutura correta, frases de mais de 5 palavras;		X			X	
Escrever um texto descritivo ou narrativo de 2 ou mais frases relacionadas entre si;		X			X	
Faz leitura e ordena sequencialmente cenas de uma história;			X			X
Faz leitura em voz alta com entoação, respeitando as pausas;			X			X
Escreve mensagens e pequenas cartas	X			X		
Escreve pequenos relatos em que narra com coerência o início, o desenvolvimento ou a ação final	X			X		
Escreve pequenas composições sobre os temas: amizade, felicidade, a natureza, etc.	X			X		
Resolve palavras cruzadas e jogos de palavras;		X			X	
Utiliza a resposta escrita com frases a perguntas sobre a leitura (resposta curta);		X			X	
Utiliza a resposta escrita com frases a perguntas sobre a leitura (resposta mais complexa).	X				X	

Tabela 6 – Reavaliação do checklist do método da escrita

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

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

e longo prazo, na autonomia pessoal e na aquisição de conceitos e também facilita o desenvolvimento da linguagem expressiva. Como a aluna teve um acompanhamento desde muito cedo, onde foram utilizados diversos métodos, podemos comprovar que a Intervenção Precoce ajuda e muito o desenvolvimento linguístico das crianças.

Esta reflexão deu também a possibilidade aos professores, de perceber que este método tem muitas potencialidades e que deve ser utilizado no futuro, na medida em que, os alunos com T21 que são estimulados precocemente através deste método, podem adquirir competências adequadas de leitura e escrita.

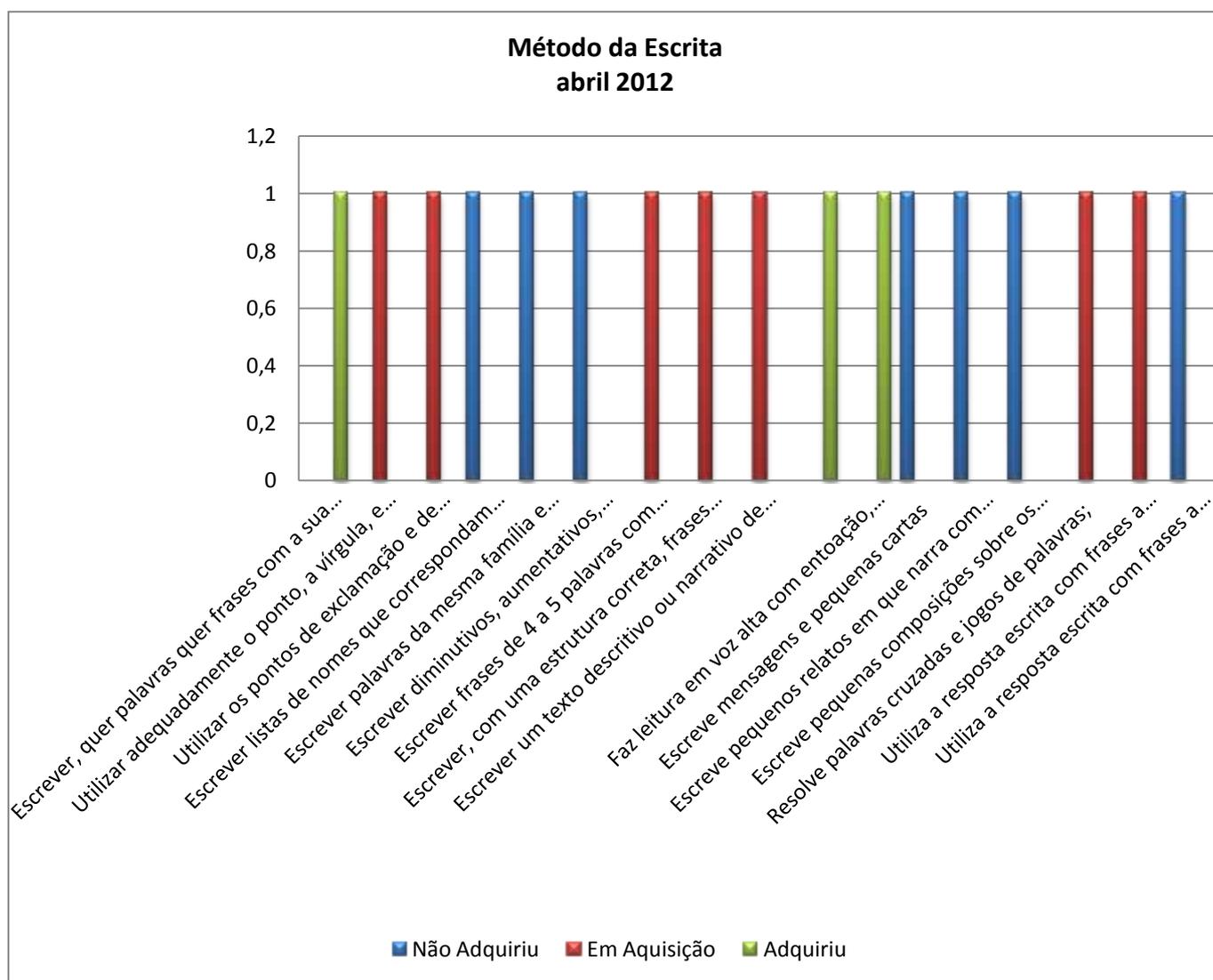


Gráfico 3 – Checklist do método da escrita de abril

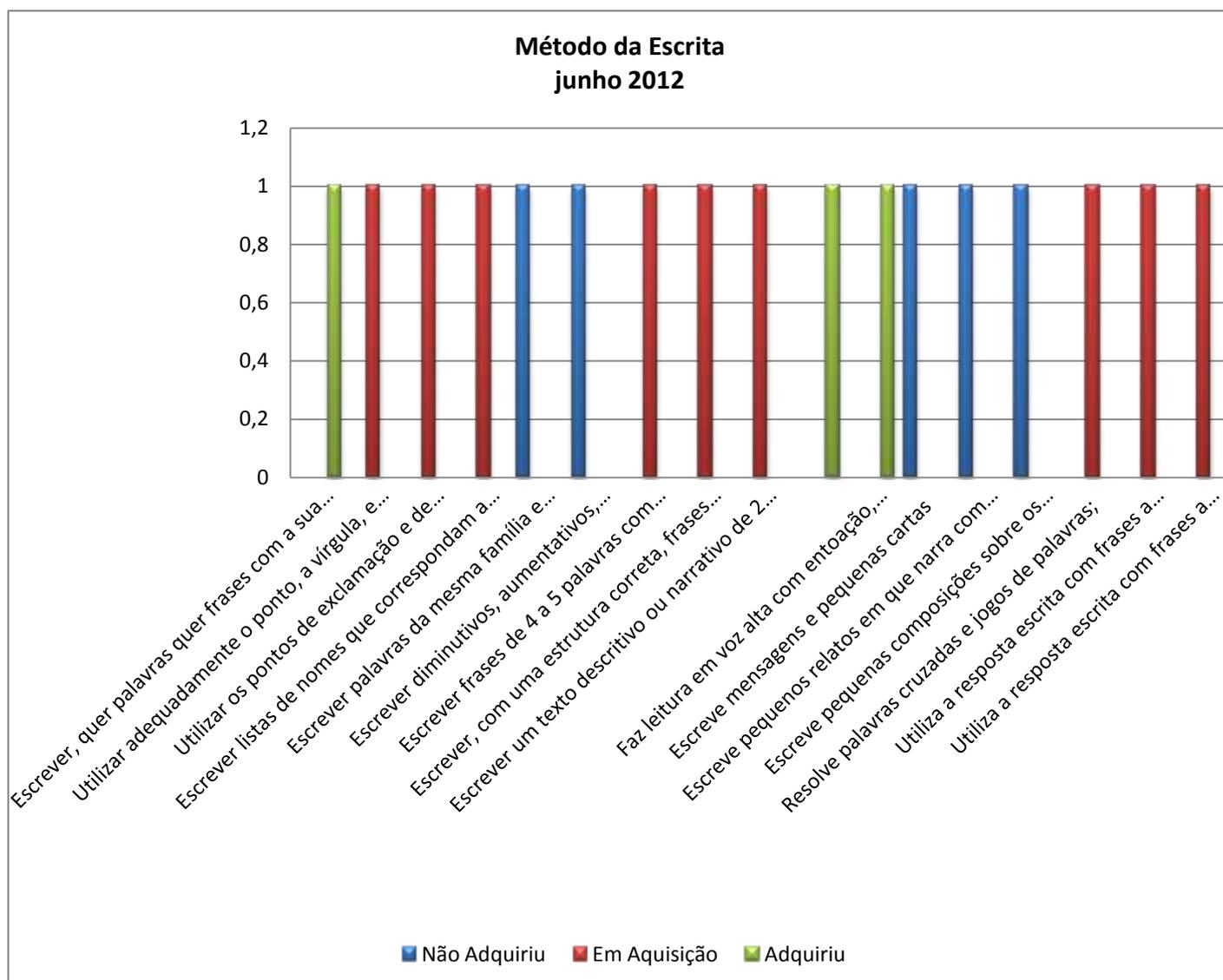


Gráfico 4 – Checklist do método da escrita de junho

No que diz respeito à área da Escrita a aluna revelou algumas melhorias, nomeadamente ao nível da utilização da resposta escrita com frases a perguntas sobre a leitura utilizando uma resposta mais complexa e enumerar uma lista de nomes que correspondam a uma determinada categoria. Denota grandes melhorias, particularmente na capacidade de processar o texto para reproduzir respostas, como se pode verificar na checklist acima referida. Progrediu na capacidade de identificar as sílabas fechadas e abertas; após a leitura cuidada e silenciosa de um texto é capaz de elaborar uma resposta e é capaz de identificar os grupos consonânticos das palavras. No entanto, houve alguns aspetos que se mantiveram no mesmo parâmetro, particularmente nas palavras da mesma família e derivados de outras; os diminutivos, aumentativos, sinónimos e antónimos. Uma das

maiores dificuldades foi na elaboração de textos de autoria própria onde a aluna tinha que ter ideias e conceitos mais abstratos.

Centrando-nos no desenvolvimento linguístico da criança com T21, revelamos toda a riqueza que a aprendizagem desta criança comporta, atendendo à imprescindível mediação de aprendizagens, à caracterização da criança e de todo o seu meio envolvente.

Neste sentido, valorizando o desenvolvimento da expressividade como um fator primordial para a estimulação de distintos domínios de aprendizagem, utilizamos no nosso estudo o método de leitura (com diretrizes do método global: percetivo- discriminativo), que valorizou a individualidade da aluna, as suas conquistas, as áreas fracas e emergentes do seu processo de aprendizagem, assim como, todo o trabalho em equipa que permitiu que a ação-investigação ocorresse com sentido e pertinência.

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

#### 4. Conclusão

A patologia T21 evidencia-se neste trabalho, como um grande desafio para a organização de respostas que conciliem um apoio adequado às necessidades e interesses da criança com um perfil dotado desta característica. Na história da humanidade, ficam as cicatrizes de uma batalha para a valorização de um indivíduo portador de uma “individualidade” específica, para que fosse considerado e respeitado como um ser humano, na plena aceção da palavra. Hoje em dia, por vezes torna-se útil olhar para trás, para avaliar o que se pensa hoje e o que ainda está por se efetuar, no sentido de proporcionar uma vida digna à criança portadora de T21, visto que são nos primeiros anos de vida, que as grandes transformações se concretizam.

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

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

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

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

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

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

Troncoso & Del Cerro (2004:21) defendem que as crianças com T21 devem ser participantes ativos num programa de intervenção precoce, desde muito cedo no Jardim-de-Infância, não esquecendo o contexto familiar que é muito importante. Se este ambiente for afetivo, enriquecedor, estimulador, como se comprovou neste estudo, as crianças podem conseguir atingir o máximo das suas capacidades.

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

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

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

Apesar de este estudo ter ocorrido durante um pequeno período, verificamos que houve um impacto positivo em todos os intervenientes, fundamentalmente na aluna. Foi um processo deveras interessante, estimulante, havendo uma resposta favorável para o apoio do desenvolvimento do perfil desta criança. Contudo, no decorrer deste trabalho científico, foram surgindo outras curiosidades perante toda esta miscelânea de fatores que intersectam o desempenho e desenvolvimento da competência linguística da criança com T21. Na realidade, ao que parece, a comunidade ainda não está plenamente recetível ou consciente do fato de que a estimulação precoce da leitura poderá ser uma mais-valia para o desenvolvimento da criança, considerando, as suas particularidades enquanto ser humano e individual.

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Importa referenciar, que estas situações que apenas envolvem um ou dois participantes, não são suscetíveis de serem generalizados, visto que cada criança tem o seu perfil de desenvolvimento, vivencia contextos de aprendizagem e ambientes distintos, mas de facto, permitem-nos refletir, investigar um mundo que ainda está por descobrir e contribuir, de algum modo, para o desenvolvimento digno do participante do estudo. O estudo de caso, permite-nos, na realidade, a aproximação do contexto integral em que o participante se enquadra, atendendo a todas as especificidades que o constituem, daí a impossibilidade de generalização.

## 5. Bibliografia

**AGUADO**, Gerardo, **NARBONA**, Juan (2001). Lenguaje y deficiencia mental. In **CHEVRIE-MULLER**, Claude, **NARBORA**, Juan (2001). El lenguaje del niño – desarrollo normal, evaluación y trastornos. Barcelona. Editora MASSON, S.A. Capítulo 23.

**ALONSO**, Miguel Á. Verdugo (2002). Las personas con retraso mental. In **ALONSO**, Miguel Á. Verdugo (dir.) (2002). Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid. Siglo XXI de España Editores S.A.. 3ª Edição, P. 515-554.

**ALONSO**, Miguel Ángel Verdugo, **BEDIA**, Ricardo Canal (2002). Processos cognitivos en las personas con retraso mental. In **ALONSO**, Miguel Á. Verdugo (dir.) (2002). Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid. Siglo XXI de España Editores S.A.. 3ª Edição, P. 515-554.

**BATISTA**, Cristina Abranches Mota, **MANTOAN**, Maria Teresa Eglér (2007). Atendimento Educacional Especializado com Deficiência Mental. In **BATISTA**, Cristina Abranches Mota, **FERNANDES**, Anna Costa, **FIGUEIREDO**, Rita Vieira de, **GOMES**, Adriana L. Limaverde, **MANTOAN**, Maria Teresa Eglér, **SALUSTIANO**, Dorivaldo Alves (2007). Formação Continuada a Distancia de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental. Brasília. Gráfica e Editora Gomes. P. 13-39.

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

**BEACH**, Sara Ann, **DUNN**, Loraine, **GRIFFITH**, Priscilla L., **RUAN**, Jiening (2008). Literacy for Early Childhood Educators. Califórnia. Editora Corwin Press.

**BIKLEN**, Sari, **BOGDAN**, Robert (1994). Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto. Porto Editora. Coleção Ciências da Educação. Vol.12.

**BIRD**, Gillian, **BUCKLEY**, Sue, **BYRNE**, Angela (1997). La importancia práctica y teórica de enseñar a leer y escribir a los niños con Síndrome de Down. In **COMBLAIN**, Annick, **NADEL**,

Lynn, PERERA, Juan, RONDAL, Jean A. (1997). Síndrome de Down: Perspectivas Psicológica, Psicobiológica y Socio Educacional. Madrid. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. 1ª Edição. Capítulo 8. P.165-231.

**BLASCO**, Gloria M. González, HERNÁNDEZ, Ana Maria Martínez, SAMPEDRO, Maria Fernández (1997). A Criança com Síndrome de Down. In BAUTISTA, Rafael (Coord.) (1997). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa. Dinalivro. 1ª edição. Capítulo X.

**BROWN**, W. T., KIDA, E., WISNIEWSKI, K.E. (1997). Repercusión de las anomalías genéticas del Síndrome de Down sobre la estructura e la función cerebral. In COMBLAIN, Annick, NADEL, Lynn, PERERA, Juan, RONDAL, Jean A. (1997). Síndrome de Down: Perspectivas Psicológica, Psicobiológica y Socio Educacional. Madrid. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. 1ª Edição. P.25-44.

**BUCHER**, Bernardeth (2002). A sociedade e a inclusão do portador de Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti deficiência mental. In POLENZ, Tamara, SILVA, Lauraci Dondé da (Org.) (2002). Educação e contemporaneidade: mudança de paradigmas na acção formadora da universidade. Canoas. Edidora da ULBRA. 1ª Edição. P. 381-392.

**CAMACHO**, Orlando Terré (2004). Atenção à diversidade e Educação Especial. In MOSQUERA, Juan José Mouriño, STOBÄUS, Claus Dieter (Orgs.) (2004). Educação Especial: em direcção à Educação Inclusiva. Porto Alegre. Editora EDIPUCRS. 3ª Edição. P. 9-14.

**CAMPENHOUT**, Luc Van, QUIVY, Raymond (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa. Gradiva Editora. 1ª Edição.

**CERRO**, María Mercedes del, TRONCOSO, María Victoria (2004). Síndrome de Down: Leitura e Escrita. Um guia para pais, educadores e professores. Porto. Porto Editora.

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

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

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

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

**CUNHA**, M.I. (1997). *Desenvolvimento e Aprendizagem – Atraso ou Diferença Desenvolvimental em Crianças com Trissomia 21*. Tese de Mestrado. Braga. Universidade do Minho.

**CUNHA**, Isabel, **SANTOS**, Luísa (2007). *Aprendizagem cooperativa na deficiência mental (Trissomia 21)*. Cadernos de Estudo. Porto. ESSE de Paula Frassinetti. N.º5. P.27-44.

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

**ELLIOT**, John (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Ediciones Morata, S.L. 5.ª Edição. P.82-102.

**FIGUEIREDO**, Rita Vieira, **GOMES**, Adriana Leite Limaverde (2003). *A emergência das estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental*. Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da ANPEd. <http://www.anped.org.br/reunioes/26/tpgt15.htm>

**FIGUEIREDO**, Rita Vieira de, **GOMES**, Adriana L. Limaverde (2007). *A emergência da leitura e escrita em alunos com deficiência mental*. In **BATISTA**, Cristina Abranches Mota, **FERNANDES**, Anna Costa, **FIGUEIREDO**, Rita Vieira de, **GOMES**, Adriana L. Limaverde, **MANTOAN**, Maria Teresa Eglér, **SALUSTIANO**, Dorivaldo Alves (2007). *Formação Continuada a Distancia de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental*. Brasília. Gráfica e Editora Gomes. P. 45-70.

**Guralnick**, Michael J., (2001), *Early Ahildhood Inclusion, Focus on change*, P.H. brooks Publications C.O.

**GOMBERT**, Jean Emile, MAREC-BETON, Nathalie (2004). A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In MALUF, Maria Regina, SANTOS, Maria José dos (2004). Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. In MALUF, Maria Regina (Org.) (2004). Psicologia Educacional – Questões.

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

**LEAVITT**, Lewis A., LEDDY, Mark, MILLER, John F. (2001). Introducción: desafios que afrontan las personas con Síndrome de Down en la comunicación. In LEAVITT, Lewis A., LEDDY, Mark, MILLER, John F. (dir.) (2001). Síndrome de Down: comunicación, language, habla. Barcelona. Editora Masson, S.A.. P. 1-7.

**MILLER**, John F. (2001). Perfiles del desarrollo del lenguaje en niños con Síndrome de Down. In LEAVITT, Lewis A., LEDDY, Mark, MILLER, John F. (dir.) (2001). Síndrome de Down: comunicación, language, habla. Barcelona. Editora Masson, S.A.. P. 11-36.

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

**MORATO**, Pedro Parrot (1995). Deficiência Mental e Aprendizagem. Um estudo sobre a cognição espacial de crianças com Trissomia 21. Lisboa. Secretariado Nacional de Reabilitação.

**MORATO**, Pedro, SANTOS, Sofia (2002). Comportamento Adaptativo. Porto. Porto Editora. Coleção de Educação Especial.

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

**PEIXOTO**, Luís M., VINAGREIRO, Maria L. (2000). A Criança com Síndrome de Down – Características e Intervenção Educativa. Braga. Edições APPACDM distrital de Braga. P.9-65.

**PEREIRA**, Mário do Carmo, VIEIRA, Fernando David (2003). Se houvera quem me ensinasse quem aprendia era eu. A Educação de Pessoas com Deficiência Mental. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. 2ª Edição. Contemporâneas. São Paulo. Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda. 1.ª Edição. P. 105-122.

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

**PUESCHEL**, Siegfried M. (2002a). *Breve Historia Sobre El Síndrome de Down*. In PUESCHEL, Siegfried M. (2002). *Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor*. Barcelona. Editora Masson. 2.ª Edição. Capítulo 2.

**PUESCHEL**, Siegfried M. (2002b). *Características Físicas Del Niño*. In PUESCHEL, Siegfried M. (2002). *Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor*. Barcelona. Editora Masson. 2.ª Edição. Capítulo 6.

**PUESCHEL**, Siegfried M. (2002c). *Causas del Síndrome de Down*. In PUESCHEL, Siegfried M. (2002). *Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor*. Barcelona. Editora Masson. 2.ª Edição. Capítulo 3.

**PUESCHEL**, Siegfried M. (2002d). *Problemas Médicos y Cuestiones de Salud*. In PUESCHEL, Siegfried M. (2002). *Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor*. Barcelona. Editora Masson. 2.ª Edição. Capítulo 7.

**PUESCHEL**, S. M., SUSTROVA, M. (1997). *Percepción visual y auditiva en los niños con Síndrome de Down*. In COMBLAIN, Annick, NADEL, Lynn, PERERA, Juan, RONDAL, Jean A. (1997). *Síndrome de Down: Perspectivas Psicológica, Psicobiológica y Socio Educativa*. Madrid. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. 1ª Edição. Capítulo 4. P.85-98.

**QUIVY**, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva. Lisboa.

**SAMPEDRO**, M., BLASCO, G. & HERNANDEZ, M. (1993). *A criança com Síndrome de Down*. Em: R. Bautista (orgs.), *Necessidades Educativas Especiais*. Dina Livro. Lisboa.

**TORRES**, Marisa Florbela Reneu Silva Pereira (2005). *O processo de leitura como ferramenta educativa para os alunos com trissomia 21*. Tese de Pós-Graduação. Porto. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

**TURATO**, Egiberto Ribeiro (2004). A questão da complementaridade e das diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa: uma discussão epistemológica necessária. In GRUBTIS, Sónia, NORIEGA, José Angel Vera (Org.) (2004). Método Qualitativo: epistemologia, complementaridades e campos de aplicação. São Paulo. Vector Editora Psico-Pedagógica Lda. Capítulo I.

**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

**VOIVODIC**, Maria Antonieta (2004). Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down. São Paulo. Vozes Editora.

**WERNECK**, Cláudia (1995). Muito prazer, eu existo – um livro sobre as pessoas com Síndrome de Down. Rio de Janeiro. Editora WVA. 4ª Edição

## **Apêndices**

## **Apêndice I**

### Checklist do Método da Leitura

**Apêndice II - Checklist do método da leitura**

<b>Nível I (dos 8 aos 10 anos)</b>	<b>NA</b>	<b>EA</b>	<b>A</b>	<b>Observações</b>
Conhece sílabas inversas (sílabas fechadas);	X			
Leitura rápida de sílabas diretas apresentadas uma a uma “olha e diz”;		X		
Leitura de contos comerciais com pouco texto;		X		
Soleta palavras simples;			X	
Composição de palavras conhecidas com letras escritas;		X		
Resposta oral a perguntas sobre a leitura;	X			
Leitura e ordenação sequencial de cenas de uma história;		X		
Conhecimento dos grupos consonânticos.	X			
Faz leitura e ordena sequencialmente cenas de uma história;			X	
Faz leitura em voz alta com entoação, respeitando as pausas;			X	
Faz leitura em voz alta com fluência e inteligibilidade;		X		
Faz leitura silenciosa com compreensão;	X			
Faz leitura rápida de palavras com grupos consonânticos;	X			
Faz leitura de livros do 1º Ciclo;		X		

## **Apêndice II**

### Checklist do Método da Escrita

**Apêndice II - Checklist do método da Escrita**

<b>Nível I (dos 8 aos 10 anos)</b>	<b>NA</b>	<b>EA</b>	<b>A</b>	<b>Observações</b>
Escrever, quer palavras quer frases com a sua letra pessoal, proporcionada e legível;			X	
Utilizar adequadamente o ponto, a vírgula, e outros sinais de pontuação;		X		
Utilizar os pontos de exclamação e de interrogação que seja preciso;		X		
Escrever listas de nomes que correspondam a uma determinada categoria;	X			
Escrever palavras da mesma família e derivados de outras;	X			
Escrever diminutivos, aumentativos, sinónimos e antónimos;	X			
Escrever frases de 4 a 5 palavras com concordância correta de género e número;		X		
Escrever, com uma estrutura correta, frases de mais de 5 palavras;		X		
Escrever um texto descritivo ou narrativo de 2 ou mais frases relacionadas entre si;		X		
Escreve mensagens e pequenas cartas	X			
Escreve pequenos relatos em que narra com coerência o início, o desenvolvimento ou a ação final	X			
Escreve pequenas composições sobre os temas: amizade, felicidade, a natureza, etc.	X			
Resolve palavras cruzadas e jogos de palavras;		X		
Utiliza a resposta escrita com frases a perguntas sobre a leitura (resposta curta);		X		
Utiliza a resposta escrita com frases a perguntas sobre a leitura (resposta mais complexa).	X			

### **Apêndice III**

Reaplicação do checklist do Método da Leitura

**Apêndice III – Reaplicação do checklist do método da Leitura**

Método da Leitura	abril 2012			junho 2012		
	NA	EA	A	NA	EA	A
<b>Nível III (dos 8 aos 10 anos)</b>						
Conhece sílabas inversas (sílabas fechadas);	X				X	
Leitura rápida de sílabas diretas apresentadas uma a uma “olha e diz”;		X			X	
Leitura de contos comerciais com pouco texto;		X			X	
Soletra palavras simples;			X			X
Composição de palavras conhecidas com letras escritas;		X			X	
Resposta oral a perguntas sobre a leitura;	X				X	
Leitura e ordenação sequencial de cenas de uma história;		X			X	
Conhecimento dos grupos consonânticos.	X				X	
Faz leitura e ordena sequencialmente cenas de uma história;			X			X
Faz leitura em voz alta com entoação, respeitando as pausas;			X			X
Faz leitura em voz alta com fluência e inteligibilidade;		X			X	
Faz leitura silenciosa com compreensão;	X				X	
Faz leitura rápida de palavras com grupos consonânticos;	X			X		
Faz leitura de livros do 1º Ciclo;		X			X	

## **Apêndice IV**

Reaplicação do checklist do Método da Escrita

**Apêndice IV – Reaplicação do checklist do método da Leitura**

Método da Escrita	abril 2012			junho 2012		
	NA	EA	A	NA	EA	A
<b>Nível III (dos 8 aos 10 anos)</b>						
Escrever, quer palavras quer frases com a sua letra pessoal, proporcionada e legível;			X			X
Utilizar adequadamente o ponto, a vírgula, e outros sinais de pontuação;		X			X	
Utilizar os pontos de exclamação e de interrogação que seja preciso;		X			X	
Escrever listas de nomes que correspondam a uma determinada categoria;	X				X	
Escrever palavras da mesma família e derivados de outras;	X			X		
Escrever diminutivos, aumentativos, sinónimos e antónimos;	X			X		
Escrever frases de 4 a 5 palavras com concordância correta de género e numero;		X			X	
Escrever, com uma estrutura correta, frases de mais de 5 palavras;		X			X	
Escrever um texto descritivo ou narrativo de 2 ou mais frases relacionadas entre si;		X			X	
Faz leitura e ordena sequencialmente cenas de uma história;			X			X
Faz leitura em voz alta com entoação, respeitando as pausas;			X			X
Escreve mensagens e pequenas cartas	X			X		
Escreve pequenos relatos em que narra com coerência o início, o desenvolvimento ou a ação final	X			X		
Escreve pequenas composições sobre os temas: amizade, felicidade, a natureza, etc.	X			X		
Resolve palavras cruzadas e jogos de palavras;		X			X	
Utiliza a resposta escrita com frases a perguntas sobre a leitura (resposta curta);		X			X	
Utiliza a resposta escrita com frases a perguntas sobre a leitura (resposta mais complexa).	X				X	

## **Apêndice V**

Fichas – 1ª Sessão

## Apêndice V – Fichas – 1ª Sessão

<b>Língua Portuguesa</b>	
Nome	<u>Miguel Almeida do Cravo</u>
Data	<u>22/05/2012</u>

### Um circo especial

O Manuel estava muito cansado, mas, ainda assim, foi à janela do seu quarto para ver a lua e as estrelas. Então ouviu:

... todos os animais da terra!

O fantástico e maravilhoso Circo está a começar!

Ele nem queria acreditar no que via: um palhaço equilibrado numa corda, atada no cimo de duas árvores, e um elefante e um rato a assistirem ao arriscado número de equilibrista.

Vestiu o roupão e esgueirou-se pelas traseiras da casa.

O palhaço tinha começado a andar para trás e para a frente, naquela corda bamba. Os animais olhavam fascinados com a agilidade dele e o Manuel, não escondendo o seu espanto, soltou um sonoro ah. O palhaço estremeceu na corda e por pouco não caiu, o rato escondeu-se atrás do elefante, que, apavorado, nem sequer se conseguiu mexer.

Então o menino disse:

- Desculpem-me ter-vos assustado, eu sou o Manuel.

O palhaço dirigiu-se ao menino.

- Tu assustaste-me! Eu sou o palhaço Palhaçada e eles são o meu magnífico público!

O elefante e o rato aproximaram-se devagar, porque estavam cheios de medo.

- Não contes a ninguém que nos viste aqui. As pessoas grandes não iam entender que nós gostamos de ir ao circo.

Inacreditável! O Manuel estava a falar com os dois animais!

- Está bem. Vou guardar o vosso segredo!

E ali ficaram os quatro a conversar e a rir com as tropelias do Palhaçada.



Sandra Ferreira

1

**A) Responde de acordo com o texto:**

1. O que é que o Manuel ouviu da janela do seu quarto?

Um barulho muito alto.

Um cão a ladrar.

...todos os animais da terra! ✓

2. Como é que o palhaço e os animais se aperceberam da presença do Manuel?

Cumprimentou-os.

Caiu no chão.

Soltou um sonoro ah. ✓

3. Porque é que o elefante e o rato se aproximaram do menino devagar?

Estavam cheios de medo.

Estavam a jogar às escondidas.

Queriam assustar o Manuel. ✓

**B) Divide as palavras em sílabas:**

1. Elefante o-le-fan-te ✓

2. Palhaço Pa-lha-ço ✓

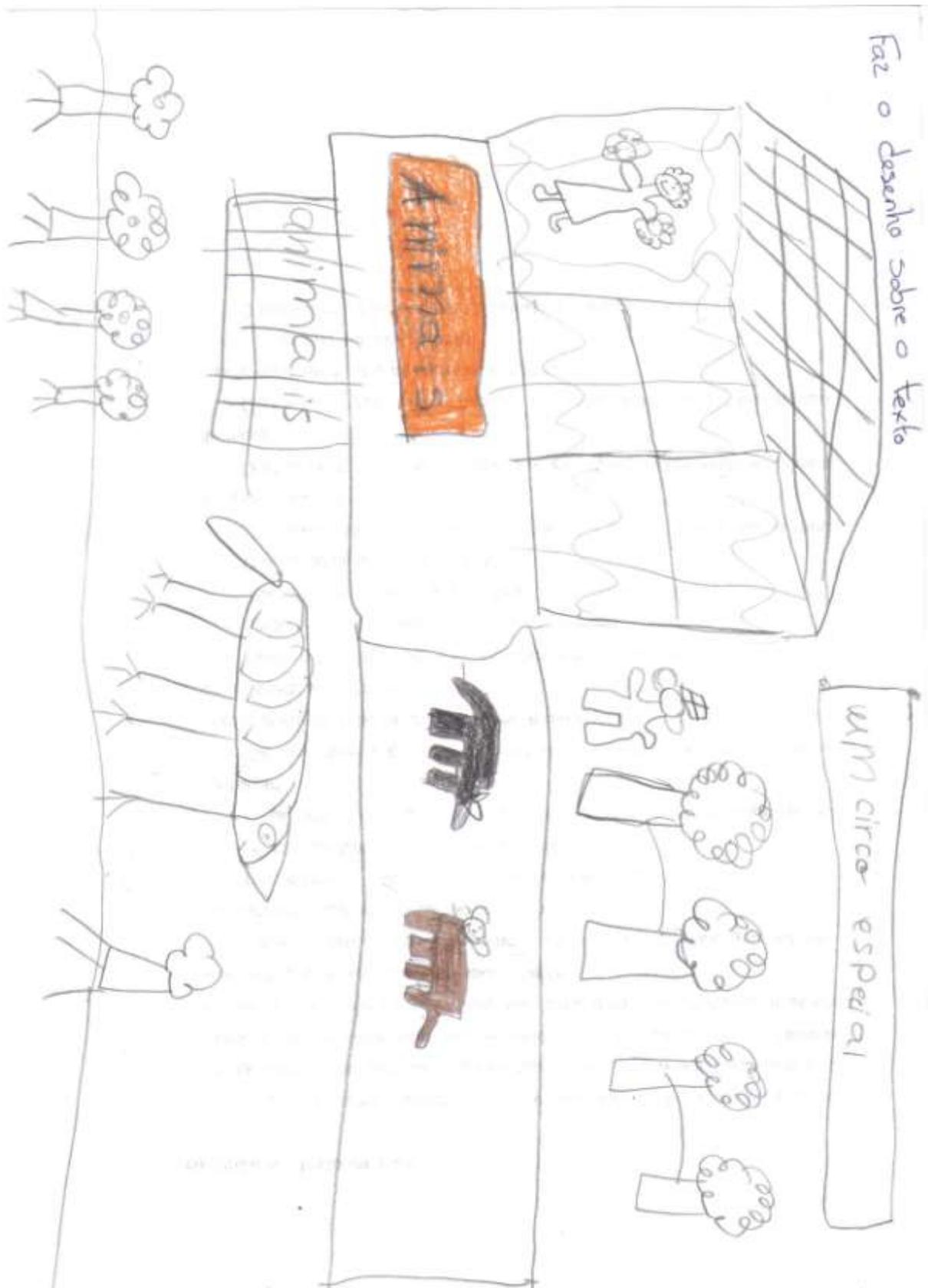
3. Circo ci-r-co ✓

4. Corda cor-da ✓

5. Rato Ra-to ✓

**B) Ordena o texto de 1 a 5:**

✓ 3	<p>O palhaço tinha começado a andar para trás e para a frente, naquela corda bamba. Os animais olhavam fascinados com a agilidade dele e o Manuel, não escondendo o seu espanto, soltou um sonoro ah. O palhaço estremeceu na corda e por pouco não caiu, o rato escondeu-se atrás do elefante, que, apavorado, nem sequer se conseguiu mexer.</p>
✓ 5	<p>- Não contes a ninguém que nos viste aqui. As pessoas grandes não iam entender que nós gostamos de ir ao circo.</p> <p>Inacreditável! O Manuel estava a falar com os dois animais!</p> <p>-Está bem. Vou guardar o vosso segredo!</p> <p>E ali ficaram os quatro a conversar e a rir com as tropelias do Palhaçada.</p>
✓ 2	<p>Ele nem queria acreditar no que via: um palhaço equilibrado numa corda, atada no cimo de duas árvores, e um elefante e um rato a assistirem ao arriscado número de equilibrismo.</p> <p>Vestiu o roupão e esgueirou-se pelas traseiras da casa.</p>
✓ 4	<p>Então o menino disse:</p> <p>- Desculpem-me ter-vos assustado, eu sou o Manuel.</p> <p>O palhaço dirigiu-se ao menino.</p> <p>-Tu assustaste-me! Eu sou o palhaço Palhaçada e eles são o meu magnífico público!</p> <p>O elefante e o rato aproximaram-se devagar, porque estavam cheios de medo.</p>
✓ 1	<p>O Manuel estava muito cansado, mas, ainda assim, foi à janela do seu quarto para ver a lua e as estrelas. Então ouviu:</p> <p>...todos os animais da terra!</p> <p>O fantástico e maravilhoso Circo está a começar!</p>



## **Apêndice VI**

Fichas – 2ª Sessão

Apêndice VI – Fichas – 2ª sessão

Nome: Rita Alendouro Craveira  
Data: 29, 05, 2012

Qual é a sílaba qual é ela?  
Qual é a primeira sílaba de...



Ré



cha ✓



por ✓

(1.º só escreve "po")



li ✓

Nome: Rita Alendouro Cravieiro

Data: 29 / 05 / 2017

Consciência Silábica.

Qual é a sílaba que se repete?



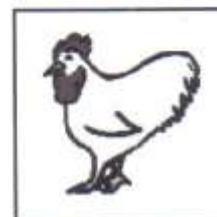
bo



ca ✓



cha ✓  
(1º sílaba)  
(2º sílaba)



ga ✓

Nome: Bita Almeida Craveiro

Data: 29/05/2012

**Consciência Silábica.**  
Escreve palavras começadas por:

**ra**

<p>rabo</p> 	<p>rato</p> 	<p>rápido</p> 
--	--	---

**ga**

<p>gaveta</p> 	<p>gato</p> 	<p>galinha</p> 
---	---	---

**fo**

<p>foca</p> 	<p>fogão</p> 	<p>fopinho</p> 
---	--	---

— nome do pássaro

Nome: Rita Aledouro Cavero

Data: 4, 06, 2012

Rimas

Completa com os nomes de objectos que rimem com os nomes dos meninos.

O Zeca partiu a...

caneca

caneta

O zeca partiu a caneca.

O Rafael come pão com...

manteiga

mel

quejo

O Rafael come pão com mel.

A Rita tem uma...

saia

fita

camisa

A Rita tem uma fita

## **Apêndice VII**

Fichas – 3ª Sessão

Apêndice VII – Fichas 3ª Sessão

Língua Portuguesa

Desenvolver a consciência fonológica

Lê as palavras.

Pinta um círculo por cada sílaba. No  escreve o número de sílabas.

Separa as sílabas das palavras.

filho		fi- lho ✓
desmaio		des- ma- io ✓
pinto		pin- to ✓
papagaio		pa- pa- ga- io ✗
truz		truz ✓
avestruz		a- ves- truz ✗
Nilo		NI- lo ✓
crocodilo		cro- co- di- lo ✓
instinto		ins- tin- to ✓
este		es- te ✓
finalmente		fi- nal- men- te ✓
mesmo		mes- mo ✓

Data: 11/06/2012

Nome: Rita Almeida da Craveiro

Identifica, recorta e cola as palavras homófonas nos respectivos espaços em branco.

**PALAVRAS HOMÓFONAS**

A Maria canta muito porque tem uma linda voz ✓

vós sois muito corajoso. ✓

Naquela casa a blava cobre as paredes. ✓

Antigamente, eu era um bom pescador. ✓

Vou dar-te um conselho: vai estudar! ✓

O António mora no concelho de Setúbal. ✓

A D. Joaquina está a coser o vestido. ✓

A massa está a cozer ao lume. ✓

Quero ir devagar, não me estejas a apressar! ✓

O Sr. Manuel está a apregar os produtos da loja. ✓

voz ✓

açó

apressar

conselho ✓

cela

vós ✓

apreçar

coser ✓

noz

sela

concelho ✓

cozer ✓

hera ✓

nós

asso ✓

era ✓

Ficha feita com ajuda e indicação

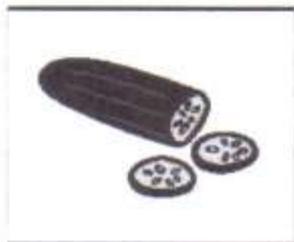
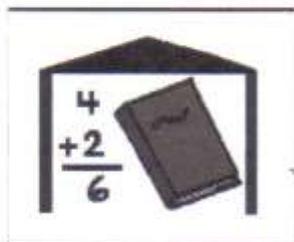
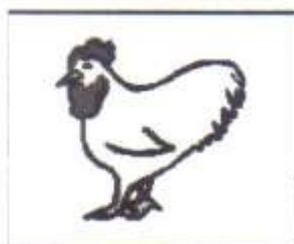
Nome: Aísa Alencar da Craveira

Data: 4 / 06 / 2012

Omissão de elementos (omissão de sílaba inicial).

Se tirarmos a primeira sílaba de galinha fica...

E **cola** sem o /es/ fica...



pino

lado

linha

cola

Nome: Rita Almeida Craveiro  
Data: 29/05/2012

**Rimas**  
Completa com os nomes de objectos que rimem  
com os nomes dos merinos.

O José bebe...

- sumo
- café
- leite

O José bebe café. ✓

A Joana comeu uma...

- laranja
- maçã
- banana

A Joana comeu uma banana. ✓

O Adão viu um...

- carro
- avião
- comboio

O Adão viu um avião. ✓

## **Apêndice VIII**

Fichas – 4ª Sessão

Apêndice VIII – Fichas 4ª Sessão

Língua Portuguesa

Completa as quadras.

Ai, mas que filho,  
eu até desmaio!

Em vez de ser pinto  
é um papagaio.



Ai, mas que filho,  
como ele é diferente!

Em vez de ser pinto  
é uma serpente.



Ai, mas que filho,  
este é de truz!

Em vez de ser pinto  
é uma avestruz.



Ai, mas que filho!  
Deve vir do Nilo.

Em vez de ser pinto  
é um crocodilo.



Ai, mas que filho!  
Diz o meu instinto  
que este finalmente

é mesmo um pinto.



Data: 5/06/2012

Nome: Rita Almeida Craveiro

Fichas

Língua Portuguesa

Rodeia a palavra que indica o nome do animal, representado na gravura, e sublinha a palavra que rima com o seu nome. Lê as palavras e escreve-as ao lado da gravura.

Ai, mas que filho,  
eu até desmaio!  
Em vez de ser pinto  
é um papagaio.



papagaio L  
desmaio L

Ai, mas que filho,  
como ele é diferente!  
Em vez de ser pinto  
é uma serpente.



Serpente L  
diferente L

Ai, mas que filho,  
este é de truz!  
Em vez de ser pinto  
é uma avestruz.



avestruz L  
truz L

Ai, mas que filho!  
Deve vir do Nilo.  
Em vez de ser pinto  
é um crocodilo.



crocodilo L  
Nilo L

Ai, mas que filho!  
Diz o meu instinto  
que este finalmente  
é mesmo um pinto.



pinto L  
instinto L

Data: 5/06/2012

Nome: Rita Almeida Craveiro

Nome Rita Alexandre Craveiro data 4/06/2011

→ Ai mas que filhas  
Eu até desmaio!  
Em vez de ser pinto  
é um papagaio. ✓

→ Ai mas que filhas  
Como ele é diferente!  
Em vez de ser pinto  
é uma serpente. ✓

→ Ai mas que filhas  
este é diferente!  
Em vez de ser pinto  
é uma avestrace. ✓  
~~é uma avestrace.~~

→ Ai mas que filhas  
Deve vir de Nilo.  
Em vez de ser pinto  
é um crocodilo. ✓

→ Ai mas que filhas!  
Diz a mãe insisto  
que este finalmente  
é mesmo um pinto. ✓

Língua Portuguesa

Nome: Aika Alexandra Craveiro

Data: 5/10/2012

Substitui os desenhos do texto pelas palavras.

• Capuchinho Vermelho	• cestinho	• casa	• flores
	• avozinha	• lobo	• porta

O  Capuchinho Vermelho era uma menina que ia com o seu  Cestinho para a  casa da  avozinha.

De repente, ela viu um  lobo que lhe perguntou aonde ia.

Enquanto o  Capuchinho Vermelho apanhava  flores, o  lobo correu para a  casa da  avozinha.

- Quem é? - perguntou a  avozinha.

- Sou o  Capuchinho Vermelho, fingiu o  lobo.

Sabes o que levava, no cestinho, o Capuchinho Vermelho?

Comida para duas