



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação

INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LEITURA - UM ESTUDO DE CASO

COM UMA CRIANÇA COM SINDROMA DE DOWN

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Maria José Beites dos Santos Soares

CASTELO BRANCO

2010

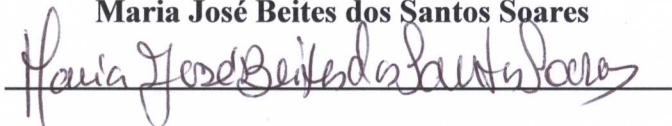
INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LEITURA - UM ESTUDO DE CASO

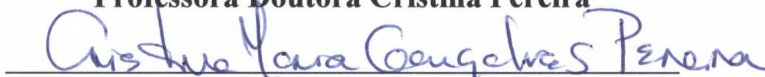
COM UMA CRIANÇA COM SINDROMA DE DOWN

Maria José Beites dos Santos Soares



Docente Orientadora

Professora Doutora Cristina Pereira



**Trabalho de Projecto Final Apresentado na Escola Superior de Educação
de Castelo Branco para obtenção do Grau de Mestre em
Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor**

CASTELO BRANCO

2010

À minha mãe

Aos meus filhos

Ao meu marido

Ao meu neto e à Ana

Pela compreensão da minha ausência,

Nas horas mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

A realização do estudo que aqui se apresenta não se teria tornado possível sem a ajuda e encorajamento de algumas pessoas. É a estas que nos cabe deixar uma palavra de reconhecimento e gratidão.

À Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira, o nosso profundo agradecimento, pela compreensão, disponibilidade e competência com que orientou este trabalho de Projecto.

Aos professores que nos acompanharam neste mestrado e repartiram os seus conhecimentos connosco.

À professora Filomena Vitório, Coordenadora Pedagógica da Escola onde me encontro a desempenhar funções A.P.P.A.C.D.M. de Castelo Branco, pelo seu apoio, prontidão e compreensão com que sempre me respondeu.

Aos colegas e amigos pelo apoio e incentivo que nos souberam dirigir, com um agradecimento especial à mãe do Diogo e à professora de Apoio Educativo do 1º Ciclo.

Ao Diogo porque foi por ele que consegui levar a bom termo este trabalho.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	II
ÍNDICE	III
ÍNDICE DE QUADROS	V
LISTA DE ABREVIATURAS	VI
RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I	5
REVISÃO DE LITERATURA	5
CAPÍTULO I	6
DEFICIÊNCIA MENTAL	6
1 DEFINIÇÕES E CLASSIFICAÇÃO DA DEFICIÊNCIA MENTAL	7
1.1 CARACTERÍSTICAS DO DEFICIENTE MENTAL E SUAS IMPLICAÇÕES	10
1.2 INCIDÊNCIA E FREQUÊNCIA	12
1.3 CAUSAS E FACTORES DE RISCO	12
2 A CRIANÇA COM SINDROMA DE DOWN	15
2.1 DEFINIÇÃO E TIPOS DO SINDROMA DE DOWN	15
2.2 CAUSAS POSSÍVEIS E MANIFESTAÇÕES DO SINDROMA DE DOWN	16
2.3 PREVENÇÃO	18
2.4 DIAGNÓSTICO	18
2.5 CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	19
2.6 PROGNÓSTICO DE DESENVOLVIMENTO.....	20
3 COMPORTAMENTO DA CRIANÇA COM SINDROMA DE DOWN A NÍVEL: PSICOMOTOR, COGNITIVO, LINGUÍSTICO – COMUNICATIVO E SÓCIO – AFECTIVO ..	20
3.1 DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR	20
3.2 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO.....	22
3.3 DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO-COMUNICATIVO	26
3.4 DESENVOLVIMENTO SÓCIO-AFECTIVO	28
CAPÍTULO II	29
MÉTODO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA PARA CRIANÇAS COM SINDROMA DE DOWN – A PROPOSTA DE MARÍA VICTORIA TRONCOSO E MARÍA MERCEDES DEL CERRO	29
1 DESENVOLVER AS CAPACIDADES PERCEPTIVO-DESCRIMINATIVAS	30
1.1 ASSOCIAÇÃO.....	31
1.2 SELECÇÃO.....	32
1.3 CLASSIFICAÇÃO	33
1.4 NOMEAÇÃO.....	34
1.5 GENERALIZAÇÃO	35
2 MÉTODO DE LEITURA: PREPARAÇÃO E ETAPAS	36
2.1 CONDIÇÕES GERAIS PARA A APRENDIZAGEM	36
2.2 CONDIÇÕES INDIVIDUAIS	37
3 METODOLOGIA PARA APRENDIZAGEM DA LEITURA	39
3.1 NÍVEL PREPARATÓRIO	39

3.2	PRIMEIRA ETAPA.....	40
3.3	SEGUNDA ETAPA.....	41
3.3.1	Nível I.....	42
3.3.2	Nível II.....	42
3.4	TERCEIRA ETAPA.....	43
CAPÍTULO III.....		45
METODOLOGIA DA PESQUISA.....		45
1	ABORDAGEM QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO.....	46
1.1	A OBJECTIVIDADE.....	47
1.2	A VALIDADE.....	48
1.3	A FIABILIDADE.....	49
2	ESTUDO DE CASO – UM CASO PARTICULAR DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA.....	50
PARTE II.....		53
ESTUDO EMPÍRICO.....		53
CAPÍTULO IV.....		54
PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LEITURA JUNTO DE UMA CRIANÇA COM SINDROMA DE DOWN – UM ESTUDO DE CASO.....		54
1	METODOLOGIA.....	55
1.1	CONTEXTO DO ESTUDO.....	55
1.1.1	Questão da investigação:.....	56
1.1.2	Objectivos da Investigação:.....	56
1.2	SUJEITO - CARACTERIZAÇÃO.....	56
1.2.1	Avaliação pedagógica face ao seu perfil comportamental.....	61
1.2.2	Reflexão pedagógica do seu perfil comportamental.....	64
1.2.3	Programa Educativo Individual.....	65
1.2.4	Caracterização da Escola de Ensino Especial (APPACDM).....	68
1.3	PROCEDIMENTOS.....	70
1.3.1	Descrição de algumas sessões de trabalho.....	71
1.4	INSTRUMENTOS.....	83
2	APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	84
2.1	GRELHAS DE OBSERVAÇÃO.....	84
2.2	ENTREVISTAS.....	93
3	ANÁLISE DOS DADOS.....	94
REFLEXÕES FINAIS.....		97
BIBLIOGRAFIA.....		107
ANEXOS.....		111

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO I – CLASSIFICAÇÃO DE DEFICIÊNCIA MENTAL SEGUNDO A ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE	9
QUADRO II – FACTORES DE RISCO E CAUSAS PRÉ-NATAIS.....	13
QUADRO III – FACTORES DE RISCO E CAUSAS PÉRI-NATAIS	13
QUADRO IV – FACTORES DE RISCO E CAUSAS PÓS-NATAIS.....	14
QUADRO V – RELAÇÃO IDADE DA MÃE / INCIDÊNCIA DA DEFICIÊNCIA	17
QUADRO VI – CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA COM SINDROMA DE DOWN.....	26
QUADRO VII – LISTA DAS PRIMEIRAS 60 PALAVRAS.....	41
QUADRO VIII – PERFIL COMPORTAMENTAL.....	61
QUADRO IX – LISTA DAS 54 PALAVRAS QUE O DIOGO LÊ.....	77
QUADRO X – LISTA INICIAL DE SÍLABAS	82
QUADRO XI – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DO INÍCIO DO ESTUDO	85
QUADRO XII – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DO MÊS DE JUNHO	87
QUADRO XIII – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DO MÊS DE JULHO	88
QUADRO XIV – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DO MÊS DE OUTUBRO	89
QUADRO XV – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DO MÊS DE NOVEMBRO	90
QUADRO XVI – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DO MÊS DE DEZEMBRO.....	91
QUADRO XVII – SÍNTESE DOS QUADROS REFERENTES ÀS GRELHAS DE OBSERVAÇÃO / AVALIAÇÃO DA LEITURA DESDE O INÍCIO DO ESTUDO ATÉ AO FIM DO ESTUDO	92
QUADRO XVIII – LEITURA CONCLUSIVA DO QUADRO SÍNTESE.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS

O.M.S. – Organização Mundial de Saúde

D.S.M. – IV – Diagnóstico Estatístico de Desordens Mentais

A.A.M.R. – Associação Americana de Deficiência Mental

A.P.A. – Associação Americana de Psiquiatria

A.P.P.T.21 – Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21

A.P.P.A.C.D.M. – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente
Mental

D.F.H. – Desenho da Figura Humana

RESUMO

O presente estudo tem como objectivo primordial a promoção de competências de leitura em uma criança com Síndrome de Down, através da aplicação do método de leitura de Troncoso e Cerro (2004). Nesse sentido, pretendemos compreender se este método se ajusta às suas capacidades cognitivas, permitindo desenvolver a linguagem expressiva e a capacidade de reconhecer, visualmente e de forma global, um grande número de palavras escritas, compreendendo o seu significado.

Para a sua concretização optámos por um estudo de caso que permitiu registar, compreender e avaliar o percurso de aprendizagem da leitura da criança em análise: uma criança com Síndrome de Down, do sexo masculino, com 7 anos de idade e que iniciou o método numa fase precoce do seu desenvolvimento, numa escola de ensino especial. Os dados foram recolhidos através da observação participante, grelhas de registo de competências e entrevistas construídas para o efeito. A análise dos resultados permitiu-nos concluir que o método, quando aplicado nestas crianças em idades precoces, ajuda-as no seu desenvolvimento cognitivo e muito particularmente ao nível da aprendizagem da leitura.

Pretendemos, ainda, que este trabalho de projecto permita sensibilizar outros professores para o conhecimento e a aplicação do método de Troncoso e Cerro, por nos parecer que pode constituir um importante contributo para o desenvolvimento e o sentido de realização da pessoa com défice intelectual.

ABSTRACT

This study primarily aims to promote the reading skills in a child with Down Syndrome by applying the reading method of Troncoso and Cerro (2004). In this sense we want to understand if this method suits their cognitive abilities allowing to develop the expressive language and the ability to recognise, visually and globally, a large number of written words, understanding their meaning.

For its implementation we chose a case study which allowed us to record, to understand and to evaluate the way of learning how to read of the child in question: a seven-year-old male child with Down Syndrome who started this method in an early stage of his development in a school with a special education. The data were collected through the participant observation, record grids of skills and interviews which were built for this purpose. The analysis of the results allowed us to conclude that the method when applied at early ages in these children help them in their cognitive development and particularly at the level of learning how to read.

We also want that this Project work allows us to sensitize other teachers to the knowledge and application of the method of Troncoso and Cerro because we feel this could be an important help to the development and sense of accomplishment of the person with intellectual deficit.

INTRODUÇÃO

Ao longo de anos, muitas das pessoas com défice intelectual, incluindo as pessoas com Síndrome de Down, não aprenderam a ler porque era convicção comum, aceite e divulgada que estas crianças, ainda que tivessem um grau moderado de défice intelectual, não podiam nem deviam aprender a ler e a escrever. Poucos eram os casos que fugiam a esta regra e por isso, estes objectivos eram difíceis de alcançar, apresentando fracos resultados, estando sempre presente a ideia de que era uma leitura mecânica, sem compreensão e sobretudo sem qualquer tipo de utilidade para a sua vida prática. Expectativas tão baixas sobre as potencialidades destas crianças conduziram necessariamente a resultados escolares muito deficitários – como não eram ensinados, não aprendiam e, por sua vez como diziam que era tarefa impossível nem se tentava.

Nas últimas décadas, demos conta de mudanças bastante significativas nas atitudes e comportamentos face aos indivíduos com Síndrome de Down, associados a um interesse progressivo sobre as suas potencialidades desenvolvimentais, verificando-se um aumento considerável de trabalhos de investigação sobre as suas características e possibilidades a nível académico, social e laboral.

Começa então uma nova fase, a do interesse científico aliado ao interesse educacional. Actualmente, a institucionalização, a marginalização e a ignorância, vão dando lugar ao seguimento interdisciplinar, humanizado e especializado e a programas educacionais cada vez mais ricos e adequados às características dos indivíduos com défice cognitivo.

Os dados actuais permitem-nos afirmar que os indivíduos com Síndrome de Down podem ter um desenvolvimento motor muito próximo do das crianças que não têm problemas, falam, brincam, interagem e demonstram algumas competências criativas e expressivas. Muitos aprendem a ler, a escrever, outros a tocar um

instrumento musical, a praticar desporto e tantos outros que, enquanto adultos, se dedicam a uma profissão ou às artes, conforme as suas potencialidades e interesses, que devem ser adequadamente estimulados.

Não podemos deixar de referenciar o trabalho pioneiro de Sue Buckley, nos anos 80, no Reino Unido no âmbito do desenvolvimento da literacia nesta população, o qual ajudou a trazer extraordinários avanços no investimento a nível da educação destas crianças e também nos seus direitos de inclusão, tanto na escola como na sociedade.

Segundo Booth (1992) referido por Troncoso e Cerro (2004) a investigação veio também comprovar que a grande maioria das crianças com Síndrome de Down não só consegue aprender a ler e a escrever como também a literacia é uma área considerada forte destas crianças, ou seja, elas podem conseguir atingir níveis superiores ao que se espera para o seu nível cognitivo.

Pretendemos com este estudo evidenciar a importância destes trabalhos de investigação, a nível da sua importância no desenvolvimento da pessoa com défice intelectual.

No percurso de actividade profissional que tenho vindo a desenvolver na escola de ensino especial onde me encontro a desempenhar funções, tenho tido oportunidade de trabalhar com crianças/jovens com vários síndromas, entre os quais se destaca a Síndrome de Down. Dada a elevada incidência de crianças com este Síndrome, sentimos necessidade de adquirir mais conhecimentos nesta área. Nesse sentido, a elaboração deste trabalho de projecto constitui um desafio e uma oportunidade de concretizar a aplicação de um método de aprendizagem de leitura para crianças com Síndrome de Down que conhecemos aquando de uma visita à *Fundación Síndrome de Down de Cantabria*, em Santander, sob direcção de María Vitoria Troncoso, no âmbito de um protocolo entre as duas instituições.

Segundo a investigação de Botos (1992) referida por Troncoso e Cerro (2004), os programas de leitura para alunos com dificuldades devem ser iniciados o mais precocemente possível. O caso analisado no nosso estudo organiza-se como um exemplo de uma criança que ao beneficiar desde muito cedo de um programa de estimulação precoce, e posteriormente, da aplicação do método de Leitura e Escrita de Troncoso e Cerro pôde usufruir de um contexto adequado para desenvolver

precocemente as suas capacidades perceptivas e discriminativas, condições necessárias para um bom desenvolvimento a nível do ordenamento mental, do pensamento lógico, da observação e da compreensão do ambiente que a rodeia.

Este estudo tem como principais objectivos observar se este método de leitura se ajusta às capacidades cognitivas da criança com Síndrome de Down; se tem em conta as características da criança; se facilita a linguagem expressiva; se leva a criança a reconhecer visualmente, de forma global, um grande número de palavras escritas compreendendo o seu significado e se pode levar a criança a ler frases isoladamente e pequenos textos.

Não podemos deixar de salientar que a aplicação deste método requer algum rigor a nível metodológico: a forma como conduzimos as actividades, a maneira como confeccionamos o material e o seleccionamos, a forma como nos relacionamos com a criança, são estratégias muito importantes.

Esta metodologia para a aprendizagem da leitura compreende três etapas diferenciadas pelos seus objectivos concretos e pelos seus materiais específicos. Podemos dizer que as três etapas estão inter-relacionadas, muitas vezes os objectivos de cada uma têm que ser trabalhados em simultâneo. Não é necessário atingir todos os objectivos de uma etapa para trabalharmos a seguinte, no entanto devemos ter o cuidado de avaliar se os objectivos mínimos estão consolidados, porque a criança pode sentir-se inseguro, e perder o interesse, o que a pode levar à rejeição das actividades.

As autoras do método referem a avaliação como um passo muito importante na progressão da leitura. Nesta perspectiva a criança do nosso estudo foi avaliada ao longo das sessões de trabalho através da observação e dos registos feitos em grelhas elaboradas por nós, com base nos objectivos da primeira etapa em que se encontra. É com base na análise destes registos e das reflexões sobre as observações que se fazem ao longo das actividades que vamos avaliando as competências da criança a nível das suas aquisições, podendo assim decidir se a criança pode avançar na aprendizagem de novas palavras ou progredir para a etapa seguinte.

Para descrever a pesquisa organizamos o presente trabalho de projecto em duas partes:

Numa primeira parte apresentamos a revisão de literatura, onde privilegiamos a

discrição do método de leitura para crianças com Síndrome de Down de Troncoso e Cerro que aplicamos no nosso estudo, para podermos dar uma melhor visão sobre o percurso da nossa intervenção e da respectiva análise. Tivemos também como preocupação a apresentação dos fundamentos teóricos que apoiam o nosso estudo empírico.

A segunda parte tem como preocupação central a descrição do estudo empírico realizado, bem como a apresentação e análise dos resultados atingidos com o nosso programa de intervenção.

Deste modo, no primeiro capítulo começamos por apresentar a perspectiva teórica de alguns autores sobre a deficiência mental, falando da criança com Síndrome de Down e dos aspectos sobre o seu desenvolvimento a nível psicomotor, cognitivo, linguístico e sócio-afectivo.

O segundo capítulo tem como objectivo dar a conhecer o método de aprendizagem da leitura das autoras María Victoria Troncoso e Maria Mercedes del Cerro que foi aplicado à criança em análise neste estudo. Abordaremos os aspectos que se relacionam de uma forma mais directa com as capacidades e a destreza que as crianças devem desenvolver ou adquirir antes de iniciar o método de leitura.

Por fim falaremos das três etapas diferenciadas da leitura a nível dos seus objectivos, aprendizagens e dos materiais próprios a utilizar em cada uma delas.

O terceiro capítulo procura caracterizar e desenvolver alguns aspectos relacionados com a metodologia utilizada, ou seja de estudo de caso. Sendo este um caso particular de investigação qualitativa, abordamos, ainda, algumas questões sobre a validade deste tipo de pesquisa, segundo a perspectiva de alguns autores.

Por último, apresentamos a segunda parte deste trabalho de projecto a qual corresponde ao capítulo IV, centrando-se na descrição da metodologia, na apresentação dos dados e sua análise, terminando com algumas reflexões conclusivas.

PARTE I
Revisão de Literatura

CAPÍTULO I

DEFICIÊNCIA MENTAL

Neste capítulo pretendemos fazer uma abordagem teórica segundo alguns autores sobre a Deficiência Mental, analisando os seguintes parâmetros: características; incidência; causas e factores de risco; observação e diagnóstico desta deficiência. Seguidamente, falaremos da criança com Síndrome de Down, abordando definições e tipos de Síndrome de Down, as causas possíveis e suas manifestações, diagnóstico e características físicas; prevenção e prognóstico de desenvolvimento. Por último, analisaremos alguns aspectos sobre desenvolvimento psicomotor, cognitivo, linguístico e sócio-afectivo destas crianças.

1 DEFINIÇÕES E CLASSIFICAÇÃO DA DEFICIÊNCIA MENTAL

O conceito de deficiência mental, com o decorrer dos anos, tem passado por diversas definições e terminologia, tais como: Oligofrenia, Retardo Mental, Deficiência Mental, etc. De acordo com Krynski et al. (1983), referidos por Bautista (1993), a deficiência mental é um vasto complexo de quadros clínicos, produzidos por várias etiologias e que se caracteriza pelo desenvolvimento intelectual insuficiente, em termos globais ou específicos. Tal deficiência pode ou não ser acompanhada por manifestações patológicas.

Zazzo (1973) citado por Ruivo e Feijó (1979), define debilidade mental *como uma insuficiência intelectual de origem biológica (hereditária ou devido a acidentes precoces) e portanto irreversível, compatível com a aquisição de aprendizagens escolares de base, mas não permitindo atingir o mínimo intelectual exigido pela escola* (Ruivo e Feijó, 1979, p. 45).

De acordo com Bautista (1993), a Deficiência Mental é definida principalmente por três correntes:

Corrente Psicológica ou Psicométrica: Segundo esta corrente é deficiente mental todo o indivíduo que apresenta um déficit ou diminuição das suas capacidades intelectuais, sendo esta medida através de testes e expressa em termos de QI. Binet e Simon foram os principais impulsionadores desta corrente.

Corrente Sociológica ou Social: Esta corrente defende que o deficiente mental é aquele que apresenta, em maior ou menor medida, dificuldades para se adaptar ao meio social em que vive e ter uma vida autónoma.

Corrente Médica ou Biológica: Segundo esta perspectiva, a deficiência mental teria um substrato biológico, anatómico ou fisiológico e manifestar-se-ia durante o desenvolvimento até cerca dos 18 anos. A debilidade mental *é a deficiência congénita ou precocemente adquirida da inteligência* (citado por Bautista, 1997, p. 210)

Estas três correntes foram reunidas pelas definições da A.A.M.R. (Associação Americana para a Deficiência Mental) e da O.M.S. (Organização Mundial de Saúde).

É Grossman (1983), referido por Bautista (1997), que diz que segundo a A.A.M.R. a deficiência mental refere-se ao *funcionamento intelectual geral* significativamente sub normal, coexistente paralelamente com défices no comportamento adaptativo e manifestando-se no período de desenvolvimento.

Funcionamento intelectual geral: é definido como o resultado obtido na avaliação realizada através de um ou mais testes de inteligência geral, administrados individualmente e construídos para esse fim.

Sub normalidade: definida em termos de QI, correspondente a dois ou mais desvios-padrão abaixo da média estabelecida.

Comportamento adaptativo: definido em termos de eficácia ou grau, segundo os quais o indivíduo realiza os padrões de independência pessoal e de responsabilidade social esperados para o seu grupo cultural e etário.

O período de desenvolvimento é compreendido entre o nascimento e os dezoito anos.

A partir do século XX, começou-se a estabelecer uma definição para a Deficiência Mental e essa definição diz respeito ao funcionamento intelectual, que seria inferior à medida estatística das pessoas e, principalmente, em relação à dificuldade de adaptação ao meio.

Segundo a descrição do Diagnóstico Estatístico de Desordens Mentais (1994) (DSM – IV), da APA (Associação Americana de Psiquiatria) a característica essencial do Retardo Mental é quando a pessoa tem um *funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, vida doméstica, actividades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, autonomia, actividades académicas, trabalho, lazer, saúde e segurança, habilidades*

acadêmicas, lazer e trabalho. Esta deficiência manifesta-se antes dos 18 anos de idade. (citado por Santos e Morato, 2002, p. 27).

Essa é também a definição de Deficiência Mental adoptada pela A.A.M.R. (Associação Americana de Deficiência Mental). Actualmente, para avaliar o grau de deficiência, procura-se ter como referência, para além da medida do QI, os prejuízos no comportamento adaptativo. Teoricamente, deveriam ficar em segundo plano as questões mensuráveis de QI, já que a unidade de observação é a capacidade de adaptação.

Segundo Reiss (1992), referido por Santos e Morato em (2002), a “responsabilidade” da existência de deficiência que anteriormente pertencia exclusivamente ao indivíduo, passa agora, com esta nova definição, por uma actuação conjunta com o envolvimento.

Como vimos nas definições acima referidas Deficiência Mental é um estado onde existe uma limitação funcional em qualquer área do funcionamento humano, considerado abaixo da média geral pelo sistema social onde se insere a pessoa.

Academicamente, é possível diagnosticar a Deficiência Mental em indivíduos com QIs entre os 70 e 75, que exibam deficits significativos no comportamento adaptativo.

A DSM – IV recomenda que a Deficiência Mental não deve ser diagnosticada em um indivíduo com um QI inferior a 70, se não existirem deficits ou prejuízos significativos no funcionamento adaptativo.

Quadro I – Classificação de Deficiência Mental Segundo a Organização Mundial de Saúde

Classificação da OMS (Organização Mundial da Saúde)			
Coefficiente Intelectual	Denominação	Nível Cognitivo Segundo Piaget	Idade Mental Correspondente
Menor de 20	Profundo	Período Sensório – Motor	0 – 2 Anos
Entre 20 e 35	Agudo Grave	Período Sensório-Motor	0 – 2 Anos
Entre 36 e 51	Moderado	Período Pré-operatório	2 – 7 Anos
Entre 52 e 67	Ligeiro	Período das Operações concretas	7 – 12 Anos

Fonte: Adaptação do Relatório Anual da O.M.S (2001).

De uma maneira geral, para avaliar o grau de deficiência, costuma-se ter como referência, mais as dificuldades do comportamento adaptativo que a medida do QI. Por comportamento adaptativo entende-se o modo como a pessoa enfrenta, as exigências da vida e o grau em que experimenta uma certa independência pessoal compatível com a sua faixa etária, assim como o grau de conhecimentos sócio – culturais do contexto comunitário em que se insere.

O comportamento adaptativo da pessoa pode ser influenciado por vários factores, nomeadamente, a educação, o treino, a motivação, as características de personalidade, as oportunidades sociais e vocacionais, entre outros.

Como já referimos, a classificação actual da Deficiência Mental aconselha uma classificação baseada mais nos critérios adaptativos que nos índices numéricos em termos de QI. Não aconselha que se considere mais a terminologia anterior de Deficiência Mental – ligeira, moderada, severa ou profunda, mas sim, que seja referido o grau de comportamento funcional. Neste contexto a ênfase deverá ser colocada no tipo de apoios a prestar, para que torne uma pessoa o mais autónoma possível, chegando à vida adulta de uma maneira parcialmente e relativamente independente, de forma a poder desfrutar da vida como todas as outras pessoas.

Shalock (1999); Rett e Seidler (1996), referidos por Santos e Morato (2002), acrescentam que a incapacidade deve ser vista como resultado da interacção do indivíduo com o meio onde ele está inserido. Assim, o ambiente assume a responsabilidade de oferecer condição de aproveitamento das limitações funcionais da pessoa, por meio de apoios necessários à sua condição. Neste sentido, não basta apenas classificar a sua deficiência, mas também verificar qual o tipo de apoio necessário para ampliar as suas habilidades. Essa concepção favorece a autodeterminação, a inclusão social, a igualdade, promovendo, assim, uma melhor qualidade de vida.

1.1 Características do Deficiente Mental e suas Implicações

Pacheco e Valência (1997), referidos por Bautista (1997), dizem que foi demonstrado, através de alguns estudos experimentais, a existência de algumas características que distinguem os Deficientes Mentais dos outros indivíduos. Para estes

autores as características devem ser tidas em conta quando se elabora o Programa Educativo e são as seguintes:

- Físicas: Falta de equilíbrio, dificuldades de locomoção, dificuldades de coordenação e de manipulação.
- Pessoais: Ansiedade; falta de auto controlo; tendência para evitar situações de fracasso mais do que para procurar o êxito; possível existência de perturbações da personalidade; fraco controlo interior.
- Sociais: Atraso evolutivo em situações de jogo, lazer e actividade sexual; problemas nas relações sociais.
- Défices Cognitivos: Problemas de memória (activa e semântica); problemas de categorização; dificuldade na resolução de problemas; défice linguístico.

Podemos classificar as dificuldades no desenvolvimento de um deficiente mental em cinco áreas:

- Dificuldades psicomotoras.
- Dificuldades sensoriais.
- Dificuldades nas relações sociais.
- Dificuldades de autonomia.
- Dificuldades de linguagem.

Lou Brown (1989), citado por Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica (1998, p. 22) afirma que *a deficiência mental limita seriamente as capacidades de aprendizagem das pessoas* porque:

- Aprendem um menor número de competências.
- Precisam de uma maior quantidade de tentativas e de mais tempo para realizar uma aprendizagem.
- Esquecem mais depressa e têm mais dificuldades no processo de recuperação.
- Têm maiores dificuldades em generalizar e transferir conhecimentos.
- Têm maiores dificuldades em actividades complexas.
- Têm maiores dificuldades de síntese.

No geral, quando a família se consciencializa das limitações que a deficiência acarreta,

se bem apoiada e orientada, pode proporcionar as bases para o desenvolvimento adequado, para que, na adolescência e vida adulta, a pessoa deficiente, possa usufruir de actividades profissionalizantes e optar por ocupações de maior interesse, prazer e produtividade. É importante lembrar que os deficientes mentais de menor gravidade, têm percepção de si mesmo e da realidade. São evidentes os interesses e as necessidades próprias, como a independência, o sexo, o casamento, o trabalho e outras aspirações. As limitações não os impedem de sonhar e planificar, mesmo que de uma forma pouco consistente, sendo fundamental, a compreensão, a afectividade, a orientação e a supervisão dos familiares e educadores.

1.2 Incidência e frequência

Na perspectiva de Pelica (1994), referido por Santos e Morato (2002), a incidência e frequência da deficiência mental, é muito difícil de ser calculada, devido à escassez de sistemas de definição rigorosos e práticos e ao desconhecimento da sua etiologia.

Segundo o estudo de Crnic (1988), referido pelo mesmo autor, sabe-se que há dificuldades sentidas na determinação do número de crianças e jovens com deficiência mental, no entanto este estudo confirma que a prevalência da mesma pode variar bastante em relação a determinados factores. No mesmo foi possível constatar que a incidência é menor em crianças mais novas do que em crianças em idade escolar ou adolescentes. A escola funciona como factor de despistagem. Há ainda uma maior incidência no sexo masculino do que no sexo feminino e apresenta um maior índice de ocorrências em grupos com um baixo nível socioeconómico (Mumpower, 1970, referido por Santos e Morato, 2002).

1.3 Causas e factores de risco

Inúmeras causas e factores de risco podem levar à Deficiência Mental, mas muitas vezes não se chega a estabelecer com clareza a causa que num indivíduo específico terá provocado Deficiência Mental

Apesar de não haver cura para a deficiência mental, as limitações nestes indivíduos passam a não ser definitivas e imutáveis na medida em que existe o apoio necessário para cada caso. O período peri-natal é o período crítico de instalação dos problemas ou das lesões responsáveis pela deficiência mental, mas esta é também a fase em que os

profissionais da área médica podem muitas vezes modificar as implicações da deficiência mental, contribuindo para a sua prevenção.

Os quadros que se seguem mostram-nos alguns dos factores de risco e causas pré-natais que incidirão desde a concepção até o início do trabalho de parto.

Quadro II – Factores de Risco e Causas Pré-Natais

Factores de Risco e Causas Pré-Natais
Desnutrição materna
Má assistência à gestação
Doenças infecciosas na mãe (sífilis, rubéola, toxoplasmose)
Factores tóxicos na mãe (Alcoolismo, consumo de drogas, efeitos colaterais de medicamentos, poluição ambiental, tabagismo)
Factores genéticos (alterações cromossómicas numéricas ou estruturais por ex. Síndrome de Down, Síndrome de Matin Bell, alterações genicas, Síndrome de Williams, esclerose tuberosa, etc.

Adaptado de: Ballone (2003).

O quadro que se segue mostra-nos alguns dos factores de risco e causas peri-natais que incidirão do início do trabalho de parto até o 30º dia de vida do bebé.

Quadro III – Factores de Risco e Causas Péri-Natais

Factores de Risco e Causas Péri-Natais
Má assistência ao parto e traumas de parto
Hipoxia ou anóxia (oxigenação cerebral insuficiente)
Prematuridade e baixo peso (PIG – Pequeno para a idade gestacional)
Icterícia grave do recém-nascido – Kernicterus (incompatibilidade RH/ABO)

Adaptado de: Ballone (2003).

O quadro que se segue mostra-nos alguns dos factores de risco e causas pós-natais que incidirão do 30º dia de vida até o final da adolescência.

Quadro IV – Factores de Risco e Causas Pós-Natais

Factores de Risco e Causas Pós-Natais
Desnutrição, desidratação grave, Carência de estimulação global
Infecções (meningoencefalites, sarampo), etc.
Intoxicações exógenas – envenenamento (remédios, insecticidas, produtos químicos como o chumbo e mercúrio).
Acidentes (Transito, afogamento, choque eléctrico, asfixia, quedas, etc.)
Infestações

Adaptado de: Ballone (2003).

2 A CRIANÇA COM SINDROMA DE DOWN

2.1 Definição e tipos do síndrome de Down

O Síndrome de Down constitui-se como uma alteração cromossômica que se edifica como a principal causa de deficiência mental de origem genética e estima-se que exista cerca de um milhão de indivíduos com esta deficiência em todo o mundo (Rynders, 1986, referido por Morato, 1995).

É Schwartzman (1999) quem diz que o reconhecimento do Síndrome de Down, como uma manifestação clínica só ocorreu em 1866, com o trabalho de Langdon Down, e só quase um século depois, em 1959, o Dr. Jerome Lejeune e Patrícia A. Jacobs descobriram, quase em simultâneo, a existência de um cromossoma extra nestes indivíduos

Também Silvíia e Dessen (2002) dizem que a denominação do Síndrome de Down foi utilizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a partir de 1965, após outras serem usadas (algumas com um elevado grau pejorativo): imbecilidade mongolóide, idiotia, cretinismo furfuráceo, acromicria congénita, criança mal acabada, criança inacabada, entre outras.

Selikowitz (1992), afirma que este é um Síndrome congénito pois está presente no momento do nascimento e deve-se a um desenvolvimento anormal do feto.

A criança com Síndrome de Down é portadora de uma anomalia cromossomática que implica perturbações de vária ordem. O Síndrome aparece por estarem presentes na célula 47 cromossomas em vez de 46 que é os que existem numa pessoa dita normal.

Segundo Bautista (1997), na criança com Síndrome de Down a divisão celular apresenta uma distribuição defeituosa dos cromossomas: a presença de um cromossoma suplementar, três em vez de dois, no par 21.

Esta anomalia pode ser originada por três factores diferenciados, dando lugar aos três tipos de Síndrome de Down:

➤ A Trissomia Homogénea

Sendo este o caso mais frequente, o erro da distribuição dos cromossomas está presente antes da fertilização, produz-se durante o desenvolvimento do óvulo ou do espermatozóide, ou na primeira divisão celular. Este tipo de trissomia é responsável por 90 por cento dos casos.

➤ **O Mosaicismo:**

Neste caso, o erro de distribuição dos cromossomas acontece na segunda ou na terceira divisões celulares. As consequências deste acidente no desenvolvimento do embrião dependerão do momento em que se produzir a divisão defeituosa. A criança será portadora, no par 21, de células normais e trissómicas, ao mesmo tempo. A incidência da Trissomia em mosaico aparece em 5 por cento dos casos.

➤ **Translocação**

Neste caso, a translocação pode acontecer no momento em que se produz a divisão celular. Todas as células serão portadoras de trissomia, contendo um par de cromossomas a que estará sempre ligado o cromossoma de Translocação. Neste caso apenas poderá ser identificado através de análise cromossómica – o cariótipo – sendo de grande importância, porque, em um de cada três casos de trissomia por translocação, um dos pais é portador da mesma, aumentando assim a possibilidade de vir a ter mais filhos afectados. A incidência da trissomia por translocação aparece nos restantes cinco por cento.

2.2 Causas possíveis e manifestações do Síndrome de Down

É muito difícil determinar os factores responsáveis e em geral, os especialistas estão de acordo na existência de uma multiplicidade de factores etiológicos que interactuam entre si, dando lugar à trissomia.

A ciência não conseguiu provar, ainda, que factores podem interferir na multiplicação celular do embrião, de modo a transformar um bebé que seria cromossomicamente perfeito num portador de Síndrome de Down.

Quando a ciência usa o termo “acidente” não descarta a possibilidade que exista uma razão biológica responsável por esse erro de divisão celular. Segundo estudos realizados, aproximadamente 4% dos casos de Síndrome de Down são devidos a factores hereditários:

- Famílias com várias crianças afectadas;
- Casos de translocação num dos pais;

- Casos em que existe a possibilidade de um dos pais (ainda que com aparência normal) possua uma estrutura cromossómica em mosaico, com maior incidência de

Células normais.

Outro factor etiológico, geralmente mais conhecido, é a idade da mãe, considerando-se que após os 35 anos os riscos aumentam consideravelmente.

O quadro abaixo mostra a relação da idade materna com bebés portadores de Síndrome de Down:

Quadro V – Relação idade da mãe / incidência da deficiência

Idade da mãe	Incidência
15 – 19	1 em 2400 nascimentos
20-24	1 em 1500 nascimentos
25-29	1 em 1200 nascimentos
30-34	1 em 900 nascimentos
35-39	1 em 300 nascimentos
40-44	1 em 100 nascimentos
45-49	1 em 40 nascimentos

Fonte: Swaiman (1994).

Cuilleret (1985); Hallahau e Kauffman (1982), referidos por Bautista (1993), apontam para uma maior probabilidade nas mães muito jovens (15-17 anos), o que leva a associar esta aberração cromossómica a possíveis alterações provocadas, quer pelo aparecimento, quer pelo desaparecimento do ciclo menstrual na mulher.

Actualmente, considera-se que cerca de 20% das trissomias 21 sejam causadas pela não disjunção da célula paterna

Factores externos:

- Processos infecciosos, parecendo ser os agentes víricos mais significativos os da hepatite e da rubéola.
- Exposição a radiações: reside no facto de que as radiações podem causar alterações anos antes da fecundação. Alguns estudos de Sigler (1961); Vehida, Holunga e Lawler (1968), referidos por Bautista (1993), apontam realmente para uma maior incidência do Síndrome quando os pais estiveram sujeitos a exposições de radiações.

- Agentes químicos que podem determinarem mutações genéticas, tais como um alto conteúdo de flúor na água e a poluição atmosférica (Greenber, 1964; Rapaport 1963, referido pelo mesmo autor).
- Outros autores como Benda (1960), referido por Bautista (1993), apontam também para problemas de tiróide na mãe.
- Um índice elevado de imunoglobulina e de tiroglobulina no sangue materno.
- Uma hipovitaminose pode favorecer o aparecimento de uma alteração genética, segundo alguns especialistas.

2.3 Prevenção

- Orientação dos pais com idade avançada para um diagnóstico precoce, através de consultas de aconselhamento genético e planeamento familiar;
- Vigilância especial em gestantes com mais de 35 anos, progenitores portadores de mosaicismo e em situações de antecedentes de risco (história familiar de Síndrome de Down);
- Amniocentese, sendo um método de diagnóstico precoce para detecção do Síndrome de Down (antes do nascimento).

2.4 Diagnóstico

Existem vários testes que podem identificar o Síndrome de Down precocemente. A amniocentese, ou análise cromossómica de células fetais, por exemplo, pode detectar este Síndrome a partir da 16ª semana de gestação. Este procedimento é usual em mulheres com mais de 35 anos, ou nas que possuem história familiar desta anomalia.

A amniocentese é efectuada a partir de uma colheita de líquido amniótico e cultura das células fetais, em laboratório, durante duas semanas e meia. O núcleo é fotografado depois da divisão celular ter terminado e as fotografias dos cromossomas são ordenadas por tamanhos, sendo este processo denominado por cariótipo.

O Síndrome de Down pode ser diagnosticado através da cultura do tecido leucocitário e subsequente contagem cromossómica, o que tornará possível estabelecer um diagnóstico poucos dias após o nascimento.

Problemas de saúde que podem ocorrer:

➤ Suscetibilidade à infecção

➤ Problemas cardíacos

2.5 Características Físicas

Estas crianças apresentam características físicas muito particulares e específicas que lhes dá um aspecto semelhante. Em estudo realizado por Cunningham (1990), referido por Bautista (1993), detectaram-se mais de trezentas características diferentes associadas à patologia. Nem todas aparecem sempre. Entre outras, destacamos as seguintes:

- Cabeça mais pequena que o normal, sendo a parte de trás occipúcio e geralmente proeminente;
- As fontanelas podem ser relativamente grandes até mais tarde que na criança normal;
- O nariz é pequeno e largo; tem a parte superior lisa com os ossos pouco desenvolvidos. Este facto contribui para os transtornos respiratórios;
- Os olhos ligeiramente rasgados, com uma pequena prega de pele nos cantos anteriores;
- As orelhas são pequenas, assim como os lóbulos auriculares;
- A boca é pequena e usa mantê-la aberta projectando um pouco a língua;
- A erupção dos dentes de leite é geralmente atrasada. As mandíbulas são pequenas o que leva, muitas vezes, ao apinhamento de dentes permanentes;
- O pescoço pode ter uma aparência larga e grossa;
- As mãos são pequenas, com dedos curtos. Frequentemente a mão apresenta uma só prega palmar em vez de duas, assim como o dedo mínimo pode ser um pouco mais curto que o normal e ter apenas duas falanges;
- Os pés podem apresentar um espaço ligeiro entre o primeiro e o segundo dedo, com um pequeno sulco entre eles na planta do pé;
- A pele aparece ligeiramente arroxeadada e tende a tornar-se seca à medida que a criança cresce;
- Os cabelos são finos, relativamente ralos e lisos;
- Altura inferior à média;
- Obesidade ligeira ou moderada, principalmente a partir do final da infância.

Problemas de saúde que podem ocorrer:

- Susceptibilidade às infecções;
- Problemas cardíacos;

- Problemas do tracto digestivo, sensoriais, etc.

2.6 Prognóstico de desenvolvimento

O prognóstico de uma criança com Síndrome de Down é muito relativo, dependendo de:

- Coeficiente de inteligência;
- Início da estimulação precoce;
- Complicações existentes;
- Meio social e familiar onde está inserido;
- Apoios prestados à criança.

3 COMPORTAMENTO DA CRIANÇA COM SÍNDROMA DE DOWN A NÍVEL: psicomotor, cognitivo, linguístico – comunicativo e sócio – afectivo

3.1 Desenvolvimento psicomotor

É importante que a criança com síndrome de Down seja acompanhada desde muito cedo com programas de intervenção adequados, para que assim não manifeste um atraso tão evidente quando comparada com as outras crianças da sua idade.

Troncoso e Cerro (2004), referem que a criança “normal” adquire naturalmente certas competências, enquanto que a criança com Síndrome de Down, para aprender tem que ser ensinada. Sendo a psicomotricidade uma área que procura entender e investigar as relações e as influências entre o campo psicológico e o campo motor, tem como principal objectivo desenvolver a capacidade de ser e de actuar num contexto psicossocial.

Na perspectiva de Fonseca (2000), a educação psicomotora é uma acção de carácter pedagógico e psicológico que utiliza os meios de Educação Física com o objectivo de normalizar ou melhorar o comportamento da criança.

Segundo o mesmo autor, a psicomotricidade é ainda utilizada para promover a regulação e harmonização tónica centrada sobre a maneira de “estar” no seu corpo (atitude, postura, esquema corporal e descontração neuro muscular).

Através da psicomotricidade podemos desenvolver uma grande diversidade de actividades, na sua maioria com carácter lúdico, cujo objectivo é ajudar a criança a desenvolver estratégias cognitivas e comportamentais.

Em relação aos problemas sensoriais e perceptivos (visuais, auditivos e tácteis) irão ter influência no conhecimento do espaço, provocando alterações na coordenação, organização prática, dos conceitos, alterações no controlo postural e equilíbrio. Para a criança é importante o desenvolvimento espaço-temporal e a exploração motora, daí a importância de uma adequada educação psicomotora. A criança com Síndrome de Down necessita de uma sensibilização, uma estimulação complementar que lhe permita progredir no campo do desenvolvimento motor, ao mesmo tempo que a ajuda na organização da sua personalidade mediante diferentes técnicas e terapias corporais.

Troncoso e Cerro (2004) dizem que devemos apostar no desenvolvimento destas crianças entre os dois e seis anos, podendo ir até cerca dos nove anos se necessário, dependendo do nível de desenvolvimento da criança e das suas características individuais.

A intervenção psicomotora pode ser feita de uma forma individual ou em grupo dependendo da idade e da necessidade. Deve ser feita em contexto de sala de aula, onde a criança está integrada. Servirá também de complemento a outras actividades, favorecendo não apenas o desenvolvimento psicomotor, mas também a socialização. Para além disto, a educação psicomotora ajuda a ultrapassar a apatia, suscitando o interesse e aumentando a curiosidade, aspectos bastante importantes na intervenção com crianças com Síndrome de Down. Consequentemente, os objectivos devem incidir em melhorar o controlo motor, equilíbrio, coordenação de movimentos, relações espaço-temporais e as relações com os outros, mediante uma linguagem corporal.

Ainda segundo as mesmas autoras, o desenvolvimento psicomotor terá também uma grande relação com as aprendizagens escolares sobretudo a nível da leitura, escrita e cálculo.

Em suma, os objectivos gerais desta área face à criança com síndrome de Down deverão incidir a nível do domínio do esquema corporal, aumentando com isso a possibilidade de comunicação do corpo, através do movimento, domínio da motricidade e aquisição de comportamentos sociais que lhe possam facilitar uma melhor integração na sociedade.

3.2 Desenvolvimento Cognitivo

Miranda e Frantz (1973), referido por Bautista (1997), consideram que as crianças com Síndrome de Down passam pelos mesmos estádios de desenvolvimento que uma dita normal mas apresentam um desenvolvimento cognitivo mais lento e que varia substancialmente de criança para criança.

Apesar do QI ser abaixo da média (entre 30 e 70) *os pesquisadores e profissionais têm enfatizado a necessidade de se discutir mais sobre as capacidades das crianças deficientes mentais para a realização das actividades de vida diária, tais como andar, vestir-se alimentar-se com independência, aprender a ler etc., ao invés de destacá-lo como uma medida importante do grau de comprometimento* (Silvia e Dessen, 2002, p. 167-168).

De acordo com Troncoso e Cerro (2004), diferentes estudos têm demonstrado que uma intervenção educativa precoce, contínua e adequada permite que a criança adquira competências em áreas diversificadas, como:

- Um bom desenvolvimento da percepção e da memória visual;
- Orientação espacial adequada;
- Uma boa compreensão linguística desde que se fale de uma forma clara e com frases curtas;
- Alguma capacidade em reter o que foi aprendido, embora seja necessário reforçar e consolidar as aprendizagens;
- Um bom nível de adaptação social.

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

Segundo Flórez, et al. (1991); Nadel, et al. (1996) e Hodapp, et al. (1996), existem estudos que descrevem as alterações que podem aparecer com frequência na estrutura e na função do cérebro das pessoas com Síndrome de Down. Estas alterações mantêm-se e podem até agravar-se com o passar dos anos. Interessa conhecer a influência que esta patologia exerce sobre o desenvolvimento inicial dos circuitos cerebrais, já que este

desenvolvimento vai condicionar o estabelecimento e a consolidação das conexões e das redes nervosas necessárias para que se estabeleçam em pleno os mecanismos da atenção, da memória, da capacidade de análise, do pensamento abstracto, etc.

Segundo Troncoso e Cerro (2004), os estudos sobre os dados morfológicos e funcionais cerebrais, comprovaram que, em maior ou em menor grau, parecem existir nas pessoas com Síndrome de Down problemas de desenvolvimento dos seguintes processos:

- Os mecanismos de atenção, o estado de alerta, as atitudes de iniciativas;
- A expressão do seu temperamento, do seu comportamento, da sua sociabilidade;
- Os processos de memória a curto e a médio prazo;
- Os mecanismos de correlação, de análise, de cálculo e de pensamento abstracto;
- Os processos de linguagem expressiva.

Os dados actuais permitem afirmar que a maioria dos alunos com Síndrome de Down funciona com um grau de atraso ligeiro ou moderado, contrastando com as descrições antigas, em que se afirmava que o atraso era de grau severo. Existe uma minoria em que o atraso é tão pequeno que se encontra no limite da normalidade e outro em que a deficiência é grave porque tem associada uma patologia de carácter neurológico ou porque a pessoa está isolada e privada de qualquer estimulação adequada.

A utilização da idade mental ajuda a entender melhor o enriquecimento intelectual gradual e lento destes alunos, uma vez que a idade mental continua a crescer a um ritmo mais lento do que a idade cronológica. Existe um conjunto de características que são comuns a outras formas de deficiência mental:

- A aprendizagem é lenta;
- É necessário ensinar coisas que as crianças sem deficiência adquirem sozinhas;
- É necessário avançar passo a passo no processo de aprendizagem.

Segundo as referidas autoras, é necessário ter em consideração estas características e se ajustarmos as metodologias educativas, as atitudes, os materiais e promovermos a motivação, os alunos com Síndrome de Down são capazes de aprender muito e bem; certamente mais do que aquilo que se acreditava até agora

É necessário ter em conta os problemas que são mais comuns às crianças com Síndrome de Down. Em primeiro lugar há que considerar o estado geral de saúde e a funcionalidade dos seus órgãos dos sentidos, muito em particular a visão e a audição. Os problemas destes órgãos são muito frequentes e é essencial corrigi-los. Segundo Troncoso e Cerro (2004), o mau funcionamento destes sentidos repercute-se de forma muito negativa sobre os processos de entrada de informação e o seu posterior processamento central.

Segundo Bautista (1997), as crianças com Síndrome de Down na área da percepção apresentam maiores défices em aspectos como:

- Capacidade de discriminação visual e auditiva;
- Reconhecimento táctil, principalmente a três dimensões;
- Cópia e reprodução de figuras;
- Rapidez perceptiva (tempo de reacção).

Furby (1974), referido pelo mesmo autor afirma que existe um défice de atenção nas crianças com deficiência mental, dizendo mesmo que as suas prestações são “mediócras” nas aprendizagens discriminativas, porque:

- Necessitam de mais tempo para dirigir a atenção para o que pretendem;
- Têm maior dificuldade em transferir de um aspecto para outro do estímulo porque isto implica uma grande maleabilidade da atenção e, por isso, é necessário uma forte motivação para manter o seu interesse.

Em relação à memorização, há investigadores que assinalam que as impressões mnésicas persistem menos tempo nos circuitos nervosos da memória a curto prazo nos indivíduos com atrasos moderados e severos, do que nos normais. Segundo Spitz (1946), os mecanismos base da aprendizagem e memorização são os mesmos, a diferença está nos processos empregues para organizar espontaneamente as aprendizagens e memorizações.

Bautista (1997), refere que há autores que defendem que os maus resultados e os problemas na aprendizagem e memorização são devidos a dificuldades na categorização conceptual e na codificação simbólica. A criança com Síndrome de Down não dispõe de um mecanismo de estruturas mentais para as assimilar e, de uma maneira geral, orienta-se por imagens (o concreto) e não por conceitos (o abstracto).

Brown (s/d), referido por Bautista (1997), confirma que a memória de reconhecimento elementar em tarefas simples é boa, mas quando os alunos face a uma situação de intervenção activa e espontânea para organização do material a memorizar, mostram-se menos eficazes que os outros.

Podemos concluir dizendo que os principais problemas relativos à memória em indivíduos com atrasos residem nas estratégias utilizadas voluntariamente para organizar a actividade mnésica.

Em seguida, destacamos um quadro adaptado de Anita Espinosa de Gutiérrez (1987) referido por Troncoso e Cerro (2004) que nos ajuda a não adoptar uma atitude passiva, porque segundo as autoras referidas, o bom educador é aquele que trata de compensar, activar, estimular e procurar as alternativas que compensem ou melhorem as dificuldades intrínsecas da criança. Identificamos neste quadro, alguns modelos de intervenção que podem minimizar os problemas e que embora referentes a alunos com deficiência mental, em geral, são eficazes para os alunos com Síndrome de Down, em particular:

Quadro VI – Características da criança com síndrome de Down

Problemas	Soluções
1. A aprendizagem realiza-se lentamente.	1. Possibilitar-lhe um maior número de experiências mais variadas para que aprenda o que lhe queremos ensinar.
2. Cansa-se rapidamente e a sua atenção não se mantém por muito tempo.	2. Trabalhar inicialmente por períodos curtos, aumentando de forma gradual o tempo.
3. O seu interesse pela actividade não existe ou dura pouco tempo.	3. Motiva-la com alegria e com objectos apelativos e variados.
4. Muitas vezes não consegue realizar a actividade sozinho.	4. Ajudá-la e guiá-la na realização da actividade, até que a possa fazer sozinho.
5. A curiosidade para conhecer e explorar o que o rodeia é limitada.	5. Despertar-lhe o interesse pelos objectos e pessoas que a rodeiam, aproximando-se dela e mostrando-lhe coisas apelativas.
6. Custa-lhe recordar o que fez ou conheceu.	6. Repetir muitas vezes as tarefas já realizadas para que se recorde como se fazem e para que servem.
7. Não se organiza para aprender através dos acontecimentos diários.	7. Ajudá-la sempre a relacionar factos que acontecem no dia a dia, relacionando os conceitos com o que aprendeu na aula.
8. É lenta na resposta às ordens que se lhe dão.	8. Esperar com paciência ajudá-la, estimulando-a, a dar cada vez mais uma resposta mais rápida.
9. Não lhe ocorre inventar ou procurar situações novas.	9. Conduzi-la a explorar situações novas e a ter iniciativas.
10. Tem dificuldade em solucionar problemas novos.	10. Trabalhar sempre no sentido de lhe dar oportunidade de resolver situações da vida diária, sem se antecipar ou responder por ela.
11. Pode aprender melhor quando obtém êxito nas actividades anteriores.	11. Conhecer a ordem pela qual se lhe deve ensinar, possibilitando-lhe muitas situações de êxito e sequenciar bem as dificuldades.
12. Quando vê logo os resultados positivos da sua actividade, interessa-se mais em continuar a colaborar.	12. Quando faz uma coisa bem felicitá-la pelo êxito obtido, assim interessa-se mais e tolera mais tempo o trabalho.
13. Quando participa directamente na tarefa, aprende-a melhor e esquece-a menos.	13. Planear actividades nas quais intervenha ou actue como agente principal.
14. Quando se lhe pede para fazer muitas tarefas em pouco tempo, confunde-se e dispersa-se.	14. Seleccionar as tarefas e distribuí-las no tempo, de forma que não se confunda ou se canse.

Adaptado de: Gutiérrez (1987) referido por Troncoso e Cerro (2004)

3.3 Desenvolvimento Linguístico-Comunicativo

A aquisição e evolução da linguagem contribuem, em grande parte, para a evolução do indivíduo, a sua integração e autonomia pessoal e social.

Segundo Caetano (1982), na criança com Síndrome de Down a linguagem tarda a desabrochar e lentamente se desenvolve, denota um maior desenvolvimento da compreensão e uma maior capacidade de execução de comportamentos comunicativos

não verbais. Tal circunstância proporciona um maior desempenho em tarefas como a execução de ordens e a identificação.

As investigações mostram que o desenvolvimento da linguagem em crianças com Síndrome de Down sofre um atraso considerável em relação às outras áreas de desenvolvimento e que também existe um grande desajustamento entre os níveis compreensivos e expressivos.

Em relação à compreensão, a evolução destas crianças é paralela à de uma criança normal, embora atrasada em relação ao tempo e a obstáculos que se lhes apresentem, isto devido aos défices que apresenta em aspectos particulares da organização do comportamento. Podemos também referir que a menor “referência ocular” ou, por exemplo, a diminuição da capacidade para dirigir o olhar, para um objecto referido verbalmente, dificulta o estabelecimento dos mecanismos de associação e conhecimento do objecto e do vocabulário, sendo esta uma das causas que atrasa o desenvolvimento da compreensão e produção verbal.

A criança com Síndrome de Down tem muitas dificuldades em tudo o que requer operações mentais, abstracção, síntese, organização do pensamento, da frase, aquisição de vocabulário e estruturação morfo-sintáctica.

Segundo Troncoso e Cerro (2004), a leitura estimula o enriquecimento semântico e o aperfeiçoamento da articulação das palavras. A criança ao ver as palavras escritas dá-se conta de que, na sua linguagem normal, omite a pronúncia de letras ou sílabas e, ao esforçar-se por as ler bem, vai articulá-las melhor. Segundo as mesmas autoras, não há um único leitor que não tenha melhorado o conteúdo, a articulação e a morfossintaxe da sua língua oral. O leitor vê bem escrito o que tantas vezes ouviu mal e não se atreveu a pronunciar. Certamente que isto exige um ambiente familiar em que se privilegie o diálogo, em que existam espaços temporais dedicados à conversa. No entanto, é possível vencer pouco a pouco estes constrangimentos, pois a leitura é um apoio inigualável no enriquecimento verbal e conversacional.

3.4 Desenvolvimento sócio-afectivo

Um dos objectivos principais e mais importantes da prática educativa é o desenvolvimento social e afectivo, que não poderá ser conseguido sem uma aprendizagem social que se irá adquirindo num meio normalizante, tanto no âmbito familiar, como social e escolar. Um ambiente familiar calmo e afectivo contribuirá positivamente para o desenvolvimento da criança. Deve-se evitar a super protecção, ansiedade e rejeição, procurando implicar os pais numa educação activa.

A idade escolar e, principalmente, a pré-escolar são os momentos ideais para se estabelecerem bases sólidas de relação da criança com o meio. Muitas vezes as dificuldades que surgem numa escola onde há uma criança com Síndrome de Down, devem-se mais aos adultos, que aos próprios companheiros.

Para além do desenvolvimento cognitivo, perceptivo, motor e de linguagem tem de se insistir desde o princípio no desenvolvimento pessoal e social e evitar hábitos mal adquiridos. Devem-se preparar programas no sentido da criança adquirir competências na área afectivo-pessoal. Os objectivos, conteúdos e actividades devem ser dirigidos para a aquisição de hábitos, conhecimentos e competências que lhes transmitam maturidade e autonomia pessoal e social.

Segundo Morato (1995), a criança com Síndrome de Down é compreendida como uma criança com Necessidades Educativas Especiais que, inserida num contexto ecológico estimulante e adequado, consegue evoluir de acordo com os padrões regulares esperados para o seu contexto sociocultural e escalão etário.

CAPÍTULO II

MÉTODO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA PARA CRIANÇAS COM SINDROMA DE DOWN – a proposta de María Victoria Troncoso e María Mercedes del Cerro

Neste capítulo abordaremos os aspectos que se relacionem de uma forma mais directa com as capacidades e a destreza que as crianças devem desenvolver ou adquirir antes de iniciar o método de leitura que iremos abordar no nosso estudo. Falaremos da prática de actividades de associação, selecção, classificação, nomeação e generalização, no sentido de desenvolver as suas capacidades perceptivas-discriminativas.

Falaremos sobre o Método de Leitura, preparação e etapas dando uma perspectiva sobre: Condições gerais para a aprendizagem, abordando as condições individuais, partindo do pressuposto de que é fundamental conhecer bem o aluno a todos os níveis, podendo assim otimizar os recursos e preparar o programa mais adequadamente. Por fim, destacaremos as três etapas que o método compreende, identificando as aprendizagens que se fazem em cada uma delas e o modo como devemos avaliar a criança durante todo o processo. A razão para construirmos um capítulo dedicado ao método de aprendizagem da leitura para crianças com Síndrome de Down, justifica-se pelo facto desta abordagem se organizar como um dos instrumentos privilegiados no estudo de caso descrito nesta pesquisa.

1 DESENVOLVER AS CAPACIDADES PERCEPTIVO-DESCRIMINATIVAS

O desenvolvimento das capacidades perceptivas e discriminativas da criança com Síndrome de Down permitir-lhe-á desenvolver a organização e o ordenamento mental, o pensamento lógico, a observação e a compreensão do ambiente que a rodeia.

Segundo Dmitriev (1982), referido por Troncoso e Cerro em (2004), todas as crianças com Síndrome de Down devem participar desde muito pequenas num ensino estruturado, sistemático e progressivo para desenvolver as suas capacidades perceptivas e discriminativas. A partir do momento em que a criança é capaz de se sentar e de manipular objectos livremente, sem cair, pode fazer filas com os seus brinquedos, construir torres com blocos e outros materiais, meter uns objectos dentro de outros, encaixar peças desmontáveis, enfiar peças, etc. Todas estas actividades de carácter manipulativo permitem-lhe ver e compreender as relações espaciais entre os objectos e aperceber-se da verticalidade e da horizontalidade num âmbito espacial determinado. Assim a criança familiariza-se com conceitos como “dentro”, “fora”, “em cima”, “em baixo”, “ao lado”, “primeiro”, e “ultimo”. Aprende a ordenar, a seleccionar e a classificar, atendendo a uma qualidade determinada. Perceber semelhanças e diferenças, seleccionar e o relacionar os objectos entre si, classificar segundo uma qualidade determinada, são passos iniciais e básicos para o desenvolvimento da compreensão de diversos conceitos.

Na perspectiva de Troncoso e Cerro (2004), é na fase em que a criança já tem capacidade para perceber semelhanças e diferenças que pode ser ensinada a fazer pares de objectos, associar objectos com as suas fotos correspondentes, a seleccionar apontando ou pegando em desenhos iguais. Com estas aquisições irá progredindo até entender o vocabulário e a linguagem dessas acções. Segundo a mesma autora convém referir que as crianças com Síndrome de Down têm capacidade para associar, seleccionar e classificar objectos, ainda que não compreendam a linguagem que descreve a acção que realizam.

Este método propõe para ajudar a criança com Síndrome de Down a desenvolver a sua capacidade perceptivo-discriminativa a prática das actividades de associação, de selecção, de classificação, de nomeação e de generalização. Por vezes, duas ou três destas actividades podem fazer-se na mesma sessão de trabalho, tendo em conta que as actividades de nomeação e de generalização serão as últimas a ser ensinadas, porque são

mais difíceis para a criança com Síndrome de Down, devido às dificuldades linguísticas e de abstracção que implicam.

1.1 Associação

A associação ou emparelhamento implica que a criança perceba e discrimine visual e mentalmente objectos e imagens, compreendendo que os deve colocar juntos porque são iguais. Mais tarde, à medida que a criança progredir em conhecimentos e abstracção, fará outras associações de objectos diferentes que tenham uma propriedade em comum porque o seu uso/função é o mesmo ou porque pertencem à mesma categoria.

Segundo as autoras que temos vindo a referir, a associação pode ser feita de diferentes modos: agrupando fisicamente os objectos, fazendo uma linha que ligue as imagens que “ficam juntas” ou dando uma explicação verbalmente. Podemos afirmar que a sua atenção, percepção e memória visuais, se tiverem sido bem estimuladas desde pequena, irão permitir um rápido progresso nestas tarefas. Inicialmente, é necessário utilizar um material facilmente manipulável, objectos que sejam atractivos para a criança, que ela possa agarrar e transportar facilmente de um lado para o outro. Em fases posteriores podem dar-se pedacinhos de madeira, cartolinas com imagens e fotografias representando os objectos que conhece. As imagens devem ter contornos bem delineados, que permitam uma boa percepção e ser fáceis de identificar.

À medida que a criança vai desenvolvendo mais habilidades e coordenação visual e manual, poderá realizar tarefas de associação, com lápis e papel, com autocolantes com cromos, recortes, etc.

Na perspectiva das mesmas autoras, os exercícios de associação devem ser realizados de diferentes maneiras, utilizando uma linguagem exacta e precisa que ajude a criança a compreender outros conceitos. Por exemplo, colocando os objectos iguais dentro de recipientes, colocando cada objecto em cima da fotografia ou gravura que o representa, colocando-os aos pares, um ao lado do outro.

Todo o trabalho feito em folhas de papel deve ter todo o tipo de desenhos e imagens que ajudem a criança a rever e a aumentar o vocabulário, os conhecimentos que vai adquirindo, incluindo os que se referem às propriedades dos objectos e às relações ou associações que se podem estabelecer entre umas coisas e outras. Podem-se tirar muitas ideias úteis dos materiais impressos e comercializados que existem para crianças de

jardim-de-infância, contudo não se deve tentar que as crianças com Síndrome de Down realizem essas fichas de trabalho seguindo a mesma sequência, uma ficha após a outra. Por exemplo, se a criança estiver integrada numa classe normal realizando mal a tarefa, ou de uma forma mecânica imitando o colega, não interiorizando nada, não só é uma perda de tempo, como também pode acontecer que perca o interesse pelo trabalho que se realiza em fichas de papel e, inclusivamente, que desenvolva condutas inadequadas como rasgá-las ou deitá-las fora. No entanto, se a criança trabalhar com o material normal igual ao dos seus colegas, convém vigiar e estar atento para ter a certeza que compreendeu e realizou a actividade sozinho. Estas tarefas realizadas em papel podem ser expostas, mostrada à criança e arquivadas, para encadernar todos os seus trabalhos. Assim, pode-se valorizar a sua realização, o que contribui para o interesse e motivação do aluno. Também é útil para ver os progressos e serve de referência para os passos a seguir. Por último, toda a equipa que trabalha com a criança, assim como a família, podem tirar ideias, dar sugestões e fazer observações, favorecendo o progresso da criança.

1.2 Selecção

Segundo Troncoso e Cerro (2004), a selecção significa que a criança escolha – apontando, pegando, riscando ou fazendo qualquer outro procedimento – o objecto ou o desenho que se nomeia. Inicialmente, o educador só diz o nome do objecto e, conforme o progresso da criança, passará depois a descrever as qualidades ou as propriedades do objecto. As actividades de selecção devem ser realizadas desde idades muito precoces, tanto em sessões especiais, como aproveitando as circunstâncias normais e naturais do dia a dia e os jogos da criança.

As primeiras actividades são as que se realizam nomeando as pessoas e as coisas, pedindo à criança que aponte ou que pegue no que se nomeia. A selecção implica que haja, pelo menos, dois elementos e que a criança conheça o nome de um deles.

A criança que faça muitos exercícios de associação e que diga sempre o nome do objecto ou do desenho que associa aprende muito vocabulário e conhece o nome dos objectos comuns, familiares para ela. Por isso, as actividades de selecção podem fazer-se quase ao mesmo tempo que as de associação.

Na perspectiva de Troncoso e Cerro (2004), é muito importante a experiência em situações do dia a dia, em que a acção motora e de manipulação é um meio valioso para

que as crianças aprendam, consolidem e generalizem os seus conhecimentos as suas capacidades e destreza. Ao seleccionar todos os objectos necessários para realizar uma actividade concreta, a criança faz uso de muitas capacidades mentais e de destreza social. São estas ocasiões que se repetem diariamente que não se devem desperdiçar, pois servem para que a criança adquira um maior grau de autonomia e de adaptação ao meio. Consolida o vocabulário de uso comum, aprende a organizar-se, autonomiza condutas necessárias para um objectivo concreto, ganhando em eficácia e tempo e exercita as suas capacidades mentais, seleccionando e agrupando os objectos de que precisa, eliminando ou prescindindo daqueles que não são necessários.

1.3 Classificação

Segundo as autoras que temos vindo a referir, as actividades de classificação são as actividades de selecção, associação e agrupamento de vários objectos pertencentes a uma mesma categoria ou que tenham uma qualidade ou uma propriedade comum. Num conjunto grande de objectos é preciso escolher e agrupar todos os que têm uma ou mais qualidade em comum, por exemplo, dar à criança um cesto com vários objectos misturados: animais de plástico, carrinhos e bolas. Esta é uma tarefa muito simples para as crianças que tenham feito tarefas de associação de elementos um a um. Inicialmente, dão-se objectos iguais para cada um dos grupos. Pouco tempo depois, a criança será capaz de agrupar todos os animais, mesmo que sejam diferentes entre si: gatos, galinhas, cães, agrupará todos os carrinhos, embora sejam de diferentes tamanhos, cores e feitios e agrupará todas as bolas, embora umas sejam grandes, outras pequenas, umas moles, outras rígidas e tenham cores diferentes. É necessário ter em atenção que o material utilizado não oferece dificuldade de manipulação que distraiam do objectivo fundamental que é o da classificação. Pode acontecer que a criança não tenha ainda aprendido todos os nomes das coisas que classifica, no entanto, aprendeu o conceito e vê as que pertencem a um mesmo grupo. A repetição das tarefas, bem realizadas nos diversos exercícios de associação, selecção e classificação possibilita à criança com Síndrome de Down aumentar a sua linguagem compreensiva. As crianças aprendem o nome de muitas coisas que nunca viram no real e compreendem que essas representações gráficas, fotografias ou desenhos se referem a algo real que existe e que poderão reconhecer quando virem.

Estas actividades facilitam a generalização porque permitem dar o mesmo nome a vários objectos diferentes, pertencentes ao mesmo grupo. Por exemplo, o nome de “carro” serve para todo o tipo de carros de diferentes marcas, cores e tamanhos.

É muito importante que a família colabore, incluindo a criança nas tarefas domésticas que implicam actividades de classificação, como arrumar a louça e os talheres, separar a roupa que vai para a máquina de lavar, arrumar os brinquedos, etc. É nesta prática habitual do ambiente natural que é muito importante para conseguir a transferência, a generalização e a consolidação das aprendizagens que se realizam na sala de aula.

É importante salientar que com este tipo de actividades a criança desenvolve também as suas capacidades de organização, úteis em inúmeras circunstâncias da vida do dia-a-dia.

1.4 Nomeação

Segundo a perspectiva de Troncoso e Cerro (2004), a nomeação é uma actividade de linguagem expressiva pela qual a criança nomeia os objectos, assim como as suas propriedades, características e posições espaciais.

Não se deve exigir uma actividade perfeita porque os alunos com Síndrome de Down têm uma grande dificuldade de articulação e de linguagem expressiva, dado que aqui o objectivo não é a inteligibilidade da fala, ou seja o que interessa é a rapidez cognitiva e mental, mais do que a clareza mental da fala.

As actividades de nomeação podem direccionar-se para funcionar como exercícios de pré-leitura, fomentando na criança o hábito de seguir a direcção visual correcta, de se fixar em cada objecto ou desenho e dizer ao mesmo tempo as palavras que lhe correspondem. Assim, quando chegar o momento de ler uma palavra ou uma frase, já terá adquirido o hábito de conduzir o olhar da esquerda para a direita. O educador deve ensinar-lhe a estratégia de ajuda de apontar com o dedo, para evitar que ela passe de um estímulo ao seguinte, sem ter terminado de nomear o anterior. É frequente que a actividade motora preceda a verbal, por isso é preciso ajudar a criança a realizá-las em simultâneo, o que quer dizer que temos que lhe inibir o movimento, se ela tiver tendência para se antecipar.

1.5 Generalização

Segundo as mesmas autoras, a aprendizagem é útil quando está consolidada, quando não se esquece e quando pode ser utilizada noutros contextos, diferentes dos da situação de aprendizagem. A generalização pressupõe que a criança com Síndrome de Down aplique os seus conhecimentos de “aula” no seu ambiente natural e normal, associando, seleccionando, classificando e inclusive, explicando as suas semelhanças e as diferenças das coisas, porque se juntam, etc.

A dificuldade de transferir e de generalizar conhecimentos para contextos diferentes é comum em quase todas as pessoas com dificuldades de aprendizagem e com défice intelectual. É este o caso das crianças com Síndrome de Down. É por isso que devemos dar-lhe oportunidades variadas para utilizar, noutros momentos e lugares, o que foi aprendido na aula.

A criança com Síndrome de Down é muito hábil em captar visualmente e perceber o que vê, embora tenha dificuldades em o expressar. Por isso, convém aproveitar as situações do dia-a-dia em casa, passeios e idas às compras, para que a criança preste atenção a determinados estímulos e, de acordo com os objectivos definidos previamente, seja capaz de nomear e apontar cada um desses estímulos. A criança tem de perceber que associar dois carrinhos iguais na aula é o mesmo tipo de tarefa de ir às compras e pôr no carrinho dois iogurtes iguais, um ao lado do outro ou então emparelhar meias para as arrumar. É por isso que devemos sempre pedir à criança para participar em actividades da vida diária como: arrumar os brinquedos, arrumar os talheres nos seus lugares respectivos, esvaziar e arrumar a máquina de lavar louça etc. Nestas tarefas devemos fazer da criança um participante activo em casa e na escola, a informação verbal deve ser precisa, correcta e concreta. Deste modo, a criança aprenderá de um modo natural conceitos e noções como: dentro, fora, em cima, em baixo, longe, perto, ao lado, à frente, atrás, grande, pequeno, vazio, cheio e muitos outros.

2 MÉTODO DE LEITURA: PREPARAÇÃO E ETAPAS

2.1 Condições gerais para a aprendizagem

A primeira condição é que a criança esteja bem de saúde, que não esteja cansada nem com fome. É necessário ter a certeza que vê e ouve bem. Em conclusão o trabalho deve-se realizar num momento bom para o aluno.

A segunda condição é que o aluno se sinta bem com a pessoa que o vai guiar na sua aprendizagem. Se ainda se não conhecerem, será preciso um tempo de relacionamento para que se estabeleça um clima de confiança entre ambos. É muito importante que a criança se sinta motivada para ouvir para manter a atenção durante alguns segundos ou minutos. Cabe ao professor ter a capacidade de captar essa atenção e de a manter durante períodos cada vez maiores.

Segundo as referidas autoras, este método de leitura tem em linha de conta tanto as capacidades das pessoas com Síndrome de Down, como as suas dificuldades específicas.

Ainda na perspectiva destas autoras, alguns aspectos directamente relacionados com os processos de desenvolvimento e de aprendizagem destas crianças não manifestam problemas muito importantes. Neste sentido, diríamos que a atenção, a percepção e a memória visual são pontos fortes, que além disso melhoram claramente com um trabalho sistemático e bem estruturado. Têm, no entanto, dificuldades importantes na percepção e na memória auditiva que, com frequência, se agravam com problemas agudos de audição (rolhões de cera, tosses, infecções) ou com problemas crónicos. Por esta razão, a utilização de métodos de aprendizagem que tenham um forte apoio na informação verbal, na audição e na interpretação de sons, palavras e frases não é muito eficaz. Se, pelo contrário, lhe forem apresentados estímulos visuais, dando-lhe uma informação breve, clara e concreta, exigindo respostas gestuais ou motoras, as probabilidades de êxito são mais elevadas.

Esta realidade não contradiz a realização de exercícios de atenção, percepção e discriminação auditiva que ajudem a melhorar esta capacidade, no entanto, esse trabalho deverá ser feito noutras sessões, com objectivos precisos, diferentes dos da aprendizagem da leitura. Outro apoio com o qual contamos é que as crianças com Síndrome de Down podem desenvolver uma boa orientação visual e espacial, que a facilita muitíssimo na aprendizagem da leitura.

2.2 Condições individuais

Além das características assinaladas anteriormente, é preciso conhecer bem cada aluno em relação:

- Às características da sua personalidade;
- Ao grau do seu interesse e motivação para a aprendizagem;
- À capacidade cognitiva;
- Ao ritmo de trabalho;
- Ao ambiente familiar.

Todos estes aspectos são fundamentais na sua evolução. Deve-se conhecer bem estes factores para se optimizarem os recursos, para se preparar o programa adequadamente e para se fazer as adaptações mais convenientes a cada momento.

Segundo Troncoso e Cerro (2004), seja qual for a situação familiar, comprovamos que é importante que os seus membros tenham uma atitude entusiasta e calma, evitando demonstrar tristeza ou frustração quando a criança avança mais devagar do que o esperado.

Todos têm de acreditar que o objectivo será alcançado e que têm de ultrapassar alguns períodos de aparente paragem ou mesmo de retrocesso.

Na perspectiva destas autoras, é necessário harmonizar e concretizar alguns requisitos prévios relacionados com o método que descrevemos, tais como:

- A criança deve ter um nível de *linguagem compreensiva* mínimo, através do qual sabe que as coisas e as acções têm um nome e é com o nome que designamos as pessoas, os animais, os objectos e descrevemos determinadas acções. Inicialmente, não se deve exigir à criança uma resposta verbal. É suficiente que demonstre a sua compreensão através de um gesto, de um olhar, compreendendo o que se designa e executando a acção que lhe é indicada. Se o aluno já tiver uma certa linguagem oral, pode pedir-se que a utilize sem, no entanto, exigir uma articulação perfeita.
- Em relação à *atenção* será preciso que tenha desenvolvido a capacidade de escutar ou de olhar durante alguns segundos ou minutos, de modo que possa receber a informação oral e visual que se lhe apresenta, reconhecê-la, processá-la, elaborar e dar uma resposta, de modo que demonstre a sua compreensão.

Para facilitar a atenção e a manutenção da máxima concentração, devem-se evitar todos os estímulos que possam interferir com o estímulo proposto ao aluno, devem-se evitar os ruídos e os movimentos, assim como os comentários de quem observa a sessão. Também se deve evitar que o aluno tenha ao seu alcance outros materiais que lhe possam interessar mais do que os propostos pelo educador. Os pedidos que fazemos à criança devem ser com frases curtas, emitidas pausadamente, claras em conteúdo e articulação.

- **A percepção visual** deverá estar suficientemente desenvolvida para conseguir distinguir imagens – fotografias e desenhos – percebendo as semelhanças e as diferenças, para que as possa seleccionar ou agrupar segundo os critérios que lhe são indicados. Os estímulos gráficos devem ser fáceis de perceber, devemos ter em conta que a figura se deve destacar do fundo, o contorno do desenho e a cor devem ser nítidos e o tamanho deve ser adequado à capacidade visual do aluno.
- **A percepção auditiva mínima** será aquela em virtude da qual o aluno é capaz de perceber e de distinguir umas palavras das outras. Não importa que confunda palavras semelhantes como pato-gato, cão-pão, porque em pouco tempo, graças ao apoio visual que terá ao ver essas palavras escritas e à atenção que presta à boca do professor para ver os pontos de articulação dos sons, aprenderá a distingui-las. Não devemos esperar por uma “perfeita” percepção e discriminação auditivas para ensinar a ler, caso contrário as pessoas com Síndrome de Down não alcançariam o nível de percepção desejado e não aprenderiam a ler.
- **A atenção, a percepção e a memória visuais** têm muita importância para a aprendizagem da leitura. O nível mínimo exigido é que a criança seja capaz de olhar durante alguns segundos determinadas imagens de objectos ou de acções, para as captar e recordar, evocando-as depois, quando forem nomeadas. Pouco a pouco, a criança prolongará o tempo de memória. A memória, como muitas outras capacidades, melhora com o exercício.

3 METODOLOGIA PARA APRENDIZAGEM DA LEITURA

A metodologia que iremos abordar de uma forma mais sucinta foi desenvolvida e avaliada por Vitória Troncoso e Mercedes del Cerro, ao longo de 25 anos de trabalho com crianças e jovens com Síndrome de Down. Baseia-se na investigação realizada por vários autores, dos quais Sue Buckley é a precursora. Em Portugal, destaca-se o trabalho desenvolvido na mesma linha, coordenado por Teresa Condeço e Luísa Cotrim, na equipa da Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21 (APPT21).

Esta metodologia para aprendizagem da leitura compreende o *nível preparatório, a 1ª etapa, a 2ª etapa e a 3ª etapa*, diferenciadas pelos seus objectivos concretos e pelos materiais próprios de cada uma delas. As três etapas estão inter-relacionadas e, por vezes, os objectivos de cada uma devem ser trabalhados em simultâneo. A razão fundamental deste processo deve-se ao facto de que se devem manter e consolidar as condições de *compreensão, fluência e motivação* em todos os momentos do processo. Não é necessário completar todos os objectivos de uma etapa para trabalhar a seguinte. Seguidamente destacaremos as etapas deste método de leitura:

3.1 Nível Preparatório

(Dos 2 aos 4 anos)

- *Reconhecimento de imagens gráficas*: é suficiente que a criança manifeste o reconhecimento através de onomatopeias ou de gestos.
- *Emparelhamento ou associação de imagens iguais*: a criança deve fazê-lo, sobrepondo imagens iguais nos jogos de loto e de memória ou traçando uma linha que una dois desenhos iguais, quando trabalha em papel.
- *Seleção de imagens ou do desenho que se nomeia*: a criança deve apontar ou pegar numa imagem entre várias.
- *Denominação*: o aluno deve dizer o nome dos objectos e das imagens que se mostram.

.2 Primeira etapa

(Dos 4 aos 6 anos)

A primeira etapa é a da *percepção global e reconhecimento de palavras escritas com compreensão do seu significado*. Segundo Troncoso e Cerro (2004), o objectivo é levar o aluno a reconhecer visualmente um grande número de palavras escritas compreendendo o seu significado. É importante que o aluno compreenda em que consiste ler, isto é, que saiba que através de alguns símbolos gráficos se chega a significados e a mensagens. Começa-se com palavras soltas e, passado pouco tempo, apresentam-se-lhe frases. Da mesma forma, as frases podem-se apresentar isoladamente ou fazendo parte de pequenos textos apresentados em forma de livro. Esta é a fase mais longa deste processo, de preferência desenvolvida entre os três e os seis/sete anos. Poderemos desenvolver actividades como:

- Associação de uma palavra com outra igual acompanhada do desenho ou fotografia (cartão-fotografia com cartão palavra);
- Associação de palavras iguais;
- Selecção da palavra nomeada;
- Reconhecimento global de palavras;
- Leitura de livros pessoais de palavras;
- Leitura rápida de palavras: “olha e diz”;
- Leitura de livros e contos “pessoais” com frases;
- Composição de frases com palavras escritas em cartolinas;
- Leitura global de 60 palavras, incluindo um mínimo de cinco verbos;
- Iniciação ao abecedário pessoal.

Quadro VII – Lista das primeiras 60 palavras

boca	a	água	avião	bebe	Bola	bonito	boneca	bota	cão
copo	cama	come	carro	casa	dá	dado	dedo	é	está
gato	erva	feio	foca	fome	grande	homem	leite	livro	lua
menino	mãe	mão	meu	minha	menina	mesa	mota	na	não
ovo	no	nariz	O	olho	pá	pato	pai	pé	queijo
sumo	rato	sapato	Sol	sopa	tem	urso	uva	vaca	pão

Adaptado de: Troncoso e Cerro (2004).

Nesta primeira etapa, o tempo que se deve dedicar à leitura será só de cinco minutos em cada sessão, principalmente se se trabalha com uma criança muito pequena. Neste caso é preferível repetir a sessão de leitura duas ou três vezes ao dia, do que dedicar muitos minutos seguidos, que podem levar a criança a um cansaço, bloqueando a aprendizagem e perdendo a atenção, o que pode levar à rejeição da actividade.

É ainda muito importante haver uma boa coordenação do programa para o sucesso do aluno.

3.3 Segunda etapa

Na segunda etapa trabalha-se a *aprendizagem das sílabas*. O objectivo geral é fazer com que o aluno leia com fluência e desenvoltura palavras formadas por qualquer sílaba, compreendendo imediatamente o seu significado. É fundamental que o aluno perceba que as palavras são formadas por sílabas e que aprenda a compor com modelo e sem modelo.

É aqui que se desenvolve a consciência fonológica. Dada a complexidade do processo, são apontadas pelas autoras Troncoso e Cerro (2004), dois níveis:

3.3.1 Nível I

(dos 6 aos 8anos)

- 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 lêem escritas.
- Composição de palavras por ditado, com as sílabas que estão escritas.
- Conhecimento progressivo de todas as sílabas que estão escritas.
- Conhecimento progressivo de todas as sílabas directas, através da leitura global de novas palavras escolhidas expressamente com este fim.
- Aumento do número de narrativas pessoais.
- Aumento do número de palavras que lê globalmente: adjectivos, conjunções e advérbios. Devem incluir-se algumas palavras com sílabas *travadas* e sílabas inversas.
- Aumento do comprimento das frases que lê e que compõe.
- Utilização ocasional de cartilhas para fazer revisão, reforçar e generalizar o conhecimento das sílabas.
- Aumento do número de páginas e de palavras do abecedário pessoal.
- Iniciação ao conhecimento de sílabas travadas.

3.3.2 Nível II

(Dos 8 aos 10 anos)

- Iniciação ao conhecimento de sílabas inversas.
- Leitura rápida de sílabas directas apresentadas uma a uma: “olha e diz”.
- Leitura de livros do 1º ano do 1º ciclo, seleccionados pelo seu conteúdo e apresentação.
- Leitura de histórias comerciais com pouco texto.
- Execução de palavras-cruzadas “pessoais” a partir das sílabas.
- Composição das palavras conhecidas com letras escritas em peças de cartolina ou de madeira, com modelo.
- Leitura rápida de *sílabas travadas* e sílabas inversas: “olha e diz”.

- Soletrar palavras simples.
- Iniciação ao conhecimento de palavras com grupos consonânticos.
- Iniciação ao uso de dicionários infantis.
- Leitura de frases que a criança dita ao adulto e este escreve.
- Resposta oral a perguntas sobre a leitura.
- Leitura e ordenação sequencial de cenas de uma história.
- Conhecimento dos grupos consonânticos.

3.4 Terceira etapa

Assim que o aluno tenha compreendido em que consiste ler e comece a conhecer a mecânica da *leitura*, chega-se à **terceira etapa** que é a da *progressão da leitura*. O objectivo fundamental é conseguir que o aluno leia textos progressivamente mais complexos que lhe permitam:

- Fazer um uso prático e funcional das suas capacidades de leitura, como consultar guias de televisão, de espectáculos, revistas, etc.
- Usar a leitura como entretenimento no tempo de lazer;
- Aprender em sentido mais amplo, através da informação escrita.

Para alcançar os objectivos é preciso que o educador/ professor prepare muito bem cada uma das sessões. É necessário haver a selecção correcta de um objectivo concreto, a planificação do desenrolar da sessão e a preparação dos materiais. Deve estar tudo bem planeado para que a criança tenha a sensação de êxito, que aprende algo de novo ou adquire uma nova competência.

A atitude do educador /professor deve ser firme, serena e optimista. Tem de ser capaz de transmitir à criança o que se espera que ela realize ou aprenda e que está seguro que o vai conseguir. Esta atitude ajuda a criança a ter confiança em si mesma.

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

O material deve ser diversificado, atraente, adaptado às características sensoriais, perceptivas-discriminativas e aos interesses da criança com Síndrome de Down. Isto implica que a actividade seja mais motivadora e que leve a criança a uma melhor aprendizagem, o que permitirá, também, generalizar e transferir o que foi aprendido para outros contextos.

A sessão deve ter um carácter lúdico que promova a sua participação activa, contudo isto não quer dizer que a criança não tenha que entender que tem que se esforçar, o que às vezes lhe provocará um certo cansaço. Se a criança não mostrar interesse, não prestar atenção ou não ultrapassar o seu cansaço, deve-se deixar a actividade para outra altura. Às vezes basta mudar o material ou dar à criança a possibilidade de ser ela a seleccionar uma actividade concreta, para retomar o trabalho com sucesso.

Segundo as autoras do método, *para avaliarmos a criança durante todo o processo*, devemos fazer o registo diário das sessões, no qual se devem recolher observações sobre o que foi alcançado, as ajudas prestadas, as dificuldades identificadas, a atitude da criança, etc.

Segundo as referidas autoras, deve-se ter o cuidado de avaliar se os objectivos mínimos estão consolidados. Caso contrário, o aluno pode sentir-se inseguro e perder o interesse.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA PESQUISA

Considerando que o nosso estudo se centra na observação e análise de uma criança com Síndrome de Down, junto da qual implementamos um programa de aprendizagem de leitura, de acordo com Troncoso e Cerro (2004), pensamos ser importante caracterizar e desenvolver alguns aspectos relacionados com a metodologia utilizada, ou seja a de estudo de caso. Nesse sentido, sendo o estudo de caso um caso particular da investigação qualitativa, dedicamos parte deste capítulo a essa mesma abordagem, preocupando-nos com as questões de objectividade, validade e fiabilidade que, muitas vezes, são alvo de críticas nos estudos de natureza qualitativa.

Por fim, como o estudo de caso é uma das estratégias privilegiadas pelos estudos qualitativos, caracterizaremos esta metodologia, concentrando-nos sobre o estudo de um determinado contexto, neste caso de uma pessoa, abordando este método segundo a perspectiva de alguns autores.

1 ABORDAGEM QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

A abordagem qualitativa privilegia o contacto directo com os contextos naturais como fonte directa dos dados, sendo o investigador o principal elemento da recolha, enquanto observador do que quer investigar. O foco desta investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, pretendendo muitas vezes investigar o que está por de trás de certos comportamentos, atitudes ou convicções.

Segundo Pereira (2004), as questões relacionadas com a relevância das investigações têm dado origem a diversas críticas aos estudos de natureza qualitativa, críticas que se baseiam em critérios assentes em pressupostos positivistas a respeito da validade e da fidelidade de um trabalho científico. A resposta das investigações qualitativas perante esta posição tem-se traduzido em dois tipos de atitudes:

- Uns têm negado o interesse dos pressupostos do paradigma quantitativo para o tipo de pesquisa que realizam, ignorando, desta forma, as críticas. Tendo em conta que a investigação qualitativa visa, essencialmente, a descrição dos fenómenos e a elaboração de hipóteses e não a verificação das mesmas, alguns autores consideram que a avaliação da credibilidade dos trabalhos qualitativos é uma ideia incompatível com a natureza deste tipo de investigação (Hammersley, 1992 referido por Pereira, 2004).
- Outros têm defendido a legitimidade da aplicação dos conceitos gerais de fidelidade e de validade à investigação qualitativa, embora considerem que as estratégias utilizadas para controlar as ameaças à credibilidade deste tipo de pesquisa são diferentes das desenvolvidas pelas abordagens quantitativas. É essa a posição de Kirk e Miller (1986), considerando que os critérios científicos utilizados nas metodologias qualitativas recebem, normalmente, a mesma denominação que na investigação positivista. Contudo, é ao nível dos procedimentos que a aplicação destes critérios vai diferir.

O desenvolvimento da investigação, o controlo da fidelidade e da validade, bem como a clarificação na definição dos critérios de objectividade, contribuem, para a atribuição de credibilidade aos resultados de uma pesquisa de natureza qualitativa.

1.1 A objectividade

O controlo da objectividade nas investigações qualitativas apresenta limites e dificuldades. Afirma-se que neste paradigma há uma forte componente de observação que, inevitavelmente, irá traduzir as atitudes e convicções dos observadores. De facto, sabe-se que a percepção que um sujeito tem de um dado fenómeno é fortemente influenciada ou distorcida pelas suas convicções ou até pelos seus interesses. Há, pois, um problema de objectividade que pode derivar da pouca experiência, da falta de conhecimentos ou da falta de sensibilidade do principal “instrumento” de recolha de dados – o investigador. Outra dificuldade relaciona-se com o tempo que normalmente é requerido pela investigação qualitativa. Observações prolongadas requerem uma dedicação por parte dos investigadores que nem sempre é possível em termos práticos e financeiros.

O forte envolvimento do investigador com os sujeitos sob investigação pode também colocar alguns problemas. Se, por exemplo, os sujeitos se apercebem qual o comportamento que o investigador espera que eles tenham, podem utilizar estratégias que conduzem à utilização de tais comportamentos o que, a acontecer, vicia seriamente os resultados da investigação.

Kirk e Miller (1986), concebem a objectividade, seja ela procurada através das metodologias qualitativas ou quantitativas, como a construção de um objecto científico que passa, por um lado, pelo confronto dos conhecimentos com o mundo empírico e, por outro lado, pelo consenso social de um grupo de investigadores sobre essa construção. Tentaremos ao longo da nossa pesquisa, utilizar alguns dos critérios de objectividade que poderão validar a nossa análise.

Há autores que consideram a abordagem de estudo de caso como uma investigação pouco rigorosa, imprecisa, fraca em objectividade e pouco credível em conclusões e generalizações, entre outros aspectos (Yin, 2005; Serrano, 2004). Estes autores tecem, assim, algumas críticas que não é possível ignorar, pelo contrário, é necessário contornar. Este facto conduz à reflexão sobre as questões de validade externa (generalização dos resultados), da fiabilidade (do processo de recolha e análise de dados) e da validade interna (rigor das conclusões).

1.2 A validade

A validade levanta o problema de saber se o investigador observa realmente aquilo que pensa estar a observar, isto é, saber se os dados ou medidas obtidas possuem valor de representação e se os fenómenos estão correctamente denominados, ou seja, se as variáveis que os identificam recebem as designações correctas (Kirk e Miller, 1986).

Por sua vez, Gauthier (1987), diz que a preocupação com a validade traduz-se na exigência por parte do investigador em procurar que os seus dados correspondam estritamente àquilo que pretendem representar.

Cook e Campbell (1979), estabelecem uma distinção entre validade interna e validade externa. O primeiro tipo é definido como o grau de adequação entre as observações, as medições científicas e a realidade investigada, relacionando-se com a possibilidade de excluir conclusões alternativas, através do controlo de variáveis estranhas à pesquisa. Esta questão do rigor ou da validade interna deve ser contornada pela precisão das conclusões, na medida em que estas têm de traduzir com justeza a realidade investigada. Por sua vez a validade externa está directamente relacionada com a generalização dos resultados a outros grupos de sujeitos, a outros contextos ou a outros investigadores (Yin, 2005).

Na perspectiva de Stake (2005), referido por Craveiro (2007), o estudo de caso pode ganhar em credibilidade se o investigador recorrer a processos de triangulação metodológica, como por exemplo, utilizando mais do que uma vez o mesmo método e comparar os dados obtidos; ou se utilizar mais do que um método (entrevista, questionário etc.) para captar informações; ou se mais do que um investigador confrontar os dados obtidos no mesmo caso.

É necessário compreendermos que o estudo qualitativo, nomeadamente o estudo de caso é uma abordagem alternativa à tradicional. Segundo o mesmo autor a questão da generalização não tem qualquer sentido dado que se trata de investigações sobre casos reais que são únicos em certos aspectos e, por isso, irrepetíveis. Porém, quando os estudos de caso procuram, de algum modo, generalizar resultados, pode-se encontrar proposições ou hipóteses que relacionam conceitos ou factores dentro do caso, constituindo estas o final da investigação e, deste modo, sugerindo pistas para investigações futuras (Serrano, 2004); Stake, 2005, referido por Craveiro, 2007).

Na abordagem qualitativa não se coloca o problema da validade e da fidelidade dos instrumentos, tal como o que se passa na investigação quantitativa. De facto no paradigma qualitativo o investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência, a qualidade (validade e fidelidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento.

Uma das vantagens deste paradigma relaciona-se com a possibilidade de poder proporcionar boas hipóteses de investigação devido ao facto de se utilizarem técnicas como entrevistas detalhadas e profundas com os sujeitos sob investigação e observações minuciosas e prolongadas das suas actividades

1.3 A fiabilidade

A questão da fiabilidade (fidelidade) relaciona-se com a replicabilidade das conclusões, isto é com a possibilidade de outros investigadores com os mesmos instrumentos poderem obter resultados idênticos sobre o mesmo fenómeno. No estudo de caso não só o investigador é, inúmeras vezes, o único instrumento do estudo, como também o caso, em si, não pode ser replicado (Yin, 2005).

Segundo o mesmo autor, para que seja reconhecida a fiabilidade no estudo de caso aconselha-se o investigador a efectuar uma descrição pormenorizada, rigorosa e clara de todos os passos do estudo, para que outros investigadores possam repetir os mesmos procedimentos em contextos similares.

Segundo Kirk e Miller (1986) a fidelidade não incide directamente sobre os dados mas sim sobre as técnicas e instrumentos de medida ou de observação. Esta dimensão traduz-se na possibilidade de diferentes investigadores, utilizando as mesmas técnicas ou instrumentos de medida, poderem chegar a resultados semelhantes sobre o mesmo fenómeno.

Contudo, *na investigação qualitativa a fidelidade é concebida de maneira diferente. Tem a ver, não com os instrumentos per si, mas sim com a consistência do estilo interactivo do investigador, do tipo de registo e análise dos dados e da interpretação que este faz dos significados individuais, captados durante o trabalho de campo com os participantes* (Memillan e Schumacher, 1989, citados por Pereira, 2004, p. 228.)

2 ESTUDO DE CASO – UM CASO PARTICULAR DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

O método de estudo de caso vem sendo cada vez mais utilizado no âmbito das ciências humanas e sociais como procedimento de análise da realidade (Serrano, 2004; Yin, 2005). Constata-se, também que o estudo de caso oferece inúmeras possibilidades de estudo, compreensão e melhoria da realidade social e profissional, por isso no campo da investigação em educação o uso deste método é crescente (Serrano, 2004).

O estudo de caso é um método de investigação qualitativa que se concentra sobre o estudo de um determinado contexto, uma unidade particular que pode ser uma pessoa, um grupo, um acontecimento específico, uma organização, uma comunidade. É uma das estratégias privilegiadas pelos estudos qualitativos, permitindo explorar a subjectividade dos fenómenos educativos.

Segundo Stake (2005), citado por Craveiro (2007, pag.11) o estudo de caso consiste no “estudo da particularidade e da complexidade”.

Neste contexto de compreensão profunda de uma realidade é Yin (2005) que define estudo de caso como uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes. Acrescentando a ideia de que se podem usar múltiplas fontes para recolher evidências e informações, desde que sejam apropriadas e possibilitem compreender o caso no seu todo. O estudo de caso implica um conhecimento profundo da realidade investigada e, como tal, recorre a diferentes métodos e técnicas que se enquadram, sobretudo num paradigma de investigação qualitativa.

De acordo com Serrano (2004) a modalidade de estudo de caso possui uma dupla vertente, por um lado, é uma modalidade de investigação apropriada para estudos exploratórios e compreensivos e que tem, sobretudo, como objectivo a descrição de uma situação, a explicação de resultados a partir de uma teoria, a identificação das relações entre causas e efeitos ou a validação de teorias. Também de acordo com Gómez et al (1999), citados Craveiro (2007), esta abordagem possui características que a tornam muito útil “*para a análise de problemas práticos, situações ou acontecimentos que surgem no quotidiano*” (Craveiro, 2007, p. 92). O produto final de um estudo de caso constitui uma descrição detalhada do objecto de estudo em que se utilizam técnicas narrativas para descrever, ilustrar e analisar as situações.

Devido à multiplicidade de critérios e das características que os compõem, os estudos de caso dão origem a algumas classificações e tipificações. Assim, de acordo com os objectivos e a natureza das informações finais é Yin (2005), quem classifica os estudos de caso como: *exploratórios*, *descritivos*, *explicativos* e *avaliativos*. Na perspectiva deste autor um estudo de caso é *exploratório* quando se conhece muito pouco da realidade em estudo e os dados se dirigem ao esclarecimento e delimitação dos problemas ou fenómenos da realidade; um estudo de caso é *descritivo* quando há uma descrição densa e detalhada de um fenómeno no seu contexto natural; um estudo de caso é *explicativo* quando os dados tratam de determinar relações de causa e efeito em situações reais, ou seja de que forma os factos acontecem em função uns dos outros; um estudo de caso é *avaliativo* quando produz descrição densa, esclarece significados e produz juízos. A emissão de juízos é o acto essencial da avaliação. Segundo a classificação de Yin podemos dizer que o nosso estudo de caso é um estudo de natureza descritivo.

Há autores, como Yin (2005); Bogdan e Biklen (1982) que falam de estudo de caso único e estudo de caso comparativo. No primeiro o investigador estuda uma realidade, um ambiente, enfim um caso. No segundo, o investigador estuda dois ou mais casos. Neste cenário, o estudo de caso comparativo distingue-se, ainda, porque embora estejam em estudo dois ou mais casos, estes efectuam-se para posteriormente serem comparados e contrastados.

Segundo alguns autores, como Goode e Hatt (1979) o estudo de caso é um meio de organizar os dados, preservando do objecto de estudo o seu carácter unitário. Consideram a unidade como um todo, incluindo o seu desenvolvimento e contextos de vida. Nesta perspectiva o que se pretende é investigar, como uma unidade, as características importantes para o objecto de estudo da pesquisa.

Também Bisquera (1989), diz que o estudo de caso é uma análise profunda de um sujeito considerado individualmente. Por vezes, pode-se estudar um grupo reduzido de sujeitos considerado globalmente. Em todo o caso observam-se as características de uma unidade individual, como por exemplo um sujeito, uma classe, uma escola, uma comunidade, etc.

Serrano (2004), afirma que o estudo de caso tem como eleição descobrir, compreender ou interpretar o significado de uma realidade, mais do que comprovar hipóteses, a sua lógica enquadra-se melhor numa perspectiva de investigação qualitativa, embora isso não signifique que se excluam os métodos e técnicas de cariz

qualitativo. Assim, o estudo de caso é uma abordagem abrangente que pode incluir técnicas como observação, entrevista, questionários, análise de documentos e outras, podendo os dados ser tanto qualitativos como quantitativos.

Podemos, assim, concluir que os estudos de caso são um tipo de estudo muito particular e que para serem eficientes devem ter em consideração os seguintes factores:

- O seu objecto de estudo estar bem definido;
- O caso escolhido deve ser representativo do problema ou fenómeno a estudar;
- Os materiais e os dados devem ser recolhidos com precaução;
- A sua linguagem deve ser homogénea e clara;
- As conclusões produzidas devem ser bem explícitas e terem informações novas.

PARTE II
Estudo Empírico

CAPÍTULO IV

PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LEITURA JUNTO DE UMA CRIANÇA COM SINDROMA DE DOWN – UM ESTUDO DE CASO

Neste capítulo pretendemos enquadrar a problemática do estudo numa perspectiva adequada ao contexto do trabalho empírico que elaboramos, dando a conhecer a questão da nossa investigação, os objectivos do estudo, a caracterização do sujeito a nível da sua história familiar, escolar, anamnese e elaboração do seu perfil comportamental, na perspectiva de um conhecimento pedagógico mais profundo em relação aos seus conhecimentos e ao seu nível de maturidade. Foi essa caracterização que nos permitiu identificar as suas competências e dificuldades para a elaboração do seu Projecto Educativo Individual. Descrevemos, em seguida, algumas sessões de trabalho em que pretendemos desenvolver competências perceptivas e discriminativas. Referimo-nos, de uma forma mais específica, à primeira etapa do método “ *percepção global e reconhecimento de palavras escritas com compreensão do seu significado*” porque é nesta componente que o nosso estudo mais incide, dando a conhecer a forma como procedemos, descrevendo o material e algumas sessões de trabalho. Descrevemos, em seguida, os instrumentos utilizados na elaboração do nosso estudo, nomeadamente as grelhas de observação de competências e os questionários, finalizando com a análise dos dados e respectiva conclusão.

1 METODOLOGIA

1.1 Contexto do estudo

Tal como referimos no capítulo III, p.51, a nossa investigação assenta numa abordagem metodológica de estudo de caso. Serrano (2004) afirma que este tipo de estudo tem como eleição descobrir, compreender ou interpretar o significado de uma realidade, mais do que comprovar hipóteses. Pretendemos que o nosso estudo se centre na aplicação de um método de leitura criado pelas autoras María Victoria Troncoso e Maria Mercedes del Cerro, de forma a podermos observar o seu contributo na aprendizagem da leitura de uma criança com Síndrome de Down.

Yin (2005) classifica os estudos de caso como: exploratórios, descritivos, explicativos e avaliativos. Se nos basearmos na classificação deste autor, podemos classificar o nosso estudo como um estudo descritivo.

Pretendemos, assim, aplicar este método a uma criança com quem contactamos no âmbito do nosso desempenho profissional, tendo como preocupação uma discrição rigorosa do caso de forma a podermos contribuir para a aprendizagem de outras crianças com Síndrome de Down.

O facto de desempenharmos funções docentes numa Instituição de Ensino Especial onde temos um acentuado número de crianças com Síndrome de Down, levou-nos a reflectir e a investigar mais sobre o referido Síndrome. Troncoso e Cerro (2004) referem que temos vindo a assistir a mudanças substanciais na atitude e interesse despertados pelas pessoas com Síndrome de Down. Foi este interesse que nos levou a aprofundar conhecimentos para podermos dar uma resposta a estas crianças mais ajustada, tanto a nível escolar, como social e laboral.

Este estudo refere-se a uma criança portadora de Síndrome de Down a frequentar uma Instituição de Ensino Especial em Castelo Branco – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM), local onde se irá realizar a nossa investigação.

Tal como já foi dito anteriormente, a metodologia usada foi a de estudo de caso, a partir de uma observação longitudinal, com o objectivo de analisar o percurso e a evolução das competências de leitura de uma criança com Síndrome de Down através

da metodologia desenvolvida e avaliada por Vitoria Troncoso e Mercedes del Cerro, ao longo de 25 anos de trabalho com crianças e jovens com este Síndrome.

1.1.1 Questão da investigação:

A Questão que norteou o nosso trabalho de projecto é a seguinte:

Em que medida a utilização do método criado por Troncoso e Maria Mercedes Del Cerro pode contribuir para a aprendizagem da leitura de uma criança com Síndrome de Down?

1.1.2 Objectivos da Investigação:

- Ajustar o método às capacidades cognitivas da criança em estudo;
- Promover a linguagem expressiva;
- Levar a criança a reconhecer visualmente, de forma global, um grande número de palavras escritas, compreendendo o seu significado;
- Ler frases isoladamente;
- Ler pequenos textos.

1.2 Sujeito - Caracterização

A criança em estudo chama-se Diogo, presentemente tem sete anos de idade. Foi retirado aos pais por ser uma família negligente, por ordem do Tribunal Judicial de Castelo Branco e foi entregue à nossa Instituição A.P.P.AC.D.M. com seis meses de idade. Na altura era a criança mais pequena da Instituição. Nesse sentido tínhamos um papel acrescido: o de sermos também mães. Foi crescendo connosco e começámos a ter um carinho muito especial por ele. Queríamos o melhor para o Diogo e o melhor era sem dúvida ajudá-lo no seu desenvolvimento global. Sabemos, através de estudos, que a maioria dos indivíduos com Síndrome de Down funciona com um grau de atraso ligeiro ou moderado, contrastando com descrições, que felizmente têm cada vez mais um carácter histórico, em que se afirmava que o atraso era de grau severo. Era nosso objectivo apostar nesta mudança de pensamento, introduzindo programas específicos que se aplicam nas primeiras etapas de vida destas crianças, tal como refere Troncoso e

Cerro (2004), capítulo I, p. 22, quando falam dos resultados dos diferentes estudos que têm demonstrado que uma intervenção educativa precoce, contínua e adequada permite que a criança adquira competências em áreas diversificadas como:

- Um bom desenvolvimento da percepção e da memória visual;
- Orientação espacial adequada;
- Uma boa compreensão linguística desde que se fale de uma forma clara e com frases curtas;
- Alguma capacidade em reter o que foi aprendido, embora seja necessário reforçar e consolidar as aprendizagens;
- Um bom nível de adaptação social.

Através do intercâmbio com a “Fundación Síndrome de Down de Cantábria”, em Santander, sob direcção de María Vitoria Troncoso, foi-nos possível observar o referido método de Leitura e Escrita. A partir dessa experiência achámos que este método seria adequado para trabalhar com o Diogo. Procuramos então, numa primeira fase, desenvolver as funções cognitivas, as capacidades perceptivas e discriminativas e, por volta dos cinco, seis anos, entramos na primeira fase do método de leitura, o qual temos vindo a referir.

Dados anamnésicos

Dados pessoais:

Nome: Diogo

Data de nascimento: 15-12-2002

Idade: 7 anos

Naturalidade: Aranhas – Penamacor

Filiação:

Nome do Pai Biológico: J. V.

Idade: 70 anos

Profissão: reformado

Habilitações literárias: não sabe ler nem escrever

Nome da Mãe Biológica: M. C.

Idade: 46 anos

Profissão: doméstica

*Habilitações literárias: 2ª classe****Situação familiar***

Tal como já referimos anteriormente o Diogo foi retirado à família por ordem do Tribunal, tendo sido entregue aos cuidados da APPACDM com seis meses de idade.

A sua família negligenciava a resposta às suas necessidades de desenvolvimento, apresentando a mãe problemas psiquiátricos (esquizofrenia) e o pai deficiência auditiva.

Presentemente encontra-se numa família que o adoptou aos 4 anos de idade. A mãe adoptiva é solteira, tem 29 anos de idade e vive com o Diogo em casa dos seus pais.

Etiologia

Segundo análises efectuadas, não se concluiu estar em causa factores hereditários mas sim um dos factores mais conhecidos, a idade da mãe biológica.

Tal como afirmou **Swaiman** (1994) a idade materna é o factor etiológico mais conhecido, incidindo mais a partir dos 35 anos. Neste caso a mãe biológica tinha 39 anos quando o Diogo nasceu, idade em que os riscos aumentam consideravelmente, podendo a incidência ser de uma em trezentas crianças, como mostra o quadro que referimos em revisão de literatura, capítulo I, p. 17.

- *Quando foi detectado*

O caso foi detectado à nascença, tendo o obstetra dado conhecimento à mãe.

- *Medicação*

Não toma medicação diária.

- *Supervisão / responsabilidade do caso*

É realizada através da consulta de desenvolvimento do Hospital Amato Lusitano, de Castelo Branco e da Equipa Multidisciplinar da APPACDM.

- *Deficiências associadas*

O Diogo enquanto bebé tinha com alguma frequência otites e infecções do aparelho respiratório, presentemente melhorou o seu estado clínico devido a uma intervenção cirúrgica que fez acerca de um ano aos ouvidos.

A nível da visão foi-lhe diagnosticado uma hipermetropia, usando por isso óculos. Está a ser acompanhado no Hospital de Oftalmologia Gama Pinto em Lisboa. É Troncoso e Cerro (2004) quem afirmam que o mau funcionamento destes sentidos repercute-se de forma muito negativa sobre os processos de entrada de informação e o

seu posterior processamento central, dizendo que o problema destes órgãos é muito frequente e é essencial corrigi-los.

Descritivo de dados mesológicos

- *Composição da fratria*

A fratria é composta pela mãe adoptiva com 29 anos de idade, avó com 59 anos e avô com 58 anos.

- *Profissão da mãe*

Auxiliar de acção educativa

- *Habilitações literárias dos elementos da fratria*

Mãe com o 12º ano

Avó com o 2º ano

Avô com o 12º ano

- *Nível socio-económico*

Esta criança está actualmente integrada numa família com um nível socio-económico médio

- *Tipo de habitação e localização*

Vive em casa própria, o edifício não apresenta barreiras arquitectónicas. Tem quarto próprio e localiza-se em meio citadino.

- *Equipamentos disponíveis*

Existem condições de saneamento básico, telefone, computador com Internet, televisão e DVD.

- *Espaços lúdicos*

O prédio tem um terraço, onde brinca livremente e joga à bola com outras crianças.

- *A nível escolar*

Na altura em que começamos o nosso estudo frequentava a sala de desenvolvimento sensorial fazendo parte de uma classe de cinco crianças e integrava ao mesmo tempo, uma sala de jardim-de-infância com 25 crianças a fim de interagir com outras crianças e desenvolver as suas competências sociais.

Presentemente, frequenta o primeiro ano de escolaridade na escola do Castelo, onde tem apoio educativo quatro horas semanais. À APPACDM vem quatro tardes por semana, onde trabalhamos o método de leitura cerca de 40

minutos. Frequenta também sessões de Terapia da Fala, Psicomotricidade de/Integração Sensorial e Tecnologias de Informação e Comunicação.

- *Distância da casa / meio de transporte / duração do percurso*

A nossa Instituição fica, sensivelmente, a 1 km de distância da sua casa, umas vezes utiliza a carrinha da escola e outras vezes o carro da mãe levando cerca de dez minutos a chegar à APPACDM. Em relação à escola do primeiro ciclo, o Diogo mora muito perto e costuma ir a pé com a sua avô.

- *Actividades extra curriculares proporcionadas pela APPACDM*

- Visitas de estudo
- Intercâmbio com outras escolas de ensino regular
- Natação e educação física
- Música
- Rancho folclórico (alunos da APPACDM)

- *Apoio psicopedagógico específico*

Esta criança é apoiada pelo gabinete de psicologia, pelo gabinete da terapia da fala e pelo gabinete da terapia ocupacional da (APPACDM)

- *Comunidade:*

Gosta de sair com a avó e tias, de ir à missa, à praça, manifesta satisfação quando dá passeios a pé, vai ao café e ao McDonald's

- *Desporto / Educação física*

Participa dos treinos de futebol da escolinha do Benfica, pratica natação e tem educação física.

- *Espaço de jogo*

Na zona onde vive há campo de futebol, parque infantil e zonas verdes, que frequenta com o acompanhamento de um adulto, permitindo-lhe conviver com outras crianças da sua zona habitacional.

1.2.1 Avaliação pedagógica face ao seu perfil comportamental

Em educação é fundamental que antes de iniciarmos um trabalho com um aluno saibamos qual é o nível de maturidade e o nível dos seus conhecimentos, para assim podermos hierarquizar os objectivos educacionais e as respectivas estratégias de intervenção. Para nos situarmos melhor em relação a todos estes conhecimentos, elaboramos o seu perfil comportamental na perspectiva de encontrarmos ajuda para avaliar mais objectivamente áreas fundamentais do comportamento da referida criança, permitindo-nos delinear objectivos e estratégias de intervenção a aplicar neste caso.

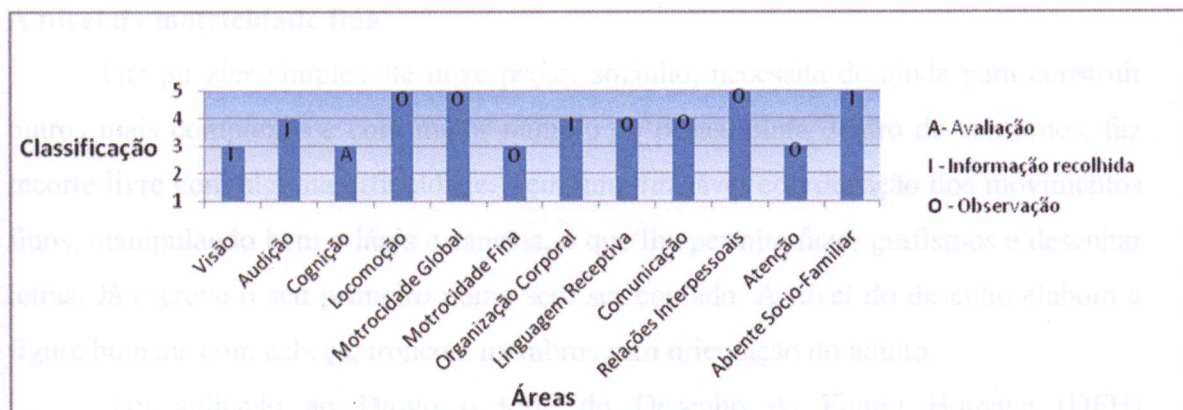
O quadro que se segue é apresentado através de uma escala que vai de um a cinco, sendo **um** o ponto mais baixo da escala, que corresponde a um maior nível de dificuldades e o **cinco** o ponto mais alto da escala, situação de maior valor, que corresponde a um menor nível de dificuldades.

A visão; a Audição; a Organização Corporal e o Ambiente Socio-familiar foram avaliados através de **informação recolhida (I)** do seu processo individual, o qual é confidencial.

A Locomoção; a Motricidade Global; a Motricidade Fina; a Linguagem Receptiva; a Comunicação; as Relações Interpessoais e a Atenção foram avaliadas através da **Observação Directa (O)**.

A Cognição foi avaliada através de **Testes Psicológicos (A)** os quais constam do seu processo individual.

Quadro VIII – Perfil Comportamental



Adaptado de: Rodrigues (1993)

A nível da visão

Tal como referimos anteriormente o défice de visão desta criança tem-se vindo a acentuar. Presentemente está a ser acompanhada por uma equipa médica no Instituto Gama Pinto em Lisboa e encontra-se numa fase de boa recuperação. Usa óculos como auxiliares, o que lhe permite efectuar tarefas que requerem mais precisão, melhorando assim a sua coordenação oculo-manual.

A nível da audição

As otites de repetição levaram a um quadro de otite cerosa. Foi operado com sucesso, no entanto ficaram algumas sequelas, o que implica haver alguns cuidados de vigilância a ter.

A nível da cognição

Apresenta algumas limitações cognitivas (dados recolhidos através de avaliação formal e informal), embora com boa evolução, pelo que apresenta um prognóstico favorável.

A nível da locomoção

Adquiriu a marcha mais tarde que as idades normais previstas. No entanto a sua mobilidade faz-se de forma autónoma. Apresenta equilíbrio e coordenação da marcha, salta, corre, sobe e desce escadas alternando os pés, tem uma boa coordenação motora.

A nível da motricidade global

Esta criança tem uma boa coordenação em movimentos amplos. Chuta uma bola em determinada direcção, agarra a bola com as duas mãos quando é lançada a uma curta distância e participa em jogos de grande movimento. Acompanha com facilidade o ritmo das outras crianças da sua idade.

A nível da motricidade fina

Faz puzzles simples até doze peças, sozinho, necessita de ajuda para construir outros mais complexos e com maior número de peças, pinta dentro de contornos, faz recorte livre com alguma dificuldade. Tem uma razoável coordenação dos movimentos finos, manipulando bem o lápis e canetas, o que lhe permite fazer grafismos e desenhar letras. Já escreve o seu primeiro nome sem ser copiado. A nível do desenho elabora a figura humana com cabeça, tronco e membros sem orientação do adulto.

Foi aplicado ao Diogo o teste do Desenho da Figura Humana (DFH) desenvolvido por Florence Goodenough, na primeira metade do século passado. É um teste que tem por objectivo a avaliação do desenvolvimento cognitivo. Para aplicação, foi necessário apenas uma folha de papel, lápis e borracha. O tempo necessário para

aplicação é no máximo 10 minutos, o Diogo desenhou a figura em menos de três minutos e obteve uma classificação que corresponde a uma idade mental de 5 anos e 11 meses o que quer dizer que tem um atraso de desenvolvimento cognitivo em relação aos seus pares de 14 meses, referente à data em que se fez o teste. A sua classificação fez-se com a atribuição de 1 ponto para cada item presente. O desenho pertence à classe B porque segundo Goodenough (1926) a este grupo pertencem todos os desenhos que por mais rudimentar que seja a sua forma de expressão, de algum modo intentam representar a figura humana. A elaboração do teste do desenho da figura humana encontra-se no **Anexo I**.

A nível da organização corporal

Identifica as partes principais do corpo, nele próprio, noutra criança, e numa imagem.

A nível da linguagem receptiva

Executa ordens simples, que impliquem diferentes contextos. Exemplo: posições relativas a tamanho, cor, forma e número. Ouve pequenas histórias, aponta e nomeia figuras em cartões ou num livro.

A nível da comunicação expressiva

Expressa as suas necessidades verbalmente, lê palavras e pequenas frases construídas com as cinquenta e quatro palavras que ele já lê, conta pequenos episódios, canta canções com gestos associados, faz dramatizações com muita criatividade, nomeia objectos de uso diário e alimentos mais comuns, utiliza as formas mais habituais de saudação, diz obrigado e pede desculpa, transmite recados simples a mando do adulto, utilizando frases com algum nível de agramaticalidade, uma vez que omite partículas de ligação, mas segundo Troncoso e Cerro (2004) não devemos exigir que a criança tenha uma articulação perfeita, o que é necessário é que ela atribua o significado adequado ao que se lhe pede.

A nível das relações interpessoais

A criança interage com adultos e colegas, é meiga e sociável. Partilha objectos e comida com outras crianças a pedido. Com ajuda espera pela sua vez. Ajuda o adulto em tarefas simples. Sabe comportar-se adequadamente em situações sociais. Tem um auto conceito adequado à sua idade. Percebe quando faz bem ou faz mal, mas às vezes não aceita muito bem que o repreendam.

A nível da atenção / concentração

Apresenta cansaço face às actividades que lhe são propostas, bocejando, mexendo-se na cadeira e desviando o olhar daquilo que está a fazer. É necessário estar

sempre a captar a sua atenção, no entanto já desenvolveu a capacidade de escutar e de olhar durante alguns segundos ou minutos face à informação oral e visual que se lhe apresenta, elaborando uma resposta mostrando que compreendeu.

A nível do ambiente socio-familiar

Está na sua nova família desde Julho de 2007 o que lhe dá muita estabilidade emocional e um forte suporte afectivo. É através desta família que lhe são dados a conhecer os diferentes papéis dentro de uma família (filho, neto, tio, prima...) Sabemos que tudo isto é muito importante para o seu desenvolvimento social e afectivo e que só poderá ser conseguido com uma aprendizagem social que se irá adquirindo num meio normalizante, tanto no âmbito familiar, como social e escolar. A mãe assim como os seus avós estão inteiramente implicados na educação activa desta criança, o que tem contribuído de uma forma decisiva para o seu desenvolvimento. Tal como referimos em revisão de literatura, capítulo I, p. 28, segundo Morato (1995), a criança com Síndrome de Down é compreendida como uma criança com Necessidades Educativas Especiais que, inserida num contexto ecológico estimulante e adequado, consegue evoluir de acordo com os padrões regulares esperados para o seu contexto sociocultural e escalão etário.

1.2.2 Reflexão pedagógica do seu perfil comportamental

Esta avaliação pedagógica surgiu com o objectivo de avaliarmos mais objectivamente áreas fundamentais no desenvolvimento da criança, permitindo-nos assim encontrar objectivos e estratégias de intervenção a aplicar.

A elaboração deste perfil comportamental foi feita com base nos conhecimentos e saberes que toda a equipa tem do aluno, da família e pelos registos existentes nos relatórios que constam do seu processo individual. Concluimos que esta criança tinha dificuldade mais manifestas nas áreas da visão, da motricidade fina e da atenção, factores a ter em conta porque o problema da fraca visão poderá ser uma das causas da falta de atenção, provocando-lhe um cansaço na elaboração das actividades que lhe são propostas e que requerem mais atenção / concentração (leitura e grafismos). Aqui, tal como sugerem as autoras do referido método, devemos ter em atenção o material, ser mais ampliado a nível de imagens, palavras, frases e pequenos textos. O material descrito foi preparado, adaptado e escolhido de um modo personalizado. Todos os

materiais têm de estar bem escritos do ponto de vista da caligrafia, da ortografia e da gramática e com as mensagens claras e compreensíveis, para que dêem ao aluno informação útil.

Como áreas fortes temos a locomoção, a motricidade global, as relações interpessoais e o ambiente socio-familiar. Foi através destas áreas fortes que delineamos as estratégias de intervenção a aplicar a esta criança. A sua boa locomoção tem-nos ajudado a motivar a criança tanto em contexto de sala de aula, como em saídas ao exterior. O facto de ter uma boa motricidade global permite-lhe realizar tarefas mais dinâmicas que ajudam a captar a sua atenção a nível de jogos de grande movimento, e, ao mesmo tempo, desenvolvendo-o a nível psicomotor. As relações com os outros ajudam-no a favorecer as suas aprendizagens, porque é uma criança meiga e de fácil empatia, o que lhe dá uma certa tranquilidade.

Por fim, o ambiente socio-familiar ajuda-o porque lhe dá muita estabilidade emocional. É uma família que está sempre presente a nível da sua saúde, educação e bem-estar.

A audição, a organização corporal e a linguagem receptiva, são áreas em que a criança apresenta algumas dificuldades. Embora estas áreas tenham que ser desenvolvidas, estão num nível bastante razoável, ajudando-nos a atingir objectivos mais concretos. Ou seja, a nível da leitura a criança compreende o que se lhe pede, com ajuda ou sem ajuda, executa a tarefa.

É através de avaliações como estas que ficamos com um melhor conhecimento das capacidades e dificuldades do Diogo, permitindo-nos assim uma elaboração do Programa Educativo Individual mais adequado às suas necessidades.

Foram utilizadas as suas áreas fortes como estratégias de intervenção e através das suas áreas fracas estabelecemos os objectivos a trabalhar com ele.

1.2.3 Programa Educativo Individual.

A nível perceptivo-discriminativa

Objectivo geral 1: Desenvolver conhecimentos de **associação ou emparelhamento**, percebendo visualmente e mentalmente que deve colocar os objectos e as imagens juntos porque são iguais.

Objectivos específicos

- Associar peças que se encaixam em tabuleiros;
- Associar figuras geométricas a nível da forma, tamanho, cor, espessura e textura;
- Associar objectos iguais;
- Associar o objecto à fotografia;
- Associar um objecto real com a silhueta que o representa;
- Associar desenhos iguais;
- Associar pessoas, animais, objectos e acções que tenham alguma relação entre si.

Objectivo geral 2: Desenvolver conhecimentos de **selecção**, apontando, pegando, nomeando ou assinalando.

Objectivos específicos

- Apontar onde está o carro;
- Pegar na bola de entre outros objectos;
- Dizer o nome de um objecto seleccionado pelo adulto;
- Numa ficha assinalar com uma cruz objectos modelos.

Objectivo geral 3: Desenvolver conhecimentos de **classificação**, percebendo que é necessário seleccionar, associar e agrupar vários objectos que pertencem a uma mesma categoria.

Objectivos específicos

- Tirar do cesto todos os carros;
- Entre vários objectos seleccionar os que têm cor amarela;
- Do cesto dos animais tirar os que são gatos.

Objectivo geral 4: Desenvolver a linguagem expressiva através da **nomeação** de objectos, falando das suas propriedades e características.

Objectivos específicos

- A pedido, dizer o nome do objecto a cor e a textura;
- Nomear filas de objectos;
- A pedido, dizer o nome do objecto que o adulto aponta.

Objectivo geral 5: Aprender a transferir e a **generalizar** conhecimentos para outros contextos.

Objectivos específicos

- Ajudar a arrumar os brinquedos da sala nos respectivos cantinhos;
- Ajudar a arrumar o talher na gaveta;
- No supermercado apontar e nomear alimentos seus conhecidos.

A nível da leitura

Objectivo geral 6: Levar o aluno a reconhecer visualmente de forma global um grande número de palavras escritas, compreendendo o seu significado.

Objectivos específicos

- Reconhecer o seu nome escrito;
- Reconhecer o nome de alguns membros da família;
- Reconhecer e compreender o significado de sessenta palavras escritas formadas por duas sílabas directas (ex. come, bebe);
- Associar cartões fotografia com cartões-palavra;
- Associar o cartão palavra ao cartão palavra;
- Seleccionar palavras a pedido do adulto;
- Traçar linhas para associar imagens ou palavras iguais;
- Assinalar palavras por nomeação;
- Ler a palavra e ir buscar a imagem correspondente;
- Ler pequenas frases com reforço da imagem;
- Ler pequenas frases sem ajuda visual;
- Ler pequenos textos com letra manuscrita;
- Ler pequenos textos com letra de imprensa.

Objectivo geral 7: Fazer com que o aluno se aperceba que as palavras são formadas por sílabas.

Objectivos específicos

- Formar palavras com sílabas, com ajuda do cartão palavra;
- Assinalar as sílabas de uma palavra com palmas;
- Com ajuda construir palavras através de peças-sílabas;

- Com ajuda construir pequenas frases com peças-sílabas.

A nível da escrita

Objectivo geral 8: Desenvolver as suas capacidades perceptivas e motoras, traçando todo o tipo de linhas necessárias para mais tarde desenhar letras.

- Segurar o instrumento de escrita do modo mais adequado para controlar e ver os traços que realiza;
- Ser capaz de traçar na direcção correcta, todo o tipo de linhas;
- Saber onde começa o traço;
- Saber a trajectória do traço;
- Saber onde acaba o traço;
- Saber controlar os movimentos da mão de modo que possa inibir-se a tempo de ultrapassar os limites assinalados;
- Adquirir destreza manipulativa no tracejado de linhas;
- Ser capaz de seguir com a caneta uma linha ponteadada sem perder a fluência do movimento;
- Copiar diversas linhas (vertical, horizontal, cruz, círculo, etc.);
- Traçar por ditado, sem modelo, linhas a pedido;
- Traçar por ditado, grafismos a pedido.

1.2.4 Caracterização da Escola de Ensino Especial (APPACDM)

A APPACDM tem a sua sede, desde 1987, num edifício que foi construído de raiz, situada na rua Frente ao Hospital Amato Lusitano. O edifício não apresenta quaisquer barreiras arquitectónicas aos seus utentes, dispondo de amplos espaços de recreio e lazer, de ginásio, refeitório, auditório, biblioteca, sala de professores, bar de alunos, serviços administrativos e gabinetes técnicos de psicologia, terapia da fala, terapia ocupacional, gabinete médico, salas de aulas e oficinas.

Na *Valência Educação* esta Escola tem um Projecto Educativo próprio voltado para a comunidade, com uma cultura de parcerias, e com pedagogias activas, estratégias diferenciadas centradas no aluno e no seu projecto de vida.

A nível de currículo, promove-se a interdisciplinaridade e procura-se encontrar formas inovadoras para que este possa ser acessível a todos os alunos e se adequa às suas necessidades.

Um dos objectivos é a promoção do cumprimento da escolaridade obrigatória e da integração na vida activa das crianças com Necessidades Educativas Especiais, que requeiram intervenções especializadas e diferenciadas.

Para a prossecução destes objectivos a Escola dispõe de professores e educadoras especializados em Educação Especial, destacados pelo Ministério da Educação, de acordo com respectivo rácio professor - aluno e outros profissionais tais como psicólogos, terapeutas ocupacionais e da fala que pertencem ao quadro da escola e constituem uma equipa transdisciplinar que promove a eficácia da prática educativa.

A escola engloba também a *Valência-Centro de Actividades Ocupacionais (C.A.O)* que é uma estrutura de apoio a jovens e adultos portadores de deficiência severa ou profunda, com idade igual ou superior a 16 anos, cujas capacidades não lhes permitem a integração profissional.

Para dar uma melhor resposta a todos os seus jovens a escola tem a *Valência Residenciais/Lares* que inclui um lar de apoio que tem por fim o alojamento temporário e a prestação de cuidados e serviços a jovens com Deficiência Mental de ambos os sexos, desprovidos de transportes adequados e/ou com dificuldades de organização familiar. Existe ainda um lar de adultos deficientes – Centro da Carapalha, que é uma estrutura de apoio a pessoas desprovidas de retaguarda familiar e sem possibilidades de integração em famílias de acolhimento.

A A.P.P.A.C.D.M. sendo uma Instituição Particular de Solidariedade Social, consciente da política social de emprego engloba a *Valência Formação Profissional* que pretende dar aos seus formandos aquisições pessoais, sociais e profissionais que possibilitem a prática de comportamentos adequados ao desempenho profissional, quer no mercado de trabalho, quer noutras modalidades alternativas de trabalho.

Como Recursos Humanos temos:

Uma Direcção; Directora Pedagógica; cinco Professores do 1º ciclo especializados em Educação Especial; dois Professores de Educação Física; Um Professor de Trabalhos Manuais especializado em Educação Especial; duas Educadoras de Infância especializadas em Educação Especial; uma Técnica do Serviço Social; duas Psicólogas, uma Clínica, outra Educacional; Terapeutas: de Fala e Ocupacional; uma professora de Actividades da Vida Diária; uma Educadora Social; uma Técnica

Animadora Sociocultural; Monitores (Formação Profissional); Auxiliares de Educação; Serviços Administrativos; Encarregada Geral; Cozinheira e Auxiliares de cozinha.

Como Recursos Físicos temos:

Oito Salas de Aula; três Salas para Oficinas; seis Salas para Actividades Ocupacionais; duas Salas de Ocupação Manual, uma Sala para Actividades da Vida Diária; uma Sala SNOOEZELEN; uma Sala de Psicomotricidade/Integração Sensorial; Gabinetes de Psicologia, de Terapeutas, de Direcção e Directora de Pedagógica; Sala de Reuniões; Papelaria; Reprografia; Sala de Audiovisuais; Biblioteca; Sala de Tecnologias de Informação e Comunicação; dois Ginásios; Refeitório; Bar e Sanitários.

1.3 Procedimentos

A realização do nosso estudo decorreu na A.P.P.A.C.D.M. de Castelo Branco num período de seis meses, de Maio a Dezembro de 2009, com interrupção para férias dos meses de Agosto e Setembro.

Ao iniciarmos o estudo com o Diogo começamos a utilizar grelhas de observação de competências que nos serviam ao mesmo tempo de registos diários das sessões. Tal como referimos em revisão de literatura capítulo II, p.44, segundo Troncoso e Cerro (2004) para avaliarmos a criança devemos fazer o registo diário das sessões, no qual se devem recolher observações sobre o que foi alcançado, as ajudas prestadas, as dificuldades identificadas, a atitude da criança, etc. Foi assim que numa fase inicial começamos a trabalhar com o Diogo a nível *perceptivo – discriminativo* onde utilizamos grelhas de observação a nível: Associação/emparelhamento; Nomeação; Selecção; Classificação e generalização, grelhas que remetemos para anexo.

Na primeira etapa do método – *Percepção global e reconhecimento de palavras escritas com compreensão do seu significado* – utilizamos uma grelha de observação de competências a nível da leitura. No período em que decorreu o nosso estudo, esta grelha de observação de competências, foi preenchida todos os meses. Foi-nos possível, assim, durante os meses de Maio, Junho, Julho, Outubro, Novembro e Dezembro, assinalar as evoluções verificadas ao longo dos seis registos, a nível das suas competências de leitura.

Optamos, ainda, por realizar entrevistas à mãe do Diogo e à professora de apoio educativo por considerarmos que a sua “voz” constitui um elemento fundamental na compreensão e evolução do processo de aprendizagem desta criança.

1.3.1 Descrição de algumas sessões de trabalho

Como já referimos anteriormente, desde muito cedo, começámos a implementar junto da criança o método de leitura e escrita de Trancoso e Cerro.

Numa primeira fase, iniciámos com os programas de intervenção precoce incidindo na sua estimulação sensorial, ensinando-o mesmo a adquirir aquisições que as outras crianças “normais” aprendem sozinhos, como andar e falar.

Durante os seus primeiros três anos de vida os programas apontaram no sentido de alcançar uma boa destreza e habilidade.

Foi na idade pré-escolar que começámos a trabalhar com o Diogo de uma forma mais sistematizada, ou seja, com uma metodologia diferente: objectivos mais parcelares e com passos mais pequenos. Uma maior variedade de materiais e de actividades, com uma linguagem clara e concreta, repetindo uma maior variedade de exercícios e colocando mais ênfase nos aspectos motivadores e de interesse.

Nesta idade é importante que o seu programa tenha conteúdos que respondam às suas necessidades e que sejam de fácil concretização, para que se desenvolva a nível da organização; do ordenamento mental; do pensamento lógico; da observação e compreensão do ambiente que o rodeia; do vocabulário, assim como na aquisição de noções básicas de cálculo.

Tudo isto é muito importante se o conjugarmos com a prática de actividades de associação, selecção, classificação, nomeação e generalização. Numa primeira fase, utilizámos jogos de memória, de encaixe, de enfiamentos, lotos, sequências lógicas, puzzles, quadro de “leitura” de imagens, etc. **O anexo II** mostra alguns trabalhos de actividades para a aprendizagem perceptivos – discriminativa.

1.3.1.1 Modo como trabalhamos a associação de objectos iguais

Esta é uma das muitas sessões realizadas do ensino da associação de objectos, onde é fundamental que a criança compreenda que tem de juntar duas coisas iguais, por isso devem-se escolher objectos familiares ou que goste.

Nestas sessões procurávamos que o Diogo trabalhasse de uma forma lúdica. Tínhamos então dois porcos e duas vacas, animais que o Diogo gostava muito. Depois de cantarmos algumas canções alusivas a estes animais como o “Porquinho foi à horta” e a “Vaquinha” colocávamos as imagens/reprodução em cima da mesa, em fila e íamos

dizendo o seu nome apontando cada animal: “ um porco, uma vaca, um porco, uma vaca”. Inicialmente o Diogo não era capaz de nomear os animais, éramos nós que tínhamos que os nomear e, ao mesmo tempo apontar. Esta leitura de objectos era sempre feita com o Diogo da esquerda para a direita, servindo este exercício de treino para a leitura.

Por fim colocávamos os dois porcos juntos e as duas vacas, dentro de uns cestos, ou simplesmente em cima da mesa, para que ele compreendesse bem o que são coisas iguais.

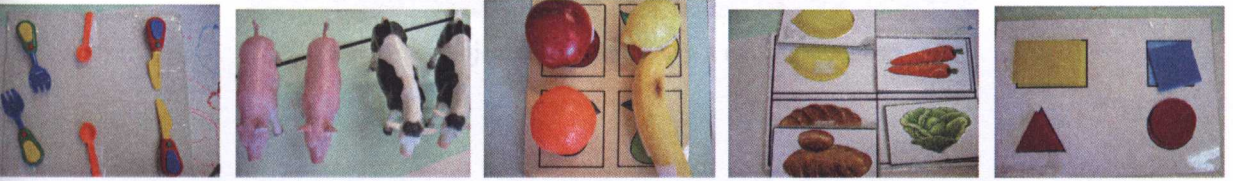
Estas sessões foram repetidas com outros objectos: carros, colheres, bonecos, peças de jogos, bolas etc. o importante era compreender que tinha que juntar objectos iguais.

Depois do Diogo perceber e fazer com facilidade este tipo de exercício de associação de objectos iguais passamos da fase de manipulação de objectos para a de lotos e jogos de memória, sendo estes de dificuldade progressiva. Os primeiros lotos e jogos de memória eram com fotografias e desenhos que representavam objectos reais que o Diogo já conhecia. O modo de utilização deste material é semelhante ao dos jogos de mesa em que jogávamos à vez com ele. Depois de ele entender que tinha que colocar em cima ou ao lado os cartões iguais, preparamos novos lotos e jogos com o vocabulário que queríamos ensina-lhe e com as propriedades dos objectos (tamanho, cor, forma) ou com as diferentes posições espaciais que ele tinha que ir percebendo, distinguir e compreender.

O modo de trabalhar iniciou-se como em todas as sessões, a criança tinha que estar bem sentada e atenta colocando à sua frente o loto ou o jogo de memória. É fundamental chamar a atenção da criança para o que tem à sua frente e nomear por ordem da esquerda para a direita, as diferentes imagens, verificando se a criança olha e escuta nessa mesma ordem.

Devemos mostrar um dos cartões e dizer-se “ Olha, aqui está um limão! Onde está o outro limão? Eu ponho o limão em cima (ou ao lado) do outro limão. Agora faz tu: olha a couve onde está a outra couve igual? Põe a couve em cima da couve.” Quando é necessário temos que o ajudar e depois dizer-se: “ muito bem! A couve está em cima da couve.” Neste tipo de tarefas a criança para além de estar a fazer a associação está também a seleccionar, quando nós dizemos à criança: “ Dá-me o limão!”, ela já está a fazer uma tarefa de selecção entre as outras imagens, que supõe um maior nível discriminativo e de compreensão.

Logo que a criança tenha destreza e coordenação visual e manual suficientes para segurar o lápis (ou marcador) podemos iniciar o trabalho de associação com papel e lápis.



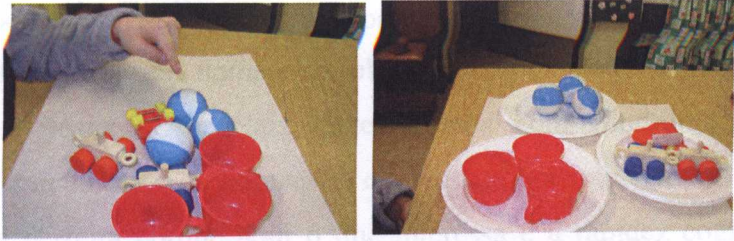
Associação de objectos iguais e lotos de objectos e imagens.

1.3.1.2 Modo como trabalhamos a Selecção de Objectos

De início começamos com um par de objectos já conhecidos pelo Diogo; seguidamente pedíamos-lhe para apontar ou pegar no objecto que se nomeava. Quando se dirigia para o objecto que não correspondia, evitávamos de uma forma suave que pegasse no objecto, chamando-lhe à atenção para que o visse bem. Segundo Troncoso e Cerro (2004) por vezes a criança começa a actuar antes de processar e de elaborar a resposta correcta, por isso se for necessário devemos introduzir informação adicional para que ouça várias vezes os nomes dos objectos.

Sempre que pretendíamos que a criança aprendesse novos nomes, escolhíamos vários objectos ou imagens que ele conhecia bem e um novo. Colocávamos todos os objectos ou imagens em fila à frente dele, nomeando-os sempre da esquerda para a direita e apontando-os ao mesmo tempo. É fundamental termos a certeza que a criança está atenta e que segue a sequência com o seu olhar.

Gradualmente, fomos aumentando o número de objectos ou cartões, depois fomos introduzindo objectos que pertenciam ao mesmo grupo como sapato-bota, cão-gato, etc., assim como mostrar-lhe objectos que servem para o mesmo fim: tacho-panela, banco-cadeira, etc. Estas tarefas de selecção são muito importantes para treinar a criança com exercícios de memória sequencial auditiva, os quais são de extrema importância para a criança com Síndrome de Down, porque ajuda-a a exercitar as suas capacidades mentais, seleccionando e agrupando os objectos de que precisa, eliminando ou prescindindo daqueles que não são necessários.



Seleção de objectos que pertencem à mesma categoria.

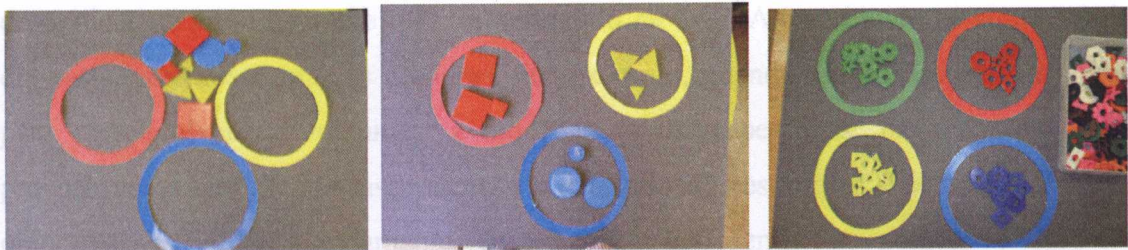
1.3.1.3 Modo como trabalhamos a Classificação

Neste tipo de actividades de classificação utilizamos vários tipos de objectos ou imagens, por exemplo de dois tamanhos e de várias cores. Para que o Diogo os pudesse agrupar segundo diferentes qualidades ou propriedades, com a família ou o grupo a que pertencem (animais, frutos, flores), tamanho a cor e a forma.

1.3.1.3.1 Estas tarefas de classificação eram feitas agrupando os objectos segundo as referias

propriedades, agrupando-os em cestos ou pratos, dentro dos quais se vão colocando os objectos.

Este tipo de actividades ajuda ainda a criança a desenvolver as suas capacidades de organização, úteis em variadas circunstâncias da vida.

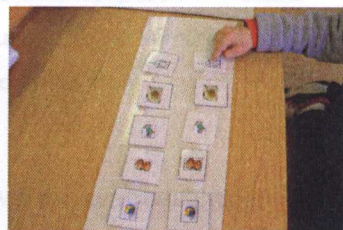
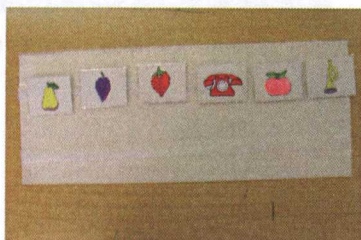


Agrupamento de figuras geométricas pela sua forma e cor e agrupamento de peças pela sua cor.

1.3.1.4 Modo como trabalhamos a Nomeação

Estas actividades de nomeação funcionaram um pouco como exercícios de pré-leitura, uma vez que o Diogo adquiriu o hábito de ler as imagens com o olhar da esquerda para a direita, apontando com o dedo à medida que ia dizendo o nome dessas imagens, evitando assim que passasse de um estímulo para o outro seguinte sem ter terminado de nomear o anterior ou de dizer as suas propriedades.

Este tipo de actividades contribui para que a criança exercite a sua linguagem expressiva uma vez que ele nomeia os objectos, assim como as suas propriedades, características e posições espaciais. Estes alunos com Síndrome de Down têm dificuldades de articulação e de linguagem expressiva, por isso, não lhe devemos exigir uma articulação perfeita porque aqui o que interessa é a rapidez cognitiva e mental, mais do que a clareza da fala.

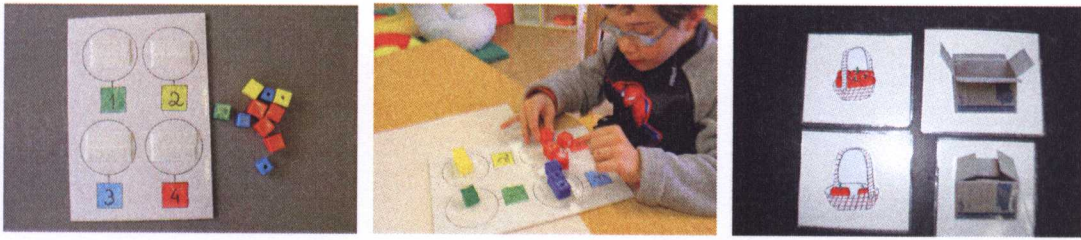


Leitura de imagens da esquerda para a direita apontando com o dedo à medida que vai lendo.

1.3.1.5 Modo como trabalhamos a Generalização

Segundo Troncoso e Cerro (2004) a dificuldade de transferir e de generalizar conhecimentos para contextos diferentes é comum em quase todas as pessoas com dificuldades de aprendizagem e com défice intelectual. Este é o caso das pessoas com Síndrome de Down. Foi por isso que procuramos dar ao Diogo oportunidades variadas de praticar noutros lugares o que foi aprendido na aula. Aproveitando as situações do dia-a-dia, passeios e idas às compras, por exemplo, quando íamos comprar materiais para desenvolvermos algumas actividades mais específicas na sala de aula, procurávamos que ele prestasse atenção a determinados estímulos e de acordo com os objectivos definidos previamente, fosse capaz de identificar, nomear e associar determinados produtos. Este processo proporcionou situações em que pudesse aplicar os seus conhecimentos de “aula” no seu ambiente natural e normal, associando, seleccionando, classificando, nomeando e deste modo até compreendendo as semelhanças e as diferenças das coisas. Assim a criança aprenderá, de um modo natural, vivenciando conceitos e noções como: dentro, fora, em cima, em baixo, longe, perto, ao lado, à frente, atrás, grande, pequeno, vazio, cheio e muitos outros. Deste modo ajudamo-lo a ultrapassar algumas das suas dificuldades e a ir-se preparando para progressos posteriores mais complexos. Segundo Troncoso e Cerro (2004) a criança é

capaz de generalizar quando a aprendizagem está consolidada, quando a não esquece e quando pode ser utilizada noutros contextos, diferentes dos da situação de sala de aula.



O Diogo identifica, nomeia, classifica, associa, selecciona e associa a quantidade ao número. Tem a noção de conceitos como: muito/pouco; fechado/aberto etc.

Esta parte do desenvolvimento perceptivo-discriminativo foi avaliada em grelhas elaboradas por nós, onde registamos as competências, dificuldades e comportamentos da criança do nosso estudo, como se pode ver **no anexo III**.

1.3.1.6 Primeira etapa do método de leitura

O Diogo situa-se actualmente nesta fase de aprendizagem. Iremos, por isso descrever algumas das actividades e o material que usamos, uma vez que é muito específico do método. Podemos observar no **anexo IV** de uma forma mais pormenorizada o material utilizado nesta primeira etapa do método.

O grande objectivo é levar o Diogo a reconhecer visualmente e de forma global um grande número de palavras escritas compreendendo o seu significado.

O Diogo nesta fase do estudo, já reconhece o seu nome escrito e o de três membros da família. No total reconhece e compreende o significado de cinquenta e quatro palavras escritas, formadas por duas e três sílabas directas.

Quadro IX – Lista das 54 palavras que o Diogo lê

Diogo	pato	bonito	come	de	mamã
sapato	bolo	é	não	zazá	sopa
grande	o	meu	Rui	leite	bebe
a	feio	Nuno	rato	pato	vaca
erva	mesa	cama	bola	ovo	bonita
da	uva	meu	sumo	pé	água
mão	casa	cão	boneca	bonito	carro
pão	lua	pá	boneco	no	mota
menino	menina	igreja	dedo	dado	avião

1.3.1.6.1 Critérios para a selecção das palavras

Estas palavras foram escolhidas de acordo com o significado que elas representam para o Diogo. Algumas são palavras que ele conhece e usa regularmente.

Podemos escolher palavras que incluam conceitos (tamanho, cores, formas), adjectivos e categorias (alimentos, jogos e animais).

1.3.1.6.2 Descrição e uso do material básico

O material é bastante personalizado e é muito diversificado, é de realçar também o mobiliário, porque é muito importante que a sua postura seja correcta em relação à altura da cadeira e da mesa, assim como há adaptação para apoio dos pés.



O Diogo tem uma postura correcta em relação à cadeira e mesa, com a adaptação de um apoio para os pés.

1.3.1.6.3 Cartões-fotografia

Foi necessário ter fotografias individuais do Diogo, mãe, avós e tio que são as pessoas que lhe são mais próximas. A fotografia deve ter qualidade e tamanho adequados (3x2 cms), para que a criança reconheça a pessoa com facilidade.

Cada uma das fotografias foi colada numa cartolina branca (15x10 cms). Na parte inferior da cartolina e por baixo da fotografia ou da imagem temos o nome escrito da pessoa retratada ou imagem, com letra manuscrita e de cor vermelha.

Todo o material é plastificado para que se possa manipular à vontade e não se estrague.

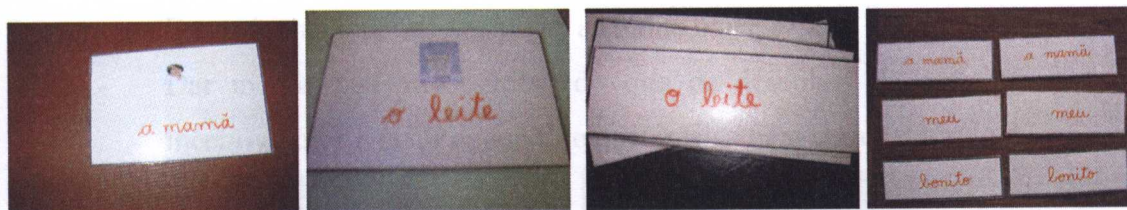
Com o progresso foram-se preparando os cartões-imagens com recortes de revistas, autocolantes e desenhos.

Seguidamente surgiram os cartões-palavra (15x5 cms).

Usamos cerca de quatro cartões-palavra para cada cartão-fotografia e cartão-imagem, o que nos permite uma maior diversificação de actividades. Tal como em fases anteriores, o Diogo faz emparelhamentos, sequências, correspondências, classificações, selecção e leitura com as palavras. Temos também um cartão palavra escrito com letra de imprensa, para que comece ao mesmo tempo a ler com letra de imprensa.

Depois de começarmos a trabalhar os cartões-fotografia, os cartões-imagem e os cartões-palavra, o Diogo foi compreendendo a dinâmica das actividades e fomos introduzindo gradualmente novas palavras. Cada actividade torna-se mais difícil que a anterior, porque vai ter que discriminar mais que uma palavra. Por outro lado, temos a vantagem de termos vários cartões e podermos fazer mais actividades, o que vai desenvolver a sua atenção através de exercícios que implicam:

- Associar ou emparelhar os cartões-fotografia com os cartões-palavra;
- Associar os cartões-palavra com os cartões-palavra;
- Identificar todos os cartões que são iguais;
- Seleccionar (pede-se à criança que seleccione o cartão com a palavra que se nomeia);
- Nomear (pede-se à criança que olhe e diga o nome de cada palavra que está escrita em cada um dos cartões que se lhe mostram).



Cartão-fotografia; Cartão-imagem; cartão-palavra; emparelhamento de palavras iguais.

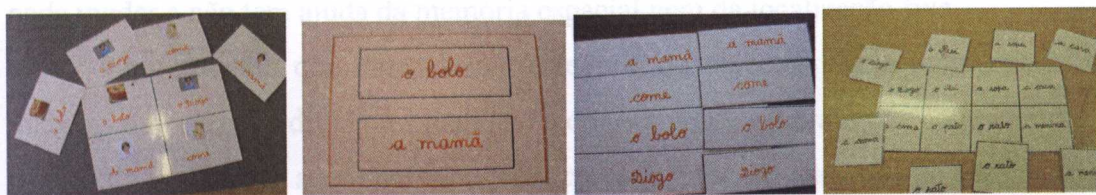
1.3.1.6.4 Lotos de palavras

Os primeiros lotos do Diogo foram feitos com as palavras que ele já identificava e associava nos cartões-fotografia e nos cartões-palavra.

Definimos claramente dois ou três espaços num rectângulo de cartolina de 30x20 cms, conforme as palavras que o Diogo já identificava.

Fizemos assim vários lotos com as mesmas palavras mas em posições diferentes.

Todo este material é plastificado e guardado em bolsas com os cartões-palavra que lhes correspondem.



Lotos com cartões-fotografia e cartões-imagem e lotos de palavras com cartões-palavra.

1.3.1.6.5 Lotos de imagens

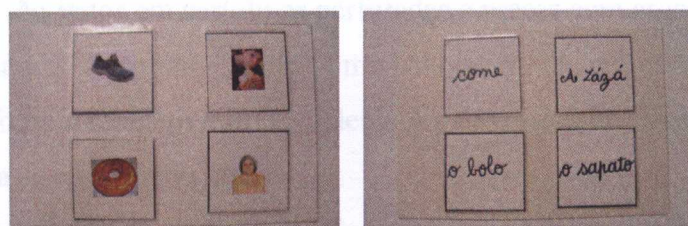
Estes lotos foram preparados com fotografias, recortes, desenhos, sem escrever os nomes. Também aqui fizemos vários lotos com desenhos iguais mas colados em diferentes posições. O objectivo é que a criança coloque o cartão-palavra correspondente ao desenho.

A criança identifica a palavra que está escrita no cartão-palavra, localiza o desenho que lhe corresponde e põe o cartão palavra em cima ou ao lado desse desenho.

Este é já um exercício com um grau de dificuldade mais elevado, porque não dispõe de um modelo da palavra escrita para comparar.

À medida que o Diogo tem vindo a progredir temos diversificado as dificuldades para que possa desenvolver estratégias de resolução:

- Dar mais palavras escritas do que o necessário para que elimine algumas;
- Dar palavras repetidas para que as treine mais;
- Dar menos palavras escritas do que os desenhos da cartolina para o incentivarmos a pedir aquelas de que precisa para completar o loto.



Lotos de imagens e lotos de palavras.

1.3.1.6.6 Cartões-imagem / Cartões-palavra

Também estes foram preparados de igual modo em cartolinas de 6x6 cms. Colámos cromos, recortes ou desenhos.

Separadamente fizemos os cartões-palavra de 6x6 cms que correspondem a cada uma das imagens. Aqui podemos fazer uma grande variedade de exercícios. No entanto a criança terá de se esforçar muito mais porque a posição dos desenhos e das palavras pode mudar e não tem ajuda da memória espacial nem da localização fixa.

Aqui convém que uma mesma categoria de objectos esteja representado com imagens ou desenhos diferentes para que a criança possa generalizar e compreender que o conceito de “peixe” serve para sardinha, carapau, pescada, etc., que há cães de muitas raças. Fazemos então variadíssimas actividades de classificação de todas a imagens e palavras que correspondam à mesma categoria.



Algumas vezes foram apresentados em primeiro lugar os cartões-imagem à criança, tendo que procurar o cartão-palavra correspondente ao cartão-imagem, ou vice-versa.

1.3.1.6.7 Livros pessoais

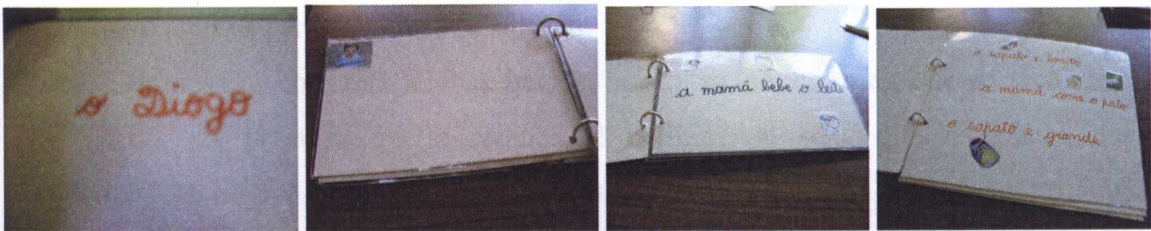
Estes livros são elaborados especialmente para o Diogo, em função das palavras que ele lê e que tem que aprender. O objectivo é fazer com que ele esteja motivado, diversificando deste modo o material de leitura e aprenda a virar as páginas de um livro.

Os livros são feitos em cartolinas perfuradas e presas com argolas.

O seu primeiro livro tinha apenas uma palavra escrita em cada página, tendo do lado de trás da folha a imagem correspondente à palavra escrita. Deste modo a criança pode ter a certeza se leu bem ou não.

O seu segundo livro, já tem uma frase em cada página, onde já está um verbo presente.

O terceiro livro já tem em cada página mais do que uma frase.



Primeiro livro com uma palavra escrita e com a fotografia ou a imagem na parte de trás da folha, segundo livro com uma frase e terceiro livro com várias frases.

1.3.1.6.8 Cartões-frase em forma de loto

O objectivo deste material é fazer com que o Diogo leia e compreenda seja qual for a ordem com que se lhe apresentem diferentes frases e é também uma forma de diversificar o material, ajudando-nos assim a captar a atenção do Diogo.



Lotos de frases.

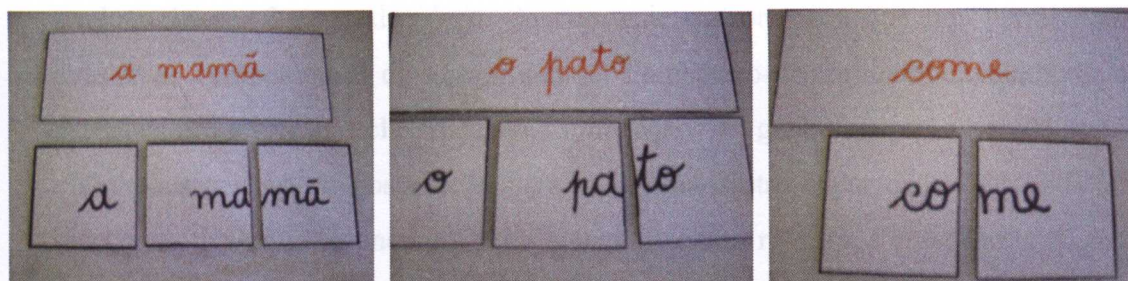
1.3.1.6.9 Peças-sílaba

As peças-sílaba são um material muito importante para o reconhecimento e aprendizagem das sílabas. É recomendável que sejam de madeira ou cartão grosso para que a criança com Síndrome de Down as possa manusear com facilidade e que se possam adaptar às capacidades perceptivas e discriminativas da criança, facilitando-lhe a realização de diversos exercícios sobre a mesa. Assim como todo o material que temos vindo a referir, convém forrar as peças – sílabas com plástico autocolante para que se mantenham limpas e durem mais tempo. A particularidade de serem feitas em madeira ou cartão mais grosso ajuda a criança a não se distrair ou pô-las umas ao lado das outras evitando que se sobreponham ou que escorreguem. São estes pequenos inconvenientes que podem provocar distração na criança fazendo com que a sua atenção se centralize mais na colocação das peças do que no objectivo fundamental que é o de conhecer as sílabas. Com o Diogo esta situação de distração acontece com frequência, temos que estar muito atentos para captar a sua atenção.

Começamos com oito sílabas (pá, to, bo, lo, sa, so, co, me), que se escolheram em função das palavras que a criança lê melhor, ou seja, que reconhece mais rapidamente sem erro. O quadro que se segue mostra-nos a lista inicial das primeiras sílabas. Cada uma destas sílabas deve estar repetida três ou quatro vezes de modo que, se for necessário, se possam formar várias palavras diferentes com a mesma sílaba. Presentemente já estamos a começar a fazer este tipo de exercícios com ele.

Quadro X – Lista inicial de sílabas

pa	la	me	ma	te	ga	ca
Be	lu	de	bo	pe	sa	co
so	to	le	si	ta	mi	va



Peças-sílaba com o respectivo cartão-palavra que serve como modelo para compor com as sílabas.

O **anexo V** apresenta alguns trabalhos de percepção global e reconhecimento de palavras escritas.

Ainda com o objectivo de darmos uma visão mais real da forma como decorreram as sessões de trabalho e de evidenciarmos alguns dos materiais que utilizamos para trabalhar o método de leitura, pedimos autorização à mãe do Diogo para fazermos um pequeno filme, podendo assim observar algumas destas sessões de trabalho de uma forma mais contextualizada e ver como o cansaço e a falta de atenção/concentração estão presentes em muitos destes momentos de trabalho. O filme, assim como a respectiva autorização, de recolha e divulgação de dados e imagens relativo ao Diogo, encontram-se no **anexo VI**.

1.4 Instrumentos

Não dispendo de instrumentos aferidos no nosso estudo, tornou-se necessário proceder à sua construção. Foram então elaborados dois guiões de entrevistas semi-estruturados, um dirigido à mãe do Diogo e o outro à Professora do Apoio Educativo que o acompanha no 1º ano de escolaridade.

A construção destes guiões de entrevista teve como objectivo conhecer a opinião sobre as vantagens do método utilizado junto de pessoas que, não trabalhando directamente com o referido método, são observadores privilegiados do processo de desenvolvimento e de aprendizagem do Diogo.

Tal como já referimos anteriormente, para avaliarmos a criança durante todo o processo, devemos fazer o registo diário das sessões, no qual se devem recolher observações sobre o que foi alcançado, as ajudas prestadas, as dificuldades identificadas, a atitude da criança, etc. Nesta linha de pensamento sentimos

necessidade quando iniciámos a aplicação do método, no ano lectivo 2005/2006, tendo o Diogo 3 anos de idade, de construir instrumentos que nos permitissem avaliar as competências do Diogo a nível Perceptivo-discriminativo, incidindo na associação, selecção, classificação, nomeação e generalização. Foram então elaboradas grelhas de observação para cada uma destas capacidades perceptivas e discriminativas que se encontram no anexo III como referimos anteriormente, para uma análise mais pormenorizada do trabalho que antecedeu o estudo.

Posteriormente, ao iniciarmos a PRIMEIRA ETAPA – *Percepção global e reconhecimento de palavras escritas com compreensão do seu significado*, no ano lectivo de 2008/2009, tendo o Diogo 6 anos de idade, foi construída uma nova grelha de observação de competências a nível da percepção global e reconhecimento de palavras escritas, frases e textos, a qual nos serviu como instrumento de avaliação desde essa data até à fase em que nos encontramos.

2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

2.1 Grelhas de observação

Estas grelhas de observação foram construídas no sentido de nos ajudarem a registar o que íamos observando ao longo das sessões de trabalho, permitindo-nos identificar as maiores dificuldades da criança, as aprendizagens realizadas, ajudas prestadas, a atitude da criança face à actividade que se lhe apresentava e o seu interesse.

As grelhas foram preenchidas mensalmente, com base no que observávamos nas sessões de trabalho, da análise que fazíamos dos trabalhos realizados pela criança e também de algumas notas que íamos registando ao longo das sessões de trabalho. Estas grelhas permitiram-nos assim avaliar a criança, sabendo quais as palavras que estavam com uma aprendizagem consolidada e as que tinham que ser mais trabalhadas.

A grelha é composta por 25 itens, incidindo cada um nos objectivos que fazem parte do projecto educativo individual do Diogo. Permite uma leitura daquilo que ele lê ou faz sem ajuda, do que lê ou faz com ajuda e do que ainda não lê ou não faz. Esta grelha é muito específica, dado a particularidade do material com que é trabalhado o método, não devendo por isso ser utilizada na aplicação de outro método de leitura. Na constituição da grelha aparece um espaço para observações onde registamos, de uma

forma mais descritiva, o que o Diogo faz, no que tem mais dificuldade e o comportamento que ele tem face às actividades que lhes são apresentadas. Um dos itens contempla a leitura e o reconhecimento de palavras que vai até às 54 palavras que lhe foram dadas de uma forma escrita. Estas palavras foram introduzidas gradualmente e só depois de fazermos uma avaliação sobre as mesmas, se estavam com uma aprendizagem consolidada, se as reconhecia visualmente e de forma global e se compreendia o seu significado, é que acrescentamos mais palavras novas. Nunca lhe foram apresentadas mais do que duas palavras novas porque é importante dar pequenos passos para que a criança entenda e aprenda.

Segundo as autoras do método que temos vindo a referir não devemos avançar para novas palavras sem a criança dominar bem as anteriores porque há um tempo de maturação que não se pode acelerar. Temos que esperar até que o aluno esteja preparado para avançar, evitando assim o cansaço e a rejeição das actividades que lhe são propostas. Apresentamos em seguida as seis grelhas de observação de competências relativamente à percepção global e reconhecimento de palavras escritas, frases e textos, bem como um, quadro que pretende sintetizar os dados relativos às grelhas de observação (pag.92) e na pagina 93 um outro (Quadro XVIII) que se organiza como uma linha conclusiva do quadro síntese.

**Quadro XI – Grelha de observação de competências do início do estudo
Percepção global e reconhecimento de palavras escritas/frases/textos**

Aluno: Diogo Miguel	Ano lectivo: 2009/2010		
Professor: Maria José Beites	Data: Maio		
Competências a observar a nível da: LEITURA	Progressos realizados		
	Não lê/faz	Lê/faz com ajuda	Lê/faz sem ajuda
Reconhece e lê o seu nome escrito no cartão-fotografia			X
Reconhece e lê o seu nome escrito no cartão-palavra			X
Reconhece e lê os nomes mais importantes da sua família nos cartões-fotografia e cartão-palavra			X
Faz associação da imagem à palavra nos cartões fotografia e cartões imagem		X	
Reconhece e lê o artigo que está antes da palavra nos cartões		X	
Dá, a pedido, um cartão palavra que está entre vários	X		
Lê livros tendo uma palavra em cada página com a respectiva imagem na parte de trás da página		X	
Lê livros com uma frase em cada página tendo esta já um verbo	X		
Lê livros com mais de uma frase em cada página	X		
Faz lotos com os cartões-frase tendo estes uma imagem representada	X		
Faz associação da imagem à palavra ligando-as por uma linha		X	
Faz associação da palavra à imagem ligando-as por uma linha		X	
Faz associação de palavras iguais ligando-as por uma linha		X	
Faz a decomposição de palavras de duas sílabas directas (gato e pato) com batimento de palmas	X		
Compõe com modelo, palavras conhecidas de duas sílabas directas	X		
Compõe sem modelo, palavras conhecidas, com duas sílabas directas	X		
Lê e reconhece palavras com três sílabas (bonito e boneca)	X		
Identifica uma palavra modelo numa folha onde há várias palavras escritas, contornando-as com um círculo à volta		X	
Lê palavras escritas com letra de imprensa			X
Lê e reconhece o significado entre 25 a 30 palavras escritas		X	
Lê no total das palavras que sabe ler três verbos e alguns adjectivos	X		
Faz lotos de associação de palavras	X		
Faz lotos de palavras seleccionadas a pedido	X		
Lê textos simples produzidos pela professora com letra manuscrita	X		
Lê textos simples produzidos pela professora com letra de imprensa	X		

Observações:

Das 25 a 30 palavras que o Diogo lê nos cartões-fotografia e cartões-imagem, lê e reconhece quase todos os cartões-palavra que lhe correspondem. É necessário estarmos sempre presentes e haver um estímulo verbal, para que tenha mais sucesso e a sua atenção/concentração se prolongue por períodos de tempo mais longos. Palavras que o Diogo reconhece visualmente e de uma forma global compreendendo o seu significado:

Diogo	mamã	Zazá	Nuno	Rui	bolo	pato	sopa	sapato
pão	bonito	o	a	grande	come	sumo	leite	bebe
vaca	erva	mão	feio	cão	meu	cama	bola	

Quadro XII – Grelha de observação de competências do mês de Junho
Percepção global e reconhecimento de palavras escritas/frases/textos

Aluno: Diogo Miguel	Ano lectivo: 2009/2010		
Professor: Maria José Beites	Data: Junho		
Competências a observar a nível da: LEITURA	Progressos realizados		
	Não lê/faz	Lê/faz com ajuda	Lê/faz sem ajuda
Reconhece e lê o seu nome escrito no cartão-fotografia			X
Reconhece e lê o seu nome escrito no cartão-palavra			X
Reconhece e lê os nomes mais importantes da sua família nos cartões-fotografia e cartão-palavra			X
Faz associação da imagem à palavra nos cartões fotografia e cartões imagem			X
Reconhece e lê o artigo que está antes da palavra nos cartões		X	
Dá, a pedido, um cartão palavra que está entre vários		X	
Lê livros tendo uma palavra em cada página com a respectiva imagem na parte de trás da página			X
Lê livros com uma frase em cada página tendo esta já um verbo		X	
Lê livros com mais de uma frase em cada página		X	
Faz lotos com os cartões-frase tendo estes uma imagem representada		X	
Faz associação da imagem à palavra ligando-as por uma linha		X	
Faz associação da palavra à imagem ligando-as por uma linha		X	
Faz associação de palavras iguais ligando-as por uma linha			X
Faz a decomposição de palavras de duas sílabas directas (gato e pato) com batimento de palmas		X	
Compõe com modelo, palavras conhecidas de duas sílabas directas	X		
Compõe sem modelo, palavras conhecidas, com duas sílabas directas	X		
Lê e reconhece palavras com três sílabas (bonito e boneca)		X	
Identifica uma palavra modelo numa folha onde há várias palavras escritas, contornando-as com um círculo à volta		X	
Lê palavras escritas com letra de imprensa			X
Lê e reconhece o significado de 30 a 35 palavras escritas		X	
Lê no total das palavras que sabe ler três verbos e alguns adjectivos		X	
Faz lotos de associação de palavras		X	
Faz lotos de palavras seleccionadas a pedido		X	
Lê textos simples produzidos pela professora com letra manuscrita		X	
Lê textos simples produzidos pela professora com letra de imprensa		X	

Observações:

Muitos destes itens lê e faz com uma pequena ajuda verbal é quase sempre necessário lembrá-lo para ler o artigo. Já vai adquirindo o ritmo de ler apontando com o dedo, para que não passe de uma palavra para outra sem a ler primeiro. A sua atenção/concentração ainda se faz por períodos de tempo muito curtos, necessitando de mais tempo para aprender. Palavras escritas que o Diogo reconhece visualmente de forma global compreendendo o seu significado:

rato	mesa	é	bonito	uva	meu	casa	boneco	não
------	------	---	--------	-----	-----	------	--------	-----

Quadro XIII – Grelha de observação de competências do mês de Julho
Percepção global e reconhecimento de palavras escritas/frases/textos

Aluno: Diogo Miguel		Ano lectivo: 2009/2010	
Professor: Maria José Beites		Data: Julho	
Competências a observar a nível da: LEITURA	Progressos realizados		
	Não lê/faz	Lê/faz com ajuda	Lê/faz sem ajuda
Reconhece e lê o seu nome escrito no cartão-fotografia			X
Reconhece e lê o seu nome escrito no cartão-palavra			X
Reconhece e lê os nomes mais importantes da sua família nos cartões-fotografia e cartão-palavra			X
Faz associação da imagem à palavra nos cartões fotografia e cartões imagem			X
Reconhece e lê o artigo que está antes da palavra nos cartões		X	
Dá, a pedido, um cartão palavra que está entre vários			X
Lê livros tendo uma palavra em cada página com a respectiva imagem na parte de trás da página			X
Lê livros com uma frase em cada página tendo esta já um verbo		X	
Lê livros com mais de uma frase em cada página		X	
Faz lotos com os cartões-frase tendo estes uma imagem representada		X	
Faz associação da imagem à palavra ligando-as por uma linha		X	
Faz associação da palavra à imagem ligando-as por uma linha		X	
Faz associação de palavras iguais ligando-as por uma linha			X
Faz a decomposição de palavras de duas sílabas directas (gato e pato) com batimento de palmas		X	
Compõe com modelo, palavras conhecidas de duas sílabas directas		X	
Compõe sem modelo, palavras conhecidas, com duas sílabas directas	X		
Lê e reconhece palavras com três sílabas (bonito e boneca)		X	
Identifica uma palavra modelo numa folha onde há várias palavras escritas, contornando-as com um círculo à volta		X	
Lê palavras escritas com letra de imprensa			X
Lê e reconhece o significado de 35 a 40 palavras escritas		X	
Lê no total das palavras que sabe ler três verbos e alguns adjectivos		X	
Faz lotos de associação de palavras		X	
Faz lotos de palavras seleccionadas a pedido		X	
Lê textos simples produzidos pela professora com letra manuscrita		X	
Lê textos simples produzidos pela professora com letra de imprensa		X	

Observações:

O Diogo apresenta mais dificuldade nos exercícios em que se lhe apresentam as imagens e ele tem que por em cima ou ao lado o cartão palavra ou vice – versa. Esta dificuldade deve-se ao facto de não dispor de modelo da palavra escrita para comparar. Com uma pequena ajuda lê e faz todos os exercícios que se lhes apresentam. Mostra cansaço com frequência face às actividades que lhes são propostas, deita a cabeça na mesa, boceja e por vezes cruza as pernas na cadeira. A decomposição de palavras sem modelo ainda é muito difícil para o Diogo entender. As peças sílabas são mais de carácter lúdico, para que as vá lendo mentalmente dando assim lugar a uma leitura silabada. Palavras escritas que o Diogo reconhece visualmente de forma global compreendendo o seu significado:

menino	lua	pá	igreja	no
--------	-----	----	--------	----

Quadro XIV – Grelha de observação de competências do mês de Outubro
Percepção global e reconhecimento de palavras escritas/frases/textos

Aluno: Diogo Miguel		Ano lectivo: 2009/2010	
Professor: Maria José Beites		Data: Outubro	
Competências a observar a nível da: LEITURA	Progressos realizados		
	Não lê/faz	Lê/faz com ajuda	Lê/faz sem ajuda
Reconhece e lê o seu nome escrito no cartão-fotografia			X
Reconhece e lê o seu nome escrito no cartão-palavra			X
Reconhece e lê os nomes mais importantes da sua família nos cartões-fotografia e cartão-palavra			X
Faz associação da imagem à palavra nos cartões fotografia e cartões imagem			X
Reconhece e lê o artigo que está antes da palavra nos cartões		X	
Dá, a pedido, um cartão palavra que está entre vários			X
Lê livros tendo uma palavra em cada página com a respectiva imagem na parte de trás da página			X
Lê livros com uma frase em cada página tendo esta já um verbo		X	
Lê livros com mais de uma frase em cada página		X	
Faz lotos com os cartões-frase tendo estes uma imagem representada		X	
Faz associação da imagem à palavra ligando-as por uma linha		X	
Faz associação da palavra à imagem ligando-as por uma linha			X
Faz associação de palavras iguais ligando-as por uma linha			X
Faz a decomposição de palavras de duas sílabas directas (gato e pato) com batimento de palmas		X	
Compõe com modelo, palavras conhecidas de duas sílabas directas		X	
Compõe sem modelo, palavras conhecidas, com duas sílabas directas	X		
Lê e reconhece palavras com três sílabas (bonito e boneca)		X	
Identifica uma palavra modelo numa folha onde há várias palavras escritas, contornando-as com um círculo à volta		X	
Lê palavras escritas com letra de imprensa			X
Lê e reconhece o significado de 40 a 45 palavras escritas		X	
Lê no total das palavras que sabe ler três verbos e alguns adjectivos		X	
Faz lotos de associação de palavras		X	
Faz lotos de palavras seleccionadas a pedido		X	
Lê textos simples produzidos pela professora com letra manuscrita		X	
Lê textos simples produzidos pela professora com letra de imprensa		X	

Observações:

Continua a ser necessário estar sempre presente para o ajudarmos a realizar as actividades e a captar a sua atenção/concentração. Já faz com facilidade exercícios com quatro a seis palavras fazendo a associação de palavras iguais, de palavras à imagem ou de imagens à palavra ligando-as por uma linha, círculo ou agrupando-as em cima da mesa de trabalho. Palavras escritas que o Diogo reconhece visualmente de forma global compreendendo o seu significado:

ovo	bonito	pé	da	boneca
-----	--------	----	----	--------

Quadro XV – Grelha de observação de competências do mês de Novembro
Percepção global e reconhecimento de palavras escritas/frases/textos

Aluno: Diogo Miguel		Ano lectivo: 2009/2010	
Professor: Maria José Beites		Data: Novembro	
Competências a observar a nível da: LEITURA	Progressos realizados		
	Não lê/faz	Lê/faz com ajuda	Lê/faz sem ajuda
Reconhece e lê o seu nome escrito no cartão-fotografia			X
Reconhece e lê o seu nome escrito no cartão-palavra			X
Reconhece e lê os nomes mais importantes da sua família nos cartões-fotografia e cartão-palavra			X
Faz associação da imagem à palavra nos cartões fotografia e cartões imagem			X
Reconhece e lê o artigo que está antes da palavra nos cartões		X	
Dá, a pedido, um cartão palavra que está entre vários			X
Lê livros tendo uma palavra em cada página com a respectiva imagem na parte de trás da página			X
Lê livros com uma frase em cada página tendo esta já um verbo			X
Lê livros com mais de uma frase em cada página		X	
Faz lotos com os cartões-frase tendo estes uma imagem representada		X	
Faz associação da imagem à palavra ligando-as por uma linha			X
Faz associação da palavra à imagem ligando-as por uma linha			X
Faz associação de palavras iguais ligando-as por uma linha			X
Faz a decomposição de palavras de duas sílabas directas (gato e pato) com batimento de palmas			X
Compõe com modelo, palavras conhecidas de duas sílabas directas		X	
Compõe sem modelo, palavras conhecidas, com duas sílabas directas	X		
Lê e reconhece palavras com três sílabas (bonito e boneca)			X
Identifica uma palavra modelo numa folha onde há várias palavras escritas, contornando-as com um círculo à volta		X	
Lê palavras escritas com letra de imprensa			X
Lê e reconhece o significado de 45 a 50 palavras escritas		X	
Lê no total das palavras que sabe ler três verbos e alguns adjectivos			X
Faz lotos de associação de palavras		X	
Faz lotos de palavras seleccionadas a pedido		X	
Lê textos simples produzidos pela professora com letra manuscrita		X	
Lê textos simples produzidos pela professora com letra de imprensa		X	

Observações:

O Diogo ainda necessita que o lembrem com frequência para ler o artigo que está antes da palavra. É capaz de ler livros com mais de uma frase, no entanto necessita de atenção do adulto e de um estímulo verbal, continua a ter dificuldade na construção de palavras por sílabas, mesmo que se lhe dê o cartão palavra para lhe servir de modelo, no entanto já se apercebe quando erra, tenta resolver o problema com a nossa ajuda. Lê textos, com ajuda, compostos com as palavras que já conhece. Quando os textos têm mais de cinco frases nota-se que fica cansado e diz que não quer ler mais.

dedo	avião	água	menina	carro
------	-------	------	--------	-------

Quadro XVI – Grelha de observação de competências do mês de Dezembro
Percepção global e reconhecimento de palavras escritas/frases/textos

Aluno: Diogo Miguel		Ano lectivo: 2009/2010	
Professor: Maria José Beites		Data: Dezembro	
Competências a observar a nível da: LEITURA	Progressos realizados		
	Não lê/faz	Lê/faz com ajuda	Lê/faz sem ajuda
Reconhece e lê o seu nome escrito no cartão-fotografia			X
Reconhece e lê o seu nome escrito no cartão-palavra			X
Reconhece e lê os nomes mais importantes da sua família nos cartões-fotografia e cartão-palavra			X
Faz associação da imagem à palavra nos cartões fotografia e cartões imagem			X
Reconhece e lê o artigo que está antes da palavra nos cartões			X
Dá, a pedido, um cartão palavra que está entre vários			X
Lê livros tendo uma palavra em cada página com a respectiva imagem na parte de trás da página			X
Lê livros com uma frase em cada página tendo esta já um verbo			X
Lê livros com mais de uma frase em cada página			X
Faz lotos com os cartões-frase tendo estes uma imagem representada			X
Faz associação da imagem à palavra ligando-as por uma linha			X
Faz associação da palavra à imagem ligando-as por uma linha			X
Faz associação de palavras iguais ligando-as por uma linha			X
Faz a decomposição de palavras de duas sílabas directas (gato e pato) com batimento de palmas			X
Compõe com modelo, palavras conhecidas de duas sílabas directas		X	
Compõe sem modelo, palavras conhecidas, com duas sílabas directas	X		
Lê e reconhece palavras com três sílabas (bonito e boneca)			X
Identifica uma palavra modelo numa folha onde há várias palavras escritas, contornando-as com um círculo à volta		X	
Lê palavras escritas com letra de imprensa			X
Lê e reconhece o significado de 50 a 54 palavras escritas		X	
Lê no total das palavras que sabe ler três verbos e alguns adjectivos			X
Faz lotos de associação de palavras		X	
Faz lotos de palavras seleccionadas a pedido		X	
Lê textos simples produzidos pela professora com letra manuscrita		X	
Lê textos simples produzidos pela professora com letra de imprensa		X	

Observações:

Continua a ser necessário captar-lhe a sua atenção/concentração. Na composição das palavras é necessário ainda ajudá-lo para compor uma palavra com sílabas, no entanto tem facilidade em fazer a decomposição da palavra com batimento de palmas. Sem modelo continua a ter muita dificuldade em construir uma palavra por sílabas. Das 54 palavras que já aprendeu ainda tem dificuldades em algumas, principalmente as que aprendeu mais recentemente. Ainda troca com alguma frequência o feminino e o masculino, lendo por exemplo “bonito” em vez de “bonita”. Lê pequenos textos construídos com as palavras que já sabe ler, ajudando-o quando vemos que está a desistir.

mota

dado

de

livro

Observação e Avaliação de Competências	Início do Estudo	Observação e Avaliação de Competências	Fim do Estudo
<p>Não faz/não lê</p>	<ol style="list-style-type: none"> Dá, a pedido, um cartão palavra que está entre vários Lê livros com uma frase em cada página tendo esta já um verbo Lê livros com mais de uma frase em cada página Faz lotos com os cartões-frase tendo estes uma imagem representada Faz a decomposição de palavras de duas sílabas directas (gato e pato) com batimento de palmas Compõe com modelo, palavras conhecidas de duas sílabas directas Compõe sem modelo, palavras conhecidas, com duas sílabas directas Lê e reconhece palavras com três sílabas (bonito e boneca) Lê no total das palavras que sabe ler três verbos e alguns adjectivos Faz lotos de associação de palavras Faz lotos de palavras seleccionadas a pedido Lê textos simples produzidos pela professora com letra manuscrita Lê textos simples produzidos pela professora com letra de imprensa 	<p>Não faz/não lê</p>	<ol style="list-style-type: none"> Compõe sem modelo, palavras conhecidas, com duas sílabas directas
<p>Lê/faz com ajuda</p>	<ol style="list-style-type: none"> Faz associação da imagem à palavra nos cartões fotografia e imagem Reconhece e lê o artigo que está antes da palavra nos cartões Lê livros tendo uma palavra em cada página com a respectiva imagem na parte de trás da página Faz associação da imagem à palavra ligando-as por uma linha Faz associação da palavra à imagem ligando-as por uma linha Faz associação de palavras iguais ligando-as por uma linha Identifica uma palavra modelo numa folha onde há várias palavras escritas, contornando-as com um círculo à volta Lê e reconhece o significado entre 25 e 30 palavras escritas 	<p>Lê/faz com ajuda</p>	<ol style="list-style-type: none"> Compõe com modelo, palavras conhecidas de duas sílabas directas Identifica uma palavra modelo numa folha onde há várias palavras escritas, contornando-as com um círculo à volta Lê e reconhece o significado de 50 a 54 palavras Faz lotos de associação de palavras Faz lotos de palavras seleccionadas a pedido Lê textos simples produzidos pela professora com letra manuscrita Lê textos simples produzidos pela professora com letra de imprensa
<p>Lê/faz sem ajuda</p>	<ol style="list-style-type: none"> Reconhece e lê o seu nome escrito no cartão-fotografia Reconhece e lê o seu nome escrito no cartão-palavra Reconhece e lê os nomes mais importantes da sua família nos cartões-fotografia e cartões-palavra Lê palavras escritas com letra de imprensa 	<p>Lê/faz sem ajuda</p>	<ol style="list-style-type: none"> Reconhece e lê o seu nome escrito no cartão-fotografia Reconhece e lê os nomes mais importantes da sua família nos cartões-fotografia e cartões-palavra Reconhece e lê o artigo que está antes da palavra nos cartões fotografia e imagem Dá, a pedido, um cartão palavra que está entre vários Lê livros tendo uma palavra em cada página com a respectiva imagem na parte de trás da página Lê livros com uma frase em cada página tendo esta já um verbo Lê livros com mais de uma frase em cada página Faz lotos com os cartões-frase tendo estes uma imagem representada Faz associação da imagem à palavra ligando-as por uma linha Faz associação da palavra à imagem ligando-as por uma linha Faz associação de palavras iguais ligando-as por uma linha Faz a decomposição de palavras de duas sílabas directas (gato e pato) com batimento de palmas Lê e reconhece palavras com três sílabas (bonito e boneca) Lê no total das palavras que sabe ler três verbos e alguns adjectivos

Quadro XVIII – Leitura conclusiva do quadro síntese

Início do Estudo		Fim do Estudo	
Competências	Itens (objectivos)	Competências	Itens (objectivos)
Não faz/não lê	13	Não faz/não lê	1
Lê/faz com ajuda	8	Lê/faz com ajuda	7
Lê/faz sem ajuda	4	Lê/faz sem ajuda	17

Ao fazermos a leitura conclusiva deste quadro observamos que no *Início do Estudo* apenas 4 dos 25 itens (objectivos) apresentados na grelha eram conseguidos sem ajuda, 8 itens estavam numa situação emergente em que só fazia as actividades com ajuda e 13 itens situavam-se no nível não fazia nem lia. Relembramos que no início do estudo o Diogo trabalhava com 25 a 30 palavras. No *Fim do Estudo* em que já trabalhava com 54 palavras, dos 25 itens (objectivos) apenas 1 item não tinha sido atingido, 7 itens estavam numa situação emergente porque ainda necessitava de ajuda e 17 itens situavam-se numa aprendizagem autónoma.

2.2 Entrevistas

Optamos por realizar duas entrevistas, uma à professora do apoio educativo e outra mãe da criança, com o objectivo de conhecer a sua opinião sobre a importância de aplicação do método para as aprendizagens do Diogo. Os guiões, elaborados de acordo com os objectivos da entrevista, assim como as respostas das entrevistadas, encontram-se em anexo (anexoVII). A análise das entrevistas indica, que, tanto a professora, como a mãe, têm uma opinião muito favorável sobre o desenvolvimento do Diogo, achando que foi estimulado adequadamente, devendo-se este nível de desenvolvimento ao facto das competências perceptivo-discriminativas terem sido bastante desenvolvidas desde muito cedo. A professora situou-o mesmo em relação aos seus colegas num nível bastante razoável, dizendo que é uma criança que comunica muito bem com os seus pares, sendo compreendida por todos e muito bem aceite. Trabalha com ele

individualmente na turma e confirma que um dos factores que estão a comprometer a sua aprendizagem é a sua fraca atenção/concentração. Refere que usa como estratégia de intervenção a diversidade das actividades, procurando captar-lhe a sua atenção.

Segundo a professora, criar um clima de confiança e estabelecer uma forte empatia com o Diogo não foi difícil porque ele é uma criança simpática e meiga, no entanto é selectivo não aceitando a ajuda de todos, referindo mesmo, que recusou ser ajudado por uma das professoras da escola. Ela é, normalmente, capaz de negociar regras que possibilitem a realização das actividades.

Na opinião da mãe o método de leitura que está a ser aplicado ao Diogo, desde os seus primeiros três anos, tem contribuído muito para o seu desenvolvimento, referindo mesmo que o beneficiou a nível da linguagem e do vocabulário, sendo capaz de relacionar já as palavras e os objectos correspondentes. Diz ainda que o Diogo não lê mais porque se cansa, mas que gosta de ler e quando descobre palavras que sabe ler, em revistas ou produtos alimentares, já as lê e fica muito contente. Acha, também, que a grande diversidade de materiais utilizados no método, o tem ajudado a captar a sua atenção/concentração e que tem sido uma mais valia porque tem contribuído para o sucesso das suas aprendizagens e na sua integração escolar.

É uma mãe muito presente e com um papel muito activo na educação do seu filho, estando sempre pronta para colaborar.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Neste ponto discutem-se os resultados apresentados em função da questão centrada da pesquisa e dos objectivos do nosso estudo, procurando interrogar e apontar sugestões para futuras investigações.

Podemos observar através do **quadro XI** capítulo IV, p. 86 onde apresentamos a grelha que se refere ao início do nosso estudo, onde estão a ser trabalhadas as palavras que aí referimos, o Diogo já reconhecia algumas delas através dos cartões-fotografia, cartões-imagem e cartões-palavra havendo nestes últimos um grau de dificuldade maior porque neste tipo de cartões não tem a imagem como referência. Com ajuda associa e lê palavras iguais, selecciona palavras a pedido e faz leitura de livros com uma palavra.

Necessita que o ajudem a captar a sua atenção/concentração para conseguir terminar as actividades que lhe são proposta.

O **quadro XII** capítulo IV, p. 87 mostra-nos a grelha do mês de Junho onde foram introduzidas novas palavras. Nesta fase começou a ler pequenas frases com letra manuscrita e letra de imprensa. Das palavras que reconhecia melhor já fazia a associação de palavras iguais, e fazia a selecção das palavras que nós nomeávamos. A sua concentração continuava a acontecer em períodos de tempo muito curtos.

O **quadro XIII** capítulo IV, p. 88 permite-nos observar que em relação ao quadro anterior continua a haver um grande número de itens (objectivos) numa situação emergente, porque ainda necessita de alguma ajuda para concretizar as actividades, devendo-se em parte ao factor cansaço que vai fazer com que a sua atenção ainda fique mais reduzida. A decomposição de palavras sem modelo ainda não acontece, mas vamos fazendo decomposição de palavras com modelo e batimento de palmas, assim começa a habituar-se a manusear as peças sílabas e a aperceber-se como se formam as palavras. Aqui avaliamos todas as palavras que foram dadas anteriormente, mais as que são referidas na grelha deste quadro.

O **quadro XIV** capítulo IV, p. 89 mostra-nos que o Diogo continua a progredir no reconhecimento global de palavras, estando cada vez mais autónomo nas actividades que lhe são propostas, continuando a ser necessário que o ajudem a concentrar-se, tentando corrigir comportamentos que o ajudem a distrair como: deitar a cabeça sobre a mesa ou nos braços, cruzar as pernas na cadeira etc. O grau de dificuldade face às actividades que lhe são propostas é cada vez maior, porque já estamos a trabalhar com cerca de 40 palavras, mais as que foram introduzidas, como se pode ver no respectivo quadro.

O **Quadro XV** capítulo IV, p. 90 continua a acentuar nitidamente uma evolução relativamente às actividades que lhe propomos, há actividades em que ainda necessita de ajuda, a sua atenção/concentração continua a ser deficitário, como podemos observar na grelha deste quadro, estamos a trabalhar com 50 palavras dos 25 itens (objectivos): **14** estão numa situação de *lê/faz sem ajuda* **10** *lê/faz com ajuda* e apenas **1** *não lê/não faz*.

O **quadro XVI** capítulo IV, p. 91 apresenta a grelha referente ao mês de Dezembro em que termina o nosso estudo. O Diogo já reconhece de uma forma global e compreende o significado das 54 palavras escritas as quais referimos no quadro IX do capítulo IV, p. 76 do nosso estudo.

Podemos concluir que das 54 palavras que já aprendeu ainda tem dificuldades em algumas, principalmente as que aprendeu mais recentemente. Ainda troca com alguma frequência o feminino e o masculino, lendo por exemplo “menino” em vez de “menina”. Lê pequenos textos construídos com as palavras que já sabe ler, ajudando-o quando vemos que está a desistir. Não decompõe palavras sem modelo, mas decompõe com modelo, acompanhando com batimento de palmas. Ainda é necessário lembrá-lo com alguma frequência para ler o artigo que está antes da palavra. Atendendo às suas características e o facto do seu ritmo de trabalho se processar de uma forma mais lenta, consideramos bastante positivos os resultados que passamos a descrever: *Não faz/não lê* **1 item** *Lê/faz com ajuda* **7 itens** e *Lê/faz sem ajuda* **17 itens**.

REFLEXÕES FINAIS

Ao longo dos capítulos referentes à revisão de literatura e à metodologia pretendemos abordar as causas que motivaram, fundamentaram e estruturaram a realização deste estudo. É nosso intuito, referir algumas conclusões que a nossa investigação tornou possíveis.

Ao longo das últimas décadas tem havido uma mudança de atitudes e de comportamentos face aos indivíduos com Síndrome de Down que se tem traduzido num aumento considerável de trabalhos de investigação no que diz respeito às suas características e possibilidades a nível escolar, social e laboral.

Segundo Troncoso (et al.) (2004) é importante a aplicação de programas específicos nas primeiras etapas de vida das crianças com Síndrome de Down. Pelos resultados obtidos no nosso estudo, concordamos plenamente com esta opinião. Podemos constatar através dos objectivos que foram analisados nas grelhas de observação de competências – perceptivo-discriminativas, que se encontram em anexo, a importância de estimular todas estas competências, nomeadamente a nível da associação/emparelhamento; selecção; classificação; nomeação e generalização. Concluimos que uma acção educativa precoce, contínua e adequada, é fundamental nos primeiros anos de vida para o desenvolvimento das capacidades físicas e mentais destas crianças.

O facto do Diogo ter começado desde muito cedo a ser estimulado contribuiu muito para todo o seu desenvolvimento cognitivo e aquisições que já realizou. Ao longo dos seus três primeiros anos de vida adoptamos uma metodologia de intervenção com objectivos parcelares, com passos intermédios mais pequenos, com maior variedade de

materiais e de actividades, com uma linguagem simples, clara e concreta, evidenciando os aspectos motivadores e de interesse com repetições de actividades e exercícios que se faziam diariamente. Segundo Troncoso (2004) tudo isto é muito importante para que se possam alcançar os objectivos gerais e comuns do nível em que a criança se encontra.

Dado a importância do desenvolvimento das capacidades perceptivas-discriminativas, achamos importante reflectir sobre a importância desta etapa porque é aqui que a criança desenvolve competências e destrezas que têm que ser desenvolvidas ou adquiridas antes de iniciar a primeira etapa do método de leitura a que o nosso estudo se refere. Podemos dizer através da nossa experiência que o desenvolvimento destas capacidades contribuiu muito para a progressão da leitura, porque permitiu desenvolver a organização e o ordenamento mental, o pensamento lógico, a observação e a compreensão de todo o ambiente que rodeia a criança.

Com base nos registos efectuados e da observação que fizemos ao longo do nosso estudo podemos dizer que o Diogo está preparado para progredir nas diferentes áreas de trabalho académico, o que facilitará também a sua vida social e laboral de jovem adulto.

É por isso que as autoras do método, com base na sua experiência e baseando-se também na opinião de outros autores como a de Dmitriev (1982), referem a importância de todas as crianças com Síndrome de Down participarem desde pequenas num ensino estruturado, sistemático e progressivo para desenvolver as suas capacidades perceptivas e discriminativas.

Reflectindo sobre esta experiência, sentimos que o Diogo está a progredir bem dentro do seu ritmo de trabalho, no entanto, existem dificuldades neste percurso: uma delas é o facto de o Diogo ter os seus tempos de atenção/concentração muito curtos, apesar do desenvolvimento desta capacidade ter sido educada desde muito cedo, primeiro através da estimulação visual, tendo como objectivo estabelecer um bom contacto ocular. Trabalhamos, em simultâneo, a atenção auditiva com utilização de diversos estímulos sonoros: rocas, brinquedos musicais com som luz e cor, os movimentos faciais, variadíssimos sons. Também as vozes e as canções que íamos entoando ajudaram a estimular a atenção relativamente à pessoa que interagiu com ele, ajudando-o a ter atenção às instruções e ordens verbais que tanto são necessários nesta fase da leitura.

Todo este percurso nos ajudou a isto ajudou-nos a estabelecer um vínculo afectivo que tem contribuído para um bom relacionamento com o Diogo, criando deste modo um clima de confiança ao longo do trabalho que desenvolvemos com ele.

Nas avaliações que fizemos podemos constatar de que os seus tempos de atenção/concentração têm vindo a melhorar. No entanto esta área ainda está deficitária sendo necessário a captar-lhe a sua atenção através da diversificação de materiais e actividades, que é uma das vantagens deste método, ter material muito específico, de qualidade e adaptado.

A nossa experiência mostrou-nos que o material adequado para o Diogo é aquele que ele pode manusear livremente, sem estarmos preocupados que o estrague, que seja atractivo, que seja perceptivamente explícito e que esteja adaptado às suas capacidades cognitivas.

Tudo isto é factor influente no desenvolvimento da atenção, da observação e da percepção nestas crianças.

Serviu-nos também este estudo para sermos mais observadores e valorizarmos atitudes e comportamentos da criança que nos poderão ajudar a resolver problemas de aprendizagem no nosso dia a dia. É o caso da postura do aluno que sentimos que é factor influente para melhorar a sua atenção. Tal como referimos no capítulo IV (p. 77), é necessário que a criança tenha uma postura correcta quando trabalha, evitando que suba as pernas para cima do assento da cadeira, que as cruze ou que separe as pernas uma para cada lado do assento.

Verificamos também nestas sessões de trabalho que é importante que a pessoa que trabalha com ela se sente numa posição em que seja fácil manter o contacto visual, podendo ser de frente ou ao lado.

Um ambiente afectivo e motivante é também importante para prolongar os tempos de atenção numa actividade.

Tudo isto são factores importantes e que influíram necessariamente nos resultados.

Achamos importante referir que quando começamos a trabalhar o método de aprendizagem perceptivo-discriminativa o Diogo tinha dificuldade em explicar verbalmente a acção e o porquê da acção, mas com ajuda ou por imitação conseguia

fazer o que pretendíamos que fizesse. Aqui consideramos, pois, que mesmo que a criança não se expresse verbalmente podemos iniciar as actividades pois ele faz uso de outros processos e estratégias para as conseguir realizar. A condição exigida é que a criança compreenda o que se lhe está a pedir.

Descrevemos algumas sessões de trabalho a nível da aprendizagem discriminativa para darmos uma visão mais precisa da maneira como foi desenvolvida esta etapa de aprendizagem perceptivo-discriminativa. Nesta fase, segundo Troncoso e Cerro (2004), temos como objectivo levar o aluno a compreender o que deve fazer, como o deve fazer e que conceitos estão patentes na actividade que realiza. Constatamos que estas sessões educativas serviram também para alcançarmos outros objectivos como o aumento do vocabulário, o conhecimento e a compreensão das propriedades e qualidades dos objectos, conhecer noções básicas de cálculo, adquirir uma preparação para iniciar a leitura e escrita, etc.

De acordo com Troncoso e Cerro (2004) e segundo a nossa experiência, para ajudar as crianças com Síndrome de Down a desenvolver as suas capacidades perceptivo-discriminativa é importante a prática de actividades de associação; de selecção; de classificação; de nomeação e de generalização.

Como referimos no capítulo IV (p. 71, 72) a criança aprendeu em primeiro lugar a associar objectos iguais, objectos com fotografias, imagens com símbolos que os representem, (fotografias e desenhos). É fundamental que a criança perceba e discrimine visualmente e mentalmente objectos e imagens, compreendendo que os deve colocar juntos porque têm o mesmo significado. Mais tarde, quando o Diogo progredir em conhecimentos e consiga fazer abstracção, poderá então fazer outras associações relacionando objectos entre si pelo seu uso ou função.

Também referimos neste mesmo capítulo (p. 73, 74) as actividades de selecção, em que a criança deve escolher de forma que aponte, pegue, risque o objecto ou o desenho que se nomeia. Do trabalho e da observação que fizemos com a criança estamos de acordo com as autoras do método quando referem a importância das tarefas de selecção para treinar a criança com exercícios de memória sequencial auditiva, ajudando-a assim a exercitar as suas capacidades mentais, permitindo-lhe deste modo seleccionar e agrupar os objectos que precisa no seu dia-a-dia e a eliminar os que não necessita.

Nas actividades de classificação a criança tem oportunidade de classificar objectos que mesmo sendo diferentes, pertencem a uma mesma categoria ou têm uma função semelhante: brinquedos, animais, alimentos, flores, etc.

Podemos confirmar, através da observação participante e da leitura de grelhas relativas à aprendizagem perceptivo-discriminativa, que este tipo de actividade têm ajudado o Diogo a desenvolver as suas capacidades de organização, as quais lhe são úteis em variadas circunstâncias da vida. O registo fotográfico, do capítulo IV (p. 74) mostra uma situação em que a criança classifica ou, se quisermos, agrupa as peças pela cor e pela forma.

Tal como dizem as autoras do método as actividades de nomeação são actividades de linguagem expressiva. É em actividades como estas que o Diogo tem oportunidade de nomear os objectos, de dizer as suas propriedades, características e posições espaciais.

Podemos observar alguns registos fotográficos no capítulo que temos vindo a referir (p. 74, 75), de algumas actividades de leitura de imagens, sempre efectuada da esquerda para a direita e apontando com o dedo à medida que vai lendo, ajudando-o a ultrapassar algumas dificuldades de articulação e de linguagem expressiva que são comuns nas crianças com Síndrome de Down.

Concluimos que este tipo de actividades de nomeação funcionou e funciona como um exercício de pré-leitura, procurando fomentar na criança o hábito de seguir a direcção visual correcta, de se fixar em cada objecto ou desenho e dizer, ao mesmo tempo, a palavra ou as palavras que lhe correspondem. Tudo isto é muito importante porque nesta fase o Diogo está preparado para ler palavras ou frases, com o hábito adquirido de conduzir o olhar da esquerda para a direita.

Para finalizarmos a análise sobre a aprendizagem das capacidades perceptivo-discriminativa abordaremos a nossa experiência a nível de actividades de generalização. Aqui a criança tem que aplicar os seus conhecimentos de “aula” no seu ambiente natural e normal do seu dia-a-dia, associando, seleccionando, classificando e nomeando. Concordamos com as autoras do método quando consideram o processo da generalização, pelo desafio que constitui para a criança com Síndrome de Down, deve ser promovido numa fase em que as aprendizagens já estão mais consolidadas. Mesmo

respeitando esta condição, constatamos que o processo de generalização das aprendizagens se revelou difícil para o Diogo, o que está de acordo com o que diferentes autores referem sobre as dificuldades cognitivas identificadas nas crianças com Síndrome de Down.

Foram apresentados alguns registos de actividades no capítulo IV (p. 76) em que o Diogo pôs em prática a aprendizagem das actividades de associação, nomeação, selecção e classificação e alguns conceitos topológicos.

Do que observamos e das dificuldades que vimos no Diogo relativamente a esta situação da generalização podemos afirmar que é muito importante enquanto educadores, termos presente este facto e procurarmos dar-lhe oportunidades variadas para utilizar, noutros momentos e noutros lugares, o que foi aprendido na aula.

A primeira condição para iniciarmos a PRIMEIRA ETAPA da leitura era que o Diogo tivesse participado num programa de aprendizagem perceptivo-discriminativa. Esta foi uma das razões porque valorizamos tanto esta fase do método. Não foram necessárias muitas sessões para que o Diogo compreendesse em que consistia a aprendizagem da leitura. Da nossa experiência é importante referir que devemos programar bem as actividades e que os materiais devem ser adaptados ao nível das características da criança.

Relembramos que no final do nosso estudo o Diogo situava-se na primeira etapa do método, tendo já adquirido o reconhecimento de 54 palavras, como podemos constatar através do quadro IX (p.77). Nesta fase do método tínhamos como principal objectivo levar o Diogo a reconhecer visualmente e de forma global um grande número de palavras escritas, compreendendo o seu significado.

Podemos concluir que nesta etapa da leitura, inicialmente, a criança tinha um ritmo de trabalho muito lento. À medida que ia reconhecendo as palavras íamos introduzindo novas palavras, nunca apresentando mais do que duas palavras de uma vez. Geralmente, eram trabalhadas ao longo de uma semana em simultâneo com as restantes que já tínhamos dado. É importante referir que estas actividades de leitura estão ordenadas em grau crescente de dificuldade. Para que o Diogo pudesse realizar uma, tinha de dominar bem a anterior. De acordo com a nossa observação e da leitura que podemos fazer das grelhas de observação de competências, estamos de acordo

quando as autoras do método referem que devemos ter em conta que entre uma actividade e a outra, há um tempo de maturação que devemos respeitar, não devemos avançar com mais palavras sem que a criança domine bem as palavras que lhe foram dadas anteriormente.

Analisando as observações que fizemos ao longo do estudo, inicialmente o Diogo começou por reconhecer as palavras que mais lhe podiam interessar, neste caso os nomes dos seus familiares mais próximos que, rapidamente começou a reconhecer e a ler. Passamos depois a apresentar-lhe outras palavras, umas que fazem parte da sua lista inicial de palavras (capítulo II, p. 41), outras que lhe foram dadas pelo interesse que ele revelou. Mais tarde, as palavras começaram a fazer parte de frases e o Diogo começou a lê-las. Por fim, da mesma forma as frases passaram a fazer parte de pequenos textos escritos manualmente e em letra de imprensa.

É importante que a criança aprenda logo de início estes dois tipos de letra para que vá experimentando a ler em recortes, livros, embalagens de alimentos, etc. Do trabalho que temos vindo a desenvolver com o Diogo é importante referir que já lê nos seus livros pessoais com bastante sucesso.

Estes livros são muito importantes, servem para consolidar e generalizar o que foi aprendendo com os cartões. Ajudam ainda a avaliar o progresso da criança, permitindo saber quais são as palavras em que o Diogo tem mais dificuldade, para as podermos trabalhar de uma forma mais intensa. O Diogo gosta de ler os seus livros pessoais principalmente com a nossa ajuda, porque quando não consegue ler alguma palavra é importante que se ajude a ultrapassar esse impasse para que não se desmotive.

Podemos observar que o sucesso é uma forte motivação: o Diogo fica orgulhoso quando mostra a alguém as suas capacidades de leitura e os seus progressos mas não gosta de errar. É pois importante estarmos atentos à sua leitura e ajudá-lo quando não consegue ler alguma palavra.

Por ultimo, reflectimos sobre o processo de evolução do Diogo principalmente neste período em que decorreu o nosso estudo.

Como já temos vindo a referir uma das principais causas do Diogo não ter mais sucesso são, sem dúvida, as dificuldades sentidas ao nível da concentração. As autoras do método têm uma preocupação constante, dando pistas para nos ajudar a ultrapassar

esta situação o melhor possível. Assim, para conseguirmos captar a sua atenção e termos maiores tempos de concentração optamos por:

- Trabalhar com o Diogo individualmente.
- Em cima da mesa termos unicamente o material que vamos utilizar na actividade que estamos a desenvolver.
- Evitarmos que alguém entre na sala no momento em que decorre a sessão.
- A necessidade do Diogo estar bem sentado na cadeira e com os pés bem assentes no apoio da cadeira.
- Procurar que ele siga com o dedo o mecanismo da leitura da esquerda para a direita.
- Ter a preocupação de estarmos atentos aos movimentos dos seus olhos, porque assim conseguimos perceber se ele está atento.
- A nossa posição ser sempre de frente ou ao lado para o ajudarmos.
- O material e as actividades serem bastante diversificadas.
- Logo que se note cansaço devemos mudar a actividade.
- Elogia-lo em situações de sucesso.
- Dentro do limite das suas competências, devemos ser exigentes no desempenho das suas actividades.
- O material deve ser perceptível a nível de imagens e letras.

É através de estratégias como as que acabamos de referir que temos conseguido alguns dos resultados de leitura com o Diogo. O nosso estudo revelou, ao longo destes seis meses, que a criança em estudo apresenta um bom desempenho nas suas actividades de leitura, correspondendo aos objectivos da etapa em que se encontra. Tal como podemos observar na análise das grelhas de observação de competências, o Diogo apresentou ao longo do nosso estudo uma evolução bastante positiva: neste período foram-lhe dadas cerca de 30 novas palavras, que globalizou. Se as juntarmos às restantes palavras que já lia antes de iniciarmos o estudo podemos constatar que lê 54 palavras em situação de frases, textos e livros elaborados por nós, com letra manuscrita e letra de imprensa, necessitando por vezes de uma pequena ajuda numa ou noutra palavra, sobretudo as que demos mais recentemente.

Este trabalho de investigação leva-nos a concluir que o método criado pelas autoras María Victoria Troncoso e María Mercedes del Cerro pode contribuir para a

aprendizagem da leitura de uma criança com Síndrome de Down quando utilizado precocemente porque ajuda a desenvolver as suas capacidades cognitivas, permitindo-lhe mais rapidamente aprender a ler e por isso a obter melhores resultados. Devemos ter em atenção que:

- A leitura deve ser iniciada na idade pré-escolar.
- A leitura global das palavras é um aspecto forte das capacidades das crianças com Síndrome de Down nesta idade.
- O método ajuda a criança com Síndrome de Down a melhorar o seu discurso e as suas competências linguísticas.
- As crianças que frequentaram o método e são integradas numa escola de ensino regular num sistema inclusivo, podem apresentar na área da leitura maiores competências e um comportamento social mais maduro.

O Diogo continua a ser apoiado na A.P.P.A.C.D.M a nível do método de leitura, quatro tardes por semana. Há um trabalho de equipa entre a professora do apoio educativo da escola onde está integrado, a educadora especializada que é a autora deste estudo e outros intervenientes que estão implicados neste processo. Sempre que podemos, reflectimos em conjunto para avaliarmos o seu desempenho e podermos ajustar os objectivos e as estratégias a utilizar, para que, deste modo, possamos obter os melhores resultados possíveis no seu desenvolvimento global.

Este estudo assentou numa relação privilegiada entre o aluno e a educadora que foi ao mesmo tempo investigador. Neste processo sentimos, por vezes, a necessidade de vermos validados e confirmados os nossos resultados e análises.

Consideramos que num estudo qualitativo a triangulação dos dados constitui uma estratégia fundamental para a sua validação. A opção pela realização das entrevistas a outros intervenientes no processo de aprendizagem do Diogo teve essa preocupação.

Pensamos, contudo, que o melhor indício dos resultados obtidos neste estudo se traduz no sucesso que o Diogo está a obter a nível das suas aprendizagens formais, especialmente a nível da leitura.

Como ponto final deste trabalho transcrevemos palavras da mãe do Diogo, no decorrer da entrevista.

“ Eu acho que o método foi e tem sido fundamental para que o Diogo se desenvolva a todos os níveis, não só a nível das aprendizagens escolares como a nível pessoal e a nível físico também. Acho que foi e tem sido uma mais valia, mesmo como o Diogo integrou o ensino regular e na aprendizagem conjunta com os outros colegas, porque se não tivesse sido o método e as noções que ele já tinha a nível do grafismo e já conhecer algumas palavras, o Diogo não tinha conseguido os resultados que tem alcançado até agora.”

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- AJURIAGUERRA, J.** (1980) *Manual de Psiquiatria Infantil*. Milão: Masson Editora.
- BALLONE, G. J.** (2003) *Psiquiatria e Psicopatologia Básicas*. São Paulo: Vetor Editora
- BAUTISTA, R.** (1997). *Necessidades Educativas Especiais. A criança com Lesão Cerebral; Problemas Médicos, Educativos e sociais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian:
- BELL, J.** (1993). *Como Realizar Um Projecto de Investigação: Guia Para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- BISQUERA, R.** (1989). *Métodos de Investigação Educativa: Guia Prática*. Barcelona: Ediciones CEAC, S. A.
- BOGDAN, R. ; BIKLEN, S.** (1982). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- BUCKLEY, S.** (1993). Developing the Speech and language skills of teenagers with Down's Syndrome. *Down's Syndrome*, 2, 63-71.
- CAETANO, O. F.** (1982). *Contributo para o Estudo da Linguagem nas Crianças Mongolóides*, Coimbra: Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- COOK, T. D. ; CAMPBELL, D. T.** (1979). *Quasi – experimentation: design and analysis issues for field Settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- CRAVEIRO, M.** (2007). *Formação em Contexto: Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância*. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- FACHIN, O.** (2001). *Fundamentos de Metodologias*. São Paulo: Saraiva.
- FLÓREZ, J.** (1991). Patologia cerebral y aprendizaje en el síndrome de Down. In: J, Florez; V.M. Troncoso; (Dir). *Síndrome de Down y Education*. Barcelona: Masson y Fundación Síndrome de Down de Cantabria.
- FONSECA, A.** (2000). *A Tomada de decisão na escola - a Área escola em acção*. Lisboa: Texto Editora.

- GARRIDO, L. J.** (1984). *Deficiência Mental. Diagnóstico e Programação recuperativa*. Madrid.
- GAUTHIER, F.** (1987). *La validité d'une recherche portant sur des pratiques éducatives*. Montréal: Université de Montréal.
- GOODE, W, J.; HATT, P, K.** (1979). *Métodos em Pesquisa Social*. 5ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- GOODENOUGH, F. L.** (1926). *Measurement of Intelligence by Drawings*. Harcourt, Nova Iorque: Brace & World.
- HODAPP, R.** (1996). Cross-domain relations in Down's syndrome. In J. Rondal; J. Perera; L. Nadel; A. Comblain (Dir.). *Down's Syndrome : Psychological, Psychobiological and socio-educational perspectives*, (pp. 65-79). London: Whurr Publishers.
- KIRK, J. ; MILLER, M.** (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hill: Sage, University Paper.
- LUDKE, M. ; ANDRÉMEDA** (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativa*. São Paulo: EPU.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – D. E. B.** (1998). *Transição para a vida activa adulta: Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MORATO, P. P.** (1995). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- NADEL, L.** (1996). Learning, memory and neural function in Down's syndrome, In J. Rondal; J. Perera; L. Nadel; A. Comblain (Dir.). *Down's Syndrome : Psychological, Psychobiological and socio-educational perspectives*, (pp. 21-42). London: Whurr Publishers.
- OLIVEIRA, S. L.** (1997). *Tratado da Metodologia Científica*. São Paulo: Pioneiro.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE** (2001). *The World Health Report. Mental Health: New Understanding, New Hope*. Climepsi Sociedade Médico – Psicológica, Ld
- PEREIRA, C.** (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Mudança Conceptual nos processos Formativos – Uma Investigação – Acção no Âmbito da Formação Inicial de Educadores / Professores*. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- PUESCHEL, M. S.** (1993). *Diagnóstico Pré – Natal*, In: S. Pueschel (Coord). Síndrome de Down, Guia para Pais e Educadores. S. Paulo: Papirus Editora.
- RODRIGUES, D.** (et al). (1993). *Guia de trabalhos Práticos, Estratégias de Intervenção Pedagógica – Terapêutica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana
- RUIVO, J. & FEIJÓ, M.** (1979). *Introdução ao Estudo da Debilidade Mental*: Revista Desenvolvimento da Criança. Vol. I, Nº 1. Nova Série.
- SANTOS, S. ; MORATO, P.** (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Coleção Educação Especial. Porto Editora.
- SERRANO, G.** (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I Métodos*. Madrid : La Muralla.
- SCHWARTZMAN, J.** (1999). *Histórico*. In: J. Schwartzman, J. (Org.). Síndrome de Down. São Paulo: Mackenzie.
- SELIKOWITZ, M.** (1992). *Síndrome de Down*. Madrid. Colección Rehabilitación, Ministério de Assuntos Sociales-Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- SILVIA, N. & DESSEN, M.** (2002). Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família In: *Interação em Psicologia*. 6 (2) pp.167-176, Universidade de Brasília
- SPITZ, R. A.** (1946) *Hospitalism: A Follow-up report on investigation described in volume I. The Psychoanalytic Study of the child*. New York: Int. Univ. Press.
- SWAIMAN, K.** (1994). *Pediatric Neurology: Principles and Practice*. St. Louis: Mosby
- TRONCOSO, M. V. CERRO, M. M.** (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita*. Porto Editora.
- YIN, R.** (2005). *Estudo de Caso: Planeamento e métodos*: Porto Alegre: Bookman.

Referências Bibliográficas Electrónicas

- BALLONE, G. J.** (s/d). *Deficiência Mental* – in, Psiqweb, Internet, disponível em
“ [http:// sites, uol. Com. Br/g ballone /](http://sites.uol.com.br/gballone/) “

ANEXOS

ANEXO I

Teste de Desenho da figura humana de
Florence Goodenough

TESTE de GOODENOUGH – Figura Humana: cotaçãoNome: Diogo Miguel Data: 14/01/2010DN: 15/12/2002 IC: 7anos 2 meses IM: 5anos 11 meses QI: _____**CATEGORIA A – Não se reconhece o homem:**0 - garatuja / 1 – traços controlados *** CATEGORIA B – Existem:**

1- contorno da cabeça	1
2- duas pernas	1
3- dois braços	1
4.a- tronco	1
4.b- proporção tronco	∅
4.c- ombros	∅
5.a- ligação braços/pernas/tronco	∅
5.b- colocação correcta	∅
6.a- pescoço	1
6.b- id. bem delineado	∅
7.a- olho/s	1
7.b- nariz	1
7.c- boca	1
7.d- duas dimensões boca/nariz	∅
7.e- narinas	∅
8.a- cabelo (não dedos)	∅
8.b- exactidão cabelos	∅
9.a- algo roupa	1
9.b- duas roupas opacas	∅
9.c- completo opaco	∅
9.d- quatro peças definidas	∅
9.e- traje completo realista	∅
10.a- dedos	1
10.b- número exacto	∅
10.c- correcção dedos	∅
10.d- oposição polegar	∅
10.e- mão diferenciada	1
11.a- articulação braços (≠ 4.c e 5.b)	∅
11.b- articulação pernas	∅

12.a- proporção cabeça	∅
12.b- proporção braços	∅
12.c- proporção pernas	∅
12.d- proporção pés	∅
12.e- duas dimens. braços/pernas	∅
13. calcanhar	∅
14.a – coordenação motora	∅
14.b- idem (gradação)	∅
14.c- linhas da cabeça	∅
14.d- linhas do tronco	∅
14.e- linhas braços/pernas	∅
14.f- correcção feições	∅
15.a- orelhas	∅
15.b- id. posição/proporção	∅
16.a- detalhes olhos	∅
16.b- pupila	∅
16.c- proporção olhos	∅
16.d- olhar (no perfil)	∅
17.a- frente e queixo	∅
17.b- queixo projectado	∅
18.a- perfil (egípcio)	∅
18.b- perfil correcto	∅

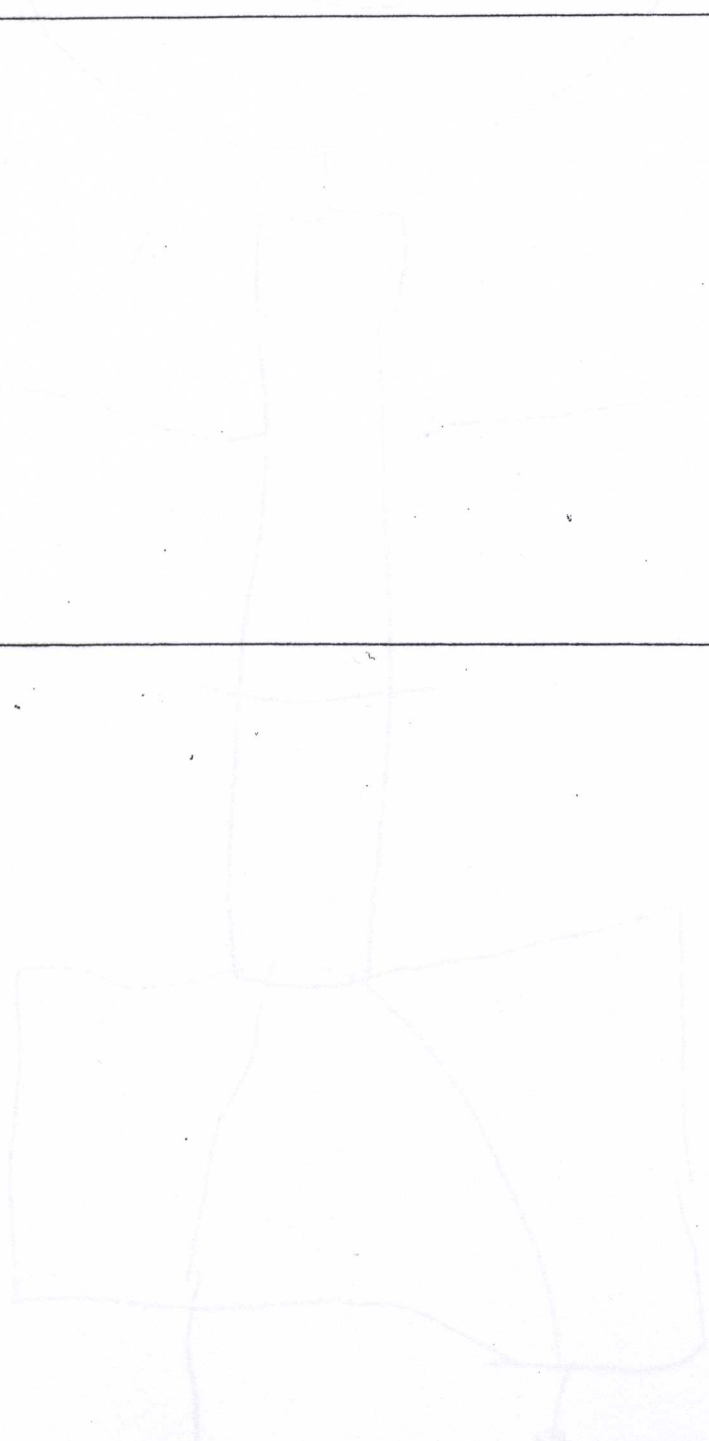
Total: **11**

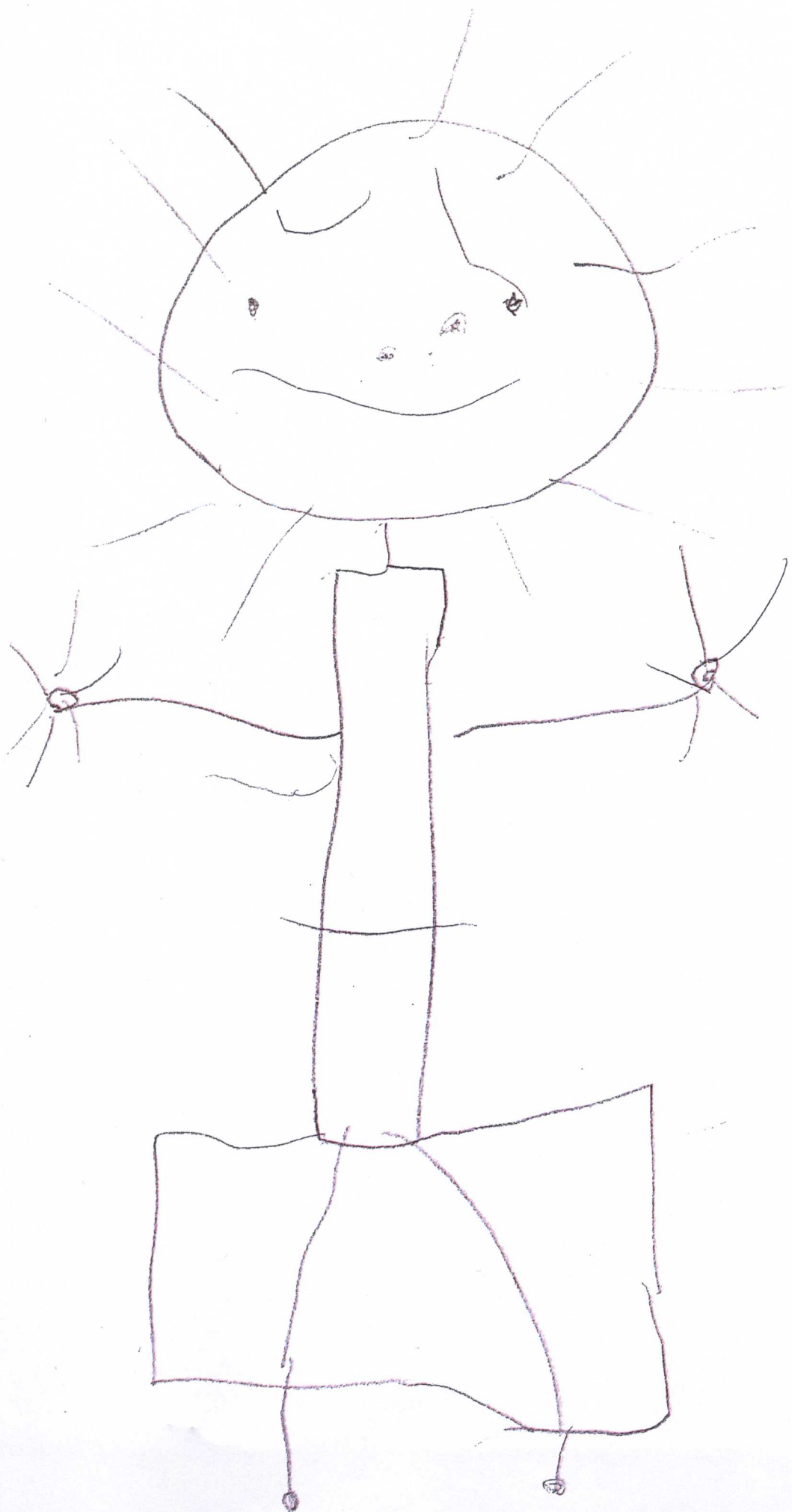
A Psicóloga:

FIGURA HUMANA
AFERIÇÃO DE GOODENOUGH

ANOS		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
M E S E S	0	-	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
	3	-	5	9	13	17	21	25	29	33	37	41
	6	2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	-
	9	3	7	(11)	15	19	23	27	31	35	39	-

Notas:





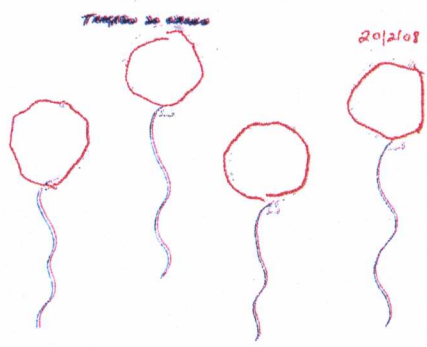
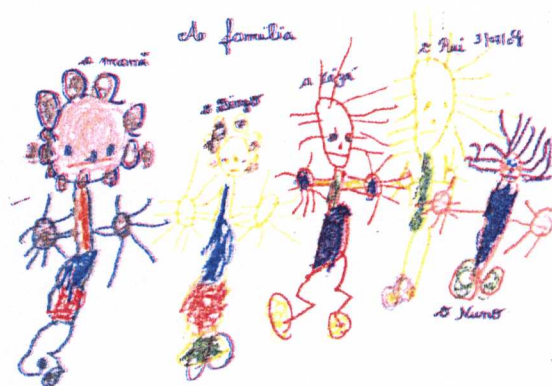
ANEXO II

Actividades para a aprendizagem

Perceptivo – Discriminativa

Exercícios para a aprendizagem perceptivo – discriminativa

Estas actividades permitem integrar objectivos das áreas manipulativa, mental, de linguagem, de cálculo, de orientação espacial etc. Também permitem trabalhar a direccionalidade do olhar e do traço no mesmo sentido da leitura e da escrita, treinando a criança a nível da coordenação visual e manual necessário para ler e escrever.

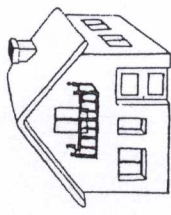
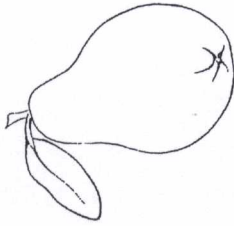
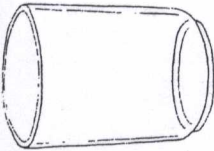
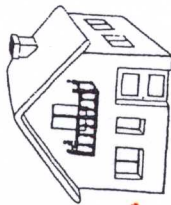
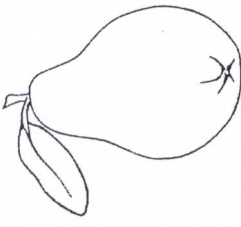
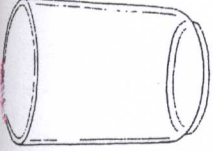


Traçado de linhas horizontais e verticais

Nestes exercícios de linhas em cruz tivemos a preocupação que a criança seguisse com o dedo a trajectória de uma figura para a outra, sempre com a preocupação que não levantasse o lápis para que o traço fosse contínuo.

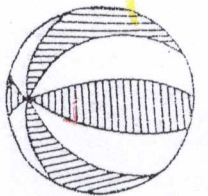
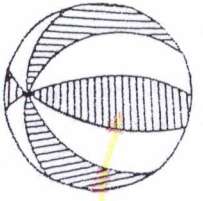
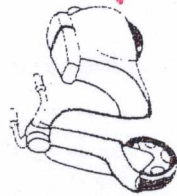
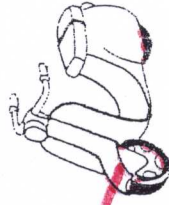
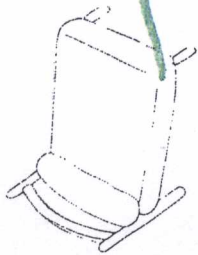
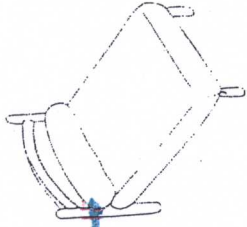
22/10/2023

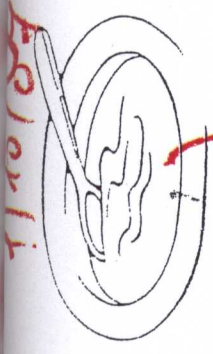
TRAÇADO DE LINHAS EM HORIZONTAL



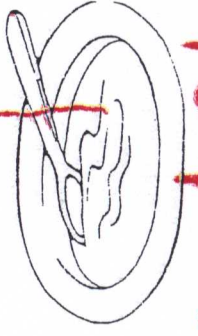
Faz a correspondência entre imagens iguais.
Da esquerda para a direita.

513108

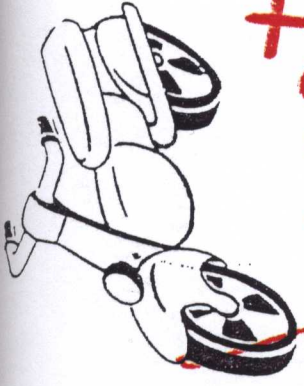




a papa



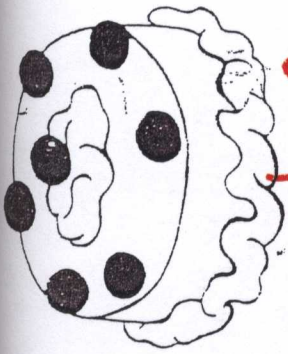
a naha



a mota



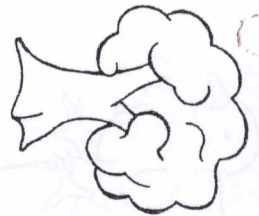
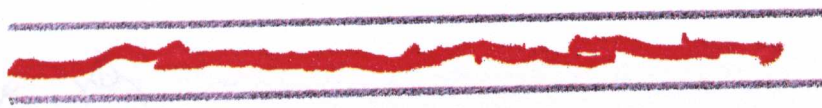
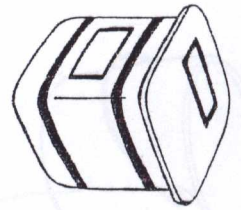
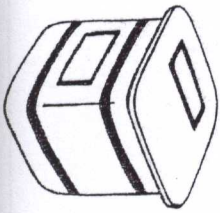
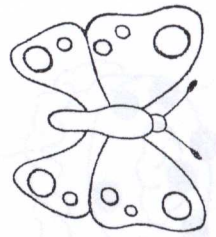
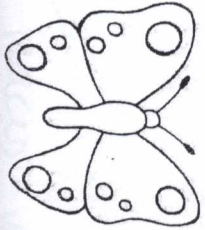
a mota



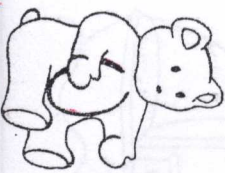
e quolo



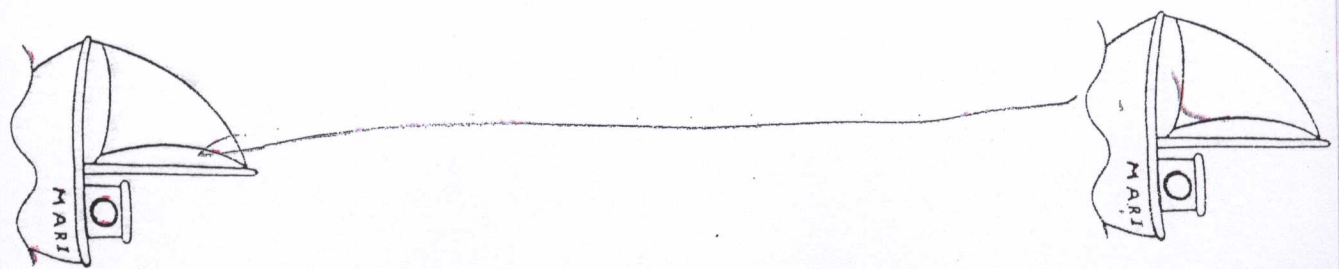
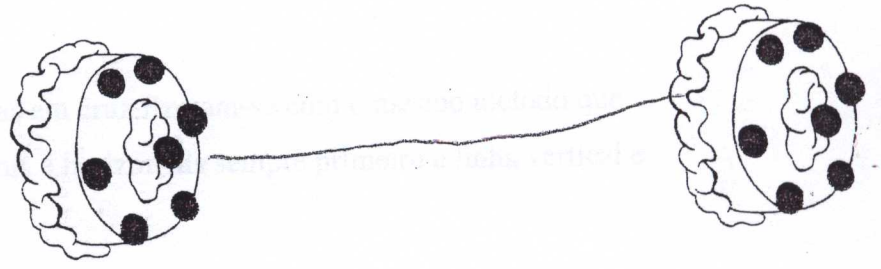
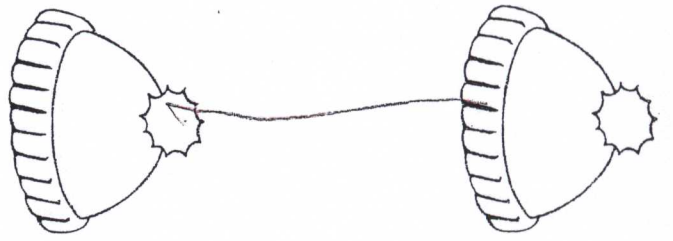
e quolo



Tracy's verticals



01090
184008



Trabalho de linhas em traço

Trabalho de linhas em traço

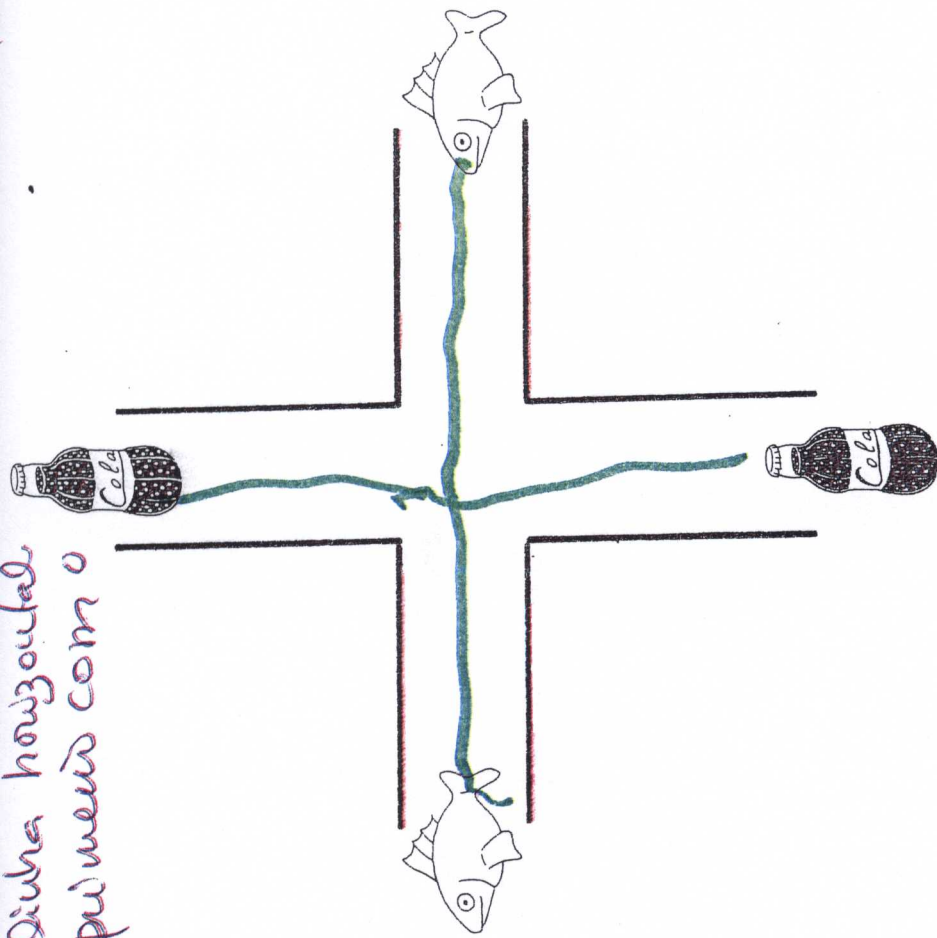
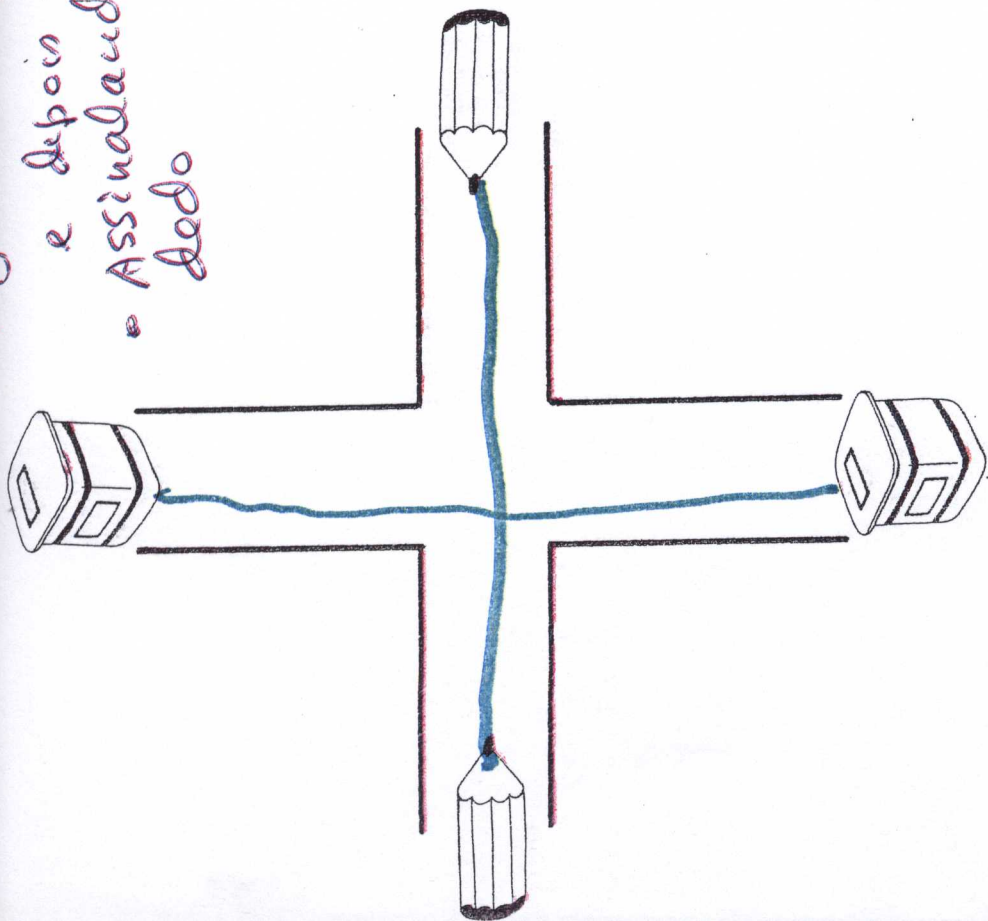
de cinco / traço

Lamina 13

Traçado de linhas em cruz

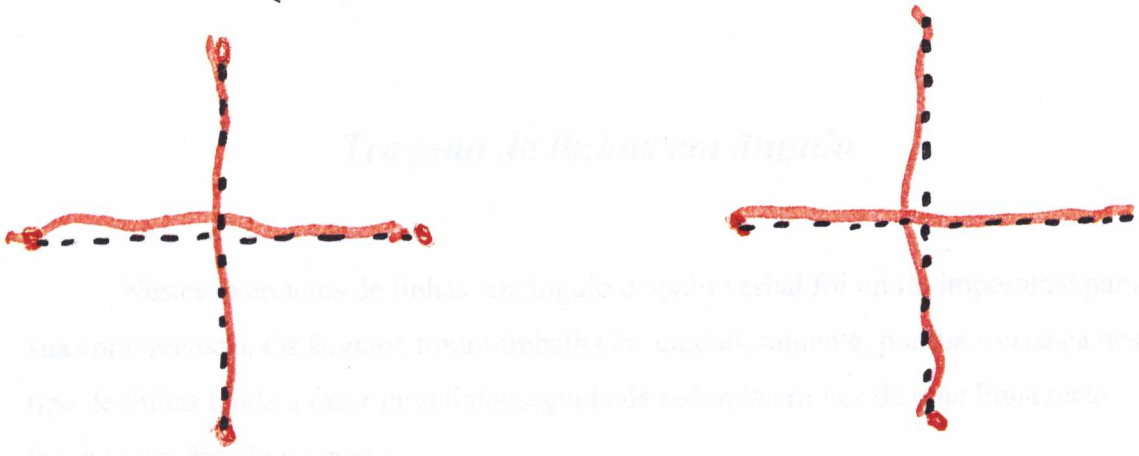
Estes exercícios de linhas em cruz fizeram-se com o mesmo método que utilizamos para as linhas verticais e horizontais sempre primeiro a linha vertical e depois a linha horizontal.

Faz uma cruz, fazendo em primeiro a linha vertical
e depois a linha horizontal
• Assinalando primeiro com o
dedo



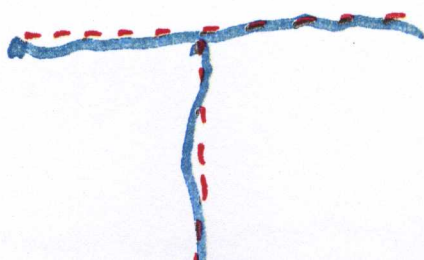
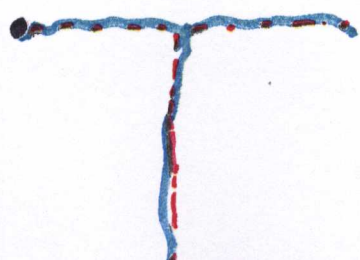
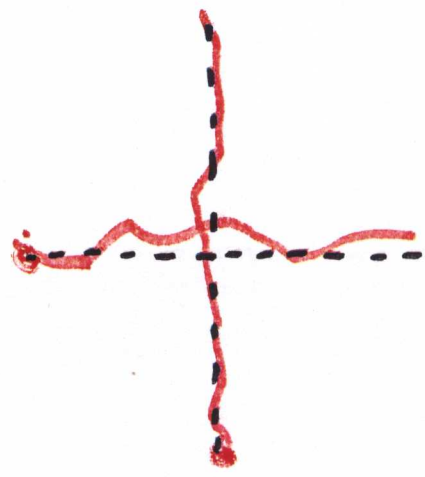
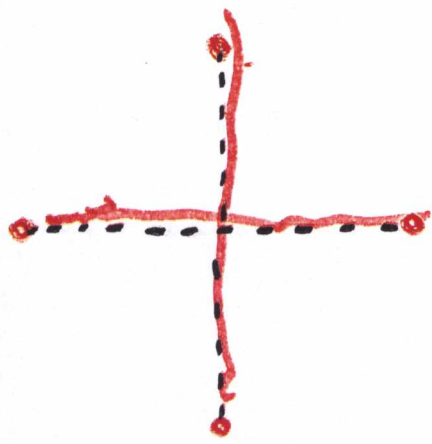
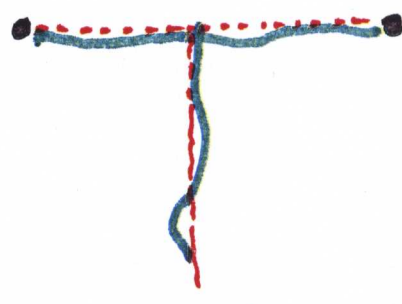
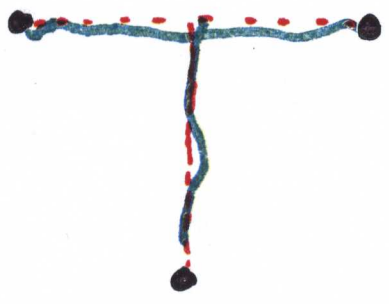
vários tipos de traçado

(Faça 1º com o dedo)



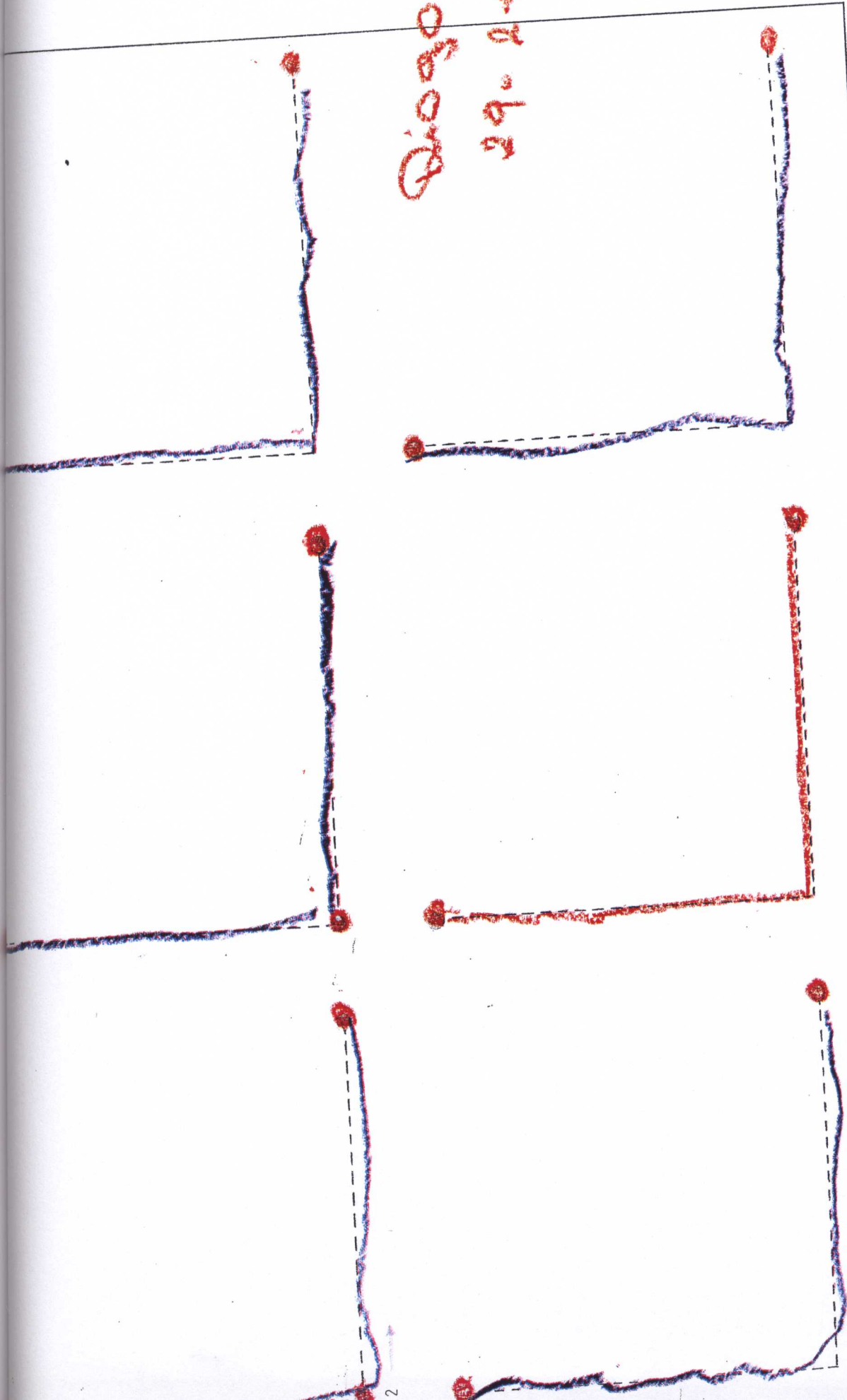
Traçado de letras em inglês

Notas: Este tipo de traçado é muito utilizado para a escrita das letras de uma palavra. Cada traçado é feito com um traço e depois com o outro. Este tipo de traçado é muito utilizado para a escrita das letras de uma palavra. Cada traçado é feito com um traço e depois com o outro.



Traçado de linhas em ângulo

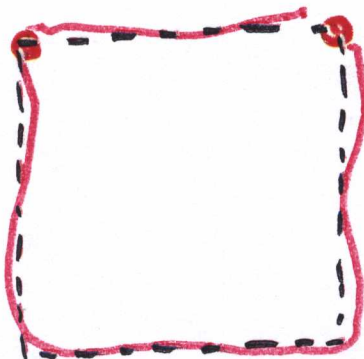
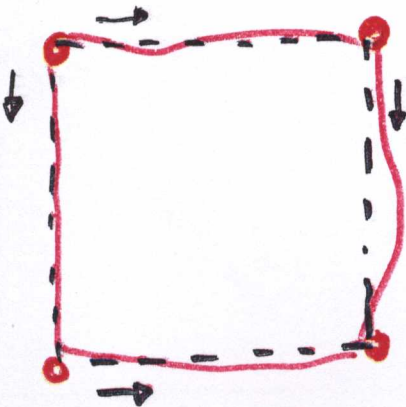
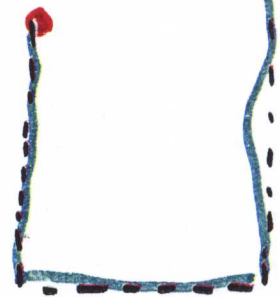
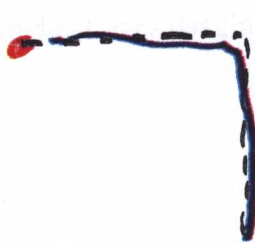
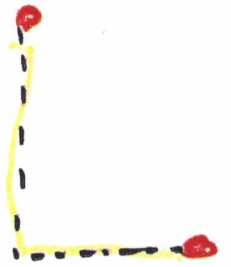
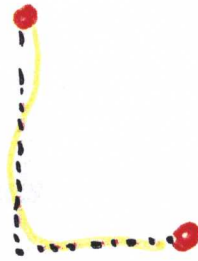
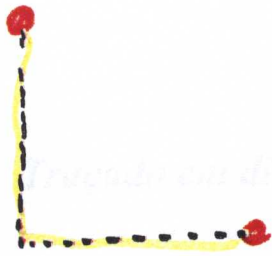
Nestes exercícios de linhas em ângulo o apoio verbal foi muito importante para a sua compreensão. Os ângulos foram trabalhados cuidadosamente, porque a criança neste tipo de linhas tende a fazer uma linha seguida de redondo em vez de uma linha recta fazendo um ângulo no centro.



Diego
29.10.03

71
Otras veces, para mantener la línea continua, redondean la esquina. Es preciso ayudarles para que paren al llegar al punto 2 y, sin levantar el lápiz, continúen con el trazado horizontal. Frecuentemente los niños levantan el lápiz y en realidad trazan 2 líneas. Otras veces, para mantener la línea continua, redondean la esquina. Es preciso ayudarles para que paren al llegar al punto 2 y, sin levantar el lápiz, continúen con el trazado horizontal.

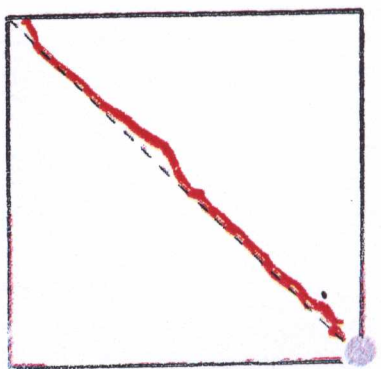
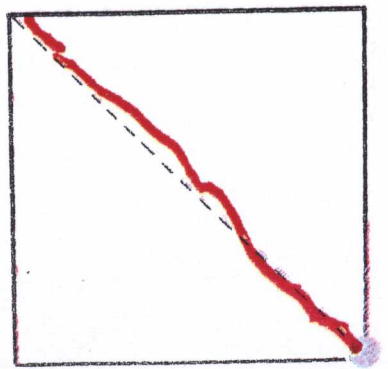
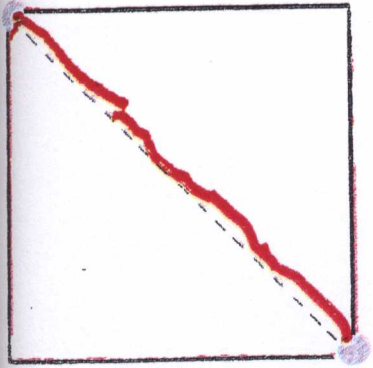
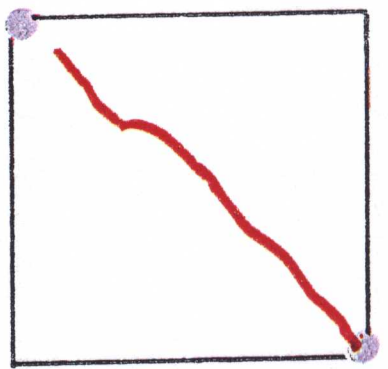
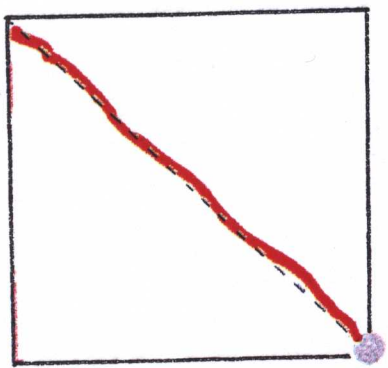
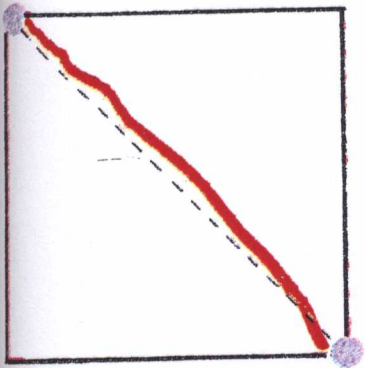
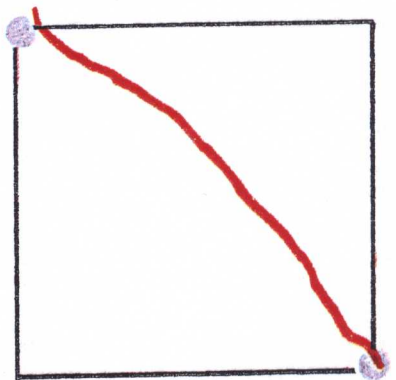
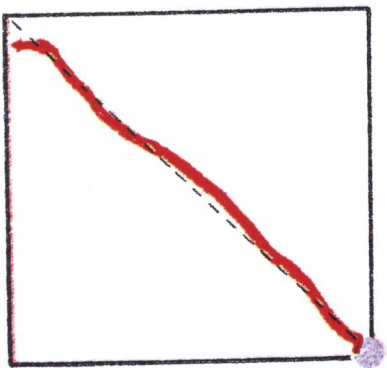
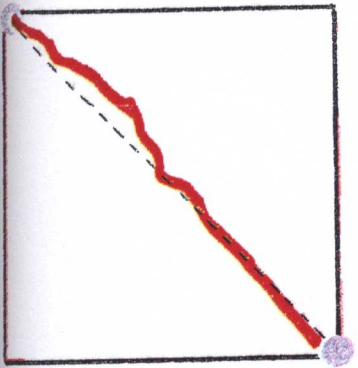
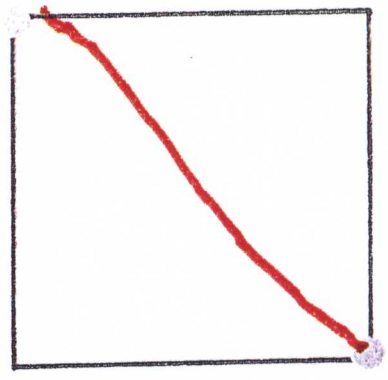
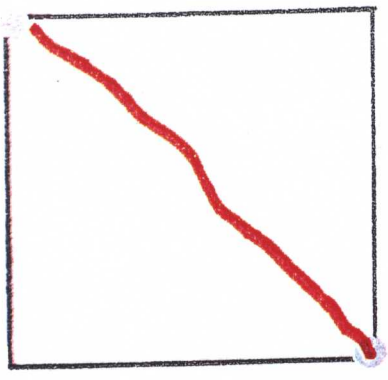
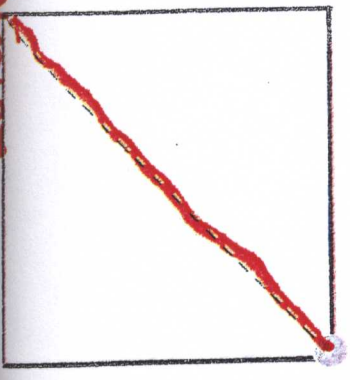
Diogo
3/03/08



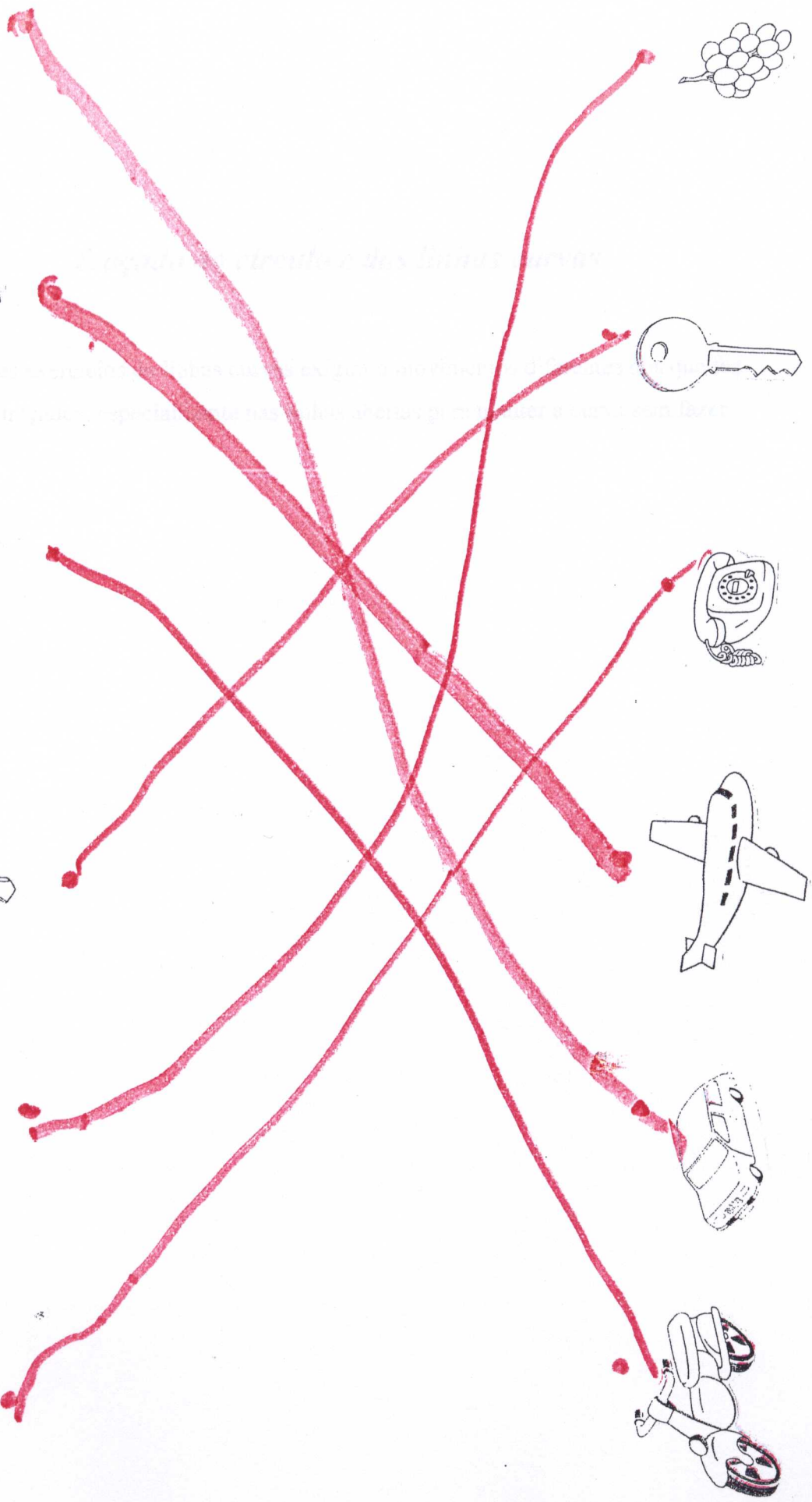
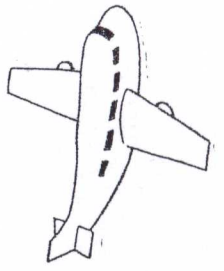
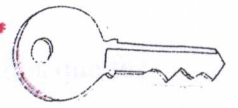
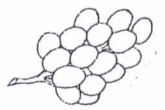
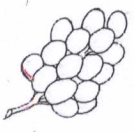
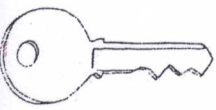
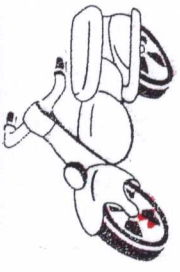
Traçado em diagonais

Estes exercícios de linhas na diagonal foram feitos sem grandes dificuldades, porque a criança já tinha adquirido um automatismo rápido através das linhas verticais e horizontais que já tinha praticado anteriormente.

8.0120192



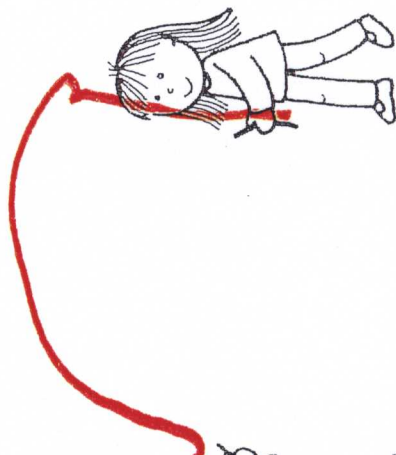
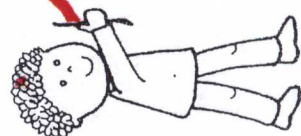
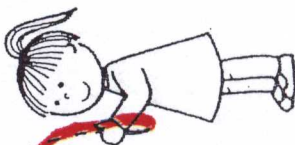
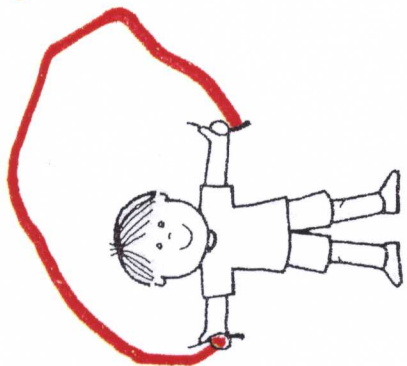
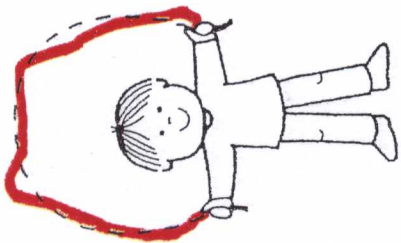
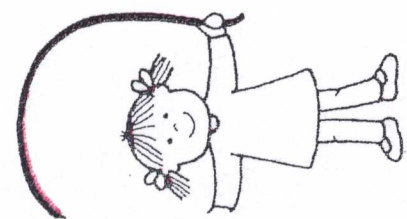
121122



Traçado do círculo e das linhas curvas

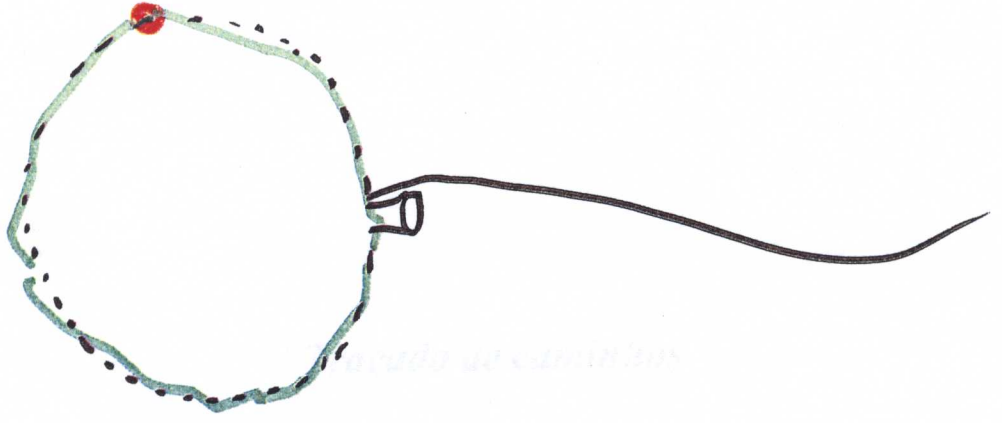
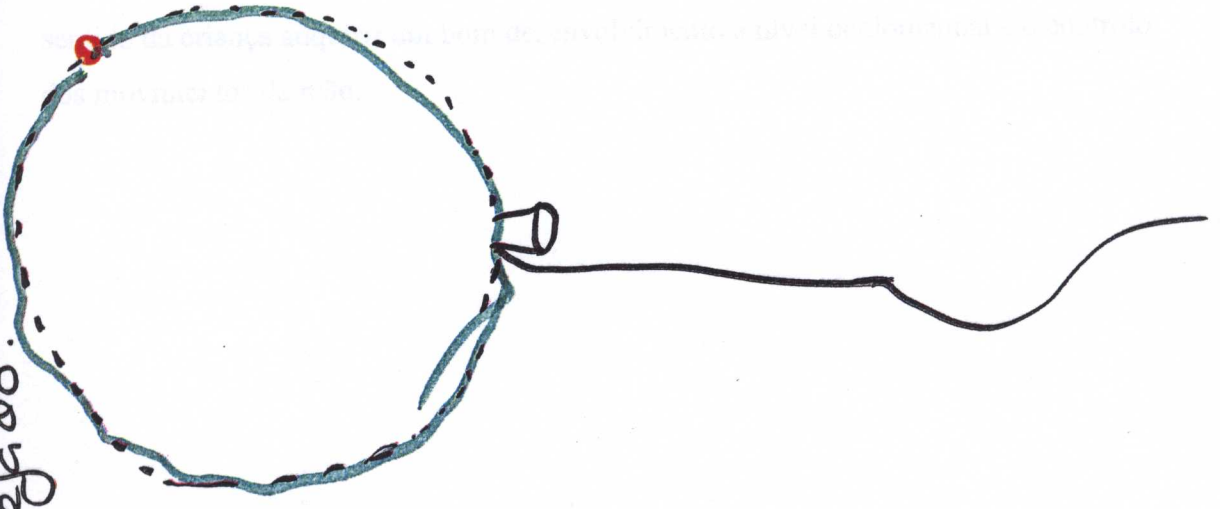
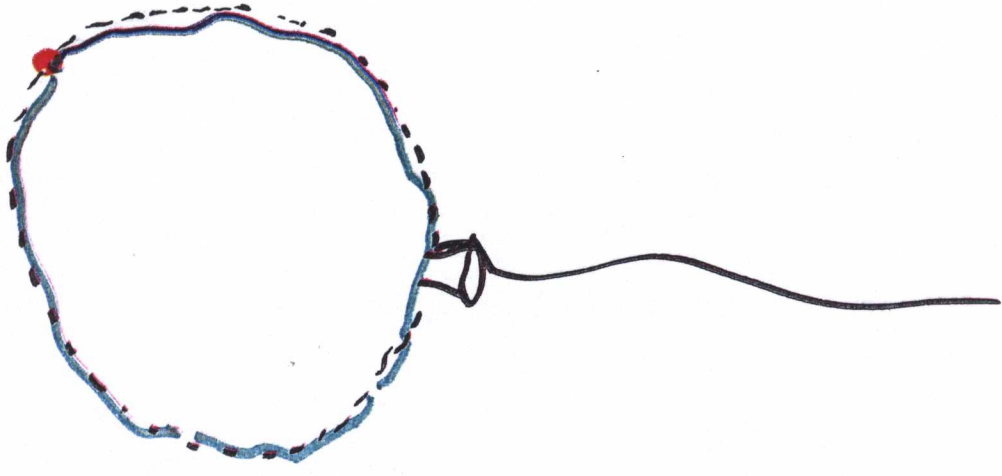
Estes exercícios de linhas curvas exigiram movimentos diferentes dos que fez nos outros traçados, especialmente nas linhas abertas para manter a curva sem fazer bicos.

ଅଗାଧ ଓଠ



• Dem secar a caneta passa uma linha por cima do traçado.

12/04/08

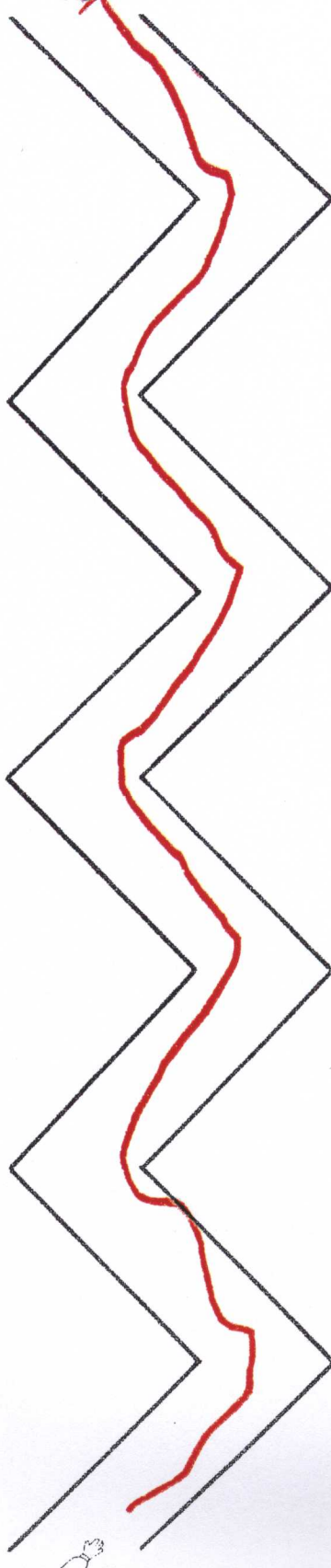
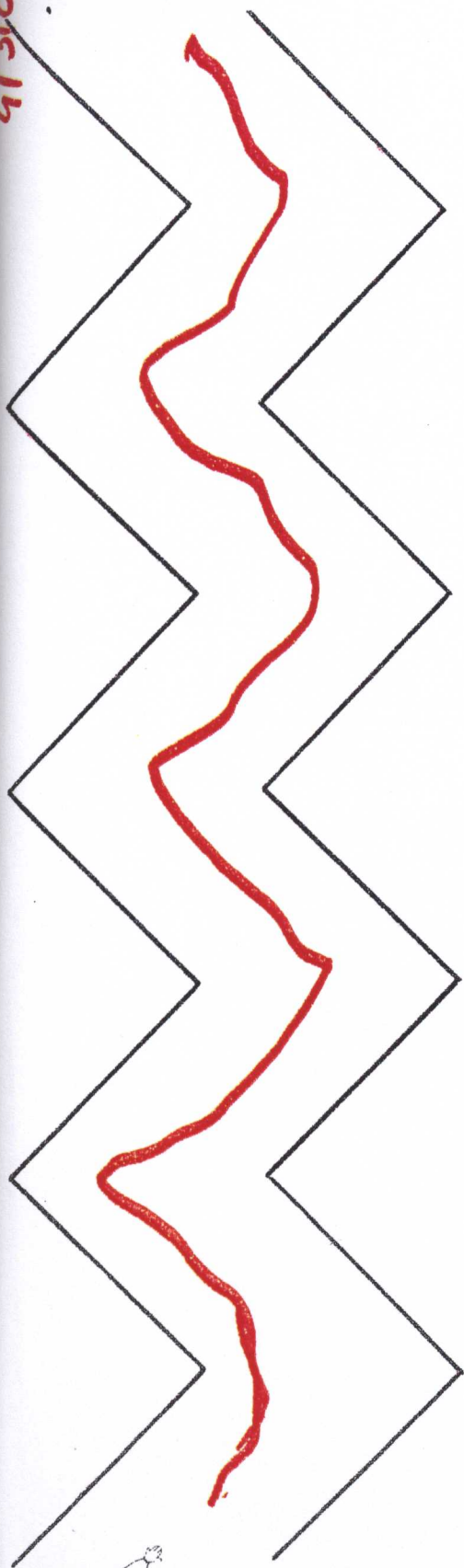


Traçado de caminhos

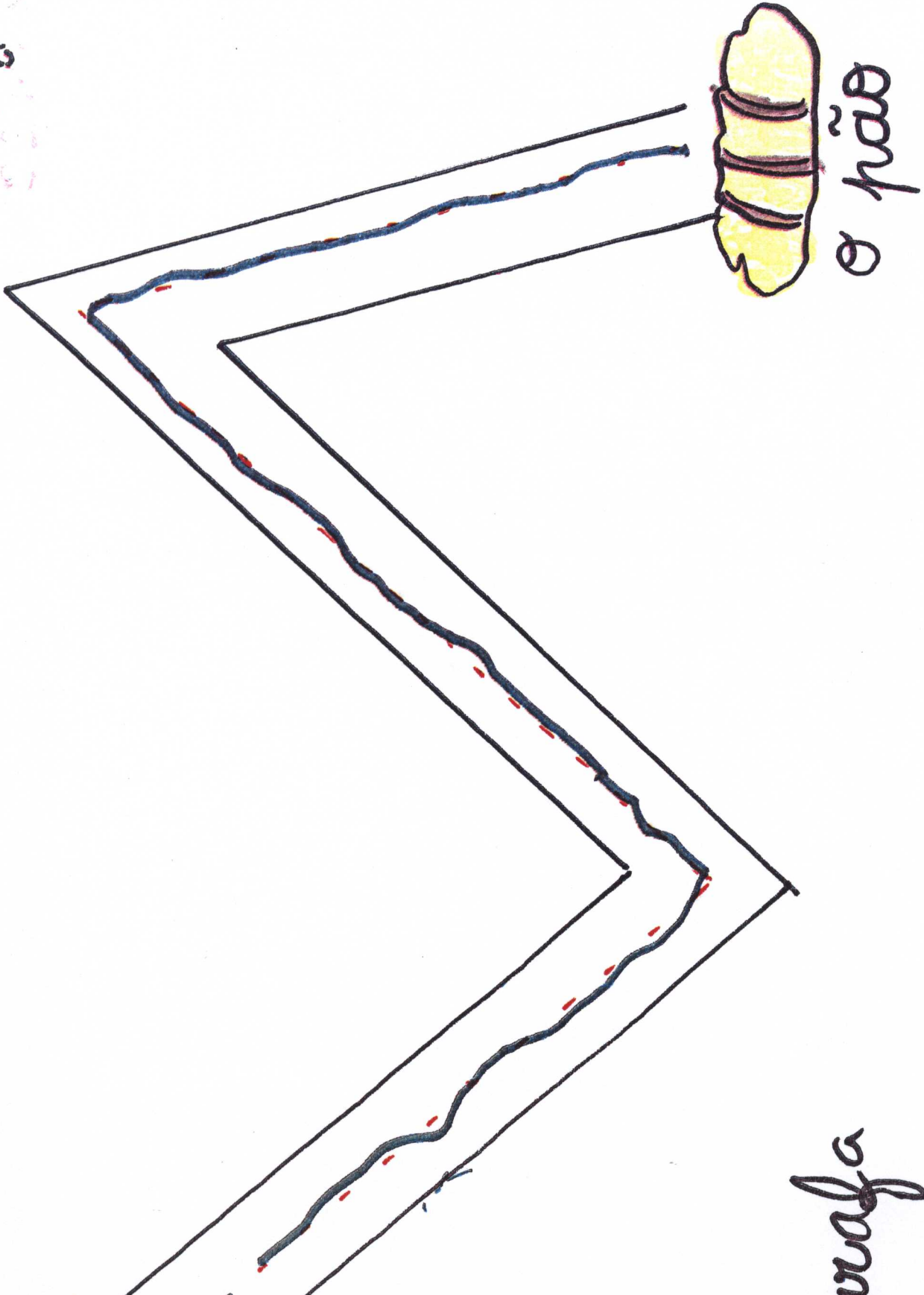
Estes exercícios de traçados de linhas em caminhos foram muito trabalhados no sentido da criança adquirir um bom desenvolvimento a nível óculomanual e o controlo dos movimentos da mão.



91315



o rato



o pão

o rato

veu

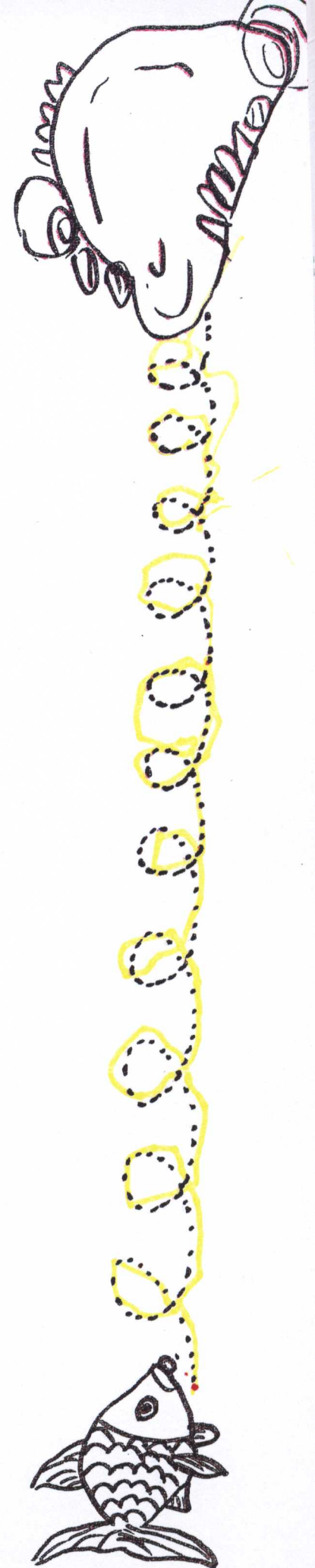
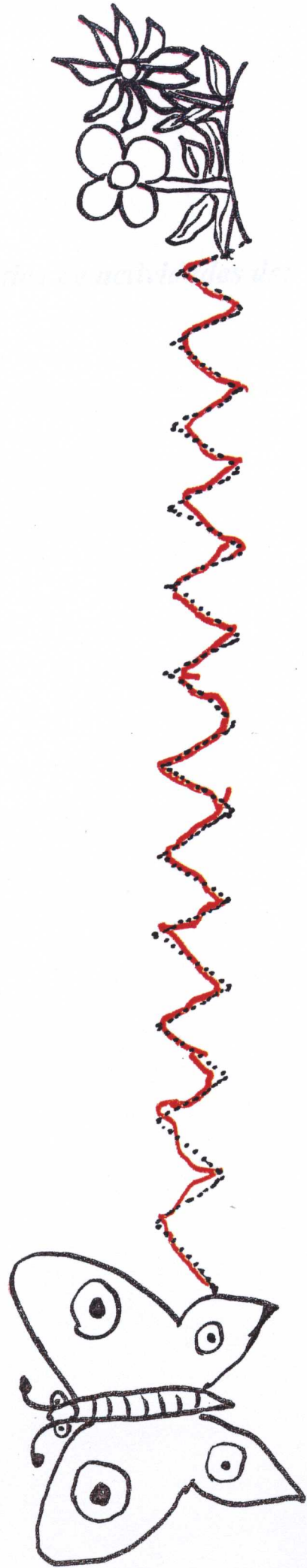
a rocha

da garrafa

do rei

da Rímia

12/03/08

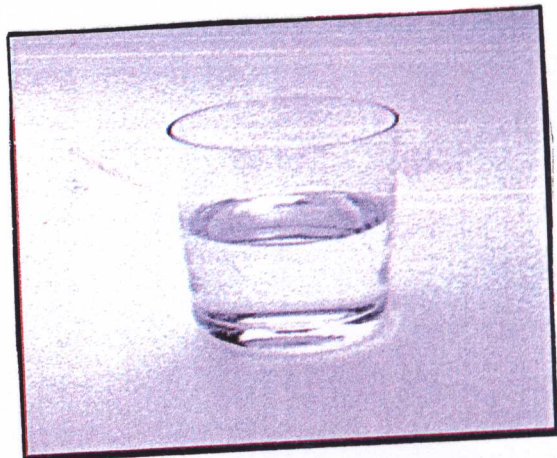
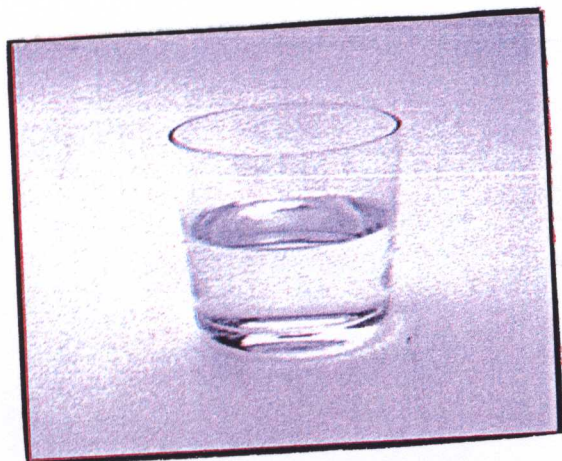
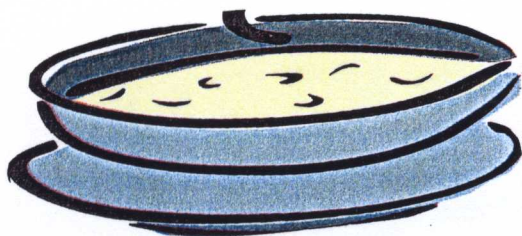


Prática de actividades de:

- Associação
- Selecção
- Classificação
- Nomeação
- Generalização

Diogo

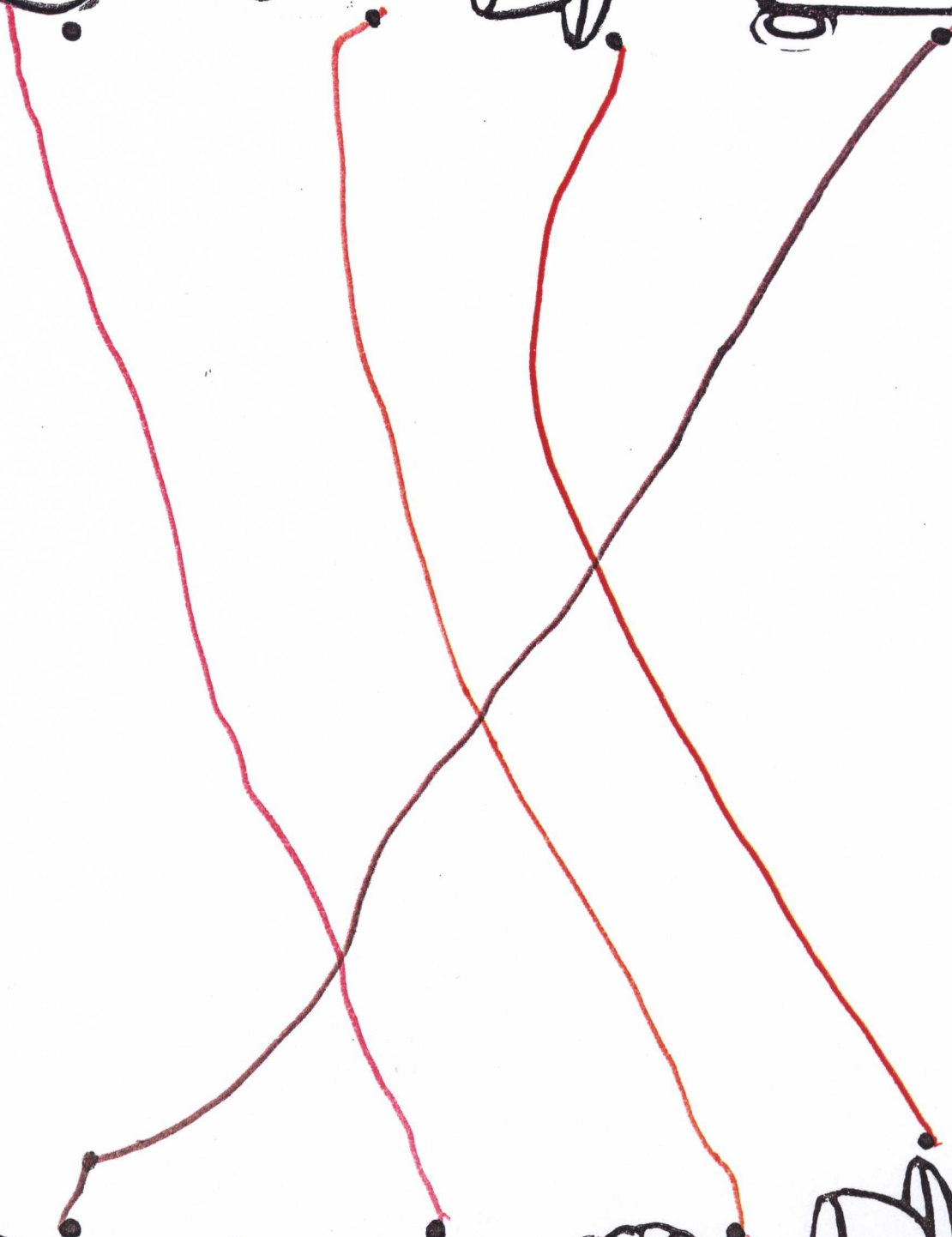
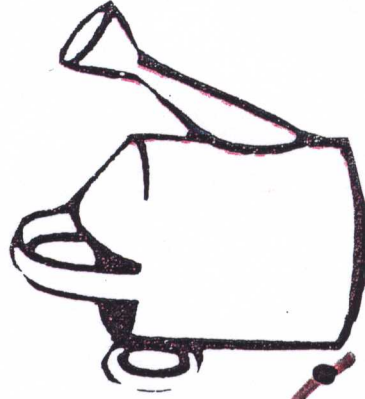
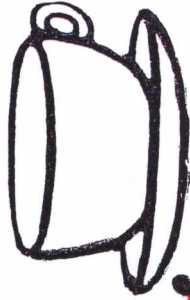
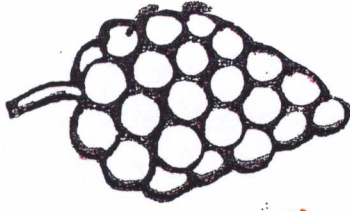
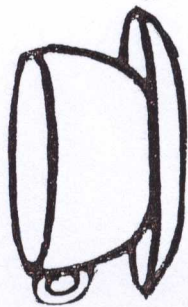
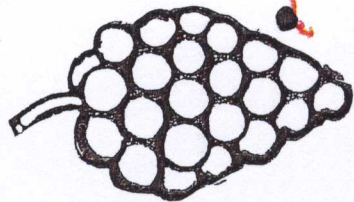
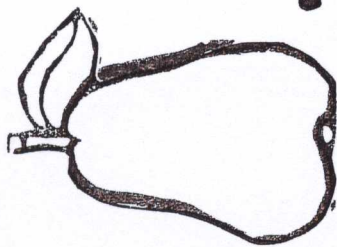
- Associa ou emparelha imagens iguais e depois cola-as embaixo



Associação / emparelhamento

23/11/07

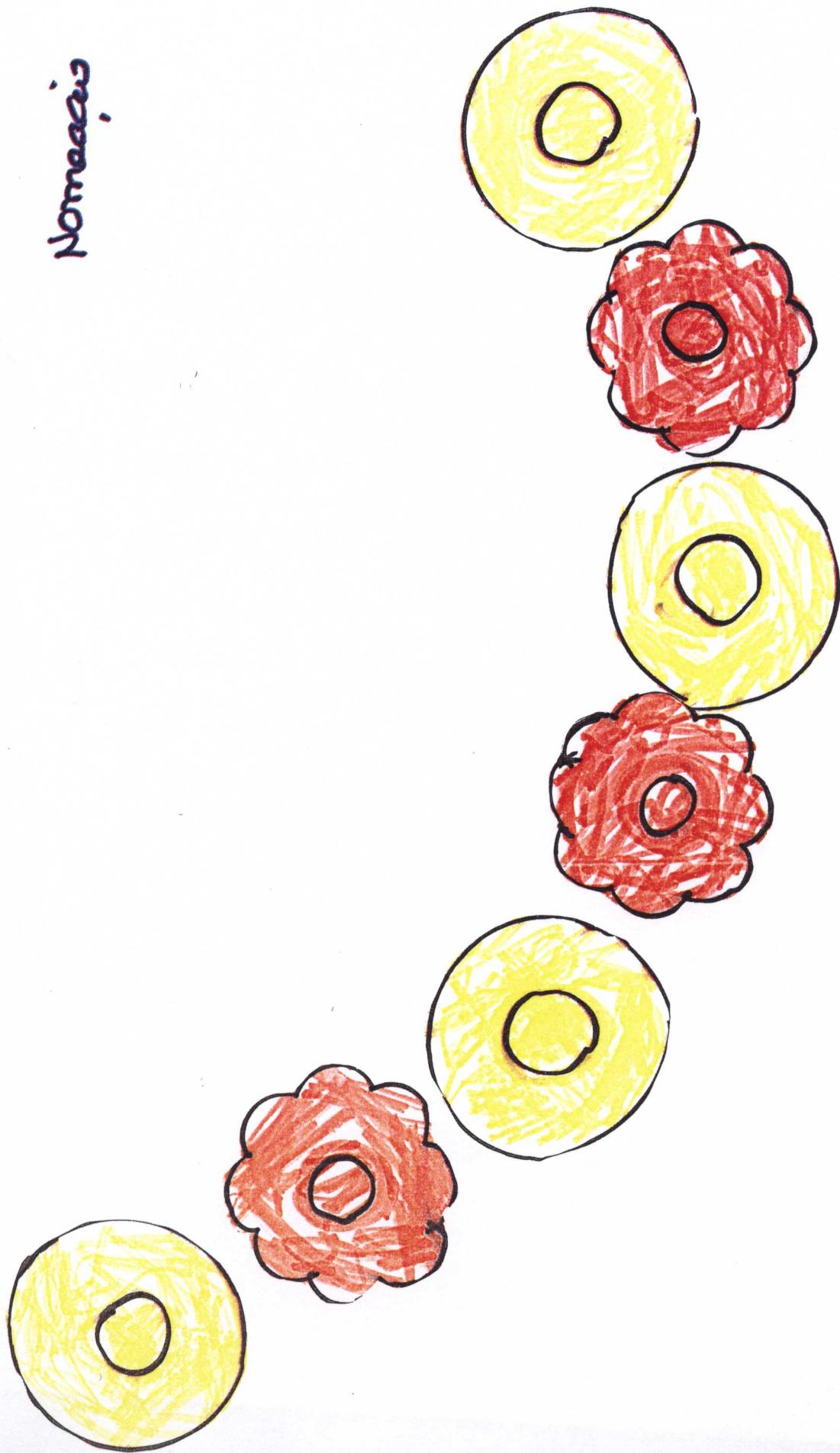
Correspondência entre objectos iguais
associação



27/05/08

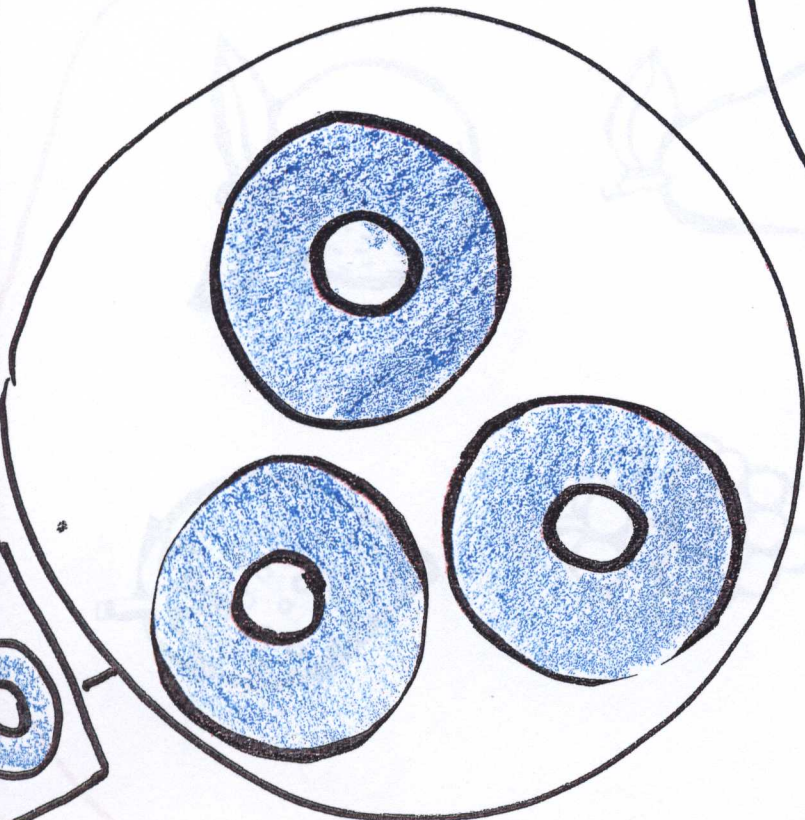
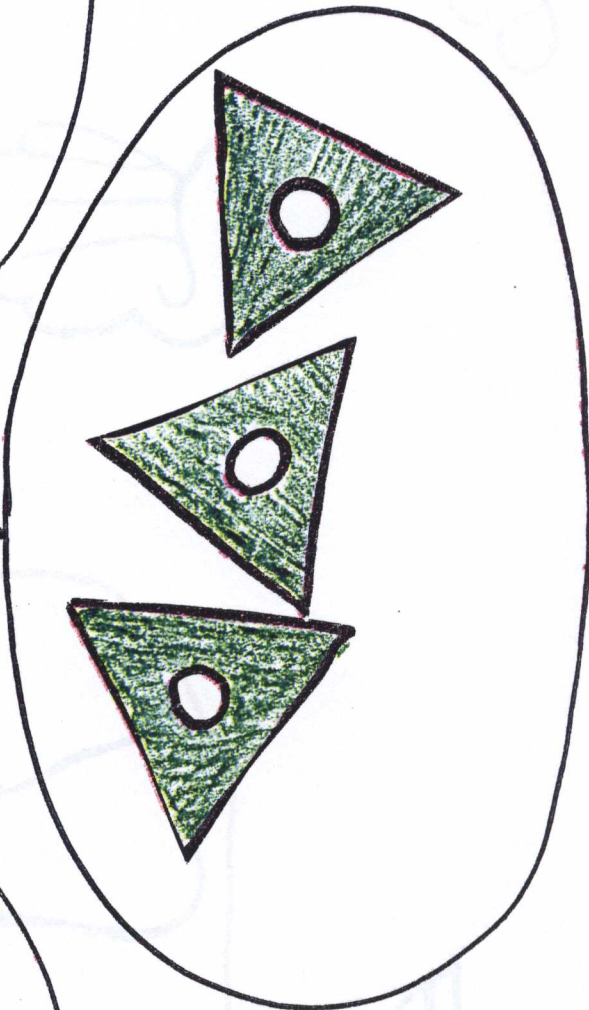
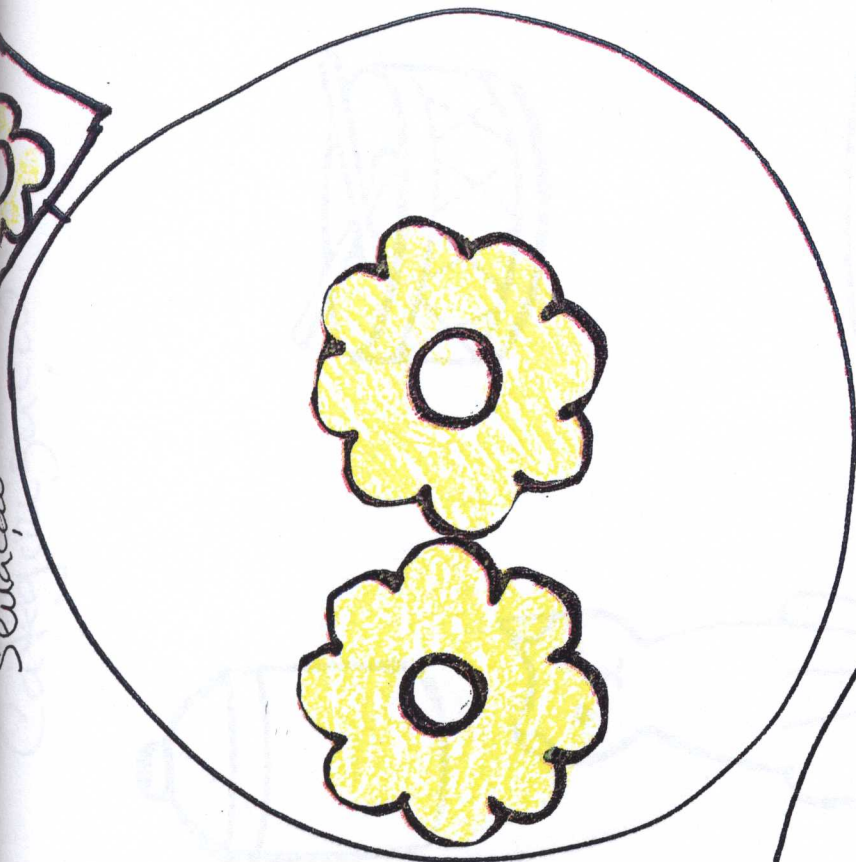
o Jituru é uma vestimenta sequênciada de imagens.

Nomeação

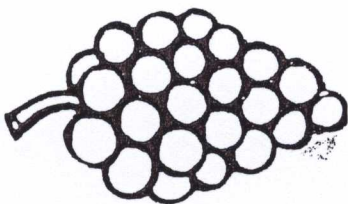
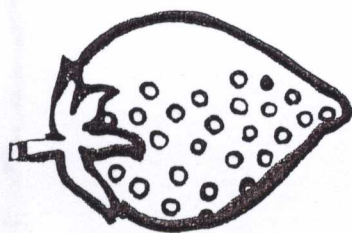
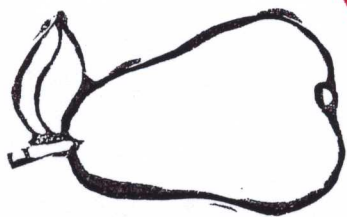
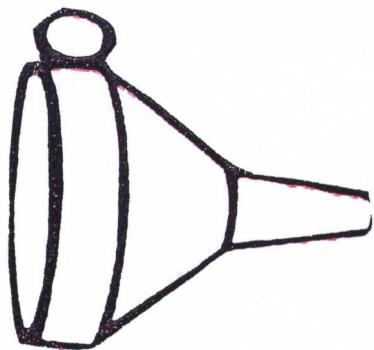
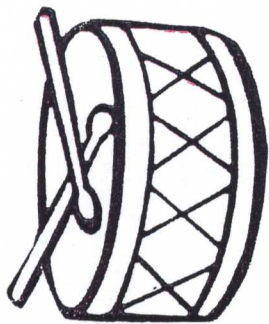
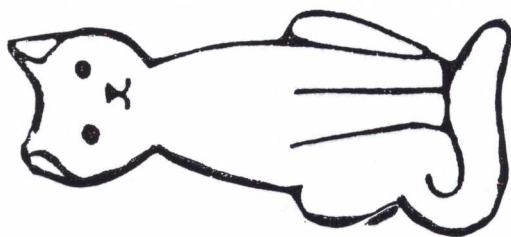
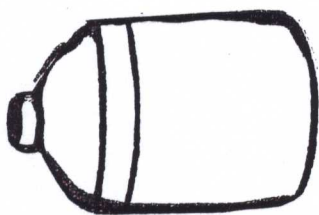


Diogo
27/05/08

Serviço

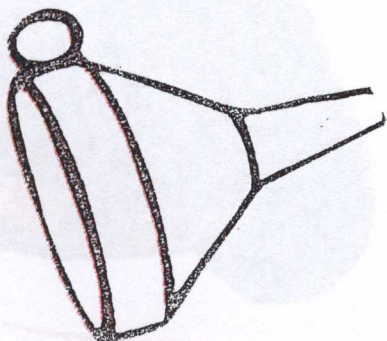
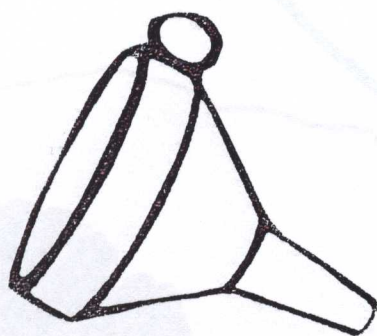
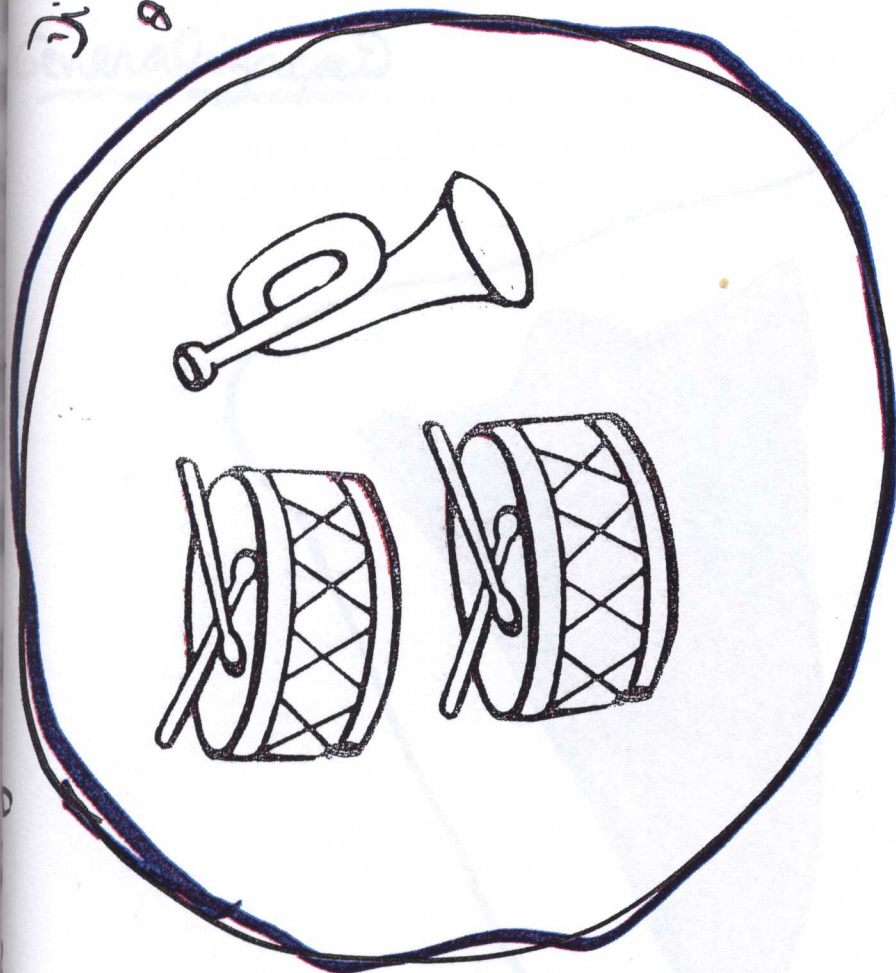


Categorização



Diego
26/10/07

Diogo
03/05/08

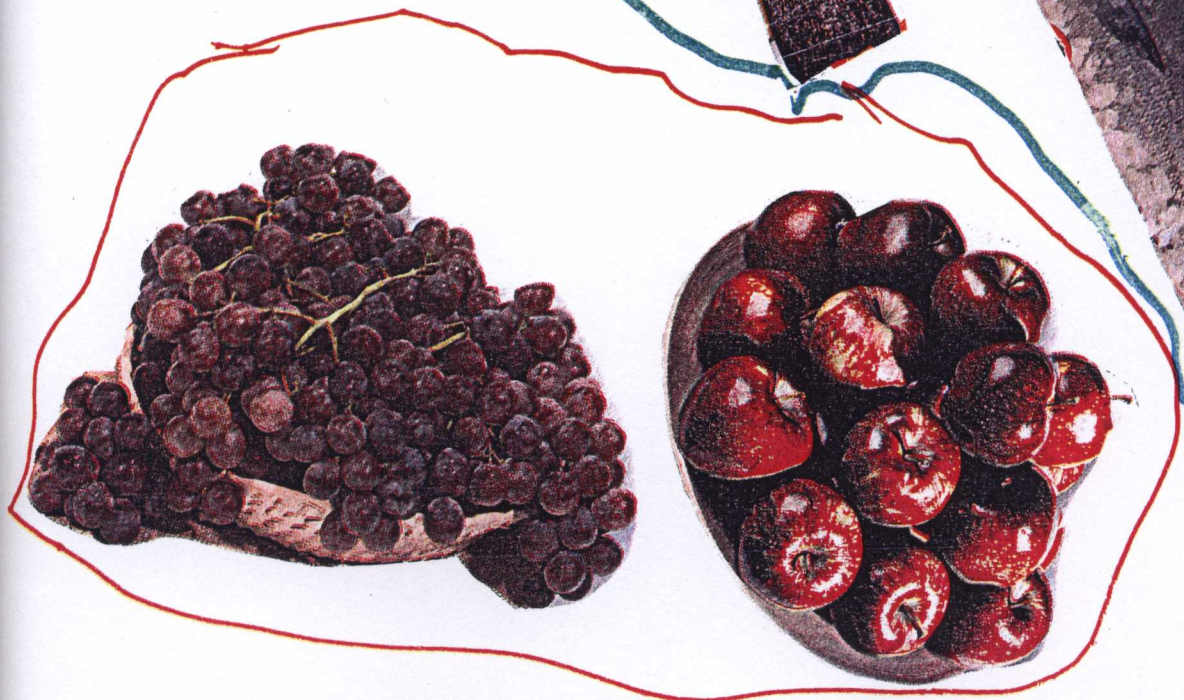


Saberes

- Faz um círculo à volta do que é peixe
- Faz um círculo à volta do que é fruta

Diogo
3/06/08

Generalização

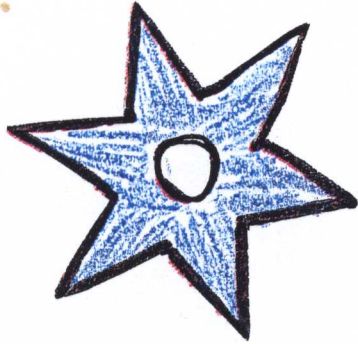
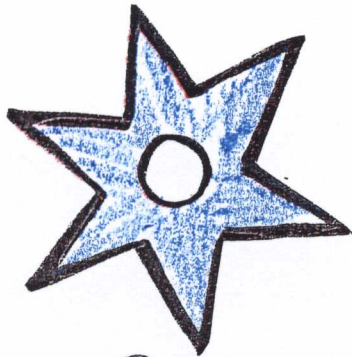
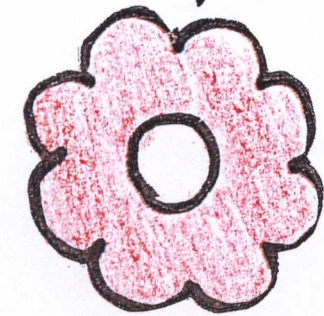


Sequências lógicas

Estes exercícios de sequências lógicas de imagens, foram feitos primeiro com duas imagens e só depois da criança ter compreendido o raciocínio é que passamos para as sequências de três imagens.

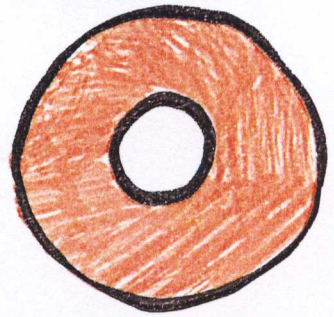
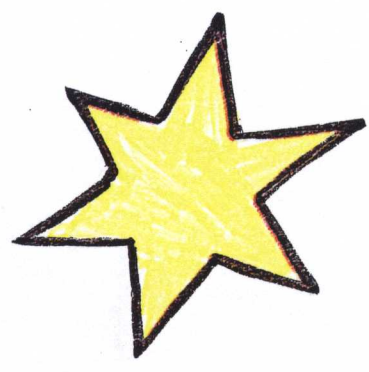
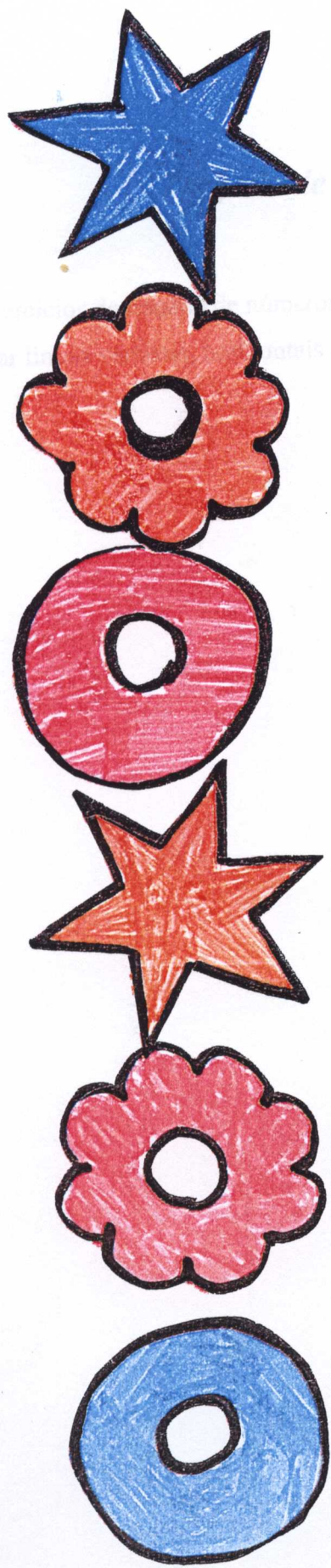
• leitura dessa mesma sequência de imagens

Sequência de imagens
e
nomenclatura



27/11/07

• Zeichnen der Figuren

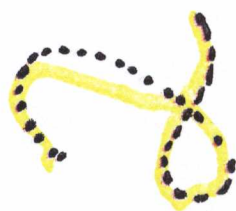
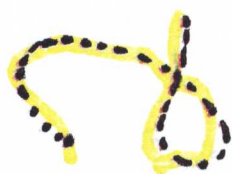
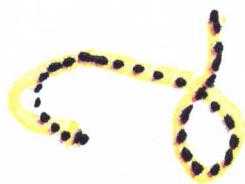
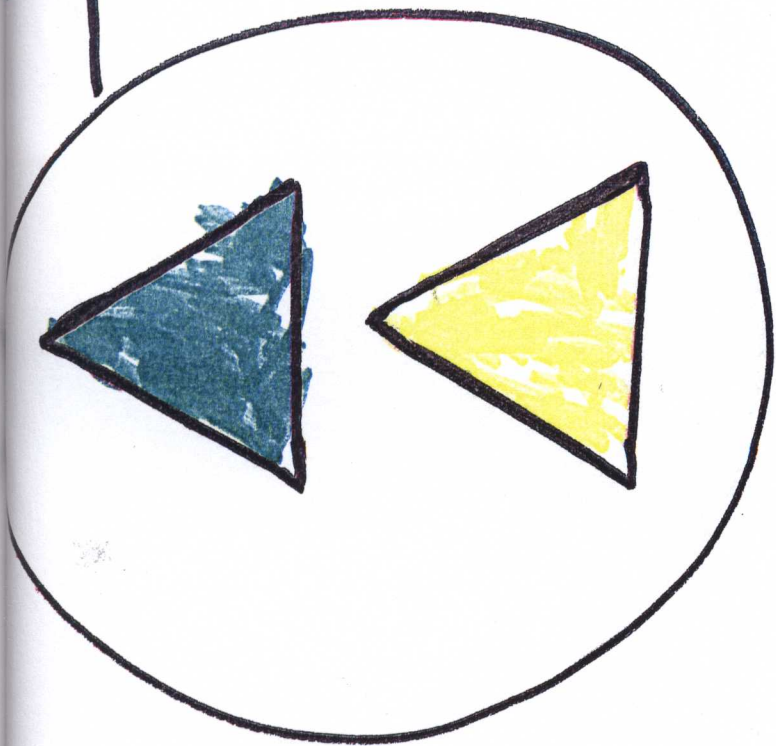


Diage
29/11/07

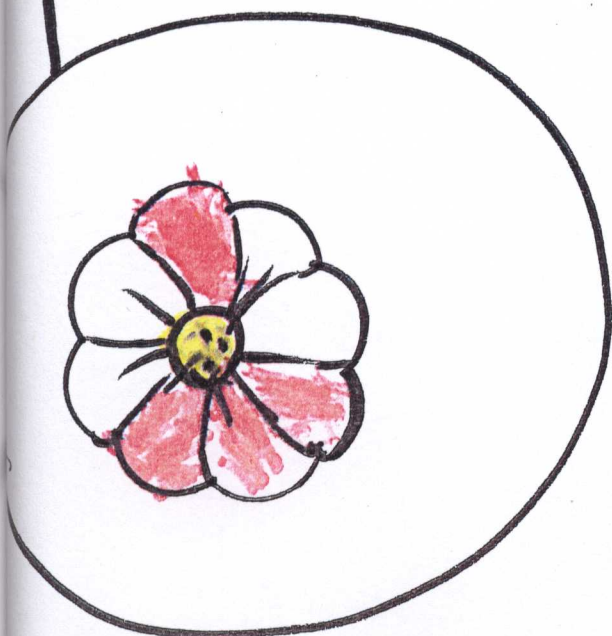
Traçado de números

Estes exercícios de traçado de números foram iniciados logo que a criança começou a traçar linhas verticais, horizontais e inclinadas.

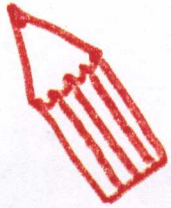
2



1



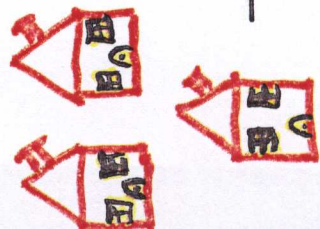
5/06/09



1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

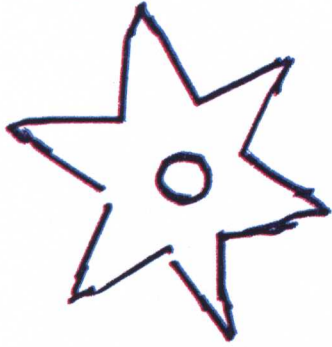
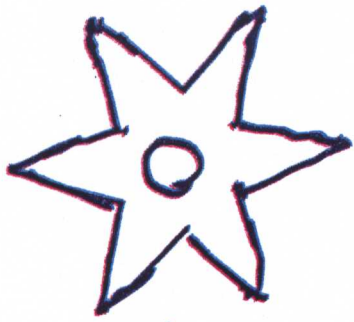


2 2 2 2 2 2 2 2 2 2

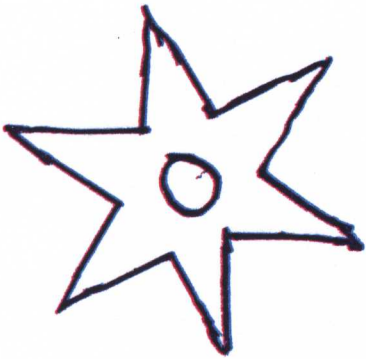


3 3 3 3 3 3 3 3 3 3

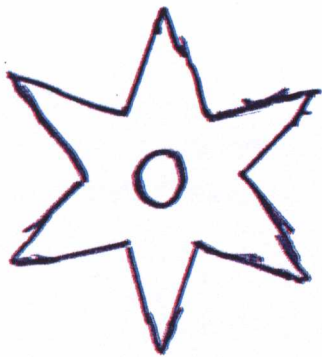
22/10/08



||



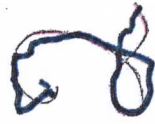
+



||



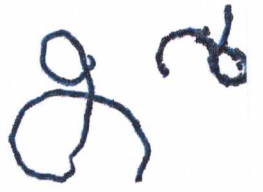
+



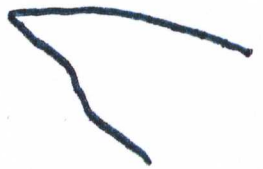
||



+



||

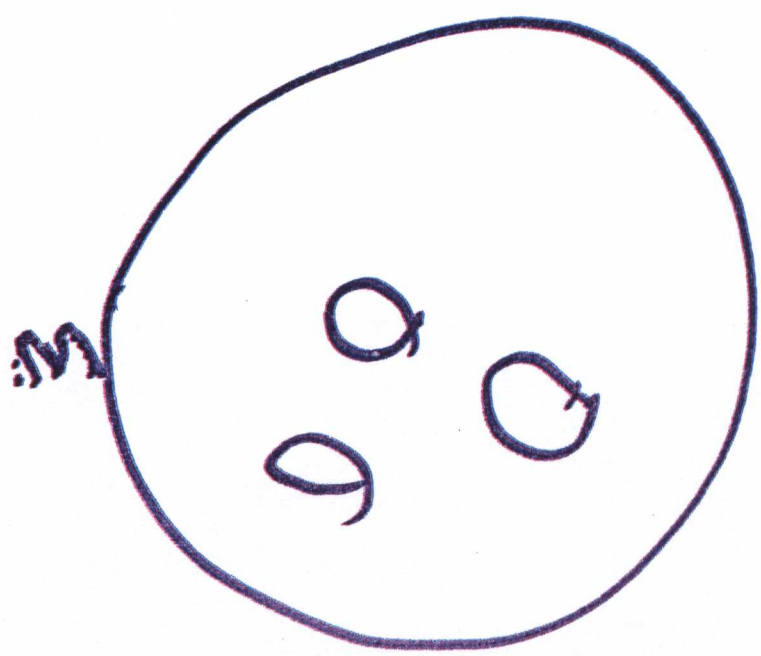
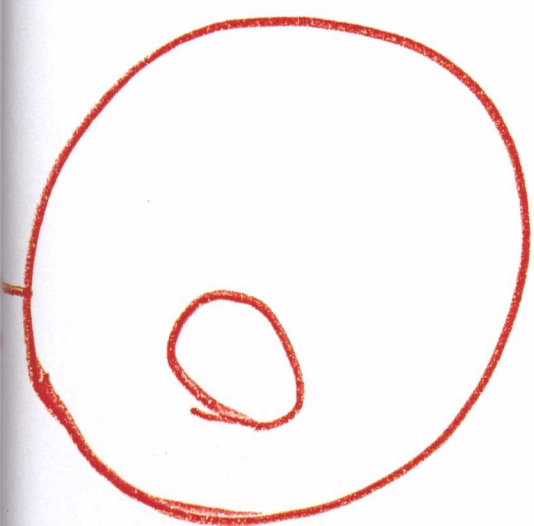
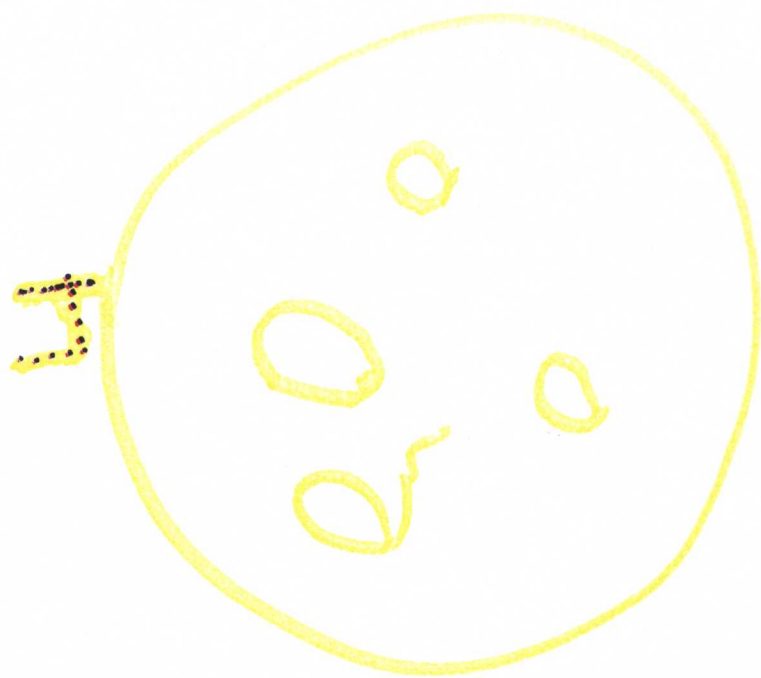
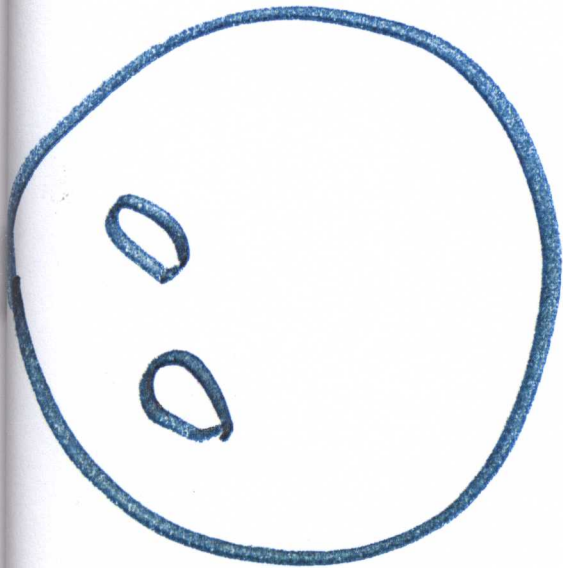


+



Dico

2/06/09



ANEXO III

**Grelhas de Observação de Competências a
nível**

Perceptivo – Discriminativo

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Perceptivo - Discriminativo

Aluno: <u>Diogo Miguel Correia Vilhas</u>	Ano lectivo: <u>2007/2008</u>		
Professor: <u>Teófilo e Bóte</u>	Data: <u>Janeiro</u>		
Competências a observar ao nível de: Associação / Emparelhamento	Progressos realizados		
	Não faz	Faz com ajuda	Faz sozinho
Associa objectos iguais			X
Associa objectos pelo seu uso/função		X	
Associa objectos por categorias		X	
Associa figuras geométricas pela forma (triângulo, círculo e quadrado)		X	
Associa figuras geométricas pela forma e cor		X	
Associa figuras geométricas pela forma e tamanho		X	
Associa figuras geométricas pela forma e espessura		X	
Associa figuras geométricas pela forma, cor, tamanho e espessura		X	
Associa figuras geométricas pelas diferentes propriedades (forma, cor, tamanho e espessura)		X	
Associa peças que se encaixam em tabuleiros		X	
Associa frascos e tubos com as respectivas rolhas		X	
Associa objectos com a fotografia correspondente			X
Associa fotografias com o desenho que representa o mesmo objecto		X	
Associa um objecto real com a silhueta que o representa		X	
Associa pessoas com acções que tenham alguma relação entre si		X	
Associa animais que tenham alguma relação entre si		X	
Associa objectos que tenham relação entre si		X	
Associa pessoas, animais e objectos que tenham alguma relação lógica para a criança		X	
OBSERVAÇÕES:			
<p>Muitas destas actividades são feitas com muita ajuda, especialmente para captarmos a sua atenção, por isso os períodos de trabalho continuam a ser curtos. Não mais do tom seguidos.</p>			

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Perceptivo - Discriminativo

Aluno: <u>Diogo Miguel Parocho Nunes</u>	Ano lectivo: <u>2007/2008</u>		
Professor: <u>Maria José Beites</u>	Data: <u>Outubro</u>		
Competências a observar ao nível de: Classificação, selecção e agrupamento	Progressos realizados		
	Não faz	Faz com ajuda	Faz sozinho
Escolhe de um cesto de objectos os que são iguais			X
Escolhe de um cesto os objectos que têm a mesma cor			X
Selecciona de um conjunto de vários objectos os que são mais pesados		X	
Selecciona de um conjunto de vários objectos os que são redondos		X	
Escolhe de entre vários objectos os que servem para comer		X	
Agrupa objectos que servem para lavar os dentes		X	
Agrupa objectos segundo a sua função		X	
Escolhe de um cesto de vários objectos os que servem para pintar		X	
Assinala com uma linha curva os objectos que servem para ir à praia		X	
Agrupa objectos pela cor e tamanho		X	
Agrupa objectos pela cor, tamanho e espessura		X	
Escolhe de um cesto objectos pelo grupo a que pertencem (animais, plantas...)		X	
Agrupa objectos de um cesto pelo seu peso (leve, pesado)		X	
Classifica objectos pelas suas utilizações (vestir, comer, brincar, trabalhar...)		X	
Classifica objectos atendendo aos vários grupos a que pertencem		X	
OBSERVAÇÕES: Com ajuda faz a selecção dos objectos segundo o que se lhe pede			

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Perceptivo - Discriminativo

Aluno: <u>João Miguel Carretero Vinhas</u>	Ano lectivo: <u>2007/2008</u>		
Professor: <u>Flávia José Beites</u>	Data: <u>11/10</u>		
Competências a observar ao nível de: Seleção e associação	Progressos realizados		
	Não faz	Faz com ajuda	Faz sozinho
Escolhe um objecto entre outros			X
Aponta ou pega no objecto que se lhe pede ou nomeia			X
Aponta o objecto que se nomeia			X
Faz um círculo à volta dos objectos que se nomeiam		X	
Faz uma linha à volta do objecto que é igual ao do modelo		X	
Selecciona entre vários objectos, dois iguais		X	
Selecciona pares de objectos semelhantes (cavalo / vaca; lápis/ caneta...)		X	
Agrupa objectos que pertencem ao mesmo grupo (sapato / sapatilha...)		X	
Identifica objectos que servem para o mesmo fim (tacho / panela...)		X	
Identifica imagens de objectos que se pareçam pela forma (livro / caderno...)		X	
Distingue palavras parecidas pelo som inicial ou final (gato / pato; saco / sapo...)		X	
Selecciona objectos pelo material de que são feitos		X	
Selecciona objectos pela forma		X	
Selecciona objectos pelo tamanho		X	
Selecciona objectos pela cor		X	
Selecciona objectos pela forma, tamanho e cor		X	
Selecciona / agrupa os objectos necessários para realização de actividades concretas		X	
OBSERVAÇÕES:			
<p>A pedido e com orientação vai separando os objectos e agrupando-os segundo a ordem que se lhe pede.</p>			

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Perceptivo - Discriminativo

Aluno: <u>Dougo Miguel Cavaleiro Viana</u>	Ano lectivo: <u>2007/2008</u>		
Professor: <u>Flávia José Deites</u>	Data: <u>Janúrio</u>		
Competências a observar ao nível de: Nomeação	Progressos realizados		
	Não faz	Faz com ajuda	Faz sozinho
Nomeia uma fila de objectos			X
Nomeia da esquerda para a direita uma fila de objectos			X
Faz sequências de dois objectos diferentes, nomeando-os da esquerda para a direita		X	
Faz sequências de três objectos diferentes, lendo-as da esquerda para a direita	X		
Nomeia objectos a pedido, apontando-os com o dedo			X
Nomeia num livro objectos que lhe são mais familiares			X
Faz leitura de imagens pelo nome do objecto e pela cor		X	
Nomeia num cartão todos os objectos que se situam à frente de determinado objecto		X	
Nomeia num cartão todos os objectos que se situam atrás de um determinado objecto		X	
Faz nomeação de filas de objectos com categorias diferentes e com rapidez cognitiva		X	
OBSERVAÇÕES:			
<p>Faz a nomeação de uma pequena fila de objectos, mas grandes dificuldades. Já compreendeu e faz sequências de dois objectos com a nossa ajuda, de três ainda não consegue.</p>			

O Dougo faz muitas destas actividades mas ainda tem dificuldades e necessita de ajuda na realização das mesmas com boa vontade, mas continua a ter dificuldades.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

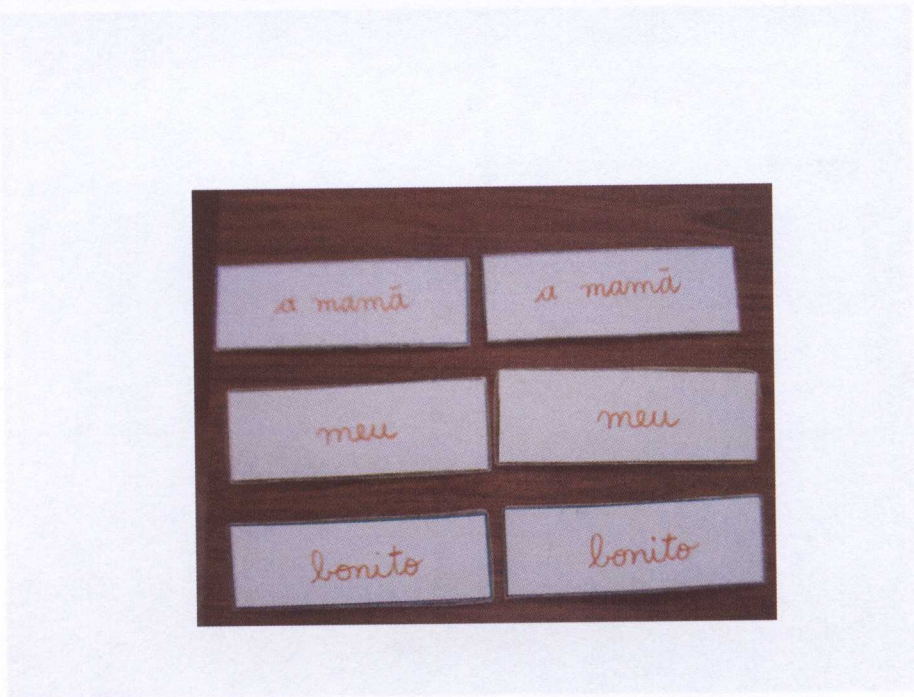
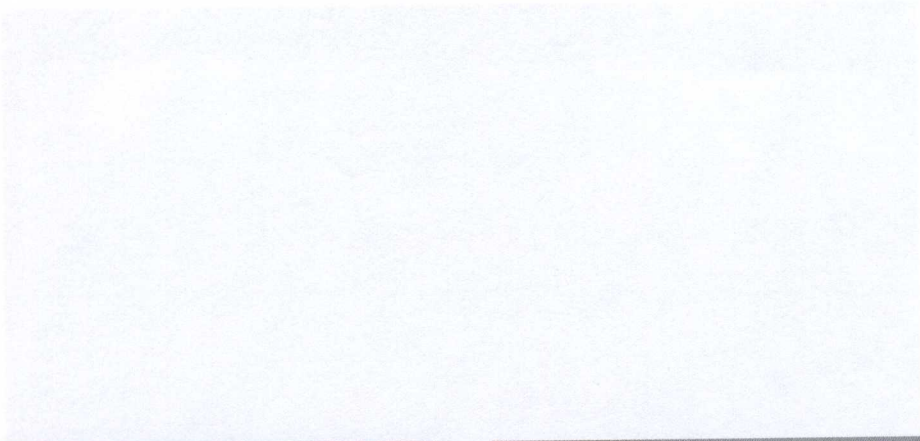
Perceptivo - Discriminativo

Aluno: <u>Diogo Miguel Cavaco Velho</u>	Ano lectivo: <u>2007/2008</u>			
Professor: <u>Flávio José Borges</u>	Data: <u>11/10/07</u>			
Competências a observar ao nível de: Generalização	Progressos realizados			
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; padding: 5px;">Não faz</td> <td style="width: 33%; padding: 5px;">Faz com ajuda</td> <td style="width: 33%; padding: 5px;">Faz sozinho</td> </tr> </table>	Não faz	Faz com ajuda	Faz sozinho
Não faz	Faz com ajuda	Faz sozinho		
Na sala de aula ajuda na preparação de actividades de pintura / desenho	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
Ajuda na confecção das tintas seleccionando as cores para a pintura	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
Põe em cada copo um pincel	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>			
Põe o avental	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
Faz uma pintura respeitando as regras de por o pincel sempre dentro do mesmo copo atendendo à cor	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>			
Colabora na arrumação dos trabalhos na sua pasta	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>			
Ajuda a arrumar os materiais de pintura nas respectivas prateleiras (tintas, lápis, canetas e folhas de papel)	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
No refeitório ajuda na arrumação dos talheres, separando-os	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
Ajuda a arrumar os brinquedos da sala nos respectivos cantinhos	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
Selecciona ingredientes para a preparação de um bolo	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
No supermercado nomeia / aponta alimentos seus conhecidos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>			
Faz graficamente a figura humana	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
Nomeia e aponta partes no seu corpo	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>			
OBSERVAÇÕES: O Diogo faz muitas destas actividades necessitando ainda de ser orientado e ajudado. Colabora na realização das tarefas com boa vontade, mas continua a cansar-se muito.				

ANEXO IV

Material específico da primeira etapa do
Método de Leitura de Troncoso e Cerro



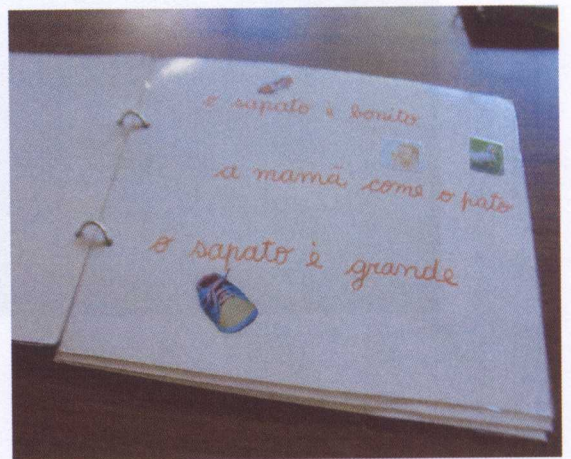
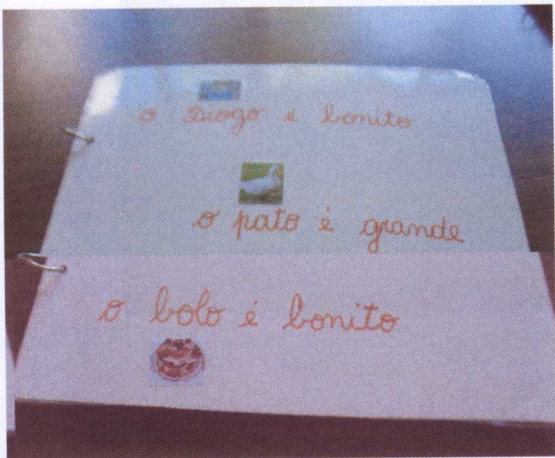
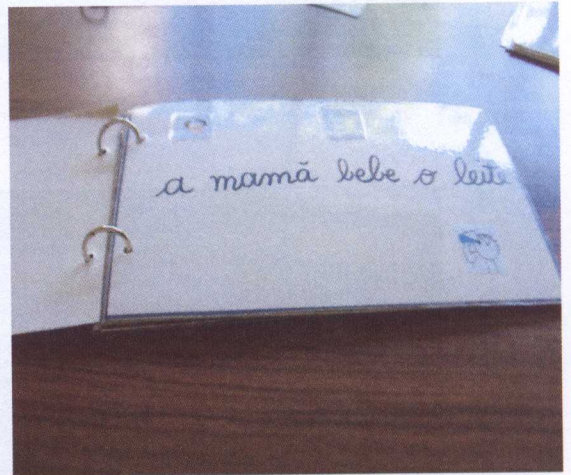


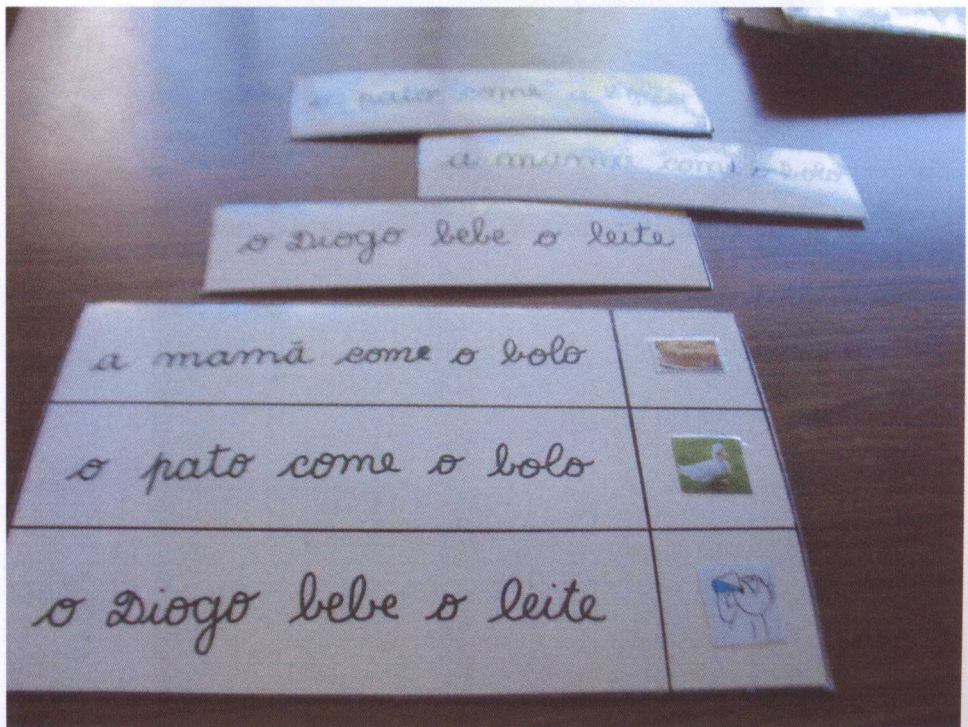
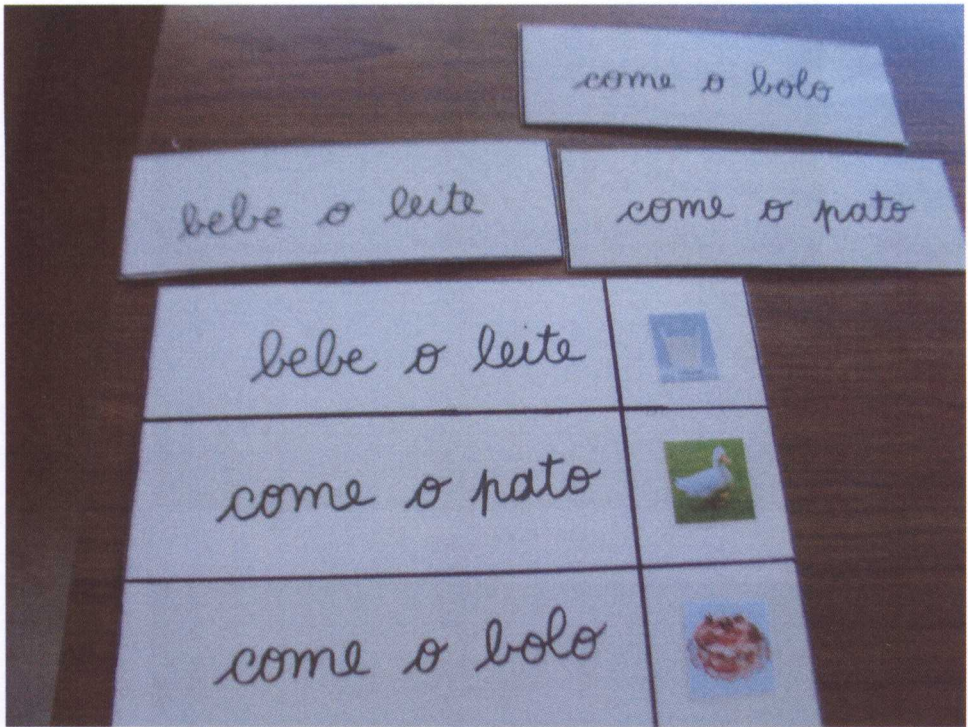
a mamã
come
o bolo
Diogo

a mamã	a mamã
come	come
o bolo	o bolo
Diogo	Diogo



o Diogo





a mamă

a	ma	mă
---	----	----

o pato

o	pa	to
---	----	----

come

co	me
----	----

ANEXO V

**Actividades – Percepção Global e
Reconhecimento de Palavras Escritas**

Maia
Diogo
Zaiza
Nuno
Anna

Diogo

Rui

Zaiza

Nuno

Anna

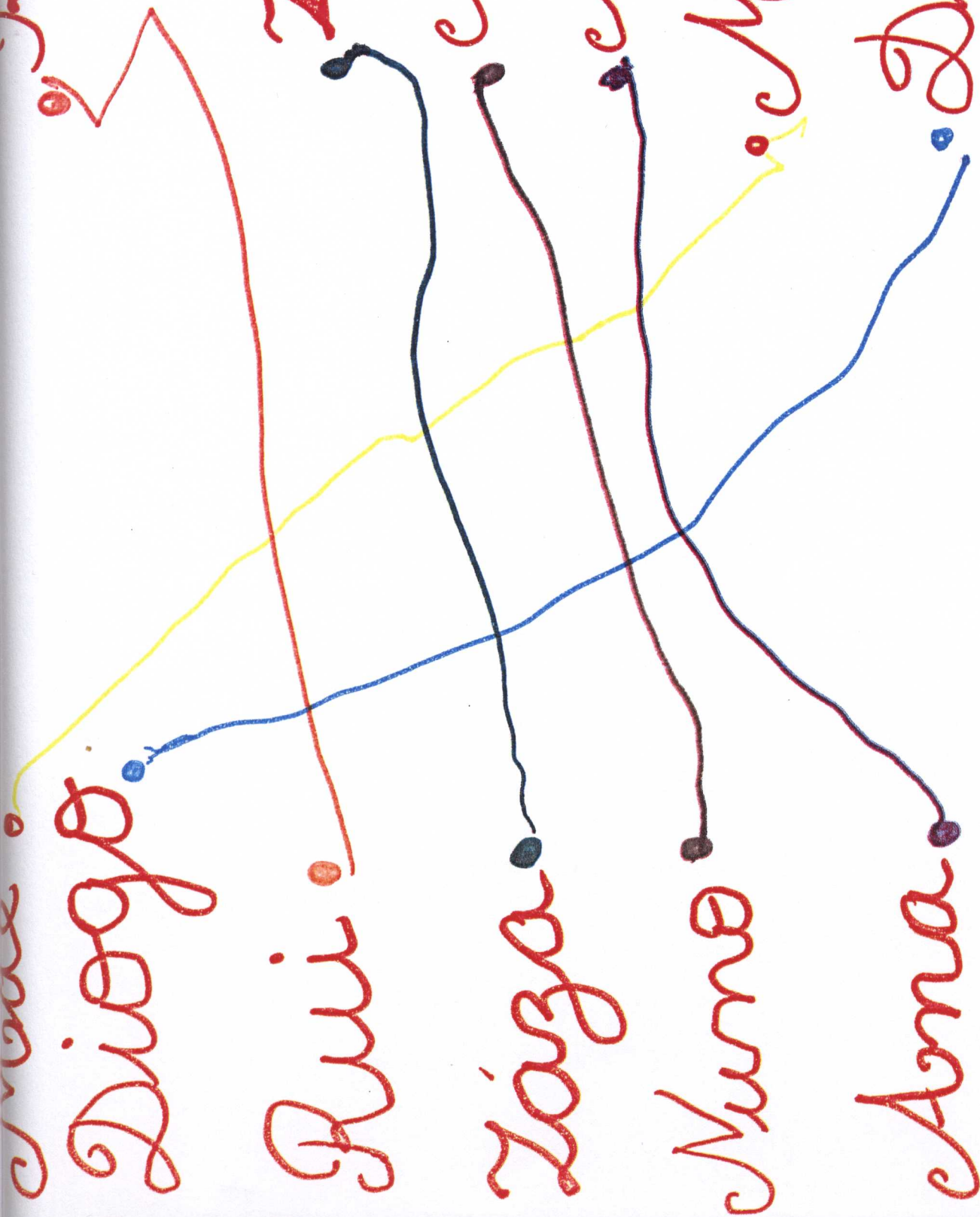
Zaiza

Nuno

Anna

Maia

Diogo



camã

camã



gate

gate



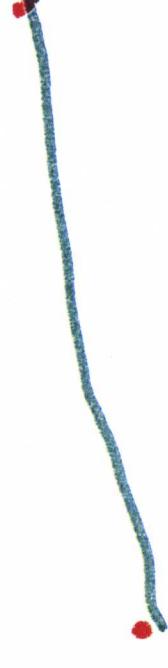
sopa

sopa



vaca

vaca



hate

hate



erva

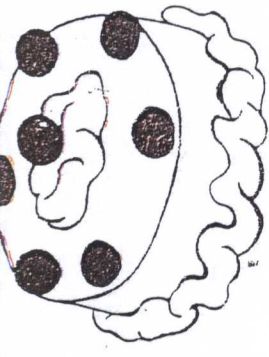
erva



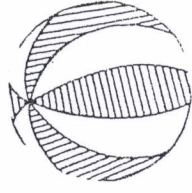
atividade da frases

14/10/09
do mamã

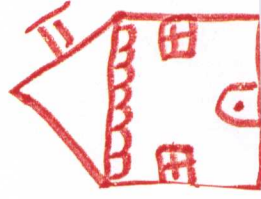
come e bola



O sapato é do Diogo

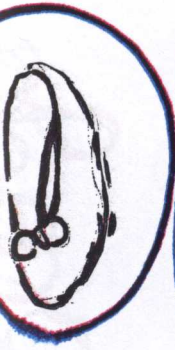
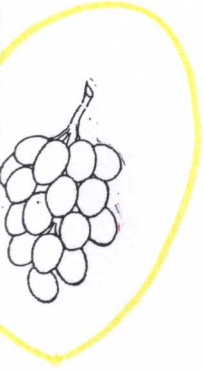
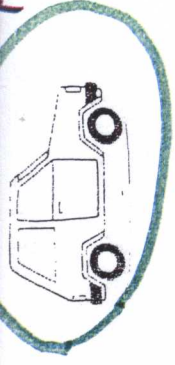


A bola é do gato



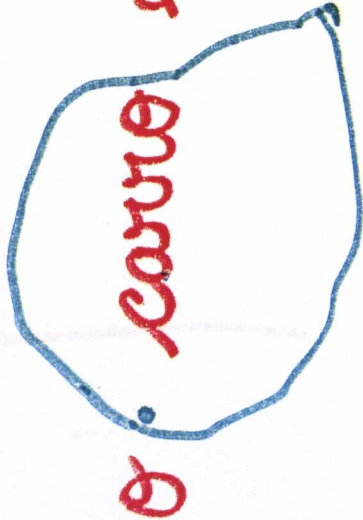
A casa é do cão

imagem.

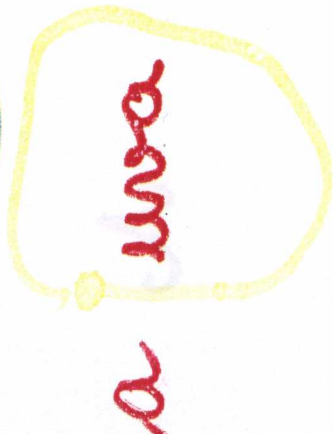


• leitura das frases

o sapato é meu e do Nuno



o carne é da mamã e do Diogo



a água é grande e bonita

Diogo

27-10-09

O Diogo come o pão

O Diogo come o pão

A igreja é do Diogo

A igreja é do Diogo

o Diogo é benito

o dade é da mamã

o pé é da tazi

A igreja é grande

o dade é de Rui


há é de cão


beta de Diogo é benita

Diogo

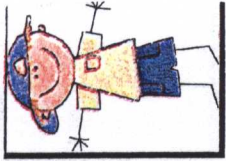
- Cola a imagem que corresponde a cada palavra
- Faça a leitura das palavras

21080

	a mamã
---	--------


	a bola
---	--------


	o cão
--	-------


	o menino
---	----------


	a boca
--	--------

	a mão
--	-------

	a casa
--	--------

	a foca
---	--------

	a igreja
--	----------

	a moto
---	--------

Para cada uma procure a frase igual e colada por raiz de respectivas palavras

o avião é de Nuno

o avião é de Nuno

A casa é de perco

A casa é de porco

o dade é de gato

o dade é de gato

Diego LF-1-2019

O ovo é grande



O pé é meu



O cabelo é do Diogo

O cão come a uva

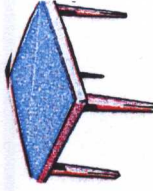


O livro é meu



A bota é feia

A mesa é feia



A boca da foca



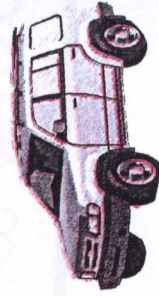
O pão é o bolo



O carro é meu



O rato bebe água no copo





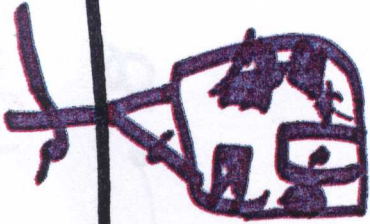
a foca



e wuse



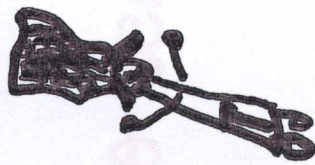
e livro



a igreja



a bola



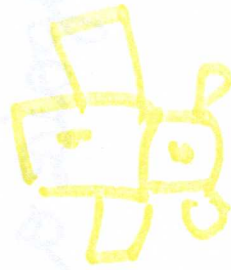
e homem



a boca



e óculos

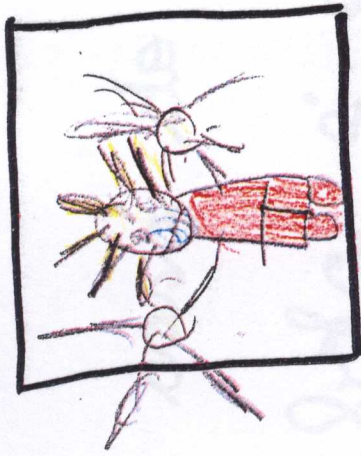


e câmera

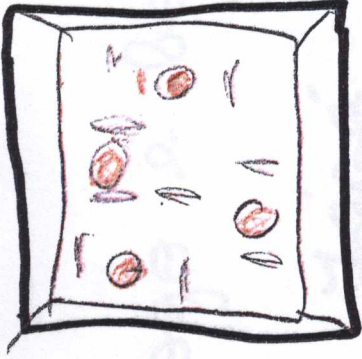


a bota

• Faz o desenho que corresponde a cada palavra



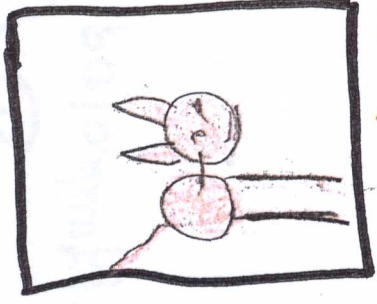
a abelha



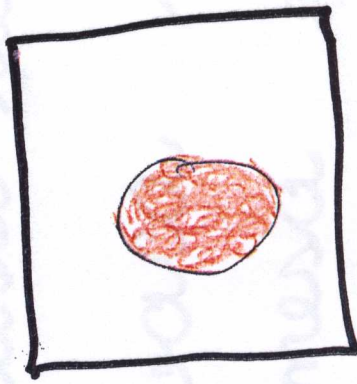
a mesa



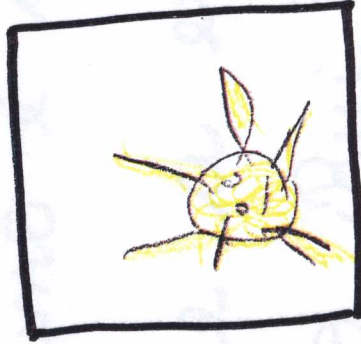
a foca



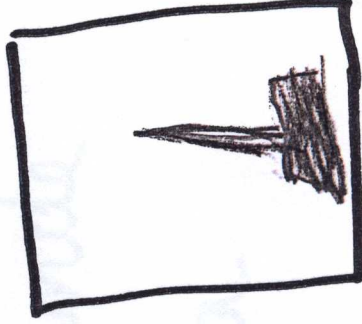
a raposa



a lua



a sol



a pã



a raposa

DIÁRIO 69
3/Julho/09

A casa de Diogo é bonita

A Lola é da Tiajá

O rato é o gato.

A casa de Nuno é grande

A vaca come a erva

A mesa é de Rui

A mamã come a uva

O rato come o pão

A cama do Diogo é grande e bonita.

A zázá come a sopa e bebe o sumo.

O pé da mamã é grande e bonito.

O gato bebe o leite.

A uva é do Rui.

O pato é bonito.

O Nuno come o pato .

ANEXO VI

Registo de actividades de leitura em filme

Autorização de divulgação de dados e imagens
Da criança do nosso estudo

FILME DE ACTIVIDADES DE LEITURA

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

Autorização do Encarregado de Educação

SOFIA ALEXANDRA SOARES DA CÔRTE, declara que, para efeitos de pesquisa / realização do Trabalho de Projecto a apresentar na Escola Superior de Educação de Castelo Branco para obtenção do grau de mestre em Educação Especial, autoriza Maria José Beites dos Santos Soares, educadora de infância a exercer funções na Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) de Castelo Branco, a recolher e divulgar dados e imagens relativos ao seu filho Diogo Miguel Côrte.

Castelo Branco, 12 de Maio de 2009

A declarante,

Sofia Alexandra Soares da Côrte

ANEXO VII

**Protocolos das entrevistas à Mãe
e
Professora do apoio**

PROTOCOLO DA ENTREVISTA À MÃE DO DIOGO

Esta entrevista destina-se a um estudo de natureza científico-pedagógica sobre uma criança com Síndrome de Down a frequentar a A.P.P.A.C.D.M de Castelo Branco com o “Método de Leitura e Escrita de MariaVitoria Troncoso e Maria Mercedes del Cerro”. Gostaríamos que enquanto Mãe aceitasse conversar sobre a experiência do Diogo com este método, respondendo às questões que se seguem. Agradecemos a sua colaboração ao disponibilizar-se para responder a este questionário.

Entrevistadora – Ent.

Mãe – M.

1. **Ent.** - Como sabemos as crianças com Síndrome de Down aprendem de uma forma mais lenta, tendo de ser mais ajudadas do que as outras crianças. Acha que o “Método de Leitura e Escrita de MariaVitoria Troncoso e Maria Mercedes del Cerro” tem contribuído para que o Diogo aprenda de uma forma mais eficaz?

M. - Eu acho que sim, porque o Diogo desde pequenino que iniciou o método, tem-lhe facilitado a aprendizagem a todos os níveis e a ter outras noções, se não fosse o método certamente tinha mais dificuldades.

2. **Ent.** - A nível da linguagem expressiva, acha que este método o tem ajudado?

M. - Eu acho que o método o ajuda muito na construção frásica e ao saber pronunciar adequadamente as palavras, ele também vai entendendo o significado dos objectos e do relacionamento entre as palavras e o objecto em si. Aumenta também o seu vocabulário, ajuda depois no dia a dia lendo também as palavras.

3. **Ent.** - Atendendo ao envolvimento que tem na educação do seu filho tem participado e colaborado na elaboração e preparação de alguns materiais deste método. Acha que esta diversidade de materiais tem sido um factor importante para o seu filho a nível da atenção/concentração?

M. - Eu acho que a diversidade de materiais têm sido fundamental para a captação da sua atenção/concentração, uma vez que ele dispersa muito, temos que variar e ir indo trocando de materiais, que é para conseguir que ele esteja concentrado o mais tempo possível, por isso a diversidade dos materiais tem ajudado imenso.

4. **Ent.** - Acha que o Diogo quando lê palavras, frases ou pequenos textos construídos com as palavras que ele já sabe ler o faz com satisfação?

M. - Faz com muita satisfação, embora às vezes por causa da preguiça diz que não quero, não quero, mas ele quando lê sabe aquilo que está a ler e lê com satisfação. Quando encontra algumas palavras que sabe ler em revistas ou produtos de cozinha, já vai lendo, fica todo contente porque já sabe ler.

5. **Ent.** - De acordo com Troncoso e Cerro, autoras deste método, "*Todas as crianças com Síndrome de Down devem participar desde pequenas num ensino estruturado, sistemático e progressivo para desenvolver as suas capacidades perceptivas e discriminativas*" Tendo o Diogo beneficiado destes programas desde muito cedo, acha que o ajudou no desenvolvimento das suas capacidades físicas e mentais?

M. - Sim eu acho que o ajudou muito na construção de ideias, na noção de tempo e espaço, na noção de construir e reproduzir um episódio que se tenha passado. Eu acho que o método o tem beneficiado em tudo.

6. **Ent.** - Gostaria de acrescentar mais algum aspecto que considere relevante sobre o processo de aprendizagem do Digo.

M. - Eu acho que o método foi e tem sido fundamental para que o Diogo se desenvolva a todos os níveis, não só a nível das aprendizagens escolares como a nível pessoal e a nível físico também. Acho que foi e tem sido uma mais valia, mesmo como o Diogo integrou o ensino regular e na aprendizagem conjunta com os outros colegas, porque se não tivesse sido o método e as noções que ele já tinha a nível do grafismo e já conhecer algumas palavras, o Diogo não tinha conseguido os resultados que tem alcançado até agora.

PROTOCOLO DA ENTREVISTA À PROFESSORA

Esta entrevista destina-se a um estudo de natureza científico-pedagógica sobre uma criança com Síndrome de Down a frequentar a A.P.P.A.C.D.M de Castelo Branco com o “Método de Leitura e Escrita de MariaVitoria Troncoso e Maria Mercedes del Cerro”. Gostaríamos que enquanto professora aceitasse conversar sobre a experiência do Diogo com este método, respondendo às questões que se seguem. Agradecemos a sua colaboração ao disponibilizar-se para responder a este questionário.

Entrevistadora – Ent.

Professora – P.

- 1. Ent.** - Como sabemos as crianças com Síndrome de Down aprendem de uma forma mais lenta, tendo de ser mais ajudadas do que as outras crianças. Acha que o “Método de Leitura e Escrita de MariaVitoria Troncoso e Maria Mercedes del Cerro” tem contribuído para que o Diogo aprenda de uma forma mais eficaz?

P. - Eu penso que sim que ajudou muito dado que se trata de um método muito natural, que se baseia no concreto e isso ajuda estas crianças, que têm alguma facilidade na memória visual e também na memória auditiva, a desenvolver a sua área vocabular, muitos conceitos ao nível da topologia e ao nível das cores, tudo isso, já ele levava muito desenvolvido para a escola, nós verificamos isso. A nível do grafismo nem tanto, da produção escrita o amadurecimento a nível da motricidade fina nota-se que é muito mais tardio, contudo ao nível da globalização e da discriminação ele está óptimo, ajudou-o muito.

2. **Ent.** - A nível da linguagem expressiva, acha que este método o tem ajudado?

P. - Expressa-se muito bem, como já disse apresenta uma área vocabular muito ampla, utiliza vocabulário mesmo com alguma dificuldade ao nível da dicção das palavras, mas ele consegue manter uma conversação. Hoje fomos à biblioteca, estivemos a conversar sobre a história que ele ouviu, ele consegue manter uma conversação muito coerente, identificar os elementos com os números correctos da história, as próprias personagens, quais são as personagens, ele já sabe as personagens que entram na história, quando lhe perguntamos onde é que se passa a história, se é no campo, na cidade, na floresta, localiza perfeitamente o espaço, percebe e entende, alias ele tem momentos de intervenção igual ao dos outros colegas. Ele intervém nas histórias e na parte do estudo do meio ele faz uma intervenção, às vezes quando não se compreende, somos nós que ajudamos a decifrar o que ele está a dizer, mas raramente é necessário, porque ele apresenta uma linguagem muito apropriada.

3. **Ent.** - Atendendo ao envolvimento que tem na educação do seu filho tem participado e colaborado na elaboração e preparação de alguns materiais deste método. Acha que esta diversidade de materiais tem sido um factor importante para o seu filho a nível da atenção/concentração?

P. - Aqui muito sinceramente nós temos que mediar muito com o Diogo, mediar a partir de determinada hora, ele tem um momento de atenção ótimo das 9h15m até às 10h, já é bom, embora muitas vezes tínhamos que variar a actividade nesses 45m, mas as actividades que ele desenvolve neste período, está com atenção, a partir das 10 h até às 10h 30m a atenção dele centra-se na mochila, no lanche, portanto é aí que nesses períodos, diversificamos a actividade, introduzimos outros elementos novos, outros materiais, se estamos na matemática vamos buscar material mais concreto e assim termina a actividade e está com muito mais atenção. As vezes também... não sei se podemos chamar ...chantageamos, nós dizemos olha fazes agora mais 5m de trabalho depois temos 2m de diálogo, de conversa. Temos sempre que ser mediadores, até ao final da actividade mas não é necessário sair da sala por ele se distrair, nada disso, ele mantém-se na sala de aula o tempo lectivo normal.

4. **Ent.** - Acha que o Diogo quando lê palavras, frases ou pequenos textos construídos com as palavras que ele já sabe ler o faz com satisfação?

P. - Ajudou, ajudou grandemente a que ele tenha agora uma mente mais organizada, mais metódico, embora a parte gráfica, a da produção escrita, não seja muito elaborada, já teve uma grande evolução. E o que notamos também é que a metodologia que ele utiliza já é a correcta, portanto este método ajudou-o também a organizá-lo ao nível da produção escrita. Ele tendo a mente organizada a produção escrita também sai mais organizada. (todos os exercícios que ele fez ao nível de grafismos, emparelhamento de imagens primeiro, começou com o emparelhamento de objectos, depois já foi com imagens, a nível do papel estabelecia a ligação de objectos iguais para objectos iguais, com traçado de linhas verticais, horizontais e cruzadas.)

Uma das características destes miúdos é que perante uma folha de papel eles começam a escrever em qualquer ponto da folha e o Diogo não, ele já sabe que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita e a letra que antigamente ocupava duas linhas, era enorme, agora, está a ocupar uma linha só, às vezes quando faz mal apaga e volta a fazer que é uma coisa que ele também não gosta.

5. **Ent.** - De acordo com Troncoso e Cerro, autoras deste método, "*Todas as crianças com Síndrome de Down devem participar desde pequenas num ensino estruturado, sistemático e progressivo para desenvolver as suas capacidades perceptivas e discriminativas*" Tendo o Diogo beneficiado destes programas desde muito cedo, acha que o ajudou no desenvolvimento das suas capacidades físicas e mentais?

P. - É muito meigo, para mim não foi difícil, para a professora titular de turma, também não foi difícil, mas isso também se deve um pouco ao temperamento do Diogo, porque ele é uma criança alegre ele gosta de participar em todas as actividades, ele não tem momentos de isolamento, não se afasta nunca do grupo onde os colegas estão a brincar e por ser uma criança tão aberta e tão afável, foi fácil também para nós interagir, é uma criança muito feliz, se bem que ele há

determinadas características nas pessoas que ele talvez não goste e rejeite, já tivemos uma experiência de alguém que queria ajudar ao nível pedagógico e ele rejeitou, portanto ele próprio também faz a selecção de quem é que ele quer que ajude, não sei se isso é relativamente à autoridade que cada pessoa tem dentro da sala de aula, que ele acha que, esta pode mandar dentro da sala, a outra não, não sei o que é que se passou, mas já ouve oferta para ser ajudado a nível pedagógico e ele não aceitou. Relativamente às professoras foi óptimo, às auxiliares da escola também ele dá-se lindamente com as auxiliares com os colegas também, Ainda hoje constatei isso. Todos os dias ouvimos uma história de manhã e ele, para estar de frente para a professora tem de mudar de lugar e vai para junto de outro colega, o colega esteve sempre com o braço por cima dele, um colega dos mais velhos, portanto vê-se que há um relação de amizade entre eles, não é de super protecção, porque ninguém anda a protege-lo, porque a professora também não deixa protege-lo ele tem de funcionar como as outras crianças, mas é bem aceito pelo grupo todo, vê-se que são amigos dele e sabem repreende-lo na hora certa, que é interessante, se faz um risco na mesa à logo alguém que diz se faz favor vais buscar um pano e vais limpar o risco, porque as mesas não são para riscar. Ele vai e limpa o risco. Portanto isto é giro como é que ele está completamente integrado e responsabilizado dos deveres que tem dentro da sala e dos direitos evidentemente.

6. **Ent.** - Gostaria de acrescentar mais algum aspecto que considere relevante sobre o processo de aprendizagem do Digo.

P. Só o que eu gostaria de dizer é que sempre que posso ao nível de sala de aula continuamos com o trabalho que é feito aqui com a professora na APP continuo sempre o trabalho. Este nosso intercâmbio é óptimo, é muito positivo, porque só vai fazer com que o processo do Diogo seja muito mais fácil e as aprendizagens sejam cada vez maiores e melhores, por isso obrigado também.