

Índice

| | |
|---|-----------|
| Introdução..... | 4 |
| Capítulo I - Enquadramento Teórico | 6 |
| 1. Deficiência Mental..... | 7 |
| 1.1 Introdução..... | 7 |
| 1.2 Perspectiva Histórica e Conceptual da Deficiência Mental..... | 8 |
| 1.3 Educação na Deficiência Mental: da Homogeneidade à Heterogeneidade | 13 |
| 1.4 Aprendizagem da Criança com Deficiência Mental | 17 |
| 1.5 Síntese | 26 |
| 2. Trissomia 21 | 28 |
| 2.1 Introdução..... | 28 |
| 2.2 Educabilidade da Criança com Trissomia 21..... | 30 |
| 2.4 Síntese | 44 |
| 3. O processo de leitura e escrita como medida de apoio ao desenvolvimento linguístico da Criança com T21..... | 47 |
| 3.1 Introdução..... | 47 |
| 3.2 Linguagem e Comunicação | 50 |
| 3.3 A aprendizagem da leitura e da escrita | 59 |
| 3.3.1 Método Perceptivo-Discriminativo | 67 |
| 3.3.1.1 Competências-chave | 70 |
| 3.3.1.2 Requisitos prévios e resultados do método perceptivo-discriminativo | 75 |
| 3.4 Síntese | 78 |
| Capítulo II - Enquadramento Empírico | 81 |
| 4.1 – Introdução | 82 |
| 4.2 – Metodologia do Estudo Empírico | 82 |
| 4.2.1 Apresentação e Justificação do Objecto de Estudo | 82 |
| 4.2.2 Hipóteses e Variáveis | 85 |
| 4.2.3 – Participante do Estudo..... | 88 |
| 4.2.4 – Método de Estudo de Caso | 89 |
| 4.2.5 – Técnicas de Recolha de Dados | 91 |
| 4.3 – Caracterização do Caso em Estudo | 95 |
| 4.3.1 – Caracterização da Realidade Pedagógica..... | 95 |
| 4.3.1.1 – Caracterização do Meio | 95 |
| 4.3.1.2 – Envolvimento Parental..... | 96 |

| | |
|---|------------|
| 4.3.1.3 – Caracterização do Contexto Pré-Escolar..... | 98 |
| 4.3.1.4 – Caracterização do Grupo (“turma”)..... | 100 |
| 4.3.2 – Perfil Intra-Individual da Criança na Avaliação Inicial | 102 |
| 4.4 – Intervenção com o Caso em Estudo | 106 |
| 4.4.1 - Plano de Intervenção..... | 106 |
| 4.5 – Dados Relativos à Evolução Registada | 108 |
| 4.5.1 - Perfil Intra-Individual da Criança na Avaliação Final | 108 |
| 4.5.2 – Dados de Opinião Contextuais | 130 |
| 4.6 – Triangulação de Dados..... | 141 |
| 4.7 – Síntese..... | 143 |
| Considerações Finais | 148 |
| Bibliografia | 151 |
| Anexos | 161 |

Lista de Abreviaturas

T21 – Trissomia 21
D.M. – Deficiência Mental
A.A.M.R. – American Association Mental Retardation
Q.I. – Quociente de Inteligência
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ONU – Organização das Nações Unidas
OMS – Organização Mundial de Saúde
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OIT – Organização Internacional do Trabalho

Índice de Anexos

Anexo I – Perfil de Desenvolvimento da Criança (Fevereiro 2010)

- Resultado da Escala *Shedule of Growing Skill's II*
- Síntese da Avaliação do Desenvolvimento
- Lista de Materiais utilizados na Escala de Avaliação de Desenvolvimento

Anexo II – Registos de Observação Inicial

Anexos III - O Método de Leitura

- Apresentação do Método
- Materiais
- Planificação do Método

Anexo IV – Registos de Observação

- Sessões de Observação
 - Grelhas de Observação (guião de provas do Método de Leitura e Escrita)
- Anexo V – Registos de Imagens/Vídeo
- DVD1
 - DVD2
 - DVD3
 - DVD4
- Anexo VI – Registo de Observação
- Observação de Desenvolvimento de Competências
 - Lista de Evolução do Vocabulário da Criança
- Anexo VII – Perfil de Desenvolvimento da Criança (Maio 2010)
- Resultado da Escala *Shedule of Growing Skill's II*
 - Síntese da Avaliação do Desenvolvimento
 - Lista de Materiais utilizados na Escala de Avaliação de Desenvolvimento
- Anexo VIII – Instrumento de Recolha de Dados – Entrevista
- Guião da Entrevista
 - Registo da Entrevista (Caracterização)
 - Transcrição da Entrevista
 - Categorização da Entrevista

Índice de Tabelas

- Tabela 1 – Os cinco estádios do percurso histórico da deficiência, apresentados pela UNUESCO(1977).
- Tabela 2 – Caracetrização do indivíduo com D.M. segundo três domínios de desenvolvimento, apresentada por Maria A. Quiroga (s.d.).
- Tabela 3 – Educabilidade da criança com T21.
- Tabela 4 – Modelo de Leitura Ascendente.
- Tabela 5 – Modelo de Leitura Descendente.
- Tabela 6 – Plano de Intervenção.
- Tabela 7 – Categorias e subcategorias para análise de conteúdo do nosso estudo.
- Tabela 8 – Súmula dos resultados do nosso estudo.
- Tabela 9 – Súmula das entrevistas do nosso estudo.

Índice de Esquemas

- Esquema 1 – As três áreas fundamentais para o processo de desenvolvimento do comportamento adaptativo, defendidas por Lambert, Nihira e Leland (1993).
- Esquema 2 – Estudos sobre a capacidade visual e auditiva de crianças com T21.

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1. Deficiência Mental

1.1 Introdução

Durante décadas, a Deficiência Mental (D.M.)¹ esteve presente em diversificados processos de investigação. Sendo no passado considerada como um elemento intruso na sociedade, havendo uma mutação progressiva e duradoura relativa à sua caracterização e definição, foi a partir do século XX, considerada como um elemento de uma sociedade inclusiva e integradora. Foi um processo moroso, que implicou a valorização das virtudes que um indivíduo com D.M. possui, assim como, as necessidades e o apoio que são essenciais à sua plena humanização na nossa sociedade.

Neste documento, ao longo do enquadramento teórico do estudo que iremos apresentar, serão abordadas diversas investigações e perspectivas aliadas ao progresso da consciência relativa à D.M., no sentido de não a caracterizar como algo estanque, sem poder de transformação, ou seja, apesar do défice cognitivo, cada ser humano apresenta a sua individualidade no seu desenvolvimento e na convivência no meio envolvente – sociedade. “Ao considerar a D.M. como um estado de funcionamento presente que, com os apoios adequados, pode ser melhorado”, verifica-se a educabilidade de todas as pessoas (Pereira & Vieira, 2003: p. 49), tornando-se imprescindível o atendimento à individualidade da mesma. Antunes (2009), equipara o cérebro humano a um computador que já nasce com programas instalados, sendo o *software*, completado progressivamente, através de experiências de vida, nomeadamente, as do ensino. Paralelamente a esta referenciação, acrescenta:

“Claro que todos nascemos e crescemos como indivíduos distintos. (...) As pessoas com défice cognitivo nascem com um computador com uma memória claramente reduzida em relação à média, pelo que é limitado o número de programas que podem ser instalados e comparativamente simples o seu «software»” (Antunes, 2009: p.23).

Para melhor compreensão de todo o universo que abrange a D.M., de seguida, apresentamos a perspectiva histórica da valorização da D.M. ao longo

¹ Ao longo deste documento, a palavra *Deficiência Mental*, será identificada por esta sigla.

dos séculos, a classificação e construção da sua definição por vários autores e investigadores, bem como, fundamentos imprescindíveis para a plena interpretação da importância da educabilidade do mesmo.

1.2 Perspectiva Histórica e Conceptual da Deficiência Mental

Nos vários momentos que caracterizam a nossa humanidade, surgem atitudes específicas e diferenciadas, perante indivíduos portadores de deficiência. Esses comportamentos foram alvo de transformações, originadas através da influência de factores económicos, culturais, filosóficos, científicos, entre outros. A aceitação e compreensão da diferença, é algo que foi, e ainda se apresenta como persistente à mudança. A evolução histórica da humanidade em conformidade com a história da deficiência (em geral) e da D.M., apresenta-nos factos, que na realidade, ficam muito aquém dos direitos humanos.

“Na história, a atitude social ambivalente ora de rejeição e segregação (selecção ao nascimento; apedrejamento em hasta pública; institucionalização/prisão; esterilização/eutanásia; holocausto; escola especial), ora de protecção (pensamento misericordioso); proteccionismo mágico-religioso face à deficiência, pode-se analisar na razão da influência da evolução do conhecimento científico sobre a ordem moral, como conjunto de regras que determinam os comportamentos das pessoas” (Morato, 1986, Fonseca, 1980, Leitão, 1980, Perron, 1976, cit. Morato, 1995: p.9).

No passado, as pessoas com D.M. eram rejeitadas pela sociedade, devido ao medo, vergonha e consideração do carácter demoníaco destes indivíduos. Foram gerações em que por ignorância, preconceito, se construíram e fortaleceram mitos, que as prejudicaram, não só a nível pessoal como social. Na antiguidade clássica, havia uma atitude de discriminação radical pela sociedade, pelo facto de os visionarem como uma ameaça, separando “das partes sãs aquelas que podem corrompê-las” (Misés, 1977, cit. Cardoso, 2004: p.16). Esta atitude da sociedade, teve continuidade na idade média. Os indivíduos com D.M., eram privados dos direitos cívicos, havendo uma persistência da construção de uma categoria social perante as pessoas com D.M., excluindo-as do contacto social, ou mesmo, provocando o sacrifício das mesmas. Com o decorrer dos anos, a cultura humanista aglomera

defensores na sociedade. Pereira e Vieira (2003), afirmam que esta cultura surge como uma desculpabilização moral, aliada à “crescente valorização dos direitos humanos e os conceitos de igualdade de oportunidades, do direito à diferença, da solidariedade e justiça social que lhe são inerentes”, determinando “o desabrochar de uma nova mentalidade” (p.17). A igualdade de oportunidades tornou-se relevante para o processo de desenvolvimento da pessoa, como um dos factores para alcançar a plenitude do ser humano.

“A Declaração Universal dos Direitos do Homem «[...] proclama como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos (...), tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, seu reconhecimento e a sua aplicação universais (...)»” (cit. Morato, 2002: p.20).

Surgem documentos legislativos, eventos e ideologias de organizações conceituadas (ONU², OMS³, OCDE⁴, UNESCO⁵, OIT⁶), com o objectivo primordial de defender os direitos de todas as pessoas - o direito à vida; à família; à educação, trabalho e cultura; à informação, expressão e independência (Pereira & Vieira, 2003: p.30-36), valorizando-se a diferença/individualidade de cada pessoa. As potencialidades do ser humano traduzem-se num valor incalculável para todo o processo de desenvolvimento e intervenção para com a pessoa portadora de deficiência. O “homem é um ser inacabado. Mas sonhador. (...) Mesmo quando essa criança traz consigo (ou adquire) a marca de uma deficiência” (Pereira & Vieira, 2003:p.38). Não sendo fácil a valorização e aceitação da pessoa portadora de deficiência na sociedade, houve também, dificuldades em pormenorizar a real conceitualização de D.M., que de certa forma, acompanhou todo esse processo histórico, desde o período da identificação de “idiota”, de mera assistência até à integração.

Durante anos, o Q.I.⁷ foi a medida estabelecida, como parâmetro para definir o conceito de D.M., nomeadamente, na teoria dos testes de inteligência de Binet e Simon (1905, cit. Bucher, 2002: p. 383). Com a crescente

² Sigla que identifica a Organização das Nações Unidas.

³ Sigla que identifica a Organização Mundial de Saúde.

⁴ Sigla que identifica a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

⁵ Sigla que identifica a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

⁶ Sigla que identifica a Organização Internacional do Trabalho.

⁷ Sigla que identifica o Quociente Intelectual.

valorização da individualidade dos indivíduos portadores de D.M., a factor Q.I. deixa de ser o centro das atenções para dar lugar a uma rede de factores associados. A revelação da importância mútua de factores internos e externos para a definição da D.M. (Freud, 1926; Tregold, 1937; Lacan, 1985; Doll, 1941-1053; Kanner, 1957; Herber, 1959-1961; Grossman, 1973; Grossman, 1977; I Congresso Mundial sobre o Futuro da Educação Especial, 1978), alcança uma nova perspectiva que valoriza a coexistência entre o comprometimento intelectual e o comprometimento da conduta adaptativa, durante o período de desenvolvimento, implementando-se a intensificação dos valores e exigências sociais, para com os indivíduos portadores de D.M.. A A.A.M.R.⁸, durante a evolução do conceito de D.M., foi reformulando a sua definição referente a este domínio do desenvolvimento humano, sendo umas das mais prestigiadas e clássicas deste percurso histórico, tendo uma boa receptividade por parte da comunidade. Com esta transformação ideológica, surge um novo paradigma. Em 1992, a A.A.M.R. apresenta uma nova definição de D.M., defendida por Luckasson et al., que perdura até ao final do século XX.

“A deficiência mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento intelectual geral abaixo da média, coexistindo com limitações relacionadas com duas ou mais das seguintes áreas de comportamento adaptativo: comunicação; tomar conta de si; vida doméstica; capacidades sociais; uso de recursos da comunidade; auto-determinação; saúde e segurança; funcionamento académico, lazer e trabalho. A deficiência intelectual manifesta-se antes dos 18 anos” (A.A.M.R., 1992, cit. In Cunha, 2007: p.28).

Neste patamar ideológico, a D.M. passa a ser defendida como uma situação dependente de diversificadas causas, limitações que condicionam a adaptação do indivíduo, inferiorizando a noção de incompetência e de condição pessoal. Revela-se pertinente e necessário, o apoio adequado ao indivíduo portador de D.M., no sentido de se desenvolver integralmente, nomeadamente, no que respeita ao comportamento adaptativo. Não se trata de diagnosticar e classificar a D.M. determinando os serviços de apoio, mas sim, efectuar uma avaliação multidimensional da interacção sujeito-meio, no sentido de averiguar e determinar o tipo de apoio específico e adequado ao indivíduo em causa.

“O enfoque multidimensional descreve a pessoa com atraso mental de um modo compreensivo e global, determinado e analisa: 1. A existência de atraso mental,

⁸ Ao longo deste documento, a *American Association on Mental Retardation*, será identificada por esta sigla.

perante outras possíveis condições de incapacidade; 2. As potencialidades e limitações existentes ao nível psicológico, emocional, físico e de saúde; 3. As características dos ambientes que o sujeito frequenta (casa, escola/trabalho, comunidade) que facilitam ou impedem o desenvolvimento do sujeito e a sua satisfação; e 4. As características óptimas do meio que permitam desenvolver os apoios necessários para facilitar a independência/interdependência, produtividade e integração desta pessoa na comunidade⁹ (Alonso, 2002: p.531).

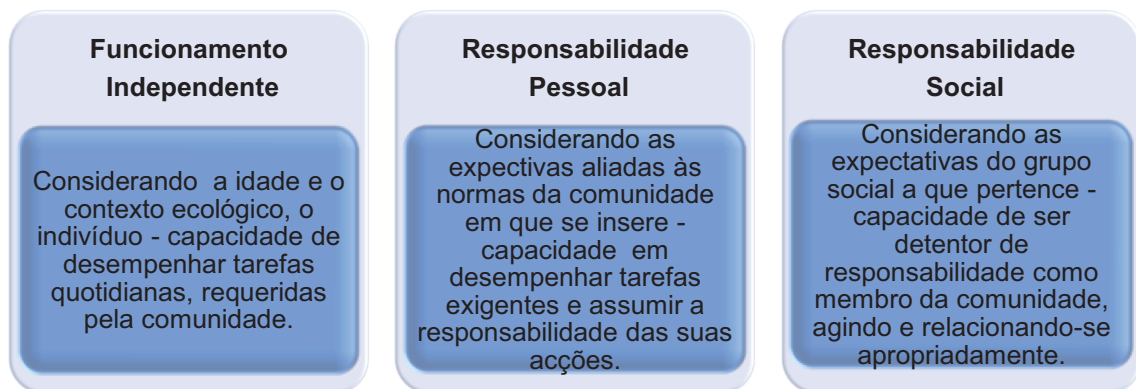
A compreensão do que é a adaptação, na plena acepção da palavra, traduzirá a dignidade e a qualidade de vida de uma pessoa portadora de D.M.. Com o novo paradigma, realça-se mais o processo de funcionamento actual, do que propriamente o estado permanente da D.M., sabendo de antemão que as limitações se presenciam em duas ou mais áreas do comportamento adaptativo.

O factor multidimensional defendido na nova proposta da A.A.M.R., direcciona a atenção para uma avaliação ecológica da D.M., facilitando neste sentido, o propósito da organização de estratégias de intervenção, a consideração de um diagnóstico diferencial, com a finalidade de tornar a individualidade do indivíduo portador de D.M. na raiz de todo o “elenco” a escrever ao longo do processo de desenvolvimento do mesmo. Outra situação de grande relevância para a avaliação, está presente nos pontos fortes, fracos e emergentes do indivíduo, uma vez que as suas necessidades, competências, limitações e envolvimento com o meio, traduzem o ponto de partida para a descrição e classificação das competências adquiridas e a adquirir, factores de teor relevante para processo de avaliação/intervenção. Essa intervenção, ocorrerá partindo da definição dos apoios necessários, relativamente ao perfil do indivíduo, assim como da sua intensidade, de acordo com distintas dimensões: funcionamento intelectual e competências adaptativas; considerações psicológicas e emocionais; considerações físicas, de saúde e etiológicas; considerações do meio envolvente. Com o novo paradigma, surge então, uma classificação de D.M. baseada nos apoios que o indivíduo portador de D.M. requer para o seu desenvolvimento: (1) intermitente – apenas quando

⁹ “El enfoque multidimensional requiere describir a la persona con retraso mental de un modo comprensivo y global, determinando y analizando: 1. La existencia de retraso mental, frente a otras posibles condiciones de discapacidad; 2. Las potencialidades y limitaciones existentes en aspectos psicológicos, emocionales, físicos y de salud; 3. Las características de los entornos habituales del sujeto (vivienda, escuela/trabajo y comunidad) que facilitan o impiden el desarrollo del sujeto y su satisfacción, y 4. Las características óptimas del entorno que permitan desarrollar los apoyos necesarios para facilitar la independencia/interdependencia, productividad e integración de esta persona en la comunidad.” (Alonso, 2002: p.531).

é necessário; (2) limitado – num período determinado; (3) moderado – apoio regular, em alguns ambientes; (4) difusivo – apoio constante, em vários ambientes.

A avaliação do comportamento adaptativo, torna-se uma preocupação da A.A.M.R. (1983), realçando a necessidade de observar o indivíduo nos diferentes sistemas, com a finalidade de avaliar o grau de adaptabilidade do indivíduo. Neste sentido, referindo Grossman (1983, cit. Morato & Santos, 2002: p.92), com todas as competências esperadas pelo indivíduo, através do comportamento adaptativo, o autor classifica-o segundo três áreas que abrangem distintas fases do percurso desenvolvimental do ser humano, estando essas áreas/períodos sequenciais e inter-relacionadas: (1) primeira infância e infância (factores maturacionais considerados como a característica essencial deste período); (2) infância e pré-adolescência (actividades académicas determinam o foco de atenção deste período); (3) adolescência e vida adulta (ênfase na *performance* vocacional e profissional). O comportamento adaptativo poderá estar comprometido, quando, por alguma razão, existir um atraso na aquisição dos *skills* característicos de cada período mencionado pelo autor. Deste modo, considerando as dificuldades que possam existir (em qualquer das áreas referidas), será determinado o apoio específico e essencial para que se possa intervir adequadamente, visando a aquisição plena dos *skills* em questão, fortalecendo o comportamento adaptativo. Usualmente, o comportamento esperado pela sociedade, é caracterizado como normal, sendo este, evidenciado e reforçado nos distintos sistemas, que se complementam e pertencem ao contexto social. Cada indivíduo possui a sua individualidade, o que traduz a forma como encara as vivências do seu dia-a-dia, as experiências que lhe são oferecidas e as aquisições alcançadas. A maturidade adjacente ao comportamento adaptativo que permitirá ao indivíduo com D.M. integrar-se na comunidade, é caracterizada por Lambert, Nihira e Leland (1993), em três áreas, definindo especificidades inerentes à independência e responsabilidade do indivíduo na comunidade envolvente, que são relevantes para o comportamento adaptativo, sendo elas:



Esquema 1 – As três áreas fundamentais para o processo de desenvolvimento do comportamento adaptativo, defendidas por Lambert, Nihira e Leland (1993, cit. Morato & Santos, 2002, p.99).

1.3 Educação na Deficiência Mental: da Homogeneidade à Heterogeneidade

Os desafios da educação formal da criança com D.M., foram sofrendo mudanças significativas ao longo dos períodos históricos, que marcaram as mudanças na vida destas pessoas, pois toda a diferença humana era classificada como “deficiente”, não atendendo às particularidades de cada um, até ao século XIX (Alonso, 2002: p.517). De facto, apenas entre o final do século XVIII e o início do século XIX, começam a surgir estudos que tinham como finalidade encontrar respostas de teor pedagógico, como contributo para o desenvolvimento das pessoas com D.M. (Esquirol, 1818; Jean Itard, 1801-1806; Guggenbuhel, 1839; Séguin, 1846). Uma significativa evolução ideológica realizou-se com os estudos de Jean Itard (1801/1806) na tentativa de proceder à recuperação de uma criança portadora de D.M. profunda, no sentido de reforçar a transformação das habilidades de um indivíduo, dependentes das vivências do seu meio ambiente. Por conseguinte, Fonseca (1995, cit. Cardoso, 2004) revela que este investigador poderá ser considerado o “pai da Educação Especial”. Dando continuidade ao trabalho de Jean Itard, surgem os estudos de Seguin (1846), demonstrando a educabilidade das pessoas com D.M. através de um treino sistemático e de distintas possibilidades estratégicas - “método fisiológico” (cit. Alonso, 2002: p.517).

Entre o final do século XIX e início do século XX, as pessoas com D.M. eram incluídas em asilos, instituições que apenas prestavam cuidados muito limitados ao nível material e assistencial, manifestando “desordens comportamentais e em consequência (...) eram tidas como totalmente dependentes de cuidados prestados por outras pessoas” (Genep, 1996, cit. Pereira & Vieira, 2003: p. 177), intensificando-se o apoio médico, comparando a D.M. a uma doença. O *boom* deste período histórico, ocorreu quando o modelo médico de assistência à pessoa com D.M., foi contraposto com a nova perspectiva que se baseava no facto de que, estas pessoas possuíam potencialidades para aprender e se desenvolverem.

“As pessoas com deficiência mental passaram a ser vistas como pessoas normais, com necessidades normais, mas também com necessidades especiais, para quem as circunstâncias da vida e os padrões de vida devem ser os mais normais possíveis, que podem ser adaptados, mas só tanto quanto o necessário. A isto chama-se normalização” (Genep, 1996, cit. Pereira & Vieira, 2003: p.178).

Dada a divergência crescente de estudos, a descoberta de que a D.M. poderia advir de distintas causas e que poderia ser distinguida por diferentes níveis de competência, apela à aceitação de um diagnóstico baseado no factor inteligência (Binet, 1909; Spearman, s.d.; Thorndike, s.d.; Thurstone, s.d.; cit. Morato, 1995: p.11). Os testes de inteligência surgem como técnicas imprescindíveis para avaliar as capacidades intelectuais da pessoa com D.M., visando a percepção das limitações de aprendizagem da mesma.

Verificamos que a aceitação da sociedade de indivíduos portadores de D.M., foi um processo minucioso, que presenciou mudanças significativas no percurso escolar dos mesmos. Tradicionalmente, as crianças com D.M. eram identificadas como sendo incapazes de acompanhar uma classe regular, podendo prejudicar a aprendizagem dos colegas da mesma faixa etária, no processo de aprendizagem, devido ao atraso desenvolvimental que apresentavam. Deste modo, realçando a homogeneização e o modelo médico, estas crianças frequentavam instituições específicas. A década de 60, foi caracterizada pela proliferação destas instituições, mais especificamente, escolas especiais, centros de reabilitação, oficinas, clubes e associações para

deficientes. Segundo Fierro (1995), as escolas especiais tinham como finalidade,

“conduzir os alunos com deficiência mental à mesma meta que a escola regular objectivava aos alunos considerados “normais”: assegurar sua plena capacitação, preparando-os para uma vida independente em sociedade, mediante a aquisição de conhecimentos e habilidades” (cit. Voivodic, 2004: p.59).

Contudo, as escolas especiais, ao valorizar a educabilidade da criança com D.M., abarcavam também, determinadas limitações ao desenvolvimento da mesma, uma vez que eram destinadas exclusivamente a crianças com estas características específicas, promovendo a segregação e discriminação deste grupo social. O indivíduo com D.M. poderia ser educado, com a contraposição de uma postura – ficar à margem da sociedade (Bucher, 2002: p.382). Com esta assunção da necessidade de institucionalização aliada à educação formal (proveniente das normas sociais para com a plena aceitação da criança com D.M.), emergiu uma classificação específica da D.M.: de acordo com as capacidades intelectuais e intervenção educativa, a criança com D.M. passa a ser identificada como treinável e educável. Gallagher e Kirk (2002), referem que existem “numerosas diferenças entre as características gerais das crianças rotuladas como deficientes mentais treináveis e as das deficientes mentais educáveis” (p.140). Contudo, realçam uma característica específica, referindo: no caso da criança com D.M. e treinável, tem aliado como condição do atraso, uma perturbação de carácter biológico; em contrapartida, diversos factores de carácter hereditário e a limitada estimulação ambiental, são os factores que promovem o atraso na criança com D.M. educável.

Nos anos 90, deu-se início a uma nova atitude perante a educação da criança com D.M., revelando-se uma postura de inclusão destas crianças na classe regular. Presencia-se a crescente implementação de uma atitude humanística para com os indivíduos portadores de D.M.. É um período, onde existe persistência perante a tentativa de valorizar os direitos destes indivíduos, como um ser humano “vulgar”, realçando a perspectiva do comportamento adaptativo, como essencial na inclusão e integração numa sociedade mais justa, valorizando as suas necessidades e interesses individuais (Tredgold, 1937; Doll, 1941-1953; Kanner, 1957; cit. Morato, 1995).

A heterogeneidade torna-se o centro das atenções, face à revelação da importância da aprendizagem cooperativa – interação social, valorizando-se as aprendizagens das crianças com D.M. e as ditas “normais” num ambiente mútuo, considerando não só o défice cognitivo, mas também, a “funcionalidade do indivíduo perante as exigências ambientais” (Costa e Cunha 2007: p.59). Além disso, as necessidades e dificuldades de aprendizagens da criança com D.M., ficam em primeiro plano, comparativamente com a mera classificação desta patologia. A intervenção educativa, torna-se assim, muito mais responsável, no sentido de abrir horizontes às distintas necessidades e interesses dos elementos pertencentes à classe, uma vez que a criança com D.M. é incapaz de desenvolver por si só, “processos que lhe permitam regular a sua aprendizagem” (Martin & Marchesi, 1995, cit. Voivodic, 2004: p. 58). Os ideais desta nova ideologia, de acordo com Montessori (1950), traduzem-se em ideias-chave, que se relacionam

“(...) com a auto-educação e responsabilização, a individualização e heterogeneidade cronológica, a experiência de períodos sensíveis, o enfoque na observação e a importância conferida ao meio onde o indivíduo se insere, ao mesmo tempo que se considera a actividade espontânea das crianças que se movem de acordo com os seus próprios interesses e motivações e o papel do professor como facilitador utilizando material científico adequado e cativante” (cit. Morato & Santos, 2002: p. 24).

Implementando-se uma cultura preocupada com os direitos de todos os civis, para que oficialmente houvesse a integração das pessoas com deficiência, distintas organizações conceituadas abraçaram esta nova perspectiva – ONU, OMS, OCDE, UNESCO, OIT., bem como, a construção de documentos oficiais e universais - Declaração Universal dos Direitos do Homem, Declaração dos Direitos das Crianças, Declaração dos Direitos do Deficiente Mental, Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente, Programa de Acção Social Relativo às Pessoas Deficientes. Em Portugal, a Constituição da República Portuguesa (1976), a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986), Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (1989), foram factores essenciais para a implementação de normas para a socialização e educação da pessoa com deficiência.

Todo este percurso histórico é distinguido pela UNESCO (1977) por cinco estádios específicos, que resumidamente, traduzem o percurso histórico da pessoa com deficiência na sociedade.

| Estádio | Enquadramento Histórico |
|----------------------------|--|
| Filantropico | O indivíduo com deficiência é considerado “doente”, sendo uma característica permanente no seu desenvolvimento. |
| “Assistência Pública” | O indivíduo com deficiência é considerado como “inválido” e com necessidade de apoio em instituições. |
| Direitos Fundamentais | Os direitos universais iniciam a sua trajectória no percurso da humanidade, tendo todo o ser humano, direito à educação, inclusivé, o que é portador de deficiência. |
| Igualdade de Oportunidades | Com o desenvolvimento económico e cultural, procede-se à inclusão de todas as crianças no sistema educativo. Defende-se a perspectiva de que o rendimento inferior ao “normal”, provém da influência do meio, o que move investigadores a estudar esta problemática na educação. |
| Direito à Integração | Dada a individualidade de cada pessoa, defende-se uma acção voltada para a integração em vez da normalização. |

Tabela 1 – Os cinco estádios do percurso histórico da deficiência, apresentados pela UNESCO (1977) (cit. Pereira & Vieira, 2003: p.18-19).

Muitas transformações foram ocorrendo, às quais foram surgindo críticas e informações complementares, que apoiaram a evolução de ideias e atitudes para com a diferença do ser humano. A especificação de normas de convivência em sociedade – os direitos das pessoas portadoras de D.M., de facto permitira que a luta contra a igualdade de oportunidades para todos, não permanecesse intacta, indo ao encontro das necessidades que cada elemento da sociedade comporta.

1.4 Aprendizagem da Criança com Deficiência Mental

No sentido de estimular a aprendizagem de uma criança com D.M., considerando os factores de integração e de comportamento adaptativo, a individualização de apoio torna-se relevante no processo de desenvolvimento da mesma. Considerando a situação de uma criança com D.M., Aron Diamant

(2007), refere-nos um factor chave para percebermos efectivamente, essa individualidade:

“Testes mentais para se determinar o nível da pessoa com D.M. ainda são utilizados, embora se reconheça que o importante é verificar quais as potencialidades de cada pessoa com D.M., e assim determinar se há possibilidade de alfabetização ou não, em que nível; não havendo essa possibilidade, devem ser determinadas quais as capacidades que a pessoa com D.M. é capaz de aprender e, claro, procurar profissionalizá-la. Porém, nos casos de D.M. grave e profunda pode não haver nem essa possibilidade” (P. 418).

Durante o processo de desenvolvimento, cada criança vai apresentando o seu ritmo de aprendizagem, sendo este, um factor essencial a considerar pelos adultos responsáveis por este processo. No contexto da D.M., a minuciosidade da compreensão e actuação por parte destes agentes educativos é essencial, pelo facto da criança com D.M. não possuir as mesmas competências ao nível do domínio de conhecimento abstracto, bem como, aprendizagem autónoma. Esta é a justificação que leva muitos autores a referir que estas crianças apresentam um ritmo mais lento, comparativamente, às crianças não portadoras de deficiência. “A noção de aprendizagem envolve (...) comportamentos (...) relacionados a conceitos psiconeurológicos, como estímulos, condicionamentos, discriminações, memória, e (...) vai também depender do nível de cognição.” (Aron Diamant, 2007: p. 417). Batista & Mantoan (2007), vão mais além da referenciação da importância do que é abstracto, afirmando que,

“Trabalhar a ampliação da capacidade de abstracção não significa apenas desenvolver a memória, a atenção, as noções do espaço, tempo, casualidade, raciocínio lógico em si mesmas. Nem tão pouco tem a ver com a desvalorização da acção directa sobre os objectos de conhecimento, pois a acção é o primeiro nível de toda a construção mental” (p. 24).

O processo de aprendizagem da criança com D.M. é semelhante ao desenvolvimento de uma criança não portadora de D.M., estando igualmente enquadrado nos diferentes estádios gerais de desenvolvimento.

Num passado recente, a aprendizagem era visionada como dependente de determinados condicionamentos (associação entre estímulos e acções), não evidenciando a intersecção de factores genéticos (perspectivas comportamentalistas de Watson, 1925; Thorndike, 1949; Guthrie, 1959; Hull, 1929; Skinner, 1953). A ascensão da Psicologia valoriza factores que

intersectam todo o processo de aprendizagem: “o organismo é produto da hereditariedade em interacção com o meio e com o tempo” (Sprinthall & Sprinthall, 1993a: p.52). Assim sendo, a influência da hereditariedade ou a influência do meio, não são factores únicos para compreender as questões do comportamento humano no seu percurso desenvolvimental. Existem sim, uma multiplicidade de factores.

As investigações direccionadas para o desenvolvimento cognitivo, foram o fio condutor para a revolução na compreensão do processo de aprendizagem, tendo origem no estudo efectuado por Arnold Gesell (1940), no qual se defendia uma aprendizagem crescente numa sequência de estádios de desenvolvimento, de acordo com períodos de integração. Gesell (1940) foi o fundador da perspectiva dos processos de crescimento e do desenvolvimento, sob uma “sequência invariante” (cit. Sprinthall & Sprinthall, 1993b: p.97). Jean Piaget (1970), numa perspectiva construtivista, defende também o desenvolvimento por estádios (sensório-motor, pré-operatório, operações concretas, operações formais), iniciando a sua investigação através de observações adjacentes à especificidade do raciocínio das crianças – mente humana, valorizando o desenvolvimento intelectual ao longo do processo de aprendizagem. Segundo o psicólogo suíço, o nosso pensamento transforma-se na constante luta para “atribuir sentido ao mundo” (cit. Woolfolk, 2000a: p.38-39), estando dependente de quatro factores específicos: maturação biológica, acção sobre o meio, relações sociais e o processo de equilíbrio - “processo mediante o qual se equilibra aquilo que já sabemos (assimilação) com aquilo que podemos ser solicitados a aprender e que não se ajusta completamente à nossa compreensão (acomodação)” (cit. Sprinthall & Sprinthall, 1993b: p.118). Piaget (1970) defende que o ser humano em idades precoces (bebé) já possui uma inteligência prática, que está na base da resolução de problemas na interacção com o meio. Ao alcançar a segunda infância, a criança terá a oportunidade de resolver os seus problemas mediante uma inteligência adaptativa, uma vez que adquire a capacidade de antecipar soluções, emergindo a acção pelo pensamento - idêntico ao do adulto.

Lev Semenovich Vygostky (1988) valoriza o desenvolvimento cognitivo numa perspectiva sociocultural, tendo este, a sua fonte de aprendizagens não na exploração autónoma do meio (teoria de Piaget), mas sim, através das vivências com o outro, que lhe permitirá alcançar o conhecimento, as ideias, as atitudes e os valores da sua cultura. Vygotsky (1988) fala-nos da zona de desenvolvimento próximo, que consiste na mediação do adulto no processo de resolução de problemas por parte da criança, no sentido de fortalecer e reconhecer as competências da mesma. Este será o suporte para que a criança compreenda o mundo em que vive e adquira a autonomia na resolução de problemas. Vygotsky (1988), não visualiza o desenvolvimento cognitivo mediante um processo progressivo e sequencial de estádios, visto que valoriza a dependência de determinados factores para que ocorra a aprendizagem: maturidade da criança, orientação do adulto experiente e a comunicação – “a linguagem tem um papel na estruturação da mente. Com a sua complexidade estrutural, converte-se em pensamento, transformando-se em linguagem interior que guia e organiza a nossa actividade” (Borràs, 2002: p.39). Feuerstein (1980), defende uma abordagem voltada para a modificabilidade cognitiva do sujeito, que depende das interações sociais e do modo como vivencia as suas experiências de aprendizagem (estruturação da identidade), diante uma sociedade em constante transformação e detentora de uma bagagem cultural (relação dinâmica entre passado, presente, futuro). A modificabilidade direcciona-se para a possibilidade de vivenciar novas trajetórias, promovendo a necessidade de uma pedagogia caracterizada pela abertura face ao desconhecido e de comunicação nas relações sociais, fortalecendo o “exercício de novos e diferentes processos psicológicos” (Ros, 2002: p. 31), afectivos e cognitivos. Segundo o autor, “é importante uma avaliação dinâmica da inteligência para fins não de rótulo, mas de mudanças (...) temos que aceitar que é preciso mudar a estrutura cognitiva do portador de deficiência mental” (cit. Werneck, 1995: p.162). A importância da mediação de aprendizagens apela à organização de ambientes modificadores, no sentido de estimular o sujeito para um nível de desenvolvimento superior, atendendo a determinados factores (reciprocidade, individualização, autocontrole, partilha,

entre outros) que potenciem o potencial do sujeito. Feuerstein (1992), refere também, a relevância das funções cognitivas para todo o processo de relação interpessoal (*input* - recepção de informação; *elaborational* - elaboração e comparação de informações; *output* - comunicação), as quais poderão sofrer distúrbios caso se presencie a ausência de experiências que intensifiquem o processo de aprendizagem, bem como, o estabelecimento de relações interpessoais.

A importância das experiências precoces, é também referenciada na teoria de Sigmund Freud (1900) - teoria do desenvolvimento emocional, evidenciando o impacto das experiências e aprendizagens no percurso desenvolvimental, bem como, na estruturação da personalidade. Estas “consequências”, estão intimamente relacionadas com a memória e o pensamento do adulto. Erik Erikson (1972), valoriza também a perspectiva psicossocial para o desenvolvimento, complementando a teoria de Freud, valorizando factores positivos e negativos em cada estágio de desenvolvimento. Neste sentido, defende que a “resolução doentia dos problemas nos estágios iniciais pode ter repercussões potencialmente negativas por toda a vida, embora alguns danos possam ser reparados em estágios posteriores”¹⁰ (cit. Woolfolk, 2002a: p.71). Lawrence Kohlberg (1958), valoriza a sociabilidade do sujeito atendendo ao seu desenvolvimento moral, sendo o diálogo e a racionalidade os alicerces para a resolução de problemas morais. Importa ressaltar esta teoria, no sentido de apelar à aprendizagem de aptidões vocacionadas para a responsabilidade pessoal e social do ser humano enquanto elemento activo de uma sociedade. Kohlberg (1958), apela à menorização dos julgamentos e posturas de repreensão (Sprinthall & Sprinthall, 1993d: p.198), pelo facto de serem factores imprescindíveis nos momentos de mediação de aprendizagens de carácter moral, motivando a criança a raciocinar e a tomar iniciativa na resolução dos seus problemas, nunca desfasando o desenvolvimento cognitivo da mesma, no sentido de não criar sentimentos de frustração.

¹⁰ “Uma resolução doentia dos problemas nos estágios iniciais pode ter repercussões potencialmente negativas por toda a vida, embora alguns danos possam ser reparados em estágios posteriores” (cit. Woolfolk, 2002a: p.71)

Os primeiros anos de vida, ilustram a raiz de todas as aprendizagens, vividas e proporcionadas, sendo o alimento fundamental para o crescimento do ser humano, no domínio cognitivo, social e afectivo. Na interacção com o meio e com os agentes educativos, a criança irá adquirir competências que promoverão uma aprendizagem autónoma, no sentido em que será capaz, ela própria utilizar estratégias pessoais para dar resposta aos problemas que lhe são propostos – estímulos externos. No que respeita à aprendizagem de uma criança com D.M., a situação torna-se diferente, pelo facto de haver uma dependência maior das aprendizagens propostas pelo outro (mediador). Esta necessidade, provém do facto da criança com D.M. possuir um défice ao nível da concentração, que compromete a resposta aos estímulos externos. Segundo Rodrigo & Palácios (1998, cit. Voivodic, 2004: p. 48), o enfoque do desenvolvimento da criança com D.M., direcciona-se para uma perspectiva sistémica, sendo este processo, muito mais que uma dependência da sua habilidade cognitiva, valorizando o ambiente familiar como o factor principal desse mesmo processo. O nascimento de uma criança, caracteriza-se, como sendo um acontecimento dotado de grandes expectativas por parte da sua família. Drotar e colaboradores (1999, cit. Voivodic, 2004), referem que, de acordo com o processo de luto dos pais, relativo à morte das expectativas criadas em torno do sonho de um filho, existem etapas específicas, que caracterizam as atitudes dos pais: reacção de choque, negação da problemática desenvolvimental, reacção emocional intensa, diminuição da ansiedade e insegurança e a reorganização da família com a inclusão da criança no sistema familiar. Um período difícil – até à aceitação, pode comprometer o desenvolvimento da criança (inadequada ligação afectiva mãe-filho/ pais-filho), como é o caso, do nascimento de uma criança com D.M.. O relacionamento com os pais, promoverá o progresso de factos importantes para o desenvolvimento harmonioso da criança, nomeadamente, no que respeita ao domínio emocional e à formação da sua personalidade, a potencialização de aprendizagens relativas à comunicação/linguagem, segurança, autonomia, independência, entre outras, que são atitudes

promotoras do bem-estar da criança, além dos cuidados básicos de higiene e alimentação.

Num atendimento educativo heterogéneo, a avaliação sistemática e precisa das competências da criança portadora de D.M. (aprendizagens adquiridas e emergentes), torna-se o centro das atenções no processo de mediação de aprendizagens por parte dos adultos intervenientes no processo de aprendizagem da mesma, com a finalidade de construir um repertório de aprendizagens que diminuam as dificuldades inerentes a esta patologia – psicomotoras, sensoriais, relações sociais, autonomia e linguagem. A individualidade no universo da D.M., foi a fonte inspiradora para o estudo de Maria Angeles Quiroga (s.d.), no sentido de caracterizar as especificidades de cada pessoa portadora desta patologia, apresenta-nos, três domínios de desenvolvimento:

| Físico | Pessoal | Social |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Falta de equilíbrio;• Dificuldades de locomoção;• Dificuldades de coordenação;• Dificuldades de manipulação. | <ul style="list-style-type: none">• Ansiedade;• Falta de autocontrolo;• Tendência para evitar situações de fracasso mais do que para procurar o êxito;• Possível existência de perturbações de personalidade;• Fraco controlo interior. | <ul style="list-style-type: none">• Atraso evolutivo em situações de jogo, lazer e actividade sexual. |

Tabela 2 – Caracterização do indivíduo com D.M. segundo três domínios de desenvolvimento, apresentada por Maria A. Quiroga (s.d., cit. Pacheco & Valencia, 1997: p. 217)

Sainz & Mayor (1989), através dos resultados dos seus estudos, apresentam-nos cinco factores, que abrangem o domínio cognitivo e social do desenvolvimento de uma pessoa portadora de D.M., identificando-os como défices cognitivos significativos – memória, categorização, resolução de problemas, linguagem, relações sociais (cit. Pacheco & Valencia, 1997: p. 217). Pacheco e Valencia (1997), defendem que a individualidade abrange um vasto universo de caracterizações das pessoas portadoras de D.M., referindo que “enquanto nuns é notável o atraso de desenvolvimento, outros apresentam um aspecto saudável, para além de toda uma série de características em que a

diferença entre uns e outros é enorme” (p.217). Atendendo a essa individualidade da criança portadora de D.M., emerge a necessidade de proporcionar situações que promovam a sua participação activa e que ocorram através do que é concreto e pessoal (experiência de vida), fortalecendo a sua participação activa de acordo com acções de pensamento, associando e compreendendo as diversificadas funcionalidades e soluções. A mediação dos agentes educativos torna-se relevante na aquisição de aprendizagens significativas, que a conduzam ao desenvolvimento integral. Este factor não se evidencia apenas nas aprendizagens de alfabetização, mas também nas que se direccionam para a concretização de tarefas da sua rotina diária, bem como, as de cuidados pessoais. A vulnerabilidade de determinadas especificidades da criança com D.M., requer que a intervenção educativa seja global (Vidigal & Guapo, 1997, cit. *In* Lilja, 2005: p. 539). Estando todas as vivências intimamente interligadas com o acto comunicativo, o desenvolver e melhorar a comunicação da criança com D.M., tornar-se-á o objectivo primordial de toda a intervenção. A eficácia deste objectivo, dependerá do trabalho multidisciplinar entre adultos intervenientes no processo de aprendizagem da criança, nomeadamente, a família e profissionais, e da estimulação resultante de todo este trabalho de parceria.

A aprendizagem destas crianças depende de critérios de orientação, sistematização e de frequência. Como organização de uma intervenção ajustada a estas exigências, Gallagher e Kirk (2002), definem alguns critérios importantes para favorecer a aprendizagem da criança com D.M. (p. 154-155). Toda a acção educativa, intersecta determinadas especificidades, no sentido de reforçar o sucesso das aprendizagens, por meio de uma planificação adequada às capacidades da criança. O nível de aprendizagem só progredirá, através de actividades sistemáticas e também elas, progressivas. Contrariamente, a criança com D.M. terá dificuldade em associar e acomodar novas aprendizagens. A repetição de aprendizagens em diferentes ambientes, será também um factor relevante e vantajoso, para que a criança com D.M. percepcione a generalização dessas aprendizagens - compreender um conceito em diferentes contextos. Com a finalidade de procurar atingir o

sucesso nas situações análogas de aprendizagem, ao organizar a actividade, torna-se fundamental que o adulto considere a persistência e a possibilidade de simplificar a tarefa, no sentido de inibir o fracasso. Woolfolk (2000b), refere que o adulto interveniente ao voltar “para um nível mais simples” (p.118), no momento em que verifique que a criança não está a acompanhar a tarefa, dará prioridade ao sucesso da criança com D.M., reforçando respostas correctas, uma vez que esta possui uma baixa tolerância à frustração nas aprendizagens. Deste modo, oferecer o *feedback* das aprendizagens, motivará a aprendizagem da criança com D.M., visto que ao saber que respondeu acertadamente, haverá maior probabilidade de se motivar intrinsecamente para saber “mais”. A motivação intrínseca, estará intimamente dependente dos resultados obtidos, do período e variação de situações de aprendizagem, bem como, com a postura dedicada do adulto interveniente.

Cada ser humano é um enigma, um mistério, como nos lembra Larrosa (1999). A tendência de nos anteciparmos ao que o aluno é capaz de realizar e de aprender, a partir de uma dada actividade escolar, previamente adaptada, precisa ser substituída por um sentimento de confiança no que cada um consegue produzir, quando intrinsecamente motivado e pela valorização do que foi produzido, independentemente do resultado alcançado (Mantoan, 2004: p. 34).

Na mediação do processo de aprendizagem precoce da criança com D.M., respeitando as particularidades individuais da mesma, nomeadamente o seu ritmo de aprendizagem, um estímulo será apenas associado a uma resposta, para que não existam distúrbios na associação e acomodação do conceito. Na apresentação de um novo conceito, a preocupação reside na sua apresentação, apenas quando o conceito antecedente seja familiar para a criança.

Em todo o processo de aprendizagem, a consideração da estimulação da atenção da criança portadora de D.M. perante a situação de aprendizagem, evidencia-se como um factor de elevado contributo motivacional para a mesma, apelando à possibilidade de apresentar essa situação de forma criativa e apeladora, orientando-a para os aspectos relevantes, assim como, ajudando-a a inibir os que são irrelevantes para a ocasião. De acordo com Gallagher e Kirk (2002), a minuciosidade da atenção e da intervenção para com a criança portadora de D.M., fará toda a diferença no seu processo de aprendizagem,

fortalecendo a necessidade de uma aprendizagem contínua, progressiva e sistemática, intercalando-se com as necessidades específicas da mesma. Através da procura do conhecimento do mundo da criança, segundo Lilja (2005), todas as crianças, independentemente dos comprometimentos ao nível do desenvolvimento, podem alcançar a alegria e sentimentos de auto-realização, tendo como origem, o fortalecimento da esperança e da luta pelo desenvolvimento do potencial inato de cada uma delas (p. 541).

1.5 Síntese

A progressiva aceitação da D.M. como uma deficiência aliada a uma perspectiva heterogénea, foi um processo moroso, que teve como origem mitos que discriminavam os indivíduos portadores desta patologia, perante a sociedade (e em alguns períodos históricos punham termo às suas vidas como medida de exclusão), alcançando a emergente aceitação da cultura humanística – valorização dos direitos de todos por igual. Este historial foi acompanhado pela inclusão das pessoas portadoras de D.M. em asilos, instituições, escolas especiais (homogenização do ensino) e a integração nas escolas regulares (heterogenização do ensino). De igual modo, houve a necessidade incessante de atribuir uma definição específica à D.M., sendo a definição da A.A.M.R. (1992) a mais actual e prestigiada, referenciando a importância, não só das limitações cognitivas, mas fundamentalmente, realçando questões intercaladas com o comportamento adaptativo (funcionamento independente e responsabilidade pessoal/social), que está intimamente relacionado com a adaptabilidade do sujeito portador de D.M. ao meio/sociedade. Os valores sociais bem como a inferiorização de incompetência e condição pessoal evidenciam-se nesta nova ideologia, no sentido de fortificar a necessidade de uma acção/avaliação multidimensional da interacção sujeito-meio. Assim sendo, torna-se evidente a necessidade de avaliar o perfil individual do sujeito portador de D.M. (pontos fortes, fracos e emergentes; historial de aprendizagens), para dar sentido ao estabelecimento de uma rede estratégica de aprendizagens. Com a crescente valorização da

D.M., repercute-se a educabilidade do indivíduo com D.M., sendo o enfoque direccionado para os níveis de apoio (intermitente, limitado, moderado e difusivo), relacionando-os com as necessidades e oportunidades de aprendizagens que promovam o desenvolvimento integral e harmonioso do mesmo.

A criança com D.M., atendendo à sua individualidade e ao seu ritmo de aprendizagem, acompanha os estádios de desenvolvimento geral (teoria de Piaget, 1970; Freud, 1900; Vygotsky, 1988; Erikson, 1972; Kohlberg, 1958; Feuerstein, 1980:1992), sendo imprescindível a orientação, frequência e sistematização de situações de aprendizagem, uma vez que necessita de mediação do adulto para adquirir novos conhecimentos – derivado ao défice de concentração, de abstracção e de aprendizagem autónoma. A família e o professor, tornam-se os agentes educativos com grande responsabilidade no processo de aprendizagem, no sentido de intensificar a interactividade criança-sujeito/criança-meio, fortalecendo a organização de estratégias que motivem e intensifiquem a aquisição de novos saberes.

No que respeita a estas necessidades inerentes à criança portadora de D.M., iremos focar a nossa atenção, no caso concreto da criança com Trissomia 21 (T21¹¹), uma vez que será um dos focos de atenção do nosso estudo.

¹¹ Ao longo deste documento, a palavra *Trissomia 21* será identificada pela sigla T21.

2. Trissomia 21

2.1 Introdução

A Trissomia 21 traduz-se numa síndrome que advém de uma alteração cromossómica, que deriva de uma perturbação na divisão celular, sendo uma das principais causas de D.M.. A natureza desta alteração, poderá ser de carácter numérico, em que estão envolvidos factos como o tamanho do cromossoma afectado, ser um autossoma ou um heterossoma, bem como, existir um aumento ou diminuição do número de cromossomas do cariótipo humano. Em relação a esta particularidade do ser humano, Regateiro (2007), apresenta-nos dados pertinentes, para uma melhor compreensão da mesma:

“A espécie humana tem um número diplóide de cromossomas constituído por 46 cromossomas agrupados em 23 pares. Os cromossomas dividem-se em autossomas (22 pares de cromossomas homólogos numerados de 1 a 22 por ordem decrescente de comprimento, embora o 22 seja maior que o 21) e heterocromossomas ou cromossomas sexuais (cromossoma X e Y)” (p.244).

Segundo o autor supracitado, a T21 é uma trissomia autossómica, estando o seu grau de gravidade, intimamente relacionado com o tamanho dos cromossomas que sofreram alteração.

As alterações cromossómicas, podem ainda, ser de carácter estrutural, estando envolvida a extensão e a região afectada do cromossoma, sendo estes, os factos que influenciarão as consequências da mutação, nomeadamente, em questões fenotípicas.

Os indivíduos portadores desta patologia, possuem 47 cromossomas em vez de 46 (o “normal”). Neste caso, existe uma excepção, o par 21 é constituído por três cromossomas, existindo a presença total ou parcial de um cromossoma extra (trissomia homogénea), sendo esta a origem da designação de T21. O cromossoma extra do par 21, foi descoberto cientificamente, por Lejeune em 1958. Com o decorrer da ânsia do desconhecido, dando continuidade a este trabalho, os especialistas em genética descobriram que indivíduos portadores de T21, apresentavam determinadas especificidades na alteração cromossómica – permuta de pares de cromossomas – denominadas

por translocação e mosaicismos. Na primeira situação, o cromossoma extra do par 21 está sobreposto a um cromossoma de outro par – 14 ou 22 (Pueschel, 2002c: p.23), existindo autores, que referem que os grupos envolvidos são o 13 – 15 e 21 – 22 (Blasco, Hernández & Sampedro, 1997: p.226). Nesta junção, os dois cromossomas sofrem uma quebra na região central, resultando na união dos dois braços mais longos e na perda dos braços mais curtos. Por norma, segundo Regateiro (2007) “não há perda de material cromossómico ou a perda é de modo que não afecta o fenótipo do indivíduo portador de uma forma equilibrada de translocação (p.276)”. O autor, refere ainda, que existem três variantes de translocação, nomeadas por translocação recíproca, robertoniana e insercional. Na segunda situação referenciada - mosaicismos, ao longo da divisão celular, duas células não sofrem disjunção, enquanto as restantes se dividem normalmente para a formação do cariótipo humano. Deste modo, haverá automaticamente, um cromossoma extra, o que originará um indivíduo trissómico por mosaicismos. A anomalia do par 21, resumidamente, pode surgir de três factores que se desenvolvem durante a distribuição dos cromossomas: a trissomia homogénea (presente na 1ª divisão celular ou antes da fertilização), o mosaicismos (presente na 2ª e 3ª divisão celular) e a translocação (união de uma parte ou a totalidade de dois cromossomas de pares distintos) (cit. Blasco e tal., 1997).

A etiologia desta disfunção, é ainda hoje desconhecida na sua plenitude, visto existir dificuldade em especificá-la, mas “parece que todos os especialistas estão de acordo em que existe uma multiplicidade de factores etiológicos que interactivam entre si (...)” (Blasco et al., 1997: p.228), sendo desconhecida a forma como estes interagem. A hereditariedade é uma das causas possíveis, assim como, a idade da mãe e factores externos à criança, directamente relacionados, principalmente, com a mãe – processos infecciosos, exposição a radiações, agentes químicos, problemas da tiróide, índice elevado de imunoglobulina e tiroglobulina no sangue, deficiências vitamínicas. Tendo em conta estes possíveis factores etiológicos, será importante haver uma prevenção, anterior à gravidez da mãe, que passa por alertar as mulheres do “factor idade”, por um aconselhamento genético

(relacionado com o historial familiar, havendo o risco de terem um filho com T21), assim como, pelo processo de amniocentese (análise cromossómica). Considerando toda a miscelânea de factores que poderão intervir na mutação cromossómica de um indivíduo com T21, Morato (1994) refere que esta patologia, “é então caracterizada pela presença de um cromossoma extra no par 21, estando identificada por sinais (clínicos e) morfológicos característicos correlacionados com a organização interna dos cromossomas” (p.41). Deste modo, como veremos no decorrer deste capítulo, a criança com T21, apresenta determinadas características físicas, cognitivas, afectivas e sociais, que estão intimamente relacionadas com a carga genética que esta patologia comporta.

Após esta breve referência das questões genéticas adjacentes à T21, achamos pertinente focar a nossa atenção nas potencialidades da criança portadora desta patologia, direccionadas para a sua educabilidade. Iremos apresentar as características desenvolvimentais da criança com T21, as necessidades de mediação e estimulação para esse processo, bem como, ressaltar questões relacionadas com o desenvolvimento linguístico, tão favorável ao acto comunicativo, de interacção/socialização, mas fundamentalmente, como sustentação de toda a aprendizagem.

2.2 Educabilidade da Criança com Trissomia 21

A T21 é uma patologia que compromete a cognição de uma pessoa, bem como, a sua saúde, fisionomia e todo o processo de desenvolvimento/aprendizagem. De acordo com os estudos efectuados por Korenberg, e outros (1994), verifica-se que,

*“os genes situados nas diferentes posições do cromossoma 21, contribuem para o fenótipo da T21, incluindo os traços faciais, a microcefalia, a curta estatura, a anormal dermatografia e a hipotonía, assim como, o atraso mental e disfunção cognitiva, características desta patologia”*¹² (Korenberg, 1994, cit. Brown, Kida & Wisniewski, 1997: p.26).

¹² “... los genes situados en las diferentes locaciones del cromosoma 21, contribuyen al fenotipo del S.D. (Síndrome de Down), incluidos los rasgos faciales, la microcefalia, la corta estatura, la dermatogliafía anormal y la hipotonía, así como el retraso mental y disfunción cognitiva característicos de este síndrome.” (Korenberg, 1994, cit. Brown, Kida, Wisniewski, 1997: p.26).

Os indivíduos portadores de T21, possuem características específicas, que lhes conferem alguma individualidade na sua fisionomia, devido à grande carga genética que esta patologia congénita comporta (como já referido), promovendo a diferenciação de acordo com os traços familiares. Este facto, traduz-se na caracterização física da criança portadora desta patologia, provocando implicações no processo de aprendizagem da criança, nomeadamente, no que concerne ao desenvolvimento e aprendizagem da comunicação. Lambert e Rondal (1982), no seu estudo, fazem uma caracterização minuciosa e específica, apresentando-nos distintos factores fisionómicos adjacentes à patologia T21:

“A cabeça é mais pequena que o normal. A parte de trás da cabeça «occipucio» é geralmente proeminente. As fontanelas podem ser relativamente grandes e encerrarem mais tarde que na criança normal. O nariz é pequeno e com a parte superior achatada. Os olhos são ligeiramente rasgados com uma pequena prega de pele nos cantos anteriores. A parte exterior da íris pode apresentar manchas de cor ligeira (chamadas manchas Bruschi). As orelhas são pequenas, assim como os lóbulos auriculares. A boca é relativamente pequena. A língua é de tamanho normal mas, em consequência da pequenez da boca associada ao baixo tónus muscular da criança (...), pode sair ligeiramente da boca. Os dentes são pequenos e muitas vezes mal formados e mal implantados. Podem mesmo faltar alguns dentes. O pescoço é tipicamente curto. As mãos são pequenas com dedos curtos. Frequentemente a mão apresenta uma só prega palmar em vez de duas, e o dedo mindinho pode ser um pouco mais curto do que o normal e ter apenas duas falanges. A parte superior do dedo mindinho está frequentemente curvada na direcção dos outros dedos da mão. Os pés podem apresentar um espaço ligeiro entre o primeiro e o segundo dedos, 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” (cit. Blasco et. tal., 1997: p.227).

Num passado recente, a T21 era designada por Síndrome de Down. Esta referência, estava aliada a uma homenagem aos estudos efectuados por John Langdon Down (1866), que teve como base científica, a descrição exaustiva desta patologia (Morato & Santos, 2002), evidenciando, maioritariamente, uma caracterização fisionómica. Contudo, segundo Pueschel (2002a), Down descreveu também, o desenvolvimento social e linguístico destas crianças, bem como, situações de conduta (p.11). Anteriormente a esta designação de carácter descritivo, apelava-se a uma designação de carácter morfológico, identificando estas pessoas como mongolóides, comparando-as com a fisionomia do povo da Mongólia. Toda esta tipificação, foi sendo banida, ao longo dos anos, como um desafio para a sociedade em constante

transformação científica e social, que resultou na conquista de estudos e técnicas que possibilitam o desenvolvimento da pessoa com T21. Piantino & Tunes (2006), afirmam que apenas a partir da década de 90, se procedeu a esta atitude perante a T21, valorizando e tentando alcançar metas socialmente esperadas e valorizadas, até então “desconhecidas” ou discriminadas (p.2). Actualmente, T21 é a designação “mais correcta não só cientificamente, mas humanamente mais isenta de conotações míticas pré-deterministas e especulativas.” (Morato, 1995: p.32).

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

“(...) dos seus membros inferiores e do seu tronco, em particular quando levanta o peso do seu corpo contra a força da gravidade (saltar, saltar ao pé coxinho, trepar), levantar um peso ou ir contra algo que oferece resistência (empurrar um objecto ou pedalar na bicicleta)”¹³ (p.101).

A autora realça ainda, o facto de que a hiper-flexibilidade das articulações interferir no desenvolvimento motor da criança com T21, estabelecendo a comparação com a laxidão de ligamentos que promove a perturbação na estabilidade para saltar ou andar ao pé-coxinho. A estimulação motora destas crianças, desde a postura vertical para colocar-se em pé, o caminhar, subir escadas, correr, saltar, são pilares de aprendizagem precoce, necessitando de uma mediação significativa, perspectivando o sucesso de desenvolvimento. Como nos refere Zausmer (2002b), as habilidades corporais da criança com T21, “podem ser mais tarde o seu meio mais valioso de competência¹⁴” (p.133), tendo determinados desportos, como a natação, a dança, o esqui, entre outros,

¹³ “ (...) de sus miembros y de su tronco, en particular cuando trata de levantar el peso del cuerpo contra la fuerza de la gravedad (saltar, saltar a la pata coja, trepar), levantar un peso o ir contra algo que ofrece resistencia (empujar un objecto o pedalar en la bicicleta).” (Zausmer, 2002c: p.101).

¹⁴ “ (...) Sus habilidades corporales pueden ser más tarde sus medios más valiosos de competencia (...)” (Zausmer, 2002b, p.133).

um forte impacto no desenvolvimento da motricidade grossa destas crianças. Seguindo esta perspectiva, Carneiro (2008) realça o facto de que a criança portadora de T21 apresenta um desenvolvimento motor tardio, comparativamente ao padrão normal, ressaltando que a hipotonia muscular interfere não só nos marcos deste processo de desenvolvimento (citados anteriormente), como também, em outras aprendizagens, “se considerarmos que é pela exploração do ambiente que a criança constrói o seu conhecimento do mundo¹⁵” (p.64).

Outro aspecto relevante no desenvolvimento motor da criança portadora de T21, é a motricidade fina. Por norma, numa primeira etapa, as crianças desenvolvem-se amplamente ao nível da motricidade grossa, sendo a motricidade fina, uma aprendizagem posterior e com maior dificuldade de aquisição. Contudo, segundo Zausmer (2002a), esta situação de desenvolvimento sequencial pode não ser, necessariamente, aplicável à criança com T21, uma vez que,

“(...) já que se pode encontrar atrasos no desenvolvimento da motricidade grossa como consequência de uma significativa hipotonia muscular, cardiopatia congénita ou outros defeitos físicos. Estas crianças talvez possuam a maturação necessária para desenvolver habilidades avançadas de motricidade fina antes de ser competentes em outras da motricidade grossa, como por exemplo, caminhar”¹⁶ (p.135-136).

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

“se desconhece por que é que entre os 40 e os 50% (...) padece de cardiopatias congénitas, enquanto que entre os 50 e os 60% não as apresentam. Para

¹⁵ “(...) se considerarmos que é pela exploração do ambiente que a criança constrói seu conhecimento do mundo” (Carneiro, 2008: p.64).

¹⁶ “ (...) Ya que se pueden encontrar retrasados en el desarrollo de la motricidad gruesa como consecuencia de una marcada hipotonía muscular, cardiopatía congénita u otros defectos físicos. Estos niños tal vez posean la madurez necesaria para desarrollar habilidades avanzadas de la motricidad fina antes de ser competentes en otras de la motricidad gruesa, como por ejemplo caminar.” (Zausmer, 2002a: p.135-136).

*responder a estas e outras questões, ainda existe muita investigação a realizar*¹⁷ (p. 51).

De facto, todos estes factores apresentados aliados à T21, têm uma especial atenção no que concerne ao apoio médico e ao diagnóstico da patologia. Serão deveras importantes na estruturação do historial e caracterização individual da criança, como orientação de estratégias de intervenção, pelo facto de serem informações relevantes face à individualidade da criança - factor perceptivo-discriminativo, locomoção, bem-estar, entre outros. A individualidade do processo de desenvolvimento, ultrapassa questões relativas à fisionomia e à história pessoal, abarcando a importância do comportamento e desenvolvimento cognitivo, factores não só relacionados com alterações cromossómicas, mas também, com as influências do meio que a criança vivencia (Schwartzman, 1999, cit. Carneiro, 2008: p. 64).

Em termos de educabilidade da criança com T21, o foco da atenção direcciona-se para questões relativas aos distintos domínios do processo de desenvolvimento. Sendo esta uma preocupação pertinente, de acordo com a perspectiva de Piantino & Tunes (2006), é deveras importante realçar a distinção da valorização da noção de semelhança e da diferença de identidades, uma vez que,

*“A semelhança iguala-nos; a diferença identifica-nos. Estamos nesta vida para conseguir a nossa identidade. Por isso, precisamos de valorizar as diferenças e respeitar as pessoas como indivíduos. (...) Quando igualamos todas as crianças que têm esta síndrome, criamos uma categoria social. Quando as individualizamos, damos oportunidade de cada uma ter a sua identidade, como pessoa e não como síndrome”*¹⁸ (p.10).

A aprendizagem é um processo complexo, maioritariamente dependente de um órgão denominado por Sistema Nervoso Central. Como resposta a estímulos internos e externos, o ser humano detentor deste órgão, consegue discriminar todos esses estímulos mediante processos específicos – percepção, análise, compreensão, acomodação, elaboração e expressão de

¹⁷ “(...) Se desconoce por qué entre el 40 y el 50% de los niños (...) padece de cardiopatías congénitas, mientras que entre el 50 y el 60% no las presentan. Para responder a estas y otras preguntas queda mucha investigación por delante” (Pueschel, 2002b: p.51).

¹⁸ “A semelhança iguala-nos; a diferença identifica-nos. Estamos nessa vida para conseguir nossa identidade. Por isso, precisamos valorizar as diferenças e respeitar as pessoas como indivíduos. (...) Quando igualamos todas as crianças que têm essa Síndrome, criamos uma categoria social. Quando as individualizamos, damos oportunidade a cada uma de ter sua identidade, como pessoa e não como síndrome” (Piantino & Tunes, 2006: p.10).

respostas. Contudo, todas estas particularidades, estão dependentes de determinados factores que promovem o enriquecimento do processo de aprendizagem, havendo necessidade de estimulação desses domínios de desenvolvimento, nomeadamente: a atenção; as percepções - visual, auditiva, táctil-cinestésica; memorização, planificação e psicomotricidade.

Por ter uma origem dotada de grande carga genética, a T21 é uma problemática que não tem cura. Devido ao seu défice cognitivo, o usufruto de estratégias promotoras do desenvolvimento destas crianças, tornam-se essenciais. Sendo esta uma das particularidades de maior relevo que caracteriza a T21 (como analisámos na componente teórica do universo da D.M.), urge a necessidade de integrar a criança portadora desta patologia numa visão de educabilidade, uma vez que apesar de apresentar determinadas limitações, “alcançam determinados estádios de desenvolvimento em que a autonomia e a (melhoria da) qualidade de vida se estipulam e se definem como pilares de toda a vivência individual” (Stratford, 1985, cit. Morato & Santos, 2002: p. 41). Deste modo, valorizando um ambiente ecológico, estimulante e adequado, este será a premissa para enriquecer o desenvolvimento integral desta criança, nos padrões desenvolvimentais, esperados para a sua faixa etária e pelo seu meio sócio-cultural, atendendo às suas especificidades enquanto ser individual e considerando-a como uma criança com Necessidades Educativas Especiais. Esta natureza específica, sendo transferida para o foco de atenção de toda a intervenção para com a criança portadora de T21, será uma acção significativa para todo o processo de desenvolvimento a alcançar, tal como é referenciado por Wishart (1997):

“A natureza específica destas dificuldades pode permitir uma mudança importante na nossa forma de abordar a aprendizagem da criança (...), uma abordagem que reconheça, por exemplo, os seus problemas de memória a curto prazo, suas deficiências na memória sequencial auditiva e visual, e a relativa vantagem da sua capacidade de processamento visual sobre a auditiva”¹⁹ (p.122).

Aliado ao comprometimento intelectual, que se traduz num atraso mental leve ou moderado, estarão conjugadas algumas dificuldades, nomeadamente,

¹⁹ “La naturaleza específica de estas dificultades puede aconsejar un cambio importante en nuestra forma de abordar la enseñanza de los niños (...), un abordaje que reconozca, pñe ejemplo, sus problemas de memoria a corto plazo, sus deficiencias en la memoria secuencial auditiva y visual, y la relativa ventaja de su capacidad de procesamiento visual sobre la auditiva (Wishart, 1997: p.122).

ao nível da linguagem, percepção sensorial (visual e auditiva), memória, atenção, psicomotricidade, na leitura/escrita, capacidade reflexiva. As aprendizagens adquiridas, as necessidades e interesses que a criança evidencia, são factores que confrontam estas limitações e intensificam a emergência de um apoio individualizado, rico e estimulante, através da parceria entre a família e profissionais (equipa multidisciplinar) intervenientes no desenvolvimento da criança. Blasco et. al (1997), no sentido de perceber o desenvolvimento da criança com T21, comparando com crianças não portadoras desta patologia, referem que o atraso de desenvolvimento surge

“logo no primeiro ano de vida (...) Durante os três primeiros anos, o desenvolvimento social parece ser o menos afectado, enquanto os maiores atrasos se verificam no desenvolvimento da linguagem, principalmente a nível da linguagem expressiva (p.230-231).

Paralelamente à capacidade linguística, existem outros factores importantes para a comunicação: memória, percepção, atenção, capacidade reflexiva, capacidade visual e auditiva, sociabilidade, além do pleno funcionamento dos órgãos fonatórios. É precisamente neste domínio, que existe o grande desafio do estudo que idealizamos (apresentado na segunda parte da Dissertação), uma vez que é aqui que emerge a dificuldade comunicativa da criança com T21.

“A percepção é um processo complexo que consiste principalmente na recolha e posterior interpretação, da informação que nos chega através dos sentidos.” (Blasco et. al., 1997: p.238). A criança com T21 por vezes não consegue perceber, por exemplo, o objectivo de uma actividade. Tem pouca capacidade de reacção face a um estímulo, demorando no seu processo de reflexão, na discriminação visual e auditiva, no reconhecimento táctil de objectos e na cópia/reprodução de figuras geométricas. A aprendizagem sensorial, equivale a uma via propícia para novas aprendizagens. Diversificados estudos (apresentados no esquema 2), avaliaram a capacidade auditiva e visual de crianças com T21, comprovando que estas apresentam uma maior predisposição para a aprendizagem através da percepção visual.

Bilovsky & Share (1965)

- No processo de recepção e expressão de informação, os canais auditivo-vocais eram mais débeis, comparativamente com os canias visuo-motores.

Scheffelin (1968)

- Observou dificuldades auditivo-vocais nas crianças com T21.

Marcell & Armstrong (1982)

- Estudaram a memória sequencial auditiva e visual utilizando o Teste Illinois de Capacidades Psicolinguísticas; observaram que as crianças com T21, apresentam memória sequencial visual superior à memória sequencial auditiva.

Molina & Pérez (1993)

- Estudaram e verificaram que as crianças com T21, têm um menor rendimento em actividades que envolvam a capacidade auditivo-verbal, em relação à capacidade visuo-motriz.

Marcell (1994)

- Realizou um estudo com um grupo de crianças com T21 e um grupo com crianças com atraso mental, derivado de outras causas (grupo control); os resultados de memória auditiva são mais baixos, comparativamente com o grupo de control, enquanto que os resultados de memória visual são idênticos.

Esquema 2 – Estudos sobre a capacidade visual e auditiva de crianças com T21 (Pueschel & Sustrova, 1997).

O processo de aprendizagem da criança portadora de T21, deve centrar-se no processamento visuo-vocal e visuo-motriz, uma vez que a intensificação de aprendizagens direccionadas para a percepção auditiva (área fraca do desenvolvimento), promovem um aumento da frustração e uma barreira ao progresso académico (Pueschel & Sustrova, 1997). Aliado à T21, existe incidência de problemas de visão e audição que deverão ser diagnosticados o mais precocemente possível, no sentido de atenuar essa barreira ao desenvolvimento da criança. A nível visual, existem transtornos diversificados, como é o caso do estrabismo e das cataratas, que promovem a redução de visão, sendo problemáticas vulgares (Pueschel, 2002d: p.63). Existem também casos, em que há obstrução das condutas lacrimais, inflamação das pálpebras, mutações na córnea. A nível auditivo, a existência de infecções sistemáticas do ouvido – otites, traduzem-se na redução da capacidade auditiva, pelo facto de

existir retenção de líquido no ouvido interno (Pueschel, 2002d: p.64). O aumento da cera no canal auditivo, a deficiente configuração do ouvido médio, são também factores promotores de transtornos auditivos. Estas perturbações no processo de aprendizagem, poderão afectar o desenvolvimento cognitivo e afectivo da criança, pelo facto de se presenciar como uma barreira à resposta de estímulos provenientes dos ambientes que vivencia diariamente, estando comprometida a receptividade e transmissão de mensagens no intercâmbio com esse ambiente. A expressão verbal, será uma área que estará intimamente relacionada com este factor, existindo a necessidade de desenvolver alternativas para atenuar a interferência desses transtornos – periodicidade de acompanhamento médico. Ao corrigir e fortalecer os seus órgãos sensoriais, fundamentalmente o sentido auditivo e visual, a criança terá uma maior receptividade da informação que o meio lhe transmite, bem como, o processamento da mesma.

Actualmente, sabe-se que a criança desde o seu nascimento, tem aptidões para observar e aprender de acordo com o que consegue visualizar, através das vivências oferecidas pelo seu meio envolvente. No que respeita à percepção visual, de acordo com Zausmer (2002c), ao haver uma finalidade na exploração de um objecto, a criança ao explorá-lo, adquire a capacidade de o fixar visualmente, bem como, concentrar-se na sua exploração. Esta teoria, faz todo o sentido, uma vez que só com essas aptidões, conseguirá tirar partido de aprendizagens emergentes da exploração de um objecto - exploração sensorial. A oportunidade de explorar distintos estímulos, permitirá a aquisição de novas e diversificadas aprendizagens, no sentido de alcançar habilidades que promovam a distinção das características de objectos e a necessidade intrínseca de os explorar – alcançar e agarrar.

Em todo o processo de aprendizagem sensorial, a estimulação da linguagem no contacto com a realidade é essencial, para que possa existir uma evolução da fala para a linguagem. Outra consideração relevante neste processo, é a necessidade de uma maior concentração para a percepção dos estímulos, sendo pertinente proporcionar mais tempo de realização das actividades, para que a criança se sinta realizada e progrida na sua capacidade

de concentração/percepção e retenção de novos conceitos. Nos primeiros anos de vida, o contacto ocular é escasso (presenciando-se em breves momentos), interferindo na comunicação, na interacção, na atenção e contacto com o meio envolvente, assim como, na aquisição do vocabulário. Deste modo, os interesses da criança com T21 são o cerne para a criatividade e planificação de estratégias promotoras de aprendizagens significativas. A criança com T21 tem que aprender determinadas tarefas, mas não dispõe de um mecanismo de estruturas mentais para as assimilar, orientar-se, em princípio, por imagens – o concreto – e não por conceitos – o abstracto (Blasco et. al., 1997: p.232). A abstracção apresenta-se como uma dificuldade destas crianças, tornando-se numa limitação para a aquisição e estruturação morfo-sintáctica das palavras/frases. O ponto de partida será a estimulação precoce de modo simplista, para que progressivamente se efectuem tentativas de um pensamento mais abstracto – tendo sempre em consideração o comprometimento intelectual da criança.

A capacidade de concentração é uma competência deveras importante para a aprendizagem, para o despertar do interesse pelo desconhecido. Peixoto e Vinagreiro (2000), afirmam que a criança com T21, apresenta um défice ao nível da atenção necessária para a aprendizagem e “não se concentra o tempo suficiente para guardar as ordens” que lhe são dadas (p.50). O mau processamento da informação auditiva, advém dos problemas que esta criança comporta, ao nível da percepção auditiva, não correspondendo, a algumas ordens que lhe são dadas. Nas instruções para o grande grupo, a criança com T21 tem dificuldade em compreender o que é exigido para o momento. Segundo Cerro e Troncoso (2004),

“às vezes observamos que a criança faz os movimentos e participa nas mudanças de situação que se ordenaram ao grupo, no entanto, a sua conduta é mais o resultado da observação do que de uma autêntica compreensão e interiorização do que foi proposto pelo professor” (p.13).

No caso de existir mais que uma ordem, a criança com T21 demonstrará dificuldade em reter as várias ordens, sendo este facto derivado à escassa memória auditiva sequencial. Deste modo, a apresentação das distintas

ordens, devem ter o seu *timing* para que a criança tenha sucesso nas suas respostas.

A dificuldade de concentração é bem visível nestas crianças, dispersando-se com facilidade nas tarefas que lhe competem e que exigem um maior foco de concentração. Peixoto e Vinagreiro (2000), referem também, que a fadiga é um sentimento que se intromete rapidamente no empenho da criança com T21, havendo necessidade de organizar estratégias que inibam esta postura frágil da criança, fortalecendo um processo de aprendizagem integral, contínuo e emergente através dos distintos factores que são pontos fracos no processo de aprendizagem da criança com T21 (dificuldade em trabalhar sozinha, problemas de percepção auditiva, escassa memória auditiva sequencial, dificuldade na linguagem expressiva, dificuldade em se concentrar, dificuldade em compreender instruções e resolver problemas, entre outros).

A memória é uma competência cognitiva que está amplamente relacionada com a capacidade de concentração. O seu desenvolvimento depende do reconhecimento e discriminação dos estímulos sensoriais – visão, audição, motor e táctil, bem como a capacidade de recordar experiências. A criança portadora de T21, além das dificuldades de concentração, apresenta dificuldades em organizar a informação que recebe através dos estímulos externos. Assim sendo, é fundamental que a criança com T21 adquira “um nível suficiente de memória imediata antes de reforçar a memória sequencial” (Blasco et al., 1997: p.240). As experiências que são exploradas num determinado momento, sendo recordadas num processo sistemático e momentâneo, estando relacionadas implicitamente com o processo perceptivo, referem-se à memória imediata. A memória que abrange as operações lógicas do pensamento, denomina-se como memória sequencial, uma vez que foca a recordação de situações mediante uma ordem sequencial de dados. A organização adjacente ao processamento da memória, requer que todas as situações estejam sequenciadas por um fio condutor, ou seja, ao assimilar uma nova informação, haverá um maior sucesso de memorização, caso esta esteja interligada com informações anteriormente assimiladas. Outro factor promotor desta competência, advém na possibilidade de oferecer estratégias de

aquisição de novos conhecimentos, através da experiência sensorial, pois como já vimos anteriormente, é um facto que estimula grandemente o processo de aprendizagem da criança com T21. Ao explorar a memória visual e auditiva, não deveremos desfasar a importância do apoio de “mecanismos perceptivos relacionados com a percepção táctil e sensoriomotora” (Blasco et al., 1997: p.240). Contudo, para memorizar, a criança com T21 deverá ter a possibilidade de experienciar situações/tarefas de uma forma sistemática, no sentido de repetir essas mesmas experiências, “para que se recorde como se fazem e para que servem” (Cerro & Troncoso, 2004: p. 14).

A criança com T21 apresenta perturbações na sua expressividade, por vários factores que delimitam a sua fala: dificuldades respiratórias (hipotonicidade e dificuldade em prolongar e manter a respiração), perturbações fonatórias (alterações no timbre da voz), perturbações na audição (capacidade auditiva inferior ao “normal”), perturbações articatórias (hipotonia da língua e dos lábios, malformações do palato, inadequada implantação dentária, entre outros), dificuldades na capacidade de resposta imediata, além da perturbação na relação lógica durante a narração (Blasco et al., 1997: p.233-234). Nestes dois últimos factores, o cerne do problema, advém do fraco desenvolvimento do córtex pré-frontal. O desenvolvimento cerebral de uma criança com T21, aos três ou quatro anos, parece estar perfeitamente preparado para perceber as primeiras palavras escritas (Cerro & Troncoso, 2004). O contacto real com objectos/materiais, a observação e manipulação dos mesmos, a associação destes com situações e pessoas do ambiente familiar e escolar, serão estratégias fundamentais e essenciais para que a criança com T21 aprenda e compreenda novas competências. O método de aprendizagem perceptivo-discriminativo, torna-se relevante em toda a acção educativa perante a criança com T21. O educador atendendo a conteúdos de aprendizagem, diversificados, motivadores, simples e significativos, proporcionará à criança motivação essencial, para que se sinta apta a adquirir a capacidade compreensiva e expressiva do conteúdo linguístico. Contrariamente à ilegibilidade do conteúdo de uma palavra, a simplicidade da mesma, promoverá a atenção da criança com T21. A sincronia entre a sua

maturidade e as aquisições que se vão alcançando, é um facto deveras importante, para todo o seu processo de aprendizagem.

As possíveis aprendizagens que a criança com T21 possa adquirir através da exploração de objectos, exigem a percepção de que “nenhum objecto pode estar em dois lugares ao mesmo tempo e que todos os objectos têm identidades únicas, que dois objectos vistos em diferentes momentos podem parecer idênticos mas não são necessariamente o mesmo objecto (...)”²⁰ (Wishart, 1997: p.128). Segundo Piaget (1962), esta noção será adquirida através de um processo equilibrado entre a assimilação e acomodação, adquirindo assim, a capacidade de diferenciar as formas de representação do objecto/símbolo (Leitão, 1999: p.19). Segundo um estudo efectuado por Hill e McCune-Nicolich (1981), a criança portadora de T21 consegue usar objectos de acordo com a sua funcionalidade, consegue utilizar esquemas auto-simbólicos (relacionados com o próprio corpo), assim como utiliza esquemas simples – esquemas auto-simbólicos e imitação de comportamentos que observa. Contudo, no que respeita a esquemas mais complexos – combinar símbolos e na utilização de esquemas simbólicos planeados/interiorizados, a criança com T21 apresenta dificuldades (Leitão, 1999: p.102). Os esquemas referidos, ao serem adquiridos, serão competências que facilitarão o processo de leitura e escrita, enriquecendo as aprendizagens da criança com T21.

Quanto à necessidade de optar pela estimulação de uma postura activa no papel da criança com T21 e em segundo plano dos intervenientes no seu processo de aprendizagem, Cerro e Troncoso (2004), destacam modelos de intervenção adaptados da autora Anita Espinosa de Gutiérrez (s.d.) (apresentados na tabela 3), com a finalidade de perspectivar possíveis soluções para uma compensação no desenvolvimento integral da mesma, atendendo aos problemas adjacentes desta patologia. Em suma, apresenta soluções para essas problemáticas, referenciando pontos-chave no sentido de enriquecer e respeitar educabilidade da criança portadora de T21.

²⁰ “ningún objeto puede estar en dos lugares al mismo tiempo y que todos los objetos tienen identidades únicas, que dos objetos vistos em diferentes momentos pueden parecer idénticos pero no son necesariamente el mismo objeto (...)”(Wishart, 1997: p.128).

| Problemas | Soluções |
|---|---|
| 1. A aprendizagem realiza-se lentamente. | 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. | Trabalhar inicialmente por períodos curtos, aumentando de forma gradual o tempo. |
| 3. O seu interesse pela actividade não existe ou dura pouco tempo. | Motivá-la com alegria e com objectos apelativos e variados para despertar o seu interesse pela actividade. |
| 4. Muitas vezes não consegue realizar a actividade sozinha. | Ajudá-la e guiá-la na realização da actividade, até que possa fazer sozinha. |
| 5. A curiosidade para conhecer e explorar o que a rodeia é limitada. | Despertar-lhe o interesse pelos objectos e pelas pessoas que a rodeiam, aproximando-se dela e mostrando-lhe coisas agradáveis e apelativas. |
| 6. Custa-lhe recordar o que fez ou aconteceu. | 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. | Ajudá-la sempre a aproveitar todos os factor que acontecem ao seu redor e a aprender a sua utilidade, relacionando os conceitos com o que aprendeu na aula. |
| 8. É lenta na resposta às ordens que lhe dão. | Esperar com paciência e ajudá-la, estimulando-a, no entanto, a dar uma resposta cada vez mais rápida. |
| 9. Não lhe ocorre inventar ou procurar situações novas. | Conduzi-la a explorar situações novas e ter iniciativas. |
| 10. Tem dificuldades em solucionar problemas novos, ainda que sejam semelhantes a outros vividos anteriormente. | Trabalhar sempre no sentido de lhe dar a oportunidade de resolver situações da vida diária, sem se antecipar ou responder por ela. |
| 11. Pode aprender melhor quando obtém êxito nas actividades anteriores. | 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. | Dizer-lhe sempre quando faz uma coisa bem e felicitá-la pelo êxito obtido. Assim, a criança interessa-se mais e tolera mais tempo de trabalho. |
| 13. Quando participa directamente na tarefa, aprende-a melhor e esquece-a menos. | 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. | Seleccionar as tarefas e distribuí-las no tempo, de forma que não se confunda ou se canse. |

Tabela 3 – Educabilidade da criança com T21 (cit. Cerro & Troncoso, 2004: p.14-15).

Considerando a súmula de todas as necessidades específicas para o pleno desenvolvimento da criança com T21, poderá referenciar-se o facto de

que a “linguagem oral é anterior e mais simples do que a linguagem escrita.” (Cerro & Troncoso, 2004: p.161), podendo ser aprendida em idades precoces. Por sua vez, a linguagem escrita propriamente dita, necessita, no mínimo, de quatro a cinco anos para que atinja um nível aceitável (Cerro & Troncoso, 2004: p.163), dada a exigência grafo-motora e conhecimento da língua e memorização. Contudo, a escrita é um meio de expressão e comunicação essencial para a integração na nossa sociedade.

No processo de desenvolvimento da criança com T21, a linguagem é um dos domínios onde emerge uma maior preocupação, dada a sua intensidade de correlação com outras áreas de desenvolvimento, importantíssimas para este processo, a nível cognitivo, social e motor. De acordo com esta problemática, Cerro e Troncoso (2004), atendendo à actualidade científica, referem que “as crianças com T21 que iniciam a leitura precocemente mostram grande facilidade na aprendizagem visual das palavras (...).” (p.8). A veracidade destes resultados, traduz-se no facto de que a linguagem poderá ser estimulada e desenvolvida através da leitura, tornando-se evidente a importância da sua valorização enquanto metodologia precoce para a aquisição da habilidade comunicativa.

Dando continuidade ao tema da educabilidade da criança portadora de T21, iremos proceder à abordagem do processo de desenvolvimento da linguagem. Serão de igual modo, referenciadas as competências linguísticas, bem como os modelos de leitura promotores deste processo, ressaltando o contributo que poderão proporcionar para a aquisição da linguagem - aprendizagem emergente e contínua.

2.4 Síntese

A origem da patologia T21, advém de uma alteração na divisão celular, que conseqüentemente, transformará o cariótipo da pessoa em causa (constituído por quarenta e sete cromossomas), traduzindo-se numa mutação cromossómica comparativamente ao vulgar cariótipo humano (constituído por quarenta e seis cromossomas). O processo que identifica essa transformação

do cariótipo humano, poderá resultar de três possibilidades de perturbação da divisão celular – (1) trissomia simples ou homogénea, (2) mosaicismo (3) ou por translocação. A etiologia desta patologia, continua a ser uma preocupação científica, pelo facto de não ter sido descoberto um factor específico, responsável por esta perturbação, mas defende-se que existe uma multiplicidade de factores, nomeadamente, a hereditariedade, a idade da mãe, bem como, factores externos à criança.

Devido à grande carga genética que esta patologia comporta, mediante a organização dos cromossomas, a criança com T21 apresentará determinadas características cognitivas, físicas, afectivas e sociais. Num passado recente, as características meramente morfológicas e físicas, eram o alvo de atenção para a identificação e caracterização de crianças portadoras desta patologia. Na actualidade, a educabilidade da criança com T21 é a força que promove a atenção adequada para o respeito e adequação de estratégias para o pleno desenvolvimento da mesma.

A T21 caracteriza-se essencialmente, por um défice cognitivo, pela hipotonicidade e pela diminuta expressividade, necessitando de uma persistente e sistemática mediação por parte dos adultos que intervêm no desenvolvimento da criança - atendendo a uma comunicação e mediação adequadas, fortalecendo o papel activo da criança. Em termos de educabilidade da criança com T21, cabe ao adulto observar e avaliar quais as necessidades e interesses da mesma, atendendo às áreas fortes, fracas e emergentes, durante o processo de aprendizagem, assim como, à possível existência de transtornos de saúde que possam criar obstáculos ao seu pleno desenvolvimento. Assim sendo, existem domínios de desenvolvimento específicos, que se centralizam numa especial atenção e na ênfase de um processo de estimulação sistemática da criança portadora desta patologia: concentração, percepção visual e auditiva, percepção visuo-motora, memória, motricidade ampla e fina, cognição, linguagem/expressividade, socialização. Várias investigações têm comprovado que a criança portadora de T21 tem uma maior predisposição para aprender através da percepção visual, uma vez que se comprova uma maior debilidade da percepção auditiva nesta criança, para

adquirir novas aprendizagens (Bilovsky & Share, 1965; Sheffelin, 1968; Marcell & Armstrong, 1982; Molina & Pérez, 1993; Marcel, 1994). A estimulação sensorial e o desenvolvimento da concentração, serão a via propícia ao enriquecimento do desenvolvimento da criança com T21, visto que estará mais desperta aos estímulos oriundos do meio que vivencia no seu dia-a-dia, estimulando domínios como a percepção auditiva, memória, raciocínio, expressividade, compreensão de conceitos e ordens, entre outras situações. A memória sequencial, será um dos alicerces mais significativos para que a criança com T21 comece a estruturar o seu raciocínio, a assimilar e acomodar novas aprendizagens, a compreender e a comunicar com o meio.

A linguagem não está somente relacionada com questões que exigem estimulação externa, mas também, por factores de índole interna, que se relacionam com perturbações de foro físico (respiração, fonação, articulação, etc.), além do fraco desenvolvimento do córtex pré-frontal. Estratégias de aprendizagem que respeitem e enquadrem estas necessidades da criança com T21, são necessárias desde uma intervenção precoce, tornando-se fundamentais no sentido de combater as adversidades adjacentes a esta patologia, tendo como finalidade, a tentativa de proximidade de um desenvolvimento normal, integral e harmonioso desta criança. A estimulação e aperfeiçoamento da competência linguística, dará o passaporte para a complexificação e desenvolvimento de competências que fortemente influenciam o domínio cognitivo, social e motor. Assim sendo, a aprendizagem precoce da leitura, poderá ser visionada como possível estratégia promotora do desenvolvimento precoce da linguagem.

3. O processo de leitura e escrita como medida de apoio ao desenvolvimento linguístico da Criança com T21

3.1 Introdução

“O bebé nasce, como de resto qualquer animal, com capacidade inata para comunicar, desde logo porque nasce com a capacidade de se comportar” (Watzlawick, 1966, cit. Frazão, 2000: p.88). Chomsky (2002), refere que a criança nasce com determinados mecanismos inatos para adquirir a linguagem, mas para que isso aconteça, “esses mecanismos necessitam de ser activados através de experiências ambientais”²¹(cit. Beach, Dunn, Griffith e Ruan, 2008: p.24). Esta perspectiva genética é evidenciada também, por Geschwind (1979), ao apresentar-nos factos que poderão credibilizar esta vertente teórica, identificando o processamento do acto comunicativo (aprendizagem da linguagem) no nosso cérebro:

“(...) nos adultos a linguagem é processada numa área do hemisfério esquerdo do cérebro, e (...) esta área de processamento do hemisfério esquerdo é significativamente maior do que a área comparável do hemisfério direito. Esta diferença do tamanho cortical verifica-se não só nos adultos mas também nos recém-nascidos e mesmo nos fetos” (cit. Sprinthall e Sprinthall, 1993a: p.59).

A linguagem é o ponto de partida para que a criança consiga aceder a todo um vasto domínio de aprendizagens, nomeadamente, as que se direccionam para a promoção da sua sociabilidade pelo facto de ser um elemento em constante interacção com a sociedade. Contudo, todo o tipo de interacção que consiga efectuar num contexto social, quer seja uma linguagem de teor verbal ou não-verbal, a criança comunica. Este facto, é-nos descrito pelo autor Frazão (2000), referenciando que,

“(...) antes de descobrir e dominar a linguagem verbal, o Homem passa rapidamente da exteriorização das suas necessidades primárias à exteriorização dos seus sentimentos, das suas ideias. Os gestos, as suas expressões faciais, os seus olhos, as suas mãos, enfim o seu corpo como um todo está permanentemente envolvido em todo o comportamento, ou melhor, é comportamento. E todo o comportamento, não apenas o comportamento verbal, é comunicação” (p.89).

²¹ “(...)that mechanism has to be activated by experiences in the environment” (Chomsky, 2002, cit. Beach, Dunn, Griffith e Ruan, 2008: p.24).

Os primeiros anos de vida são imprescindíveis para todo o processo de aquisição da linguagem, sendo esta uma competência que valoriza o ser humano como detentor da sua racionalidade, bem como, considerada uma aprendizagem coadjuvante de outras aquisições importantes para o pleno desenvolvimento da criança (como já abordamos no capítulo dois do enquadramento teórico). “Ninguém duvida que o aparecimento da linguagem é um grande indicador de um bom desenvolvimento infantil, evidenciando uma evolução favorável de aspectos comunicativos, sociais, cognitivos e afectivos” (Zorzi, 2001, cit. Law, 2001: prefácio da edição brasileira). A linguagem caracteriza-se como sendo uma função de grande valor para o desenvolvimento cognitivo de uma criança, uma vez que “é considerada como a base do pensamento”(López Melero, 1983, cit. Blasco et. al., 1997: p.244), sendo este um acto de inteligência que é a imagem do ser humano. De facto, a hereditariedade terá forte influência em todo este processo de aquisição de aprendizagens, mas na realidade, outros factores estarão implícitos, influenciando-se mutuamente ao longo deste processo. Referimo-nos, além do factor “genética”, ao factor “tempo” e “meio”. É nesta etapa da vida que a criança estabelece as suas primeiras interacções, sendo a relação mãe-filho/pai-filho, um acto de extrema importância, no sentido de se evidenciar como um foco de estimulação que valoriza a segurança, afectividade, auto-estima, predisposição para a sociabilidade, valorização de aquisição de competências e que, entre outros factores, promoverá a transacção de um código restrito de gestos e sons comunicativos para um código constituído por palavras. Borràs (2002b), salienta ainda que, pelo facto da criança precisar “de uma comunicação que se inicia em forma de apego e de procura de segurança junto da figura do adulto, quer seja o educador ou um membro da família”, a orientação do adulto face ao estímulo da comunicação precoce, apresenta-se como um acto imprescindível aliado ao desenvolvimento da criança para “um maior grau de autonomia em relação à linguagem e às formas de expressão” (p.194).

A reciprocidade na interacção/comunicação, pode ser limitada quando determinadas dificuldades possam emergir no acto comunicativo, como é o

caso da criança com T21, que não possui a mesma capacidade de reacção de resposta aos estímulos externos, necessitando de estimulação persistente. Segundo Watzlawick (1966), o “sistema interpessoal, que pode ser encarado como um circuito de retroalimentação em que cada pessoa afecta e é afectada pelo comportamento do outro” (cit. Frazão, 2000: p.93), transmitirá algumas perturbações no relacionamento mãe-bebé, dada a dificuldade de comunicar – transmitir e receber uma mensagem. É nesta interactividade, e segundo a teoria Piagetiana, que o desenvolvimento de aprendizagens se processa (Miller, 2002, cit. Beach et. al., 2008: p.2). Contudo, esta situação, se não for atendida e associada à construção de estratégias que diminuam a intensidade desta dificuldade, poderá trazer consequências a curto e médio prazo, quando a criança começar a frequentar outros ambientes em que há necessidade de interacção e comunicação com o outro (como é o caso do ingresso ao Pré-Escolar/1º Ciclo de Ensino Básico), para que possa progredir no seu processo de aprendizagem contínua – a nível pessoal, académico e social. No que concerne a esta situação de necessidade de intervenção precoce, Frazão (2000) afirma que,

“(...) a detecção precoce dos problemas de linguagem é tanto mais importante quanto a possibilidade de correcção dessas dificuldades é mais efectiva se precocemente feita, possibilitando estimulação específica e apoio reeducativo no período óptimo de intervenção, isto é, nos primeiros anos de vida em que o cérebro está imaturo e em rápido crescimento, caracterizando-se pela plasticidade neural” (p.95).

Valorizando esta situação, iremos aprofundar factos aliados ao desenvolvimento precoce da linguagem, bem como, estabelecer a comparação entre o desenvolvimento linguístico da criança portadora de T21 e da criança não portadora de T21, no sentido de perspectivar a compreensão do desenvolvimento global da criança, para que deste modo, se possa verificar minuciosamente, quais as necessidades específicas da criança portadora de T21, inerentes a este processo de aprendizagem. Através dessas necessidades, abordaremos metodologias de leitura, como via propícia à promoção de aprendizagens para a aquisição da linguagem.

3.2 Linguagem e Comunicação

“A linguagem é a forma habitual de comunicação humana. O desenvolvimento da linguagem refere-se à aquisição das palavras, suas componentes e funções. (...) A linguagem tem uma função organizadora do pensamento, permite categorizar a realidade e dirigir as nossas acções” (Borràs, 2002a: p.54).

A linguagem é um processo que emerge de toda a interacção estabelecida entre as pessoas, estando intimamente relacionada com a aquisição contínua e o domínio de categorias pertencentes à construção linguística (fonologia, prosódia, sintaxe, morfologia, semântica, pragmática). Este processo está presente em todas as etapas da evolução enquanto pessoa, sendo nas idades precoces, que se estabelecem as grandes mutações neste domínio desenvolvimental. Vários factores relevantes intersectam este processo: “entre componentes do conhecimento linguístico, mas também, entre diferentes áreas de desenvolvimento – em particular o domínio físico, social e cognitivo”²² (Shatz, 2009: p.7).

As aprendizagens do domínio linguístico, além da maturação cognitiva, estarão dependentes de recursos provenientes do meio envolvente, estabelecidos pela mediação dos adultos intervenientes neste processo, uma vez que, para que a criança aprenda “a falar, é preciso primeiro que lhe falem” (Letin, 1981, cit. Luís, 2000: p.161). A interacção com a criança comunicativa, torna-se num momento facilitador de mediação e de estimulação recíproca para o acto comunicativo. Contudo, o ritmo de aprendizagem difere de criança para criança, intensificando-se ainda mais, quando existem intersecções no processo de desenvolvimento, como é o caso da T21. Quando se presencia um desequilíbrio na interacção social, ou seja, quando a criança apresenta dificuldades na linguagem, haverá alterações na comunicação. Segundo Zorzi (2001), “há uma tendência a tornarmo-nos adultos silenciosos, pouco interactivos, agravando ainda mais as dificuldades da criança”²³(cit. Law, 2001: prefácio da edição brasileira). Nem sempre a criança que nasce com uma patologia vai de encontro às expectativas esperadas pelos pais (como já

²² “(...) among components of language knowledge, as well as among different areas of development – in particular the physiological, social, and cognitive spheres (...)” (Shatz, 2009: p.7)

²³ “(...) há uma tendência a tornarmos nos adultos silenciosos, pouco interactivos, agravando ainda mais as dificuldades da criança” (Zorzi, 2001, cit. In Law, 2001: prefácio da edição brasileira).

mencionámos no primeiro capítulo do enquadramento teórico), sendo esta, uma possível limitação à interacção afectiva, tão imprescindível no desenvolvimento precoce da criança. Muñoz e Villagrán (1992), através de estudos que efectuaram, descrevem que pelo facto de existir uma menor reacção comunicativa da criança portadora de D.M. (como é o caso da criança com T21), as mães tendem a usar uma linguagem menos estruturada, focalizando-se essencialmente, na conduta do filho, “usando abundantes frases imperativas e proibitivas, não desejando assumir a iniciativa da conversação por parte do seu filho”²⁴(p.236). Contrariamente, Horstmeier (2002), ressalta uma perspectiva diferente através de estudos mais recentes, afirmando que as mães das crianças com T21, “equilibram a expressão de palavras com condutas de apoio como o elogio, a resposta a sinais emitidos pelo filho e a capacidade em fazer parte do jogo do seu filho”²⁵(p.166). Atendendo aos diversos ambientes familiares, havendo uma estimulação precária, é fundamental orientar os pais da criança portadora de T21 a organizar estratégias no sentido de proporcionar o desenvolvimento harmonioso e natural, valorizando o que a criança é capaz de fazer e não as suas limitações. A criança com T21 conseguirá alcançar aprendizagens de um desenvolvimento “normal”, desde que a estimulação precoce esteja bem patente em todo o seu processo de desenvolvimento. Rondal et. al. (1991), elucidam-nos deste facto, ao citarem o desenvolvimento e o funcionamento linguístico das pessoas portadoras de D.M., como:

“fundamentalmente semelhantes aos característicos dos sujeitos normais nas suas sequências e, sem dúvida também nos seus mecanismos básicos, mas no entanto incompletos – isto é, apresentando mais tarde ou mais cedo limites (...)” (cit. Lima, 2000: p.255).

No desenvolvimento linguístico, num processo anterior à aquisição de palavras, existe uma comunicação pré-verbal, pela qual a criança estabelece os primeiros contactos com o meio envolvente. Essa interacção estabelece-se através da exploração vocal, mediante gritos, risadas, balbucio, até ao momento em que emerge a intencionalidade de imitar determinados sons

²⁴ “(...) usando abundantes frases imperativas y prohibitivas, no dejando asumir la iniciativa de la conversación a sus hijos” (Muñoz & Villagrán, 1992: p.236).

²⁵ “(...) equilibran la forma directiva de sus palabras con conductas de apoyo como la alabanza, la respuesta a las señales que emite el niño y su capacidad para formar parte del juego del niño” (Horstmeier, 2002: p.166).

expressos pelo adulto, alcançando uma postura de reciprocidade - receptor/locutor da mensagem. Esses sons, só atingem um nível verbal, no momento em que possam ser assimilados perante palavras adjacentes à língua materna, valorizando a sua similaridade fonética e semântica (Frazão, 2000). Esta aprendizagem, foi estudada por Smith e Oller (s.d.), centralizando a investigação nas crianças com T21 e descobrindo que o balbucio das mesmas, apresenta características semelhantes ao desenvolvimento normal – vários sons e surgimento aos oito meses (cit. Horstmeier, 2002: p.166). Contudo, verificaram que a expressividade de palavras compreensíveis emergentes do balbucio, diferem do desenvolvimento normal. Enquanto as crianças não portadoras de uma patologia adquirem esta aprendizagem por volta dos catorze meses, a criança com T21 irá conseguir adquirir esta habilidade aos vinte e um meses. Dando continuidade ao estudo, após quatro meses, confrontando os dados, os autores verificaram, que 2 a 4% das palavras das crianças com T21, eram compreensíveis, comparativamente com 50% do vocabulário da criança não portadora desta patologia. De facto, através deste estudo, poder-se-á verificar a discrepância do ritmo de aprendizagem da criança com T21. Perante esta situação, existem alguns comprometimentos por parte da criança com T21 em combinar sons (balbucio) para comunicar, oriundos do défice de expressividade, que está interligado a factores responsáveis pelo atraso de linguagem desta criança – estímulos envolvimentoais, défice auditivo e de memória, perturbações articulatórias, identidade/permanência do objecto. Rondal (1997), ressalta a correlação significativa do atraso da fala/expressividade, com o atraso do desenvolvimento motor característico desta patologia, bem como no pensamento e planificação do que necessita transmitir. Miller e colaboradores (2001), efectuaram um estudo que comprova que a expressividade da criança com T21 não se encontra à altura da sua idade mental, o que já não acontece com a compreensão da linguagem (cit. Horstmeier, 2002: p.164). Nesse estudo que durou dois anos, observou vinte e três crianças não portadoras de T21 (grupo controlo) e vinte crianças portadoras de T21 (grupo experimental), considerando a idade mental das mesmas. Inicialmente, verificou que 54% dos

elementos do grupo experimental, apresentavam uma idade de produção linguística significativamente inferior ao grupo de controlo, valor que no final do estudo, passou a ser de 79%, tendo como resultado um défice significativo na produção da linguagem das crianças com T21. A partir deste estudo, evidencia-se a necessidade de explorar diversificadas situações de aprendizagem, no sentido de promover na criança com T21, a ampliação das suas competências bem como, a organização das suas aprendizagens através da linguagem. Reforçando esta situação, segundo a perspectiva de Halliday (1975), a linguagem da criança em idades precoces, é detentora das diversificadas funções, nomeadamente a “instrumental, reguladora, interaccional, pessoal, heurística, imaginativa e informativa” (cit. Frazão, 2000: p.94).

Com a emergente interacção com o meio, no percurso de um desenvolvimento normal, segundo Deldime e Vermeulen (1992), entre os nove e os dez meses, a ecolália evidencia-se frequentemente como um processo representante de diálogo entre criança e o adulto, sendo esta a “primeira comunicação verbal especificamente intencional” (p.53). Mediante a imitação, a criança poderá alcançar novas aptidões linguísticas, tornando-se as conversas estabelecidas pelos pais da criança, essenciais para a consciencialização do acto comunicativo. Deste modo, atendendo à intencionalidade comunicativa e às interacções sociais estabelecidas, serão factores que influenciarão directamente a forma e o conteúdo da linguagem (Bates, 1976; Owens e McDonald (s.d.), cit. Frazão, 2000: p. 96). A criança terá a oportunidade de enriquecer as suas competências linguísticas – nomeadamente, a aquisição de novo vocabulário, sendo esta situação, favorecedora da consciencialização dos turnos de comunicação. A ecolália é uma estratégia vulgarmente utilizada pela criança com T21, para falar. Este é um comportamento persistente no desenvolvimento linguístico da criança com T21, tendo maior dificuldade em inibir/eliminar esta conduta imitativa, quando começar a adquirir novo vocabulário, entre outros recursos linguísticos, comparativamente com a criança não portadora da patologia (Lima, 2000). Assim sendo, para que a criança com T21 ultrapasse esta “obsessão” pela imitação, é fundamental incentivá-la a compreender o mundo em seu redor, o significado da palavra,

associando-o à realidade (objectos/fotografias), uma vez que através da imitação não existe uma comunicação real e pelo facto de que não existe a certeza de que a criança compreende o que lhe é transmitido. De facto, ao questionarmos a criança com T21 “Queres fazer chichi?” e ela nos responde “chichi”, ficamos na dúvida se compreendeu o que o adulto lhe questionou e se associou a pergunta a uma acção/contexto. Perante este facto, a

“ultrapassagem deste limitado modo de comunicação obrigará a criança a uma serie de aquisições cognitivas, entre as quais figuram a capacidade de compreender o que é uma pergunta, a tomada de consciência de si mesma e o controlo progressivo da sua emotividade” (Lima, 2000: p.254).

Borràs (2002a), refere que por volta de um ano de idade, quando a criança não portadora de T21, já compreende e utiliza uma palavra (corresponde um signo a um objecto), existe um rápido desenvolvimento da compreensão linguística de determinados nomes, mesmo antes de os conseguir pronunciar. Segundo Rondal (1997), a criança portadora da T21 antes dos três anos de idade, ainda não possui maturação suficiente para utilizar coerentemente as palavras.

Com as experiências vividas a criança não portadora de T21 adquire um vasto leque de vocabulário, emergindo a sua expressividade, sendo este muitas vezes pronunciado de forma incorrecta, mas compreensível, especialmente pelos agentes educativos que interactuam frequentemente com ela. Contudo, esta ampliação de novas palavras, terá como limitação a necessidade de adquirir a noção de generalização de conceitos, atendendo às particularidades que cada nome tem como referência – no caso da fruta, cada nome corresponde a um fruto, mas a criança (entre um e os dois anos de idade), poderá identificar e nomear todos os frutos por “maçã”. No que concerne à dificuldade de abstracção da criança com T21, a generalização de conceitos será uma área do desenvolvimento linguístico a ter em atenção, uma vez que é necessária a persistência precoce em mediar situações de observação minuciosa dos objectos, atendendo às características específicas dos mesmos. Para generalizar conceitos, necessita também de estimulação ao nível perceptivo, da concentração, da memória, no sentido de identificar semelhanças e diferenças entre objectos/imagens. Segundo Werneck (1995), as crianças com T21 “desde que tenham sido bem estimuladas

pedagogicamente, apresentam desde generalizações simples até às mais complexas” (p.163).

No período entre os nove meses e um ano e meio de idade (Deldime & Vermeulen, 1992: p.53), a criança não portadora de T21 já é capaz de por iniciativa própria, enunciar nomes de pessoas e objectos, verbos, interjeições, onomatopeias, entre outras. Frequentemente, nesta etapa desenvolvimental, começa a utilizar no seu diálogo holofrases que determinam a função simbólica da representação mental. Esta competência, requer uma capacidade de memorização de aprendizagens adquiridas, bem como factos vivenciados, no sentido de que a sua expressividade tenha significado. Atendendo aos factos anteriormente mencionados, a criança com T21 possui um papel activo e motivação intrínseca para proceder com o primeiro passo do acto comunicativo, a um nível inferior, necessitando de estímulos externos para que aprenda a ter um papel activo enquanto “primeiro” locutor. O seu discurso caracteriza-se pela “permanência na fase holofrástica (palavra-frase), a ausência espontânea de nomeação para objecto e pessoas, ainda que sobre eles detenham perfeito reconhecimento” (Lima, 2000: p.261). Nesta etapa de desenvolvimento, verifica-se um *boom* nas aptidões linguísticas, quer as crianças sejam ou não portadoras de T21, atendendo ao ritmo mais lento da criança com T21. “Em crianças normais acontece em dois momentos diferenciados, em qualidade e quantidade: entre os 12 e os 18 meses e entre os 30 e 48 meses” (Lima, 2000: p.262). Segundo a autora, o segundo período de aptidões linguísticas emergentes, ocorrerá na criança com T21, por volta dos cinco ou seis anos, de acordo com diagnósticos com menor “complexidade”.

Aos dois anos, a criança não portadora de T21, tem uma maior predisposição para comunicar com o adulto, do que com as crianças da sua idade, sendo a iniciativa de diálogo espontânea. Durante esta fase etária, começa a utilizar duas palavras para construir uma frase com sentido – esta competência progride a partir dos quatro anos na criança portadora de T21 (Rondal, 1997: p.143). Esta atitude, advém da observação efectuada perante a linguagem do adulto, percebendo algumas directrizes na tentativa de criar

frases no seu discurso. Segundo Borràs (2002a), este período, denomina-se por linguagem telegráfica, devido a dois factores: (1) apresentar um formato ordenado como na linguagem dos adultos, (2) “só se expressam as palavras fundamentais para compreender a ideia” (p.58), tal como acontece num telegrama. Uma estratégia possível na mediação precoce nesta etapa do desenvolvimento linguístico, é a aprendizagem do artigo “o” e “a”, que precede os substantivos, uma vez que a criança com T21 ao utilizá-los, evitará a construção de uma fala telegráfica, promovendo a inibição de omissões ao nível da expressividade da língua materna. Cerro e Troncoso (2004), defendem esta perspectiva através de um método de leitura e escrita que idealizaram – com directrizes perceptivo-discriminativas, assim como, Muñoz e Villagran (1992), que valorizam a inibição de possíveis omissões futuras. Contudo, Horstmeier (2002), defende que os “artigos «um» e «o» não significam nada para a criança pequena, não devendo forçá-las a usá-los nessas idades”²⁶ (p.175). De facto, tendo a criança com T21 a oportunidade de explorar estas categorias gramaticais o mais precocemente possível, ajudá-la-á em diversas aprendizagens que facilitarão o seu discurso, a competência leitora e de escrita, o seu percurso académico inicial, promovendo ao máximo o seu desenvolvimento normal – consciencialização do género; ultrapassar a fase holofrásica e telegráfica; construção frásica; entre outras competências. No sentido de ultrapassar este *handicap*, será oportuno começar a explorar determinadas categorias gramaticais - os artigos, os verbos e adjectivos – pelo facto, de haver necessidade da criança com T21 começar a organizar-se na construção plena de frases (sujeito – verbo – complemento). Para a criança não portadora de T21, esta situação não lhe confere nenhum comprometimento, pelo facto de que ao nível das suas percepções, da imitação e observação do adulto, necessita de uma menor orientação para esta aprendizagem, visto que consegue tirar partido dessas experiências. Um estudo efectuado por Dale (1987), ilustra esta situação, através da aprendizagem verbal:

²⁶ “(...) artículos «un» ou «o» no significan nada para el niño pequeño, por lo que a esa edad no se les debe forzar a usarlos” (Horstmeier, 2002: p.175).

“(...) crianças com trissomia 21 se «arriscam» menos em formas verbais que sujeitos normais. Crianças normais cometem mais erros «progressivos», como os que consistem em regularizar os verbos irregulares (fazido por feito), facto este que conduz a uma maior rapidez no desenvolvimento linguístico. As permanentes correcções que recebe por parte do meio ambiente representa uma informação suplementar acerca do emprego da nova estrutura, permitindo-lhe a gradual instauração de padrões da língua-alvo” (Lima, 2000: p.263).

Respeitando o desenvolvimento específico da criança com T21, o processamento da informação proveniente dos estímulos externos é fundamental, no sentido de perceber o ínfimo do problema nas aquisições linguísticas. Atendendo ao que fora já mencionado anteriormente citando Geschwind (1979), o processamento linguístico da criança com T21 traduz-se de uma forma distinta, como nos é explicado por estudos realizados por Eliot e seus colaboradores (1987, cit. Aguado & Narbona, 2001), sendo também, um dos factores que estão implícitos no atraso de desenvolvimento destas crianças. Segundo os autores, a criança portadora de T21,

tem repartidas as funções verbais entre os dois hemisférios, com a particularidade de que, a selecção, programação e emissão de mensagens verbais se processa a partir do hemisfério esquerdo (como a população geral), a integração receptivo-descodificadora da linguagem predomina no hemisfério direito (de forma atípica)²⁷ (p.348).

No procedimento de exploração de mais de uma palavra para criar um discurso mais complexo e completo – uso e criação de frases, a criança com T21 necessita de mediação, no sentido de organizar e combinar as distintas palavras pelas quais arrecadou um sentido/significado. Horstmeier (2002), afirma que esta é uma fase de grande importância para a criança portadora de T21, dando-nos uma perspectiva das estratégias precoces para a estruturação de frases:

“(...) as crianças podem começar a formar cadeias de palavras juntas, como por exemplo os nomes dos membros da família ou das partes do corpo. Depois tendem a usar umas palavras chave como “quero” e “mais” e variar a segunda palavra (por exemplo, “quero pão”, “quero sumo”, “mais água”). Depois usarão frases simples como “atira bola”, “papá upa”, “meu cão”, que se combinam de uma forma só”²⁸ (p.174).

²⁷ “tienen repartidas las funciones verbales entre los dos hemisférios, con la particularidad de que, si bien la selección, programación y emisión de mensajes verbales se hace a partir del hemisfério izquierdo (como en la población general), la integración receptivo-decodificadora del lenguaje predomina en el hemisfério derecho (de forma atípica)” (Eliot e col., 1987, cit. Aguado & Nabona, 2001: p.348).

²⁸ “(...) los niños pueden empezar formando cadenas de palabras juntas, como por ejemplo los nombres de los miembros de la familia o de las partes del cuerpo. Después tienden a usar unas palabras clave como son «quiero» y «más» y variar la segunda palabra (p. ej., «quiero pan», «quiero zumo», «más agua»). Después usarán frases sencillas como «tira pelota», «papá aúpa», «mi perro», que se combinan de una sola forma” (Horstmeier, 2002: p.174).

O valor da estimulação vocacionada para a estruturação de frases simples, tende para a utilização das mesmas, no uso diário da criança, nos distintos contextos que vivencia durante o seu dia-a-dia. Deste modo, haverá um incentivo para que a criança comunique e progrida na sua espontaneidade e expressividade, transmissão de sentimentos e conhecimentos.

Com a necessidade de desenvolver o seu vocabulário, a criança passará por uma fase em que questiona frequentemente “o que é?”, que promoverá o enriquecimento da sua interacção e interpretação do meio envolvente. A idade dos “porquês”, revela-se a partir dos três anos e, segundo a perspectiva de Piaget (s.d) e outros autores, “esta questão não é causal, mas finalista (exemplo: «A caçarola, é para quê? – É para fazer a sopa!»)” (cit. Deldime & Vermeulen, 1992: p.55). Esta competência estará estruturada, no momento em que a criança conseguir abstrair-se do que é vivenciado no momento. Durante os três anos de idade, revelam-se grandes transformações a nível linguístico, nomeadamente, o facto de a criança se começar a abstrair do que é concreto – objectos, para uma postura direccionada para a abstracção – expressão de sentimentos e desejos. Halliday (1973), através de um estudo realizado, afirma que esta expressividade da criança surge entre os três e os quatro anos de idade, abrangendo o pensamento sobre si mesma e sobre situações imaginadas, domínio da gramática, construção do significado de palavras específicas, “escrita” e “leitura” própria, ainda que não estruturada de forma convencional (cit. Hohmann & Weikart, 2002: p.523). Frazão (2000), cita investigações efectuadas por Moore e Meltzoff (s.d), as quais identificaram a dependência do desenvolvimento da linguagem para com o desenvolvimento cognitivo, concluindo que este factor está implicitamente relacionado com a:

“(1) (...) compreensão por parte das crianças de que as coisas permanecem as mesmas independentemente da posição e do movimento, (2) (...) consciência de que o objecto existe para além da sua permanência no campo perceptivo (permanência do objecto), em relação à capacidade para utilizar as palavras como representantes simbólicos dos objectos e acontecimentos e tornar presentes experiências passadas ou antecipadas” (p.97).

No que respeita ao desenvolvimento linguístico da criança com T21, ressaltando a importância do contributo do jogo simbólico para o mesmo, Hill e McCune-Nicolich (1981) chegaram à conclusão, através dos estudos que

realizaram, de que estas crianças “falavam no jogo simbólico combinado também falavam na produção de frases maiores do que uma palavra” (cit. Frazão, 2000: p.97). A representação mental de objectos, imagens, acções, torna-se fundamental para todo o processo linguístico, nomeadamente, o que concerne à compreensão e expressividade.

“Se a sua compreensão é maior que a sua produção pode-se deduzir que não há impedimentos gerais na aprendizagem da matéria linguística. Se as suas habilidades compreensivas e expressivas forem similares, mas não tão avançadas como as suas outras habilidades cognitivas, poder-se-ia deduzir que o seu problema é mais geral e quem sabe associado à sua capacidade de compreender todo o material linguístico ou de natureza representativa”²⁹ (Miller, 2001: p.11).

Com todas estas aprendizagens, entre a curto e médio prazo, a criança adquire uma habilidade linguística cada vez mais complexa e abstracta, sendo o código linguístico, adquirido sequencialmente, atendendo à orientação educacional associada.

A linguagem humana define-se pelo carácter arbitrário do signo linguístico, que a criança só atinge desde que utiliza uma palavra da linguagem adulta, e pelo seu carácter articulado que só é atingido a partir do momento em que a criança é capaz de construir frases (Frazão, 2000: p.95).

3.3 A aprendizagem da leitura e da escrita

A linguagem, como temos vindo a declarar, é uma competência que corrobora um vasto domínio de aprendizagens do foro cognitivo. Uma estratégia de real interesse para o desenvolvimento linguístico, direcciona-se para a necessidade de promover o contacto com a leitura e escrita, o mais precocemente possível, dado o contributo que esta aprendizagem pode oferecer – enriquecimento de todas as aprendizagens alienadas ao processo de aquisição da linguagem. Sendo estes dois processos de aprendizagem que determinam um objectivo mais abstracto e complexo a trabalhar, promoverão a proximidade de uma linguagem cada vez mais precisa e concisa. De acordo com Citoler e Sanz (1997), a partir do momento em que se dá a iniciativa de explorar a aprendizagem da leitura e da escrita, a prioridade enquadra-se no

²⁹ “Si su comprensión es mejor que su producción puede deducirse que no hay impedimentos generales en aprender la materia lingüística. Si sus habilidades comprensivas y expresivas fuesen similares, però no tan avanzadas como sus otras habilidades cognitivas, podría deducirse que su problema es más general y quizás asociado a su capacidad de comprender todo el material lingüístico o de naturaleza representativa” (Miller, 2001: p.11).

facto da criança ter acesso à captação e expressão de significados, atendendo que se desenvolvem “também as capacidades cognitivas, o vocabulário, os conhecimentos prévios, as estruturas sintácticas, (...) que, por sua vez, aperfeiçoarão os processos de mais alto nível” (p.126-127). Bird, Buckley e Byrne (1997), defendem que existem vários benefícios da aprendizagem da leitura e escrita, no caso específico de crianças portadoras de T21, que ultrapassam a simples leitura e escrita de signos:

“(...) o progresso na leitura também pode contribuir o desenvolvimento de destrezas da fala e da linguagem, as destrezas perceptivas auditivas e a função da memória motriz; todas elas, áreas em que (...) apresentam dificuldades (...)”³⁰
(p.165).

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

A questão relativa ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita no desenvolvimento da criança portadora de T21, tem vindo a ser uma preocupação científica. Atendendo ao défice cognitivo que estas crianças comportam, as investigações direccionam-se para o estabelecimento de comparações com o desenvolvimento de crianças não portadoras da patologia, no sentido de analisar as potencialidades que a criança com T21 possa atingir através de métodos de leitura e escrita. Figueiredo e Gomes (2003), apresentam os resultados obtidos em alguns estudos – Katims, 1994; Boneti, 1995; Jatobá, 1995; Saint-Laurent, 1995 e Gomes, 2001 – que definem que as crianças com D.M. seguem um processo cognitivo semelhante às crianças não

³⁰ “(...) el progreso en la lectura también puede contribuir a desarrollar las destrezas del habla y del lenguaje, las destrezas perceptivas auditivas y la función de la memoria motriz; todas ellas, áreas em que (...) suelen presentar dificultades (...)” (Bird, Buckley & Byrne, 1997: p.165).

portadoras de deficiência na aprendizagem da leitura e escrita, ressaltando, que têm a “capacidade de evoluir conceitualmente” neste domínio de aprendizagem, “desde que sejam oferecidas situações de estimulação adequadas” (p.2). Reforçando esta perspectiva, outros estudos - Alves, 1987; Martins, 1996; Moura, 1997; Figueiredo Boneti, 1995, 1996, 1999; Gomes, 2001 - vêm “acrescentar” o facto de que embora os processos cognitivos sejam semelhantes nos dois “grupos” de crianças, as estratégias de ensino podem ser as mesmas, atendendo ao ritmo de aprendizagem mais lento da criança com D.M., que requer um período de aprendizagem mais longo (cit. Figueiredo & Gomes, 2007: p.60).

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

para vivenciar e explorar ao máximo o mundo linguístico, no sentido de aproximar as competências da criança portadora de T21 aos estádios de desenvolvimento normal, para que se insira numa sociedade que valoriza e exige um *status* de leitura e escrita, para a sua plena inserção e compreensão no inter-relacionamento que a sociedade proporciona constantemente.

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

“Desde o momento em que nascem, as crianças começam a aprender a linguagem, oral e escrita. Elas aprendem a forma como a linguagem escrita é representada no seu meio ambiente em forma de signos, cartazes, etiquetas na comida, jornais, revistas, e caixa de correio electrónico e nos computadores e televisão. As crianças também vêm os adultos no seu dia-a-dia a escrever listas, a ler receitas, ler livros e revistas e escrever notas”³¹ (Beach, et. al 2008: p.1).

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

³¹ “From the time that they are born, children begin to learn about language, both oral and written. They learn how language is used. They learn what written language look like as it surrounds them in the environment in the form of signs, billboards, labels on food, newspapers, magazines, and junk mail and on computers and television. Children also see adults using print in their daily lives to make lists, read recipes, read books and magazines and write notes” (Beach, et. al 2008: p.1).

da criança com T21, acrescentam um nível de consciencialização do mesmo, entre o segundo e o terceiro processo apresentado na citação anterior. Referem que nesse nível, estas crianças sabem “que o sentido está no texto, mas a presença do desenho é importante para atribuir sentido à leitura” (p.51-52).

No passado, relativamente à compreensão dos processos cognitivos do desenvolvimento da criança (nomeadamente, a aprendizagem da leitura e escrita), acreditava-se que a criança só conseguiria adquirir esta aprendizagem, ao ingressar no primeiro ano do primeiro ciclo do Ensino Básico. Contudo, esta perspectiva foi-se transformando a partir dos anos 60, numa ideologia mais abrangente, sendo reforçada através de um estudo publicado num jornal intitulado *Elementary School Journal*, “no qual foi determinado que a criança necessita de alcançar a «idade mental» de 6 anos e meio de idade para que tenha sucesso na leitura no primeiro ano de escolaridade”³² (cit. Beach, et. al, 2008: p.XIII). Com toda esta transformação aliada à emergente necessidade em comprovar este facto, entre os anos 60 e 80, surge uma nova orientação científica, em que se declara que este processo de desenvolvimento poderá ter início num período anterior à escolarização formal da criança. Com a inovação ideológica, Buckley (1985, 1995, 1997), realizou um estudo que comprovou o facto de que, as crianças entre os dois e os três anos de idade, “podem aprender a ler com a visão um grande número de palavras”³³ (cit. Leavitt et. al, 2002: p.6). Com este resultado, o autor supracitado, revelou que a criança com o seu forte poder visual, poderá adquirir determinadas aprendizagens que promovem a melhoria no processamento auditivo de informações. Neste estudo, realça-se ainda um facto importante para o desenvolvimento da criança portadora da patologia T21:

*“Os pontos positivos da linguagem que têm (...) para a compreensão oral e da leitura sugerem que deve dedicar-se uma maior atenção ao nível fonológico para melhorar tanto as capacidades leitoras como as da fala. Esta capacidade pode existir em todas as idades, com independência do desenvolvimento da linguagem e da fala alcançados (...)”*³⁴ (cit. Leavitt, et. al, 2001: p.6).

³² “(...) in which it was determined that children needed to reach a «mental age» of six and a half years in order to be successful with reading in first grade” (cit Beach, et. al, 2008: p.XIII).

³³ “(...) pueden aprender a leer com la vista un gran número de palabras” (cit. Leavitt et. al, 2001: p.6).

³⁴ “Los puntos positivos del lenguaje que tienen (...) para la comprensión oral y la lectura sugieren que debe dedicarse una mayor atención al nivel fonológico para mejorar tanto las capacidades lectoras como las del habla. Esta capacidad

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

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

Os modelos de leitura caracterizam-se pelas particularidades que se guiam para proceder à aprendizagem da leitura, definindo-se como ascendentes, descendentes ou interactivos. No modelo de aprendizagem ascendente (também designado por método sintético), o leitor aprende o processo de leitura num seguimento crescente de unidades mais básicas da linguagem, sendo a descodificação a origem ideológica deste processo. O contexto não é considerado como um factor relevante nesta aprendizagem, ressaltando a importância da percepção auditiva, ou seja, defende-se que a leitura se inicia mediante a percepção das letras, que através das correspondências grafo-fonológicas transformam-se em sons, que permite o acesso ao significado – leitura auditiva (Martins & Niza, 1998: p.118). Considerando esta leitura, o modelo ascendente revela-se inadequado às necessidades da criança com T21, uma vez que não apela à correspondência

puede existir en todas las edades, con independencia del desarrollo del lenguaje y el habla alcanzado (...) (cit. Leavitt et. al, 2001: p.6).

de uma estratégia centralizada na percepção visual, que se apresenta como um factor essencial para desenvolvimento de competências-chave da criança com esta patologia (como temos vindo a referenciar). O modelo ascendente, traduz-se na aprendizagem da leitura através da identificação das letras (numa primeira fase), passando posteriormente para as sílabas, palavras e finalmente as frases. Citoler e Sanz (1997), apresentam-nos exemplos práticos deste modelo de aprendizagem (tabela 4) defendido por distintos seguidores.

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

Tabela 4 – Modelo de Leitura Ascendente.

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

Nos modelos descendentes (também designados métodos analíticos ou globais), os seus defensores apelam para a importância de experiências anteriores para a aprendizagem da leitura, valorizando a leitura visual das palavras como um mecanismo importante para a interpretação da linguagem escrita. Segundo esta perspectiva, a leitura traduz-se num “processo de identificação directa de signos globais, de antecipações baseadas no contexto semântico e sintáctico e de verificações das hipóteses produzidas” (Martins & Niza, 1998: p. 122). Deste modo, a aprendizagem desta competência, parte de processos superiores – a palavra e frase, no sentido de perceber as unidades

mais básicas da linguagem escrita – grafemas e fonemas. Perante esta ideologia, Citoler e Sanz (1997), apresentam-nos dois exemplos de métodos (tabela 5):

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

Tabela 5 – Modelo de Leitura Descendente.

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

Os modelos interactivos (também designados por métodos mistos), englobam processos de índole ascendente como descendente, apelando ao facto de que “ao ler uma palavra o leitor activaria uma via directa de acesso (visual) ao significado, se essa palavra fosse familiar em termos gráficos, ou uma via indirecta (fonológica), se essa palavra fosse desconhecida” (Viana & Teixeira, 2002: p.88). Deste modo, para analisar um texto, o leitor terá de ter

conhecimento do tema e o domínio do código linguístico, para que consiga compreender o conteúdo do mesmo. Segundo Stanovich (1980, cit. Martins & Niza, 1998: p.125), este modelo de aprendizagem traduz-se numa compensação entre as competências do leitor, uma vez que, à partida,

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

3.3.1 Método Perceptivo-Discriminativo

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

A criança portadora de T21, no que respeita às suas competências cognitivas e atendendo ao défice de concentração e de expressividade, possui um alto grau de compreensão das aprendizagens oriundas do seu meio envolvente. Está provado que, com a idade compreendida entre os três e os

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

“Esperar que isto se consiga para ensinar a ler é desperdiçar um tempo valioso, especialmente quando se verifica que as crianças respondem bem à aprendizagem intuitiva e, posteriormente, vão aprendendo a decompor vocábulos em sílabas e letras, até chegar a atender a chave da linguagem escrita: a união, ou a ligação das letras, e a composição em palavras, que darão forma a frases com significados concretos e bem expressos” (Cerro & Troncoso, 2004: p.16).

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

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

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

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

Com todas estas aprendizagens, haverá uma maior predisposição para o desenvolvimento linguístico da criança com T21, nomeadamente no que respeita à sua expressividade, diálogo e enriquecimento verbal. Através das experiências vividas - o enriquecimento de conceitos, as expressões lidas pelo adulto - facilitarão a aprendizagem da criança com T21, no seu percurso linguístico e de aquisição da competência leitora/escrita. Contudo, para que o método tenha sucesso e promova o contributo no desenvolvimento da criança, inibindo frustrações, é imprescindível que existam aprendizagens anteriores, advindas de uma intervenção precoce sistemática e progressiva. Será de todo importante, que a criança detenha uma preparação mínima que facilite o seu sucesso no decorrer das aprendizagens, isto é, torna-se fundamental que a criança possua competências perceptivo-discriminativas, atenção e destreza manual (exploração de objectos/brinquedos), para que consiga dar resposta às tarefas que o método expõe.

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

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

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

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

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

3.3.1.1 Competências-chave

O processo de associação relaciona-se com a discriminação visual e mental das particularidades de imagens/objectos segundo propriedades comuns, identificando-as como idênticas. No desenvolvimento desta

competência, perante um conhecimento mais abstracto, a criança fará associações segundo uma propriedade comum, pelo facto de haver funções que apelam à categorização de imagens/objectos. No caso da criança com T21 ter a oportunidade de ser estimulada precocemente, ao nível da “atenção, percepção e memória visuais, se tiverem sido bem trabalhadas desde pequena, irão permitir um rápido progresso nestas tarefas” (Cerro & Troncoso, 2004: p.38).

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

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

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

“Uma criança que faça muitos exercícios de associação, com um professor cuidadoso, e que diga sempre o nome do objecto ou do desenho que associam aprende muito vocabulário (receptivo) 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” (Cerro & Troncoso, 2004: p.44).

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

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

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

O processo de classificação, engloba tanto o de associação como o de selecção, pelo facto de que, reflecte a identificação de particularidades da imagem/objecto segundo propriedades comuns. Essencialmente, reflecte o agrupamento dessas imagens/objectos segundo categorias, ou seja, observando um conjunto de imagens/objectos, terá de decifrar e aglomerar essas imagens/objectos em subconjuntos. Nas tarefas de classificação, existem determinadas especificidades a considerar. Inicialmente, apresentam-

se à criança com T21 imagens/objectos iguais para cada um dos grupos a explorar. Posteriormente, será capaz de classificar imagens/objectos, mesmo que existam diferenças entre eles – animais, carros, lápis, flores, chapéus, entre outros exemplos. “Pode acontecer que a criança não tenha ainda aprendido todos os nomes das coisas que classifica, no entanto, aprendeu o conceito e viu que pertencem a um mesmo grupo” (Cerro & Troncoso, 2004: p.46). Deste modo, torna-se essencial a repetição de aprendizagens, para que a criança vá mentalizando todo este processo que promove a compreensão de diversificados conceitos. De igual modo, a generalização de conceitos, será explorada, uma vez que ao classificar, por exemplo os sapatos, irá atribuir esse significado a todos os sapatos – classificá-los enquanto grupo, independentemente, das características específicas do objecto (cor, tamanho, forma). Com o decorrer das experiências propostas, a criança com T21 alcançará um patamar de abstracção, pelo qual será capaz de classificar imagens/objectos segundo as suas particularidades – cor, tamanho, espessura, entre outros – desenvolvendo a sua concentração, capacidade de observação minuciosa, a sua percepção e memória visual.

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

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

Na estimulação das competências de associação, selecção, classificação, acaba por se explorar a nomeação e a generalização. Contudo, no seguimento progressivo de desenvolvimento de aprendizagens, no que respeita à nomeação na plena aceção da palavra, exige um raciocínio mais

complexo, ou seja, traduz-se na caracterização minuciosa de um objecto nomeando-se os nomes, propriedades, características e a orientação espacial em que se enquadra. Neste sentido, no que concerne à expressividade da criança portadora de T21 (como já fora mencionado, é uma área fraca do desenvolvimento desta criança), torna-se fundamental a valorização das respostas e do raciocínio da mesma, mesmo que a inteligibilidade da fala não seja precisa, visto ser uma postura que contribuirá para a motivação intrínseca da criança, enquanto agente activo no acto comunicativo. Um exemplo concreto, é-nos apresentado por Cerro e Troncoso (2004), relativamente a uma criança com T21 que efectua uma tarefa:

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

Ao nomear um objecto, a criança portadora de T21 poderá ter a oportunidade de realizar exercícios de pré-leitura, adquirindo uma orientação visuo-motora. Assim sendo, estará apta a concentrar-se num objecto/imagem e consecutivamente, nomeá-lo/la, bem como, orientar-se da esquerda para a direita quando houver a necessidade de ler uma frase ou uma palavra. No caso concreto de associação de palavra-imagem ou palavra-palavra, é fundamental que o adulto estimule a criança com T21 a adquirir o hábito de apontar e efectuar o movimento da esquerda para a direita, uma vez que, ao explorar repetidamente este movimento, motivá-la-á a proceder deste modo, sempre que tenha de “ler” algum estímulo externo, promovendo a concentração e assimilação das particularidades do mesmo. Contudo, é “frequente que a actividade motora preceda a verbal, por isso é preciso ajudar a criança a realizá-las em simultâneo, o que pressupõe ter de lhe inibir o movimento se ela tiver tendência para se antecipar” (Cerro & Troncoso, 2004: p.48). Este processo, terá como raiz o lúdico, para que a criança consiga do global, passar para as especificidades da leitura, que num futuro a médio e longo prazo, promoverão aprendizagens mais significativas – ingresso na Escola, entre outras exigências “leitoras” que a nossa sociedade comporta.

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

“(...) suas capacidades visuais e perceptivas são suficientemente boas para registar muitos pormenores que localiza e que pode encontrar e assinalar. Por isso convém aproveitar as situações do dia-a-dia em casa, dos passeios e das idas às compras, para que a criança preste atenção a determinados estímulos e, de acordo com os objectivos definidos previamente, seja capaz de nomear, de apontar ou de actuar de um modo correcto quando surgir um desses sinais. A criança tem de perceber que associar dois carrinhos iguais na aula é o mesmo tipo de tarefa que colocar duas latas de tomate iguais, uma ao lado da outra, ou de emparelhar meias para as arrumar” (Cerro & Troncoso, 2004: p.48).

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

3.3.1.2 Requisitos prévios e resultados do método perceptivo-discriminativo

Considerando todo este processo que o método perceptivo-discriminativo comporta, será deveras importante, apresentar as condições que este método exige, para que haja um enquadramento com as necessidades da criança com T21. Numa etapa anterior à exploração do método, será de

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

A necessidade de atender às especificidades das competências da criança portadora de T21, estão relacionadas com a adequação do método a essas mesmas especificidades. Se a caracterização da criança com T21 e do método não se enquadram, então será fundamental perspectivar outras vias de aprendizagem da leitura. Assim sendo, para que exista uma atenção direccionada para a complexidade de inter-relacionamento de características, atendendo ao método global, Cerro e Troncoso (2004) estruturam o seu método de aprendizagem da leitura por três etapas (estando interligadas entre si), no sentido de haver um acompanhamento progressivo das aprendizagens. Sinteticamente, as três etapas apresentam-se do seguinte modo: (1.^a) “percepção global e reconhecimento de palavras escritas com compreensão do

seu significado”, (2.^a) “aprendizagem das sílabas” e (3.^a) “progressão da leitura” (Cerro & Troncoso, 2004: p.73). Realçam ainda, que a

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

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

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

Em jeito de conclusão, com a finalidade de apresentarmos o quão interessante e importante possa ser a exploração de um método de leitura em idades precoces da criança com T21, apresentamos a súmula de resultados referenciados por Cerro e Troncoso (2004), relacionados com o contributo da concepção de programas específicos para estas crianças, que fortalecem a perspectiva de que o processo de leitura tem uma forte influência no desenvolvimento linguístico, referindo:

“a) As crianças incapazes de verbalizar no início do Programa começam a usar palavras para comunicar. b) As crianças que na linguagem espontânea só usam palavras começam a utilizar frases. c) As produções orais alargam-se porque as crianças empregam todas as sílabas das palavras que lêem e porque aumentam a dimensão dos enunciados mediante a utilização de artigos, de preposições e de

conjunções. d) Produz-se um aumento de vocabulário que se manifesta claramente no progresso da leitura com a utilização dos sinónimos. e) Na linguagem oral incluem-se formas verbais mais complexas e alcança-se uma melhoria na morfossintaxe. Este efeito é mais evidente e avaliável quando se programam actividades especificamente dirigidas a esse objectivo” (Cerro & Troncoso, 2004: p.66).

3.4 Síntese

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

No domínio da aquisição da linguagem, a aprendizagem da leitura e escrita, poder-se-á transformar numa ferramenta apelativa à aquisição desta competência, no sentido de promover a expressividade e consciencialização dos signos linguísticos que caracterizam a língua materna. Além destes factores, no caso da criança com T21, outras situações de aprendizagem se evidenciam, pelo seu contributo significativo no desenvolvimento integral da

mesma – expressividade, percepção e memória visual e auditiva, concentração, aumento de vocabulário, entre outras competências, as quais pertencem a áreas fracas de desenvolvimento (à excepção da percepção visual). As experiências em que se estimule o contacto com a leitura e escrita, estão presentes em vários contextos do nosso dia-a-dia. Ao observar o outro, a criança começará a adquirir a noção de que para lá da leitura de uma imagem, existem também letras, que ao serem conjugadas, dão significado ao que se pretende comunicar. A nível científico, defende-se que a criança adquire esta capacidade cognitiva, em idades anteriores ao ingresso no primeiro ano de escolaridade. O segredo está na percepção visual das palavras. Deste modo, foram surgindo perspectivas divergentes, que estruturam métodos de leitura no sentido de corresponder à aprendizagem desta competência – modelos de leitura ascendentes, descendentes e interactivos. O modelo descendente (método global) é o que se enquadra mais no desenvolvimento da criança com T21, uma vez que apela ao reconhecimento do que é global até alcançar, progressivamente, a especificidade das unidades básicas da linguagem. Através do reconhecimento e compreensão de palavras do seu uso diário, a criança com T21 terá a possibilidade de se desenvolver significativamente, em vários domínios, nomeadamente no cognitivo e linguístico.

O modelo perceptivo-discriminativo, evidencia uma programação de aprendizagens que colocam uma área forte do desenvolvimento da criança portadora de T21, no auge de todo o processo de aprendizagem – percepção visual, além de contribuir significativamente, para o reconhecimento das características e interesses da criança com esta patologia, estimulação da cognição (memória, concentração, raciocínio, percepções, aquisição e generalização de conceitos), assim como, o desenvolvimento da linguagem expressiva. Neste sentido, luta-se pela estimulação da competência leitora precoce da criança portadora de T21, uma vez que havendo a estimulação precisa, sistemática alcançando os requisitos básicos de compreensão e cognição, a criança terá a possibilidade de chegar mais “rapidamente” a aprendizagens que ao serem adquiridas num período anterior à escolaridade, promoverão um menor desfasamento de competências, comparativamente aos

colegas não portadores da patologia. Será deveras importante, não desfasar o contributo que a leitura pode fornecer, ao nível da comunicação, interacção social, autonomia, independência e acima de tudo, compreender o outro e fazer-se compreender, numa sociedade que é caracterizada especialmente pela competência linguística.

Considerando pertinente o método perceptivo-discriminativo, com o estudo que idealizámos/efectuámos, pretendemos perceber de que forma a aquisição do processo de leitura e escrita, ajuda a estruturar o desenvolvimento da linguagem na criança com T21.

Capítulo II - Enquadramento Empírico

4.1 – Introdução

O desenvolvimento integral da criança portadora de T21, envolve uma miscelânea de factores que consubstanciam a necessidade de uma organização estratégica de propostas de aprendizagens progressivas. Dada essa confluência de factores internos e externos, direccionamos o nosso estudo para a exploração de um método perceptivo-discriminativo, baseado na teoria de Cerro e Troncoso (2004), no sentido de apelar à essência da aprendizagem precoce da linguagem nas crianças portadoras de T21, reforçando a leitura e escrita como um meio propício à construção sistemática da competência linguística.

Como valor prioritário do ser humano – racionalização e linguagem (comunicação), pretendemos instigar um método de leitura, direccionado para a patologia T21, que promova a valorização do contributo e eficácia da estimulação precoce do desenvolvimento linguístico da criança portadora desta patologia. Tentar encontrar possíveis respostas perante as dificuldades no desenvolvimento linguístico da criança com T21, é uma dúvida existencial que está na base de todo o processo construtivo do nosso estudo. Assim sendo, neste capítulo, iremos especificar o nosso estudo, com todas as particularidades, nomeadamente, as técnicas e o método utilizado, bem como, a componente empírica de toda a intervenção enraizada numa observação participante de investigação-acção, pormenorizando as etapas sequenciais do método utilizado e os resultados obtidos.

4.2 – Metodologia do Estudo Empírico

4.2.1 Apresentação e Justificação do Objecto de Estudo

O nosso estudo teve como génese a ânsia de tomar conhecimento de como se processa a aprendizagem de uma criança portadora de T21, em idades precoces. Após uma revisão bibliográfica relativa a esta patologia,

verificamos que existem determinadas especificidades que apesar de estarem aliadas a uma perturbação no desenvolvimento da criança com T21, esta poderá ser avaliada e mediada dentro dos padrões gerais de desenvolvimento. O défice mental é uma particularidade adjacente à T21, sendo esta uma “das suas características mais constantes e, portanto, é evidente a complexidade e a importância de sua educação.” (Voivodic, 2004: p.17). Assim sendo, no que concerne ao desenvolvimento precoce dos circuitos cerebrais, é fundamental que se efectue uma intervenção educativa adequada e sistematizada, com a finalidade de apaziguar os distúrbios desenvolvimentais que ocorrem ao nível dos “mecanismos da atenção, da memória, da capacidade para a correlação e análise, do pensamento abstracto” (Cerro & Trancoso, 2004: p.12), entre outros mecanismos que se inter-relacionam para a aquisição de diversificadas aprendizagens, nomeadamente, a linguagem. Considerando estas particularidades, a criança com T21 pode chegar aos mesmos objectivos de desenvolvimento, comparativamente a uma criança não portadora de T21, mas a um ritmo diferente. Considerando o distúrbio ao nível da linguagem, bem como o défice cognitivo que abrange outros domínios fundamentais para uma aprendizagem equilibrada e integral, orientamos o nosso estudo para esta área específica do desenvolvimento – a linguagem (sendo uma área fraca do desenvolvimento da criança com T21). Na ânsia de planificar uma possível estratégia que pudesse orientar o nosso estudo nesta direcção, surge-nos a curiosidade de avaliar:

- De que forma a aquisição do processo de leitura e escrita, ajuda a estruturar o desenvolvimento da linguagem na criança com T21?

Estabelecemos então, a nossa pergunta de partida para prosseguir com o nosso estudo. Este é o primeiro passo para a estruturação de um projecto de investigação, o fio condutor da investigação-acção. Segundo Campenhout e Quivy (1992), este ponto de partida é apenas provisório e consiste “em procurar enunciar o projecto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (p.30). Além do mais, existem regras específicas que estando explícitas na formulação da

pergunta, ajudarão a torná-la mais precisa e concisa: clareza (unívoca), exequibilidade (realista), pertinência (análise de dados; aberta), como defendem os autores anteriormente mencionados.

Aliada à pergunta de partida, surgem-nos outras questões específicas, relativamente ao interesse em perceber como se processa a aquisição da linguagem, de acordo com as suas limitações desenvolvimentais adjacentes à patologia T21: Qual será o contributo do processo de leitura e escrita, para o seu desenvolvimento intelectual, social e motor? Que impacto terão estas aprendizagens no desenvolvimento desta criança? Quais serão as estratégias necessárias para promover a motivação intrínseca da criança com T21 face a esta aprendizagem? Em que medida, conseguirão utilizar aprendizagens adquiridas, noutros contextos?

Com a pergunta de partida, começamos a delinear os objectivos específicos para o nosso estudo. A delimitação do objectivo de investigação “permite ser mais preciso e profundo e não gastar tempo em assuntos marginais que fazem o trabalho perder nitidez e unidade” (Azevedo & Azevedo, 1998: p.23).

O objectivo primordial do nosso estudo, enquadra-se na aquisição da capacidade de leitura e escrita, como elemento fundamental da estimulação precoce da capacidade linguística. Assim sendo, a expressividade linguística foi um alvo a ser por nós avaliado com grande minuciosidade, com o intuito de ultrapassar determinadas dificuldades que uma criança com T21 apresenta, nomeadamente, no que concerne à sua compreensão e comunicação, no papel de emissor e receptor.

Atendendo à individualidade do ser humano, neste caso, a criança com T21, achámos pertinente proceder à análise do modo como as novas aprendizagens foram adquiridas pela criança observada, tencionando verificar as que são mais interessantes e apelativas, elaborando registos – durante a rotina diária e nos momentos orientados para a aprendizagem da leitura. Ao longo desta observação e avaliação, pretendemos analisar o contributo que o método global de leitura (método perceptivo-discriminativo) pode oferecer ao desenvolvimento integral da criança portadora de T21, atendendo às suas

especificidades - as áreas fracas, fortes e intermédias. A estruturação de estratégias que proporcionem um desenvolvimento rico, direccionado às necessidades e interesses destas crianças, apresenta-se como um dos objectivos deste estudo, visto que promoverá o sucesso, através da estimulação precoce da capacidade linguística.

4.2.2 Hipóteses e Variáveis

Perante todo este processo idealizado, será essencial ter em consideração as hipóteses teóricas, sendo estas, possíveis soluções face ao problema apresentado, “pontos” orientadores de toda a acção/reflexão. Neste enquadramento da construção do projecto de investigação, Azevedo e Azevedo (1998), referem que “esta formulação de uma pré-teoria ajuda à consciencialização da reflexão e do discurso próprio do investigador, em ordem à definição dos dados necessários à sua verificação e apresenta os considerandos face aos quais se deverá referir a conclusão” (p.26). A formulação das hipóteses de um estudo, será um processo que necessita de critério e rigor, uma vez que estas serão impulsionadoras do estabelecimento de relações teóricas e de resultados obtidos, construindo dados que terão que ser minuciosamente comprovados, ao longo da investigação que o estudo compromete. Tuckman (2000), apresenta-nos três características de uma hipótese, sendo de real valor para o investigador poder formulá-la dentro de um rigor científico:

“(1) Estabelecer uma conjectura sobre a relação entre duas ou mais variáveis. (2) Ser formulada claramente e sem ambiguidade, em forma de frase declarativa. (3) Ser testável, ou seja, deve ser possível de reformulação, em forma operacional, de modo a poder ser então avaliada a partir dos dados (...)” (p.95).

Quando esse rigor não é considerado, poderão surgir perturbações no decorrer do processo de investigação, como nos é descrito por Campenhoudt e Quivy (1992):

“(...) quando não são explicitamente construídas, conduzem a becos sem saída; as informações recolhidas são fragmentárias, parciais, ou muito simplesmente inexploráveis, e não podem confirmar senão os preconceitos inconscientes que conduziram a recolha dos dados” (p.136).

A hipótese teórica surge na construção de um estudo, como uma possível resposta perante o que tencionamos investigar, constituindo-se como “mediadora” do seguimento das intenções teóricas a descobrir/estudar. Considerando os objectivos que propusemos perante o estudo idealizado, apresentamos as hipóteses que o acompanharam:

1. Com a estimulação do processo de leitura e escrita, a criança com T21, adquire aprendizagens significativas, que melhoram a sua capacidade comunicativa.

2. As aprendizagens no domínio da leitura e escrita, permitem à criança com T21 desenvolver a sua expressividade, favorecendo a comunicação com as pessoas do seu meio envolvente.

3. Através da leitura e escrita, a criança com T21 desenvolve aptidões que tornam o seu papel ainda mais activo, na rotina diária do seu ambiente familiar e pré-escolar.

Atendendo à primeira característica que fomenta a construção de uma hipótese viável de um estudo científico, mencionada anteriormente, importa referenciar as variáveis que se enquadram nas hipóteses que medeiam o nosso estudo.

| Hipótese 1 | |
|---|--|
| Variável Independente | Variável Dependente |
| “Com a estimulação do processo de leitura e escrita (...)”. | “(...) a criança com T21, adquire aprendizagens significativas, que melhoram a sua capacidade comunicativa.” |

| Hipótese 2 | |
|---|---|
| Variável Independente | Variável Dependente |
| “As aprendizagens no domínio da leitura e escrita (...)”. | “(...) permitem à criança com T21 desenvolver a sua expressividade, favorecendo a comunicação com as pessoas do seu meio envolvente.” |

| Hipótese 3 | |
|---------------------------------------|--|
| Variável Independente | Variável Dependente |
| “Através da leitura e escrita (...)”. | “(...) a criança com T21 desenvolve aptidões que tornam o seu papel ainda mais activo, na rotina diária do seu ambiente familiar e pré-escolar.” |

As variáveis relevantes no nosso estudo, denominam-se como independente e dependente, podendo também existir no universo científico, variáveis de carácter distinto, nomeadamente, a moderadora, de controlo e interveniente. A variável independente, está directamente ligada ao controlo de toda investigação-acção (fenómeno observado), visto que ao ser manipulada e medida, sofrerá alterações que nos permitirão adquirir e conjugar novas informações advindas da conjugação de observação/hipóteses teóricas. A modificabilidade que esta variável está sujeita no decorrer da investigação, poderá provocar mutações numa outra variável (dependente), e é a forma como se procede essa alteração que permitirá a obtenção de dados pertinentes para a análise do nosso estudo. A variável dependente, apenas poderá ser medida e não manipulada, uma vez que, “(...) é o factor que é observado e medido para determinar o efeito da variável independente (...), o factor que se manifesta, desaparece ou varia, à medida que o investigador introduz, remove, ou faz variar a variável independente” (Tuckman, 2000: p.122). Esta variável irá mostrar ao investigador a conclusão a que o seu estudo chegou, revelando os efeitos das manipulações da variável independente, sendo o seu registo colocado sempre num sentido hipotético, condicionada pela variável independente.

Com a minuciosidade que as hipóteses teóricas e as suas variáveis transmitem à construção de uma investigação, evidenciam-se com um elevado teor de pertinência para ajudar a inter-relacionar o contexto teórico ao contexto empírico.

4.2.3 – Participante do Estudo

Considerando a pergunta de partida que nos impulsionou para este estudo, pretendemos efectuar-lo num contexto de aprendizagem precoce da linguagem, o que nos levou a escolher um participante no estudo que se encontrasse numa fase pré-escolar - com idade próxima dos três anos de idade. Atendendo aos resultados obtidos pelo método perceptivo discriminativo de Cerro e Troncoso (2004), a criança portadora de T21, pode nesta fase de desenvolvimento infantil, adquirir competências específicas que a estimularão para aprendizagens significativas, especialmente no que respeita à comunicação/linguagem. Como analisámos no capítulo anterior, os autores referem que este método pode abranger as idades entre os dois e os cinco anos de idade. Assim sendo, pretendemos estudar o impacto deste método em idades mais novas. Outro factor que consideramos, foi a residência do observador participante do nosso estudo, procurando casos de T21 que abrangessem geograficamente uma proximidade da sua residência, atendendo ao factor económico e de conciliação de gestão de tempo.

A Leonor³⁵ (data de nascimento: 27/2/2006) – participante do estudo, no decorrer da observação participante inicial e atendendo ao perfil de desenvolvimento estabelecido através da escala de desenvolvimento *Shedulle of Growing Skills II*³⁶, verificámos que tinha alcançado as competências-chave do método perceptivo-discriminativo (abordadas no Capítulo I). Deste modo, a Leonor correspondia às especificidades que o método perceptivo-discriminativo requer, bem como, às suas necessidades e interesses, havendo uma conjugação da individualidade do método e das características da criança (dados que serão referenciados na análise dos resultados da nossa investigação).

³⁵ Nome fictício do participante do nosso estudo de caso.

³⁶ Teste de Avaliação do Desenvolvimento, adaptado da escala de desenvolvimento *Shedulle of Growing Skills II*, destinado a avaliar crianças entre os 0-6 anos, construído no Projecto Integrado de Intervenção Precoce (P.I.I.P.) - Coimbra.

4.2.4 – Método de Estudo de Caso

No decorrer da investigação científica, ao ficar estabelecido o ponto de partida para a tentativa de procura de respostas face a um problema, teremos, conseqüentemente, as directrizes para a metodologia a utilizar no estudo.

“A rigor, não podemos dizer que haja uma escolha metodológica por si mesma, já que a escolha real advém de um desejo que se concretiza num objectivo de pesquisa. Este, por sua vez, brotou, de uma hipótese de trabalho que tomou a mente do pesquisador. Dependendo da pergunta de partida nascida em sua cabeça, o investigador unicamente poderá lançar mão de um ou de outro método” (Turato, 2004: p.22-23).

Dependendo das visões da realidade, os métodos de pesquisa que poderemos abordar, poderão ser de carácter quantitativo ou qualitativo. Nestas duas metodologias, a ciência é visionada segundo perspectivas distintas, pelo facto de que, através do método qualitativo associa-se a uma abordagem dedutiva, enquanto que no método quantitativo, se associa uma abordagem indutiva. Assim sendo, a objectividade da pesquisa qualitativa, traduz-se na procura de explicações e processos, numa tentativa de traduzir o “como” e o “porquê” da realidade a investigar, mediante observações e análise de dados. Em contrapartida, a subjectividade da pesquisa quantitativa, expõe os objectivos pré-definidos no sentido de verificar os resultados previstos. Em termos práticos,

“(...) as abordagens quantitativas visam a apresentação numérica de observações, objectivando a descrição e a explicação do fenómeno sobre o qual recaem as observações. Por sua vez a perspectiva qualitativa remete-se para um exame interpretativo não numérico das observações que objectiva a descoberta das explicações subjacentes e os modos de inter-relação³⁷ (Guimarães, Guimarães & Martins, 2004: p.80).

Considerando o ponto de partida do nosso estudo (pergunta de partida, hipóteses e objectivos), no sentido de procurar respostas perante observações e intervenções com o intuito de analisar as relações entre a exploração de um método de leitura e escrita e o comportamento do participante do estudo (desenvolvimento da linguagem), verificamos que a abordagem qualitativa se enquadra perfeitamente no nosso estudo. A nossa pergunta de partida, realça

³⁷ “(...) as abordagens quantitativas visam a apresentação e manipulação numérica de observações, objetivando a descrição e a explicação do fenómeno sobre o qual recaem as observações. Por sua vez a perspectiva qualitativa remete-se para um exame interpretativo não numérico das observações que objetiva a descoberta das explicações subjacentes e os modos de inter-relação” (Guimarães, Guimarães & Martins, 2004: p.80).

a necessidade de interpretação e conjugação de informações/resultados aliadas à necessidade de perceber o fio condutor do desenvolvimento da criança portadora e T21 (fundamentalmente, o domínio da linguagem), através de um método de leitura que teve como origem e fim, o apoio individualizado da mesma.

Denzen & Lincoln (2000) e Schwandt (2001), considerando que existem distintas definições do método qualitativo, designam-no como sendo “geralmente considerado como uma proximidade para a investigação, que usa metodologias concebidas para produzir uma imagem rica e contextualizada, de um fenómeno educacional ou social.”³⁸(cit. McLaughlin & Mertens, 2004: p.96).

O contexto em que a criança com T21 se desenvolve, a estimulação que lhe é oferecida e as aprendizagens adquiridas, determinam três conteúdos que se conjugam, perante o processo de investigação idealizado, sendo um foco de atenção para organizar e actuar de acordo com a pergunta de partida – objecto de estudo. A influência do contexto determina as situações de aprendizagem da criança, o que nos revela, a necessidade de considerar e utilizar o estudo de caso, como método qualitativo, de toda a investigação por nós planeada. Segundo Hartley (1994), a “abordagem de estudo de caso não é um método propriamente dito, mas uma estratégia de pesquisa.” (cit. *In* Dias, 2000: p.1), estratégia esta, que consiste numa análise do contexto e dos processos relacionados com uma situação em estudo. Na perspectiva de Pádua (2007), o estudo de caso não poderá ser considerado como uma técnica que concretiza a análise do indivíduo em toda a sua unicidade, devendo este alcançar, as características mais importantes da problemática que se está a investigar. De facto, o estudo de caso consiste numa análise intensiva de uma situação específica (Correia & Pardal, 1995), sendo plausível, a utilização de diversificadas técnicas de recolha de dados, para melhor conhecimento da realidade – “inquérito por questionário, entrevista, análise documental, observação participante” (Correia & Pardal, 1995: p.23), entre outros. Contudo,

³⁸ “it is generally thought of as an approach to research that uses methodologies designed to provide a rich, contextualized picture of an educational or social phenomenon.” (cit. McLaughlin & Mertens, 2004: p.96).

essas técnicas deverão ser integradas no estudo, de acordo com especificidades do problema, enquadramento teórico e hipóteses delineadas.

4.2.5 – Técnicas de Recolha de Dados

O método científico que estrutura a componente empírica do nosso estudo, orienta-nos no sentido de organizar e seleccionar as técnicas de recolha de dados, com o “intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica” (Correia & Pardal, 1995: p.10).

O nosso estudo de caso teve como recolha de informação inicial, a caracterização da Leonor e da sua realidade pedagógica – família, meio envolvente, instituição, caracterização do grupo/turma. Referencialmente à caracterização desta criança, foi aplicada uma escala de avaliação de desenvolvimento infantil (*Shedule of Growing Skills II*, destinado a avaliar crianças entre os 0-6 anos [Anexo IV]), no seu ambiente escolar, com a finalidade de avaliar o perfil de desenvolvimento da criança na fase inicial do estudo, em vários domínios, nomeadamente, o de locomoção, manipulação, visão, audição e linguagem, fala e linguagem, interacção social e autonomia. Para comparação e avaliação do perfil de desenvolvimento da Leonor no decorrer do nosso estudo, esta escala foi aplicada de igual modo, no final do estudo, para elucidar e verificar o contributo de todo este processo de investigação, para a aprendizagem da criança, analisando as aprendizagens adquiridas, não adquiridas e emergentes (Anexo IV). A escolha deste instrumento de avaliação, deteve-se no facto de poder ser aplicada neste contexto de investigação científica, no sentido de corresponder à avaliação de áreas específicas de desenvolvimento que pretendíamos estudar (visão, audição e linguagem, fala e linguagem,) assim como, outras áreas especificamente referenciadas nos nossos objectivos de estudo (interacção social e autonomia). Outro factor que levou a concretização da escolha desta escala de avaliação, relaciona-se com o conhecimento deste instrumento por parte do observador participante do estudo. Relativamente à caracterização da realidade pedagógica da Leonor, procedemos à análise de dados de estrutura,

relativos ao seu desempenho no ambiente escolar (avaliação de desempenho elaborada pela Educadora de Infância responsável), a relatório da área da saúde (consulta de desenvolvimento na área de Pediatria), ao contexto da Instituição e sala de pré-escolar (Projecto Educativo da Instituição e Projecto Curricular). Procedeu-se a esta análise no sentido de enriquecer o conhecimento do historial da criança, bem como, para a caracterização da mesma, factor relevante para orientação de toda acção educativa – observação, avaliação, planificação e intervenção – adjacente ao nosso estudo.

No que respeita aos dados dinâmicos, elaborámos grelhas de observação relativas ao processo progressivo de exploração das distintas etapas do método de leitura por nós explorado (Anexo I), com a finalidade de orientar o estudo, avaliar e agilizar possíveis transformações na intervenção e planificação de estratégias. A elaboração deste instrumento de avaliação, objectivamente refere-se à necessidade de conduzir o estudo numa avaliação contínua e eficaz de toda a intervenção. Aliado a este guião, elaborámos outras formas de registo de observação directa, como instrumentos de recolha de dados, baseados na perspectiva de Cristina Parente (2002) (registos de incidentes críticos, registo contínuo, lista de verificação, amostragem de acontecimentos), bem como, registos fotográficos e de vídeo (Anexo III). Mediante estes registos, a facilidade em mostrar os resultados do nosso estudo, bem como avaliar as aprendizagens do participante, torna-se relevante para o mesmo, bem como o enriquece pelo facto de demonstrar na prática, todo o trabalho que foi efectuado.

No processo de investigação, tivémos como um dos alicerces a postura participativa do investigador, durante a intervenção, através da observação directa no contexto em estudo. Os registos de observação constituíram uma rica fonte de dados, relativos às conquistas da criança observada, fundamentalmente, os registos fotográficos e de vídeo. A observação participante, sendo uma técnica de recolha de informação em que o investigador tem um alto grau de interacção com o objecto de estudo, alertamos para a designação da investigação de teor qualitativo – no domínio etnográfico, pela qual, Denzin & Lincoln (1994) referem que esta,

(...) é multimetodológica quanto ao foco, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalística para seu assunto. Isto significa que os pesquisadores qualitativistas estudam as coisas em seu sitting natural, tentando dar sentido ou interpretar fenómenos em termos das designações que as pessoas trazem para eles. (cit. Turato, 2004: p.41).

O investigador ao utilizar a observação participante, ter-se-á que abstrair dos seus ideais, valores, não os utilizando a favor da compreensão dos factos envolvidos no estudo. Conhecer a realidade da problemática em causa através de um processo de investigação-acção, é algo preponderante num estudo. Este termo, “investigação-acção”, foi designado por Kurt Lewin, em 1947, consistindo num processo que contempla raízes históricas da ciência moral, na prática de partilha de valores e ideais humanos (Elliot, 2005: p.95). Todo este processo requer do investigador, “um profissional capaz de reflectir e identificar problemas da sua própria prática, bem como, de escolher estratégias e metodologias apropriadas para actuar em cada situação.” (Abeledo, 2002, cit. In Craveiro, 2007: p. 68). Esta reflexividade, só fará sentido, se estiver aliada ao rigor e sistematização da intervenção por parte do educador. Para Craveiro (2007), o professor-investigador encontra a sua razão “na necessidade de uma maior autonomização, emancipação, melhoria da prática e profissionalismo docente.” (p.68).

Com a finalidade de recolher informações no sentido de perceber a opinião dos adultos que acompanharam o estudo (mãe do participante e dois profissionais da educação – Educadora de Infância responsável e Educadora/Técnica de Intervenção Precoce), utilizámos a técnica de entrevista com a finalidade de analisar o contributo do método de leitura para o desenvolvimento linguístico da Leonor. Esta técnica, visa a obtenção rápida de dados importantes, envolvendo o entrevistado e o entrevistador numa interacção social, pela qual, os juízos de valor e opiniões do entrevistador não pertencem a este momento, uma vez que se pretende perceber a perspectiva do entrevistado face a um tema ou tópicos informativos. Haguette (2000), faz referência a esta situação, afirmando que a entrevista

“(...) enquanto instrumento de recolha de dados (...) está submetida aos cânones do método científico, um dos quais é a busca de objectividade, ou seja, a tentativa de captação do real, sem contaminações indesejáveis nem da parte do

*pesquisador nem de factores externos que possam modificar aquele real original*³⁹ (p.86-87).

Assim sendo, a postura do entrevistador, o local onde a entrevista é realizada, o tempo destinado à entrevista, a organização do guião da entrevista, o vocabulário utilizado, o respeito pelo entrevistado, as reacções perante as respostas recebidas (nomeadamente os silêncios, contradições, dificuldade de compreensão), entre outras situações, são relevantes para o sucesso da aplicação deste instrumento de recolha de dados. Segundo Azevedo & Azevedo (1998), todos estes elementos poderão interferir qualitativamente nos resultados obtidos nas entrevistas e por consequência, no estudo. Outro factor pertinente, dirige-se para a estrutura mais adequada da entrevista, ou seja, indo ao encontro das três possibilidades possíveis: entrevista estruturada, entrevista não-estruturada ou a entrevista semi-estruturada (Correia & Pardal, 1995: p.65). Fugindo ao rigor na orientação do guião que a entrevista estruturada requer, bem como a liberdade de conversação aliada à entrevista não-estruturada, utilizámos no nosso estudo, a técnica de entrevista semi-estruturada. Neste sentido, pretendíamos que o momento da entrevista ocorresse de modo flexível, não correspondendo, necessariamente, à ordem pela qual as perguntas do guião foram estipuladas. Permitimos assim, que o entrevistado obtivesse uma abertura no discurso, na tentativa de proporcionar um “fluir” de ideias na sua comunicação, promovendo-lhe um sentimento de confiança e liberdade de expressão perante as questões colocadas, facilitando a compreensão das suas referências, memórias e experiências.

As questões englobam dúvidas vocacionadas em perceber a opinião dos entrevistados, referente às estratégias utilizadas, os resultados alcançados, as expectativas anteriores à intervenção directa com a Leonor, bem como, as expectativas futuras (Anexo V). Elaborámos dois guiões de entrevista, havendo apenas uma divergência, uma vez que a primeira questão é vocacionada para a experiência/contacto com crianças portadoras de T21, e sendo os três entrevistados agentes educativos distintos (um familiar e dois educativos),

³⁹ “(...) enquanto instrumento de recolha de dados (...) está submetida aos cânones do método científico, um dos quais é a busca de objectividade, ou seja, a tentativa de captação do real, sem contaminações indesejáveis nem da parte do pesquisador nem de factores externos que possam modificar aquele real original”³⁹ (Haguette, 2000: p.86-87).

obviamente que a formulação da questão, apesar de ter o mesmo carácter objectivo, foi formulada de modo distinto. No momento da entrevista ao familiar da Leonor, o vocabulário foi ligeiramente modificado, no sentido de estimular a conversação, uma vez que este possui um baixo nível de habilitações académicas. Para que o momento fosse rico em confiança e segurança, o entrevistador teve que tomar esta postura, respeitando o entrevistado e facilitando a expressão/compreensão de todo o conteúdo do guião da entrevista.

4.3 – Caracterização do Caso em Estudo

4.3.1 – Caracterização da Realidade Pedagógica

4.3.1.1 – Caracterização do Meio

A Leonor reside numa cidade pertencente à sede de um concelho localizado no distrito de Aveiro. Nele estão agregadas sete freguesias, sendo um concelho localizado no Baixo-Vouga, recortado por diversificadas linhas de água – Rio Antuã e Ria de Aveiro. Possui várias Ribeiras que acolhem a Ria, proporcionando paisagens interessantes, não esquecendo os estaleiros de construção naval. No que confere à economia, as principais actividades são a indústria (evidenciando-se a indústria química) e a agricultura.

Sendo uma cidade, possui diversificados serviços de apoio à comunidade, nomeadamente, Registo Civil e Predial, Cartório Natorial e Repartição de Finanças, Tribunal, Postos de Correios, Postos de G.N.R.⁴⁰, uma Corporação de Bombeiros Voluntários. Relativamente aos transportes públicos, a linha ferroviária do Norte intersecta este concelho, havendo duas estações e três apeadeiros, existindo também, ligações diárias de autocarro entre as freguesias e a sede de concelho. A acessibilidade ao concelho é prática, visto

⁴⁰ Sigla que identifica a *Guarda Nacional Republicana*.

que a Estrada Nacional 109, as auto-estradas A1, A29 e A25 localizam-se no interior e margem do concelho.

Na área da educação, existem diversas escolas oficiais, distribuídas pelas freguesias do concelho, bem como, uma Escola Básica Integrada (Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos), duas escolas de 2º e 3º Ciclos e uma escola de 3º Ciclo e Secundário. Outras instituições sem fins lucrativos – I.P.S.S.⁴¹, presenciam-se neste concelho, abarcando as valências de Creche e Pré-Escolar. Existe também, a CERCIESTA (Cooperativa Educação Reabilitação Crianças Inadaptadas Estarreja), que apoia jovens-adultos, na adaptabilidade ao mundo social/trabalho.

Para a população mais idosa, o apoio a nível de solidariedade social, apresenta-se em determinadas infra-estruturas – quatro Lares para a Terceira Idade e diversos Centros de Dia.

Relativamente à área de saúde, existe um Hospital, um Centro de Saúde por cada Freguesia, cinco Farmácias.

A cultura é um domínio que abrange várias opções neste concelho, nomeadamente, a Biblioteca Municipal, o Cine-Teatro Municipal, Museus (Museu Egas Moniz e Casa-Museu Marieta Solheiro Madureira). Neste concelho poder-se-ão usufruir de outras formas de lazer, como o usufruto de duas Piscinas Municipais, ginásios, Associações locais em que os principais desportos são o futebol, *futsal* e andebol. Nesta localidade, duas vezes por semana existe o mercado. Algumas festividades marcam este concelho, nomeadamente o Carnaval, festas de Santo António, Semana da Juventude e Colectividades.

A comunicação social do concelho, presencia-se em diversos meios: Rádio, um Jornal Semanário, dois Jornais Mensais e dois Jornais Paroquiais.

4.3.1.2 – Envolvimento Parental

No contexto familiar, a Leonor tem a vantagem de receber toda a atenção que necessita, o que facilita de grande modo, a intervenção precoce

⁴¹ Sigla que identifica *Instituição Particular de Solidariedade Social*.

imprescindível para estimulação das áreas de desenvolvimento do seu perfil individual e para o seu bem-estar. Este contexto, caracteriza-se por um ambiente agradável, acolhedor, não só a nível físico como dos elementos que o constituem – Leonor, a sua mãe, duas irmãs e um irmão. Além destes irmãos, existe ainda uma outra irmã, que vive com os seus padrinhos, dada toda a história familiar anterior ao nascimento da Leonor. A mãe da Leonor ficou viúva com quatro filhos, daí que a filha mais nova começasse a viver na residência dos seus padrinhos. A Leonor é fruto de um segundo relacionamento da sua mãe. O pai da Leonor, apesar de viver noutra residência, está frequentemente presente na rotina da Leonor, o que acontece, devido à incapacidade de conviver harmoniosamente com os irmãos da Leonor. A mãe decidiu, que para o bem de todos, a situação actual em que vivem – residências distintas – seria a mais harmoniosa. Na realidade, segundo a mãe da Leonor, a harmonia e o amor estão presentes nas suas vidas e não a instabilidade que vivera em tempos passados. A Leonor tem a possibilidade de desfrutar desta harmonia, dada a união e presença destes elementos no seu dia-a-dia: nos momentos de brincadeiras, das refeições, dos cuidados pessoais, nos passeios.

A educação da Leonor passa pela oportunidade de participar e explorar todas as vivências que o seu ambiente familiar lhe proporciona. Um exemplo prático desta realidade, é o facto da Leonor participar na organização do ambiente familiar, nomeadamente nas lidas de casa – arrumar e organizar a mesa das refeições, arrumar a cama, entre outras. Nestas vivências, o diálogo está bem presente nas interações familiares, o que permite de igual modo, a estruturação de um relacionamento afectuoso e o contributo para o desenvolvimento de capacidades superiores da Leonor – linguagem, autonomia, confiança, sociabilidade, entre outros. De facto, a Leonor tem a possibilidade de viver num ambiente familiar que lhe oferece as respostas adequadas aos seus interesses e necessidades.

A nível económico, a família da Leonor caracteriza-se a um nível sócio-económico baixo. A mãe, de momento não trabalha, recebendo um subsídio da Segurança Social. O pai contribui para as despesas da Leonor. Os dois irmãos mais velhos da Leonor, já trabalham, possuindo independência

económica. A mãe da Leonor efectua uma grande gestão financeira dos seus rendimentos, conseguindo dar resposta a todas as necessidades desta família. Relativamente às habilitações literárias, tanto a mãe como o pai da Leonor abandonaram precocemente a escolaridade, devido a questões pessoais e económicas, não conseguiram atingir a escolaridade mínima obrigatória.

Outro facto relevante, refere-se à abertura e disponibilidade da mãe por participar no atendimento às preocupações adjacentes à patologia da Leonor. Existe um relacionamento eficaz, entre o meio familiar e escolar, assim como, com a restante equipa multidisciplinar – Educadora de Infância e Psicóloga da Instituição que a Leonor frequenta, Técnica de Intervenção Precoce (Educadora pertencente à Equipa de Intervenção Directa), Terapeuta da Fala. A mãe da Leonor preocupa-se com o pleno desenvolvimento da sua filha, esforçando-se por participar em todas as acções direccionadas para este fim, o que permitiu uma receptividade imediata para a participação da Leonor no nosso estudo.

4.3.1.3 – Caracterização do Contexto Pré-Escolar

A Leonor frequenta uma Instituição perto da sua residência, sendo esta uma I.P.S.S., inaugurada em Julho de 1993. Esta Instituição foi edificada com o intuito de dar resposta à sociedade local, devido à crescente industrialização do concelho e a conseqüente integração da mulher no mercado de trabalho.

No que concerne às valências que constituem a organização da Instituição, esta integra apenas duas valências: Pré-Escolar (capacidade para sessenta e seis crianças) e Creche (capacidade para quarenta e duas crianças). No ano lectivo 2007/2008 constituíram uma valência relacionada com a nova modalidade de A.T.L.⁴², em conformidade com as orientações do Instituto da Segurança Social de Aveiro – o C.A.T.L.⁴³. Dada a pouca afluência de crianças para esta valência, no ano lectivo 2009/2010 deram termo a esta modalidade na constituição de valências desta Instituição.

⁴² Sigla que identifica as *Actividades de Tempos Livres*.

⁴³ Sigla que identifica o *Centro de Actividades de Tempos Livres*.

A Instituição a que nos referimos, ao nível das infra-estruturas, é um edifício térreo, com sistema de aquecimento e ventilação, envolvida por uma grande área de espaço exterior. No seu interior, as salas das distintas valências, são dotadas de luz natural devido à existência de várias janelas e portas envidraçadas, com ligação ao espaço exterior. Existe uma zona de arrumos fechada, que facilita a organização do espaço-sala, ao nível de materiais que são necessários apenas em determinadas ocasiões – produtos e materiais para higienização do espaço, catres, entre outros materiais. Os espaços destinados à higienização pessoal das crianças, encontram-se paralelamente dispostos ao espaço-sala, devidamente equipados face às necessidades das crianças – bancadas de muda e potes (na valência de Creche), polibã ou banheira, sanitas e lavatórios de tamanho adequado. No acesso às salas, percorrendo os corredores, encontram-se os cabides individuais para as crianças.

Existem outros espaços que interferem na rotina de todos os elementos que vivenciam esta Instituição, nomeadamente: a sala polivalente, ateliês de culinária e informática, biblioteca, espaço sócio-educativo (destinado à Componente de Apoio à Família do Pré-Escolar), duas cozinhas (uma para a Creche até aos dois anos e uma para o grupo dos dois/três anos e Pré-Escolar), dois refeitórios (um para a Creche até aos dois anos e um para o grupo dos dois/três anos e Pré-Escolar), despensa de produtos alimentares, despensa de produtos de higiene, despensa de material de desgaste, dois gabinetes (um destinado à Directora/Coordenadora Pedagógica e Técnica e outro para atendimento aos Encarregados de Educação por parte das Educadoras de Infância), sala das Educadoras de Infância, zona de cacifos e instalações sanitárias para colaboradoras, sala de colaboradoras, recreios (um com relva sintética, um com piso S.B.R.⁴⁴ e com parque infantil). Importa referir, que a Instituição possui transporte particular – um autocarro, no sentido de dar resposta ao transporte das crianças de sua casa para a Instituição (e vice-versa), bem como, para passeios e visitas de estudo.

⁴⁴ Actualmente, piso que é utilizado na construção de parques infantis, produzido a partir de borracha de pneu reciclada

4.3.1.4 – Caracterização do Grupo (“turma”)

A Leonor frequenta a sala dos três anos, partilhando o espaço-sala com mais quinze crianças, sendo o grupo constituído por nove crianças do sexo feminino e sete do sexo masculino. Neste grupo, existe uma criança Ucraniana, possuindo um restrito repertório de palavras pertencentes à língua portuguesa. Relativamente aos recursos humanos, estão presentes vários profissionais, nomeadamente, a Educadora de Infância responsável pelo grupo, Técnica de Intervenção Precoce (Educadora de Infância que apoia a Leonor duas vezes por semana), Psicóloga (apoio semanal) e Auxiliar de Acção Educativa.

O grupo de crianças com quem a Leonor interage diariamente, caracteriza-se como sendo curioso face ao desconhecido, sendo algo que se tem vindo a evidenciar devido à exploração de histórias infantis – momentos planificados e relacionados com o Projecto Curricular de Estabelecimento “Vitória, vitória... crescemos com esta história!”. A área de Expressão Dramática e Musical são fortemente bem recebidas pelo grupo, transmitindo o gosto pela música, pelo movimento, pela representação e identificação de elementos pertencentes a histórias, entre outras situações.

O conhecimento de si, começa a alcançar específicas aprendizagens – nome próprio, nome dos pais, reconhecimento do seu símbolo pessoal e fotografia, entre outros, o que promove e fortifica a sua autonomia, auto-estima, auto-confiança para outras aprendizagens significativas, nomeadamente a linguagem, sociabilidade e autonomia. Relativamente ao desenvolvimento linguístico, conseguem estabelecer um diálogo simples, possuem um vocabulário cada vez mais vasto, o discurso é caracterizado por substituições/omissões, conseguindo morfologicamente utilizar determinadas categorias gramaticais: substantivos; verbos (de acção e não flexionados); pronomes pessoais (nome e sobrenome), demonstrativos, possessivos e interrogativos; adjectivos, advérbios e interjeições. O seu discurso caracteriza-se de igual modo, por formação de frases simples com sentido, nomeando e identificando o que verbaliza. Deste modo, conseguem descrever experiências presentes e passadas.

Relativamente ao desenvolvimento intelectual, importa referir o facto de que reconhecem e nomeiam as diferentes partes do corpo, bem como reconhecem as cores primárias, combinando-as.

No domínio da autonomia, esta é uma área forte do grupo, no sentido em que já possuem a capacidade de ir ao quarto de banho, de proceder à sua higienização, vestir e despir determinadas peças de vestuário (calças, bata, entre outros) bem como conseguem regular as actividades por iniciativa própria. Nos momentos de refeição, necessitam de escassa ajuda para manusear os talheres.

No domínio motor, este grupo consegue avaliar as dimensões e os movimentos do seu próprio corpo em relação aos objectos e espaço: lança e pontapeia uma bola; domínio progressivo do equilíbrio corporal para realizar actividades mais exigentes – subir e descer escadas, trepar, correr, saltar, entre outras. Relativamente à motricidade fina, possuem uma pinça adequada ao segurar num lápis (utilizam o polegar, indicador e dedo médio), conseguindo copiar um círculo, uma cruz, a letra U, H e T. A agilidade nos movimentos finos, é também visível ao dobrar um papel na horizontal e vertical, bem como, no “agarrar” objectos de pequena dimensão (palitos, fios, entre outros).

A capacidade de se relacionar com o outro, de viver em grupo, tem vindo a alcançar aprendizagens significativas, nomeadamente na boa assimilação e preocupação em proceder com as regras da sala. A consciência do “outro” revela-se imprescindível para o contacto com o mesmo, bem como, para atenuar o egocentrismo característico desta etapa de desenvolvimento infantil. O progressivo desenvolvimento social, tem permitido o fortalecimento e construção de amizades – expressão emocional, na relação criança-criança e criança-adulto (e vice-versa), permitindo a estruturação da personalidade de cada elemento do grupo, da sua auto-confiança, segurança, autonomia, favorecendo as distintas áreas de desenvolvimento do perfil individual de cada um, no sentido de saber viver em comunidade, em grupo.

4.3.2 – Perfil Intra-Individual da Criança na Avaliação Inicial

A Leonor concretizou quatro anos no dia 27 de Fevereiro de 2010. Sendo portadora de T21, possui alguns problemas associados, nomeadamente: no domínio da visão, possui miopia e estrabismo, usando óculos no seu dia-a-dia; possui hipotiroidismo, tomando medicação adequada para o seu bem-estar; comunicação interauricular, sendo seguida no Hospital Pediátrico de Coimbra em consultas de Cardiologia. Segundo a sua Pediatra, possui uma perturbação global do desenvolvimento psicomotor, algo que foi também por nós avaliado - como se pode analisar no perfil de desenvolvimento (Anexo IV), o domínio motor é o que apresenta uma perturbação superior no seu desenvolvimento. Aliada à patologia que a Leonor possui, sendo a hipotonicidade uma das características mais relevantes da mesma, movimentos que impliquem o equilíbrio físico – saltar, andar em bicos de pés, correr, são ainda uma aprendizagem emergente. Segundo a Educadora responsável (contexto pré-escolar), a Leonor consegue caminhar a um ritmo mais acelerado, mas no que respeita ao correr, fá-lo descoordenadamente. Outra situação que caracteriza o seu desempenho motor, relaciona-se com a alternância dos movimentos dos membros inferiores ao subir as escadas, conseguindo fazê-lo com autonomia. Ao nível da motricidade fina, consegue utilizar um lápis: *“Seleccionou um lápis castanho para iniciar a tarefa. Começou a pintar com a mão direita, segurando o lápis em forma de pinça, colocando, como apoio, o dedo indicador, o médio e o polegar (...)”* (Registo de Observação Inicial, N.º 6 – Anexo II). Ao utilizar um lápis, a Leonor sente ainda a necessidade de experienciá-lo com as duas mãos, visto que ainda não tem a lateralidade definida. Ao pintar espaços limitados, consegue aplicar esta aprendizagem no preenchimento de espaços circulares (Registo de Observação Inicial número doze – Anexo II). Dada a complexidade para se proceder à pintura de um objecto, existe ainda alguma dificuldade em utilizar o pincel: *“A Criança-J, ainda não generalizou o posicionamento dos dedos em pinça para segurar no pincel – o que já acontece com o lápis, segurando-o,*

entre os dedos e a palma da mão” (Registo de Observação Inicial, N.º 13 – Anexo II).

No que respeita à percepção visual, a Leonor apresenta este domínio de desenvolvimento fortemente desenvolvido, visto que corresponde adequadamente aos estímulos externos, sendo as competências de carácter perceptivo-discriminativo um ponto forte na sua individualidade. Competências ao nível da identificação e associação de imagens/objectos semelhantes, são bem expressas pela Leonor, conseguindo, nomeadamente, associar/classificar objectos/imagens que tenham a mesma forma (como jogos de encaixe de formas geométricas e meios de transporte), e com a mesma cor (combinar objectos coloridos idênticos). Na observação de imagens, fotografias, consegue identificar os familiares, objectos do seu meio familiar/escolar/social, expressar o que observa

“«J», viste o coelho? – A Criança-J olhou para a Educadora-2, sorriu e colocou a sua mão direita em frente da boca. Abriu-a e fechou-a, ao mesmo tempo que abria e fechava a boca. – O coelho, «J»... tinha comida. Tinha papa? – E a Criança-J, repetiu o gesto” (Registo de Observação Inicial, N.º15 – Anexo II)

conseguindo ainda observar e efectuar por imitação, gestos, movimentos em momentos mediados (nomeadamente, ao desenhar linhas; efectuar a percussão corporal ao ritmo de uma canção - Registo de Observação Inicial, número oito e número 17, Anexo II; dramatizar simples situações do seu dia-a-dia; identificar as distintas partes do corpo humano; encontrar objectos escondidos; entre outros).

A percepção auditiva, revela-se, no perfil de desenvolvimento da Leonor, como uma competência que se equipara num mesmo patamar de aquisição de aprendizagens de carácter visual, o que revela que é um caso de sucesso ao nível da patologia T21, uma vez que na generalização, é uma área fraca do desenvolvimento de uma criança portadora desta patologia. Assim sendo, a Leonor consegue actuar perante ordens simples – “Dá de comer à boneca!”, “Põe a colher debaixo da caixa.”, “Põe a colher dentro da caneca.”, “Põe a boneca dentro do saco,

“- «J», vai fechar a porta, por favor! – disse a Educadora-1, olhando para a Criança-J e apontando com o seu dedo indicador da mão direita, em direcção à porta. A Criança-J olhou para a porta e começou a caminhar em direcção da mesma. Ao chegar perto da porta, colocou as suas mãos na maçaneta, rodou-a e

fechou a porta. De seguida, voltou para o seu lugar, sentando-se.” (Registo de Observação Inicial N.º10 – Anexo II),

associa uma ordem do adulto para escolher um lápis segundo a cor pedida (Registo de Observação Inicial número doze – Anexo II), compreende e corresponde a determinadas questões simples e diálogo iniciado pelo adulto –

“A Educadora-3 ao perguntar à Criança-J qual a cor que queria utilizar para pintar o coelho, esta soube, autonomamente, escolher a cor. Não nomeou a cor da tinta, mas direccionou a sua mão para o frasco da tinta, pegando no pincel correspondente (...).” (Registo de Observação Inicial N.º13 – Anexo II).

“- Então «J»! O que é que comeste esta manhã? – A Criança-J olhou para a Educadora-2 – Comeste cereais? – A Criança-J abana a cabeça de cima para baixo. – Foi «J»! Comeste cereais? Que bom... Foi cereais com leite? Nos cereais tinha leite? – E a criança abanou a cabeça de cima para baixo” (Registo de Observação Inicial N.º14 – Anexo II),

acompanha canções ouvindo-as e interpretando-as –

“- Muito bem! Nós colocamos a pasta dos dentes, na escova dos dentes! E assim lavamos os nossos dentinhos... Um copo com água... - começaram todos a cantar. A Criança-J, quando ouviu a canção, colocou os seus dedos das duas mãos encostados aos seus dentes, balançando o seu corpo (...).” (Registo de Observação Inicial N.º17 – Anexo II),

assim como, consegue corresponder a ordens que impliquem negação - “Qual é o que não está a comer?”, “Qual é que não é «gato/miau?»”, “Qual é o que não tem sapato?”. No que respeita a imagens que caracterizem uma acção - “lavar as mãos”, “comer”, “dormir”, a Leonor identifica-as, o que mostra a sua elevada predisposição para interpretar situações que impliquem a conjugação da percepção visual e auditiva. Outras competências são expressas pela Leonor, nomeadamente, a identificação de sons que representem objectos e animais, identificação de sons da natureza, cantar acompanhando uma canção, imitar e reproduzir percussão corporal simples, entre outras situações.

Relativamente à capacidade de se expressar, a Leonor necessita de mediação por parte dos adultos, devido à persistência em comportamentos direccionados para a ecolália, não havendo uma troca de informação, mas somente a repetição/imitação do adulto. Em determinados momentos, consegue abstrair-se desta postura, expressando sensações (utiliza a expressão “tá fia” perante a sensibilidade ao lavar as suas mãos – Registo de Observação Inicial número cinco, Anexo II); tentativa de imitação de

vocabulário no decorrer de uma canção (Registo de Observação Inicial número oito – Anexo II); interação e comunicação com os agentes educativos –

“O encarregado já tinha formado par com a Criança-N. A Criança-J aproxima-se dos colegas, dizendo para a Criança-N:

- Mão! – procurando a mão do colega e dando-lhe a mão.

- «J», tens que esperar por outro menino. – Disse a Educadora-1.

O encarregado chamou mais um colega e a Criança-J deu-lhe a mão. Foram sendo chamados, mais colegas. O comboio ainda não tinha os elementos todos do grupo deste sala. A Criança-J afirmou:

- Então?

- «J» tens que esperar! – afirmou a Educadora-1” (Registo de Observação Inicial N.º9 – Anexo II),

bem como, utiliza a linguagem não verbal para estabelecer um diálogo abanando a cabeça para assentir afirmativamente ou negativamente face a uma questão, ou simplesmente o gesto para dramatizar o conceito ou acto a expressar, como o “comer/papa” (Registos de Observação Inicial número catorze e quinze – Anexo II).

A Leonor, apresenta um bom relacionamento com os seus colegas e restantes elementos que frequentam o espaço-sala, intensificando-se na interacção com o seu melhor amigo:

“A Criança-J tem um bom relacionamento com os colegas de turma, interagindo frequentemente com eles. Vivencia muitas situações em grupo, principalmente na Área da Casa, no espaço sala.” (Registo de Observação Inicial N.º1 – Anexo II);

“A Criança-J simpatiza muito com a Criança-N (e vice-versa). A sua simpatia, também é visível no relacionamento com as pessoas em seu redor, estabelecendo relações sociais harmoniosas.” (Registo de Observação Inicial N.º2 – Anexo II);

“A Criança-J é carinhosa para com as pessoas que estão ao seu redor, preocupando-se com as mesmas, dando carinho, sorrindo, comunicando e brincado. É sociável e respeita os seus colegas.” (Registo de Observação Inicial N.º4 – Anexo II);

“Ao nível da interacção social, reage bem à presença dos colegas.” (Registo de Observação Inicial N.º9 – Anexo II);

assim como, respeita e aceita o apoio dos colegas quando necessita de ajuda para realizar determinadas tarefas da rotina da sala, como marcar a presença na Tabela de Presenças:

“(…) tenho vindo a observar (recebendo também informações por parte da Educadora-1), que a Criança-Jo tem vindo a demonstrar uma afectividade muito forte pela Criança-J, preocupando-se com o seu sucesso na concretização das actividades. A Criança-J, demonstra-se muito receptiva perante a sua ajuda, sorrindo e aceitando esse lado afectuoso e atencioso.” (Registo de Observação Inicial N.º16 – Anexo II).

A Leonor consegue partilhar objectos com outras crianças/adultos, imita e efectua actividades da rotina diária, nomeia o nome do seu melhor amigo bem como dos colegas que lhe são mais próximos, conforta afectivamente os seus colegas, sabe aguardar pela sua vez em momentos de jogo (interacção com o outro), preocupa-se com a ausência de um colega no contexto pré-escolar. A Leonor é uma criança sociável, afectuosa, agindo harmoniosamente na interacção com o outro.

Autonomamente, a Leonor lava e seca as mãos, bebe água (segurando e elevando o copo), utiliza os talheres (colher, garfo e já pede para utilizar a faca), consegue vestir e despir a roupa (cuecas, saia, calças). O controlo esfinteriano, é ainda uma aprendizagem emergente, estando a ser incutido o hábito de expressar vocabulário que comprove esta sensação. Importa referir que, no que respeita ao arrumar e identificar/seleccionar jogos mediante uma ordem, a Leonor demonstra um alto grau de autonomia, apresentando uma crescente motivação intrínseca para o fazer.

Atendendo à sua patologia, a Leonor apresenta um perfil de desenvolvimento enriquecido, que provém não só da sua necessidade por aprender e descobrir o desconhecido, bem como, todo o trabalho de estimulação precoce que tem vindo a ser estruturado e aperfeiçoado pelos adultos intervenientes neste processo de desenvolvimento – família e equipa multidisciplinar.

4.4 – Intervenção com o Caso em Estudo

4.4.1 - Plano de Intervenção

O método de leitura utilizado no nosso estudo, é uma adaptação do método de leitura e escrita de Cerro e Troncoso (2004), o qual se relaciona com a primeira etapa do método defendido pelas autoras – percepção global e reconhecimento de palavras escritas. Centralizámos a nossa acção, essencialmente no domínio da leitura, uma vez que a escrita é uma

aprendizagem mais complexa para as crianças com T21 em idades precoces, como temos vindo a referenciar. No sentido de reorganizar o método de leitura acima referido, adaptando-o à realidade empírica do nosso estudo, estruturámos esta estratégia em seis fases (Anexo III – Apresentação do Método). As sessões de intervenção do nosso estudo, ocorreram numa orientação de dois dias por semana, atendendo ao ritmo de aprendizagem da criança observada, bem como à melhor organização da rotina pré-escolar da mesma. Considerando aos registos das sessões de intervenção e grelhas de observação (Anexo IV), apresentamos o nosso plano de intervenção (tabela 6):

| Percepção global e reconhecimento de 10 palavras escritas N.º da Sessão | Associar cartões-fotografia | Seleccio- nar um cartão- -fotografia igual ao que o adulto apresenta | Associar um cartão- -palavra ao cartão- -fotografia corres- pondente | Associar dois cartões- -palavra a um cartão- -fotografia | Associar dois cartões- -palavra |
|--|-----------------------------|---|---|--|--|
| Sessão N.º 1 | 28.01.2010 | | | | |
| Sessão N.º 2 | | 18.02.2010 | | | |
| Sessão N.º 3 | | | 25.02.2010 | | |
| Sessão N.º 4 | | | 04.03.2010 | | |
| Sessão N.º 5 | | | 05.03.2010 | | |
| Sessão N.º 6 | | | 18.03.2010 | | |
| Sessão N.º 7 | | | 19.03.2010 | | |
| Sessão N.º 8 | | | 25.03.2010 | | |
| Sessão N.º 9 | | | 26.03.2010 | | |
| Sessão N.º 10 | | | 01.04.2010 | | |
| Sessão N.º 11 | | | 08.04.2010 | | |
| Sessão N.º 12 | | | | 09.04.2010 | |
| Sessão N.º 13 | | | | 15.04.2010 | |
| Sessão N.º 14 | | | | 22.04.2010 | |
| Sessão N.º 15 | | | | 23.04.2010 | |
| Sessão N.º 16 | | | | 29.04.2010 | |
| Sessão N.º 17 | | | | 30.04.2010 | |
| Sessão N.º 18 | | | | 06.05.2010 | |
| Sessão N.º 19 | | | | 07.05.2010 | |
| Sessão N.º 20 | | | | 13.05.2010 | |
| Sessão N.º 21 | | | | 14.05.2010 | |
| Sessão N.º 22 | | | | | 20.05.2010 |
| Sessão N.º 23 | | | | | 21.05.2010 |
| Sessão N.º 24 | | | | | 27.05.2010 |
| Sessão N.º 25 | | | | | 28.05.2010 |

Tabela 6 – Plano de Intervenção.

4.5 – Dados Relativos à Evolução Registada

4.5.1 - Perfil Intra-Individual da Criança na Avaliação Final

A análise do perfil final da Leonor (considerando os resultados da aplicação da Escala de *Shedule of Growing Skill's II* [Anexo VII] bem como o resultado das grelhas de observação, das sessões de intervenção [Anexo IV], assim como os registos de desenvolvimento de competências [Anexo VI]), equipara-se à análise dos resultados do nosso estudo, que ganha sentido quando apresenta como alicerces, as hipóteses teóricas (representadas na componente empírica deste documento). Atendendo à primeira hipótese - *Com a estimulação do processo de leitura e escrita, a criança com T21, adquire aprendizagens significativas, que melhoram a sua capacidade comunicativa* – considerando a avaliação que foi sendo efectuada para percepção da evolução do perfil de desenvolvimento da Leonor, verificámos que as suas aprendizagens abrangeram um vasto domínio competências, nomeadamente, a motricidade fina, a visão, a audição e linguagem, a fala e linguagem, a interacção social, a autonomia e locomoção.

Na exploração do material constituinte do método de leitura utilizado no estudo – cartões-imagem, cartões-palavra e envelopes destinados a classificar os cartões-palavra – a Leonor teve a oportunidade de explorar autonomamente estes materiais, favorecendo a manipulação de objectos de pouca espessura (uma vez que eram constituídos essencialmente por papel) e de pequena dimensão. Sempre que possível, considerando a postura e a concentração da Leonor até ao final da sessão de intervenção, era-lhe proposto que guardasse os cartões-palavra nos respectivos envelopes. Considerando o registo vídeo de determinados momentos de observação (nomeadamente o vídeo três datado a vinte e sete de Abril e o vídeo número oito datado a sete de Maio - Anexo V), demonstrou um aperfeiçoamento no controlo dos seus movimentos finos, para retirar e colocar no interior do envelope, o cartão-palavra. Inicialmente, tinha alguma dificuldade, pelo facto do envelope ser plastificado e deslizar na mesa onde decorria a actividade. Contudo, a partir das suas experiências pessoais,

começou a utilizar estratégias de modo a segurar no envelope para poder guardar os cartões com menor dificuldade. Esta aprendizagem, é de igual modo visível no manuseamento dos cartões, essencialmente, nos cartões-palavra. A Leonor, ao manusear este material, colocava-os entre o polegar e o dedo indicador (vídeos do mês de Março – Anexo V). No final do estudo, esta habilidade complexificou-se, no sentido em que começou a utilizar o posicionamento dos dedos em “pinça” (junção dos dedos médio, indicador e polegar) para manusear os cartões, o que facilitou o seu melhor desempenho (aprendizagem exemplificada no vídeo, datado a vinte de Maio – Anexo V). De certo, que foi uma aprendizagem que favoreceu o desenvolvimento da habilidade de manipulação de objectos de diminuta espessura e tamanho, bem como, a aquisição e desenvolvimento de uma “pinça” correcta. Este comportamento, é bem visível nos registos de observação do estudo, verificando que neste domínio de desenvolvimento motor, o participante pode generalizar as suas aprendizagens, como é o caso, no manuseamento de um pincel. Desde o início do estudo, que a Leonor tem algum domínio no controle e suporte de um lápis, sendo emergente a definição da sua lateralidade - existe uma maior dominância do lado esquerdo:

“(...) verifica-se que a Criança-J consegue utilizar o movimento fino de pinça, para segurar na caneta. Consegue-o fazer com as duas mãos, mas numa delas – mão direita, ao que parece, necessita de maior mediação. De facto, a lateralidade ainda não está bem definida, por esta criança” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências, N.º 32 – Anexo VI).

“No que respeita à lateralidade, penso que cada vez mais se evidencia que o seu lado esquerdo é o dominante. Frequentemente, utiliza a mão esquerda, transmitindo um maior à vontade na manipulação do lápis – pinça” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências, N.º 45 – Anexo VI).

O mesmo comportamento é observável na manipulação de um pincel. Contudo, relativamente a esta experiência, inicialmente a Leonor não manipulava correctamente este material (com uma “pinça correcta”). Com o desenvolvimento da motricidade fina, não desfasando as vivências que o método de leitura proporcionou neste domínio, no final do estudo, a Leonor já possuía a capacidade de manusear o pincel com uma pinça correcta (Registo de Vídeo número seis e sete, datado a vinte e sete de Maio – Anexo V), conseguindo efectuar movimentos, como se estivesse a pintar com um lápis.

Com o aumento progressivo do domínio de movimentos finos, a Leonor começou a generalizar esta aprendizagem para outras conquistas, nomeadamente a pintura de espaços limitados. Tendo como ponto de partida o preenchimento de espaços circulares, conquistou numa etapa posterior, o contorno de espaços limitados distintos na sua apresentação – “labirinto”/“moldura” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências, número quarenta e cinco – Anexo VI). De especial interesse, importa ressaltar, a segurança e autonomia da Leonor ao utilizar um lápis, com a finalidade de desenhar uma linha recta em diferentes direcções (vertical e horizontal), assim como, consegue efectuar uma linha fechada. A motricidade fina da Leonor apresenta-se mais desenvolvida, comparativamente, com a motricidade ampla. Este registo alia-se à perspectiva de Zausmer (2000a) (referida no enquadramento teórico), reforçando o facto de que a motricidade fina pode conquistar um desenvolvimento precoce, comparativamente à motricidade grossa dependente da hipotonicidade – característica da T21. O interesse pela escrita, torna-se também evidente no comportamento da Leonor, ao estar atenta ao observador participante do estudo a registar dados referentes aos momentos vividos, demonstrando interesse em fazer o seu próprio registo, autonomamente, oriundo da sua motivação intrínseca para este acto (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências, número trinta e dois – Anexo VI). Claro está, que o facto de possuir algum domínio motriz, torna esta experiência relevante e dotada de sucesso a nível da motricidade fina, entre outras áreas de desenvolvimento. Este domínio, permitiu-lhe também o aperfeiçoamento do seu desenho, uma vez que comparativamente à avaliação do perfil de desenvolvimento inicial (Anexo I), consegue desenhar uma linha horizontal, vertical e fechada, bem como, tenta imitar a junção de duas linhas perpendiculares (“cruz”), apesar de as representar paralelamente (perfil de desenvolvimento final – Anexo VII). Consegue também, organizar e construir uma torre de oito a nove cubos (Registo Vídeo número três, datado a vinte e oito de Maio – Anexo V), sendo igualmente, um dos comportamentos que validam o seu desenvolvimento no domínio que temos vindo a referenciar.

Importa referir que, relativamente às experiências de leitura, ao folhear um livro, a Leonor tem a preocupação de visualizar todas as páginas. Contudo, por vezes esse objectivo não é amplamente concretizado, ou seja: “(...) a Criança-J ao folhear, ainda o faz passando algumas folhas juntas e, por outros momentos, fá-lo uma a uma” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências, N.º18 – Anexo VI). Esta é uma aprendizagem que terá que ser explorada continuamente, possuindo como vantagem, a capacidade de manipulação que a Leonor já conquistou.

Além da competência linguística da criança observada, temos como especial interesse analisar o domínio da percepção visual e da percepção auditiva, sendo estas, as raízes essenciais para o sucesso do método de leitura por nós explorado e as aprendizagens significativas para a aquisição e desenvolvimento da competência linguística mediada, nomeadamente, pelo método referenciado.

No que concerne à percepção visual, a Leonor desde o início do estudo, apresentou uma estimulação bem definida perante esta área de desenvolvimento (Perfil de Desenvolvimento Inicial – Anexo I). Esta postura foi sem dúvida uma mais valia para o prosseguimento e adequação do método aos interesses e necessidades da Leonor. As imagens que foram sendo exploradas na primeira fase do método (adjacentes à exploração das primeiras dez palavras – Anexo III), eram identificadas e nomeadas pela Leonor com grande facilidade, momento este, visível logo na primeira sessão de intervenção,

“A Criança-J realizou a actividade com grande motivação (...) e demonstrou ter adquirido, nesta etapa, as aptidões necessárias para a associação e identificação de imagens (...).

O ponto de partida da actividade, foi a associação de duas imagens, tendo dois exemplos expostos (...) De imediato, tornou-se uma tarefa fácil para a Criança-J. Assim, fui aumentando o grau de dificuldade, chegando a ter exposto cinco exemplos de imagens (...) A Criança-J apresentou uma boa orientação espacial, colocando as imagens no devido lugar, analisando as imagens, verbalizando os nomes que lhes correspondiam e associando-as” (Registo da Sessão de Intervenção N.º 1 – Anexo IV).

Tudo o que percepcionava visualmente e se pertencesse a elementos do seu dia-a-dia, eram factor de interesse e atenção para ela. De facto, as imagens que foram sendo exploradas, eram do seu senso comum, facilitando o início e

desenvolvimento do método, promovendo a aquisição de outras competências a este nível, nomeadamente, o observar o código linguístico que ia sendo estudado – nomes de pessoas, animais, objectos que eram representados nos cartões-imagem, cartões-palavra e envelopes que classificavam os mesmos. Este interesse revelou-se de imediato na segunda sessão de intervenção, pois a simples associação de cartões imagem, era uma tarefa extremamente fácil para a Leonor e neste momento mediado, “(...) *automaticamente, colocou o cartão-palavra em cima do nome transcrito no cartão-fotografia, após ter sido apresentado pelo adulto*” (Registo da Sessão de Intervenção N.º 2(a) – Anexo IV). Com a atenção voltada para a leitura e percepção visual e auditiva, a Leonor foi conquistando a competência leitora, através da imitação do observador participante do estudo – conforme ia apresentando os cartões a explorar - no sentido de associar a palavra à imagem, bem como, acompanhar a leitura da esquerda para a direita através da sinalização com o seu dedo indicador – comportamento estimulado ao longo da exploração do método de leitura. Esta postura foi ultrapassando a mera imitação para um comportamento autónomo da Leonor, bem como, foi sendo generalizada nos seus momentos de livre expressão, mais concretamente, na visualização de um livro (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências número vinte e oito – Anexo VI). A leitura da imagem-conceito evidencia-se como o foco que abrirá horizontes para a aquisição de aprendizagens diversificadas, facilitando a interpretação de conceitos por parte da criança com T21.

Com todo o processo envolvente do método de leitura, foi possível verificar o quão estimulada está a Leonor neste domínio de aprendizagem perceptivo-discriminativa, avaliando a sua auto-confiança e interesse pelo desconhecido como uma atitude relevante para o seu desenvolvimento. Importa referenciar algumas aprendizagens significativas, nomeadamente:

- Identificação de imagens abstractas que representam o real

“A Criança-J, consegue identificar e nomear partes do corpo representadas num formato que não seja a três dimensões – neste caso, o recorte de um “molde” efectuado a partir da sua mão. Esta atitude, demonstra já algum domínio em questões adjacentes à generalização de conceitos, em termos da sua representatividade” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º18 – Anexo VI).

“A Criança-J já consegue identificar animais através de desenhos, o que demonstra que possui a imagem mental dos mesmos, neste caso, o cão e o pássaro. Assim sendo, demonstra possuir alguma abstracção, no sentido em que não identifica somente os animais através de imagens reais, mas também através de desenhos coloridos – nos livros de histórias, ou em desenhos a preto e branco, como foi o caso desta tarefa (...)” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º43 – Anexo VI).

- Interesse e identificação/nomeação de imagens que não pertencem ao seu dia-a-dia

“No livro, existiam vários desenhos com patos, com diferentes cores. No início da história, o pato tinha as penas com a tonalidade de verde. No decorrer da história, foram aparecendo outros patos. O pato que foi identificado por “cão” pela Criança-J, tinha tonalidades de amarelo “torrado”. Possivelmente, associou o pato ao cão derivado à cor.

Segundo a sua mãe, a Criança-J nunca viu um pato na realidade, não adquirindo ainda, as características específicas deste animal, sendo esta, uma aprendizagem emergente” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º27 – Anexo VI).

- Interesse pelo código linguístico escrito

“Ao que parece, a Criança-J já começa a ter noção de que existem letras e que servem para ler “com o dedo” – acção que tenho vindo a estimular na Criança-J, nas tarefas adjacentes ao jogo das associações (cartões-palavra e cartões-fotografia, como se pode visualizar nos registos das Sessões de Intervenção)” (Registo de Observação de Desenvolvimento de competências N.º28 – Anexo VI).

“A Criança-J neste dia, demonstrou o seu interesse pelo mundo das letras. Está cada vez mais atenta a esta componente da linguagem. As actividades propostas através do jogo de associações que temos vindo a explorar, poderá ter sido o foco de toda esta motivação intrínseca” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º30 – Anexo VI).

“(...) a Educadora-2 escreveu no seu bloco de apontamentos. A Criança-J observou a Educadora-2.

*- «J», estou a escrever o nome da «J»... vê! Olha... J****! – leu o nome, apontando-o e deslizando o dedo da esquerda para a direita. A Criança-J, tira a caneta da mão da Educadora-2 e começa a escrever na folha do bloco de apontamentos. – «J», estás a escrever o teu nome?... Muito bem!”* (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º32 – Anexo VI).

- Generalização de conceitos de objectos fora do contexto pré-escolar

“A Criança-J associou e generalizou a pilha ao cartão-memória, possivelmente, por ser algo que se muda quando já não dá mais utilização. Foi interessante, a forma como se expressou e identificou o cartão memória da máquina fotográfica”(Registo de Observação de Desenvolvimento de competências N.º33 – Anexo VI).

- Imitação do adulto, compreensão e dramatização de sentimentos

“- «J», o chichi é na sanita! O chichi não é na cueca! (...) Estou triste! A «J» tem que pedir «chichi-cocó»!.

A Criança-J e a Educadora-2, foram ao cabide da Criança-J buscar roupa, dirigindo-se posteriormente para a casa de banho.

- A «Educadora-2» está muito triste! O chichi é na sanita!
 - «Nita».
 - Sim, «J». É na sanita. Estou triste – afirmou a Educadora-2, colocando as mãos encostadas no seu rosto, perto dos olhos e choramingando. – A «J» faz chichi na sanita, se não a cueca cheira mal. Na cueca não!
 - Queca.
 - Esta cueca tem um cavalo!
 - Caalo.
 - Vês, o cavalo! A «J» não faz chichi na cueca, se não o cavalo também fica triste. Depois da Criança-J estar vestida e ter lavado as mãos, voltaram para a sala. Após a exploração do jogo das associações dos nomes, a Criança-J estava com a roupa suja.
 - «J»! O que é isto?!!! – a Criança-J, colocou as mãos à cintura – «J», o chichi é na sanita. A «J» não pediu «chichi-cocó»!
- A Criança-J dirigiu-se à casa de banho, enquanto a Educadora-2 foi buscar roupa. Ao chegar à casa de banho, a Criança-J estava sentada na sanita, olhou para a Educadora-2, colocou as mãos encostadas ao seu rosto, perto dos olhos, fungando.
- Sim, «J»! A «J» está triste. O cavalo e a «Educadora-2» também (...)" (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º39 – Anexo VI).

Toda esta aprendizagem contínua, apresenta-nos a Leonor como uma criança desperta para os estímulos do seu meio envolvente, característica que favorece a intersecção de aprendizagens adquiridas, bem como, permite que a Leonor vá alcançando níveis superiores de interpretação e compreensão de tudo o que vivencia. No caso concreto do método de leitura explorado no nosso estudo, a Leonor evoluiu de uma necessidade básica por se orientar exclusivamente pelos cartões imagem, para a necessidade e interesse por conhecer, perceber os conceitos (“nomes”) representados nos cartões-palavra, classificando-os livremente, por motivação intrínseca, não querendo a mediação do adulto para o fazer (Registo Vídeo número dois e quatro datado a vinte de Maio; Registo Vídeo número quatro, cinco e seis datado a vinte e um de Maio; Registo Vídeo número um, dois, três, quatro, cinco e seis datado a vinte e sete de Maio; Registo Vídeo número um datado a vinte e oito de Maio – Anexo V). Este interesse, surgiu com o início da associação de cartões-palavra idênticos aliados a um cartão-imagem (Registo da Sessão de Intervenção número doze – Anexo IV), actividade que se foi desenvolvendo no decorrer das sessões de intervenção – morosa, persistente, sistemática, frequente – atingindo um nível de concentração e generalização de aprendizagens favorecedoras da autonomia da Leonor em orientar autonomamente as suas aprendizagens. De facto, esta aprendizagem torna evidente o interesse da

Leonor pela leitura dos cartões, pela linguagem escrita, sendo este um comportamento que facilitará a continuidade do método para as etapas seguintes, bem como, enriquecerá o seu desenvolvimento linguístico.

Quando abordamos a percepção visual no contexto de aprendizagem do método de leitura que tem vindo a ser apresentado, torna-se evidente, a necessária complementariedade desta área de desenvolvimento com a percepção auditiva. É do nosso conhecimento, que referencialmente à patologia T21, por norma os indivíduos possuem um défice a este nível, sendo imprescindível uma intervenção precoce que corresponda a esta necessidade e que valorize as áreas dominantes de aprendizagem – percepção visual – para atender um desenvolvimento integral do indivíduo com T21, tal como nos é comprovado por Bilovsky e Share (1965), Scheffelin (1968), Marcell e Marmstrong (1982), Molina e Pérez (1993), Marcell (1994) (estudos estes, referenciados no enquadramento teórico).

Na nossa realidade empírica, a Leonor é um caso de sucesso, como é bem visível na avaliação inicial e final do perfil de desenvolvimento (Anexo I e VII). De facto, atendendo à patologia da Leonor, ela apresenta a área da percepção visual e da auditiva bem desenvolvidas, sendo este factor, um resultado aliado à estimulação precoce quer no seu ambiente familiar, quer no escolar. Esta estimulação perceptiva-discriminativa, permitiu que a Leonor compreendesse e correspondesse aos diversos momentos que constituíram todo o processo de acção-investigação do estudo. Houve progressos, ao nível da compreensão fonema-grafema, como já mencionámos, o que despoletou um interesse ávido por descobrir as semelhanças das palavras, por agrupá-las conforme o mediador ia nomeando e apresentando os cartões, estratégia que surgiu pela necessidade da Leonor conseguir organizar o momento de acordo com as suas capacidades, querendo alcançar o sucesso – adequada associação de dois cartões-palavra. As competências adquiridas anteriormente à exploração do método de leitura (compreensão de ordens simples, compreensão e participação nos diálogos do adulto através de comunicação não-verbal, a interpretação de canções, entre outras), constituíram um dos principais requisitos para que o método de leitura tivesse sucesso e

correspondesse ao perfil individual da Leonor. No decorrer das sessões de intervenção, esta competência observou-se no sentido em que a Leonor correspondia às ordens e às tarefas que eram mediadas - “*A Criança-J demonstra adquirida a competência de associação de imagens, bem como, a competência de associação de imagem – nome, identificando e nomeando as imagens com facilidade*” (Registo da Sessão de Intervenção N.º 2(b)– Anexo IV) - não desfasando, o facto de começar a corresponder a ordens que implicam negação (“Qual é o que não está a comer?”, “Qual é que não é «gato/miau»?”, “Qual é o que não tem sapato?”), que envolvam o conceito de tamanho, orientação espacial, sendo um evolução na sua capacidade compreensão (registo final do perfil de desenvolvimento da Leonor – Anexo VII).

Todo o reportório de experiências que foram estimulando a Leonor na sua capacidade de percepção auditiva perante a resposta a estímulos interiores e exteriores, permitiu que desenvolvesse o seu à vontade e dedicação nos momentos de actividade – “*«J»... Vamos buscar o jogo da «J»?!!! – a Criança-J dirige-se à Área dos Jogos, procura o jogo, tira o jogo de uma das divisões indo ao encontro da Educadora-2*” (Registo da Sessão de Intervenção N.º 3(a) – Anexo IV); recordasse aprendizagens anteriores reforçando a sua memória visual e auditiva perante as vivências oferecidas pelo método de leitura –

“Apesar de a Criança-J não ter realizado esta actividade na semana passada (faltou à escola por questões familiares), demonstrou habilidade em compreender e seleccionar o nome de três cartões-palavra que o adulto lhe pediu, sequencialmente” (Registo da Sessão de Intervenção N.º 5(b) – Anexo IV);

classificasse cartões-palavra (“nomes”) segundo a nomeação efectuada anteriormente pelo adulto –

“Hoje, houve uma grande evolução no comportamento da Criança-J, uma vez que começou a explorar os cartões por “grupos”, ou seja, classificava-os conforme a verbalização dos nomes por parte do adulto (...). Com o decorrer da exploração, fazia-o sem a mediação do adulto. (...) Ao que parece, esta competência está a emergir rapidamente, havendo uma motivação intrínseca por parte da Criança-J, para o fazer” (Registo da Sessão de Intervenção N.º 22 – Anexo IV);

progredindo da simples imitação do mediador para uma capacidade autónoma de identificar o conceito que se pretendia abordar no momento –

“No primeiro momento, a Criança-J demonstrou uma grande autonomia na realização da tarefa, associando os cartões-palavra com grande sucesso, havendo uma mediação “breve” em termos auditivos (...) Pela primeira vez, a Criança-J ao ser questionada «Onde está a “J”?», responde «Aqui» (...), apontando e segurando nos cartões-palavra, o que demonstra uma abstracção em termos de identificação própria e em termos de consciencialização do conceito-palavra” (Registo da Sessão de Intervenção N.º23 – Anexo IV).

Contudo, esta capacidade de se concentrar visualmente e auditivamente para com os estímulos externos, provocava por vezes alguma desvantagem no processo de aprendizagem da Leonor, pelo facto de diminuir a sua concentração nesses mesmos momentos. Esta situação é comprovada pela perspectiva de Peixoto e Vinagreiro (2000), como já abordamos anteriormente, no sentido de apelar à dificuldade que a criança com T21 tem em concentrar-se na assimilação/acomodação de ordens (processamento de mensagem de teor auditivo). Apesar de ter havido uma grande evolução na capacidade de atenção da Leonor, pela sua dedicação e interesse face ao método de leitura e todo o processo que lhe estava adjacente, por vezes a necessidade de observar os colegas ou certos acontecimentos momentâneos, a origem de determinados ruídos que pudessem provocar-lhe interesse, direccionava o foco da sua atenção para outro local. Nestes momentos, o mediador tentava captar a atenção da Leonor e quando voltava para o objectivo da actividade mediada, apresentava o verdadeiro valor que o método tinha para si mesma:

“Hoje só foi possível efectuar a associação de dois cartões-palavra (“Joana” e “a sopa”), pelo facto de a Criança-J estar motivada a observar os colegas a brincar (...) Contudo, essa tarefa foi concretizada com sucesso e, conseqüentemente, a Criança-J tirou o partido de organizar o espaço para transformar a tarefa (...) – afastou os cartões-palavra, as folhas de base para a concretização da associação dos cartões-palavra, explorando-os livremente no espaço, classificando-os e ordenando-os segundo sequências (...)” (Registo da Sessão de Intervenção N.º 25 – Anexo IV).

A Leonor foi conquistando um nível de autonomia a tal ponto, de ela própria sentir necessidade de organizar os momentos de aprendizagem mediada, segundo os seus interesses, procurando explorar livremente os conceitos, permitindo-lhe deste modo, evoluir nas diferentes etapas programadas no guião de provas do método de leitura (Anexo I).

A vantagem da necessidade que a Leonor tinha em perceber e observar tudo o que a rodeava no ambiente pré-escolar, permitiu que houvesse uma boa

resposta nos momentos de *feedback* das aprendizagens. Estes momentos ocorriam após as sessões de intervenção e eram caracterizados, pela visualização das filmagens e imagens na máquina fotográfica digital do observador participante. Como é óbvio, era uma imagem que acabava por ser reduzida, mas a Leonor conseguia tirar partido da mesma, analisando, identificando e nomeando o que conseguia visualizar e ouvir desse registo (Registo da Sessão de Intervenção número treze e dezassete (c) – Anexo IV). Outras situações são deveras importantes para evidenciar os progressos da Leonor perante a curiosidade pela realidade envolvente, dando especial ênfase aos progressos da percepção auditiva, nomeadamente,

- O estímulo auditivo aliado à crescente evolução da capacidade de expressão e comunicação:

“- «J», queres fazer chichi? A “J” tem chichi?

A Criança-J, estava a brincar com um boneco, vira o seu rosto em direcção da Educadora-2, respondendo:

- Não.” (Registo de Observação de Desenvolvimento de competências N.º19 – Anexo VI);

- O interesse em explicar o estímulo seleccionado, discriminando-o e identificando-o:

“Identificou o pássaro, nomeando-o de “piu-piu”. Contudo, ao observar-me e com a intenção de imitar o adulto, tentou exprimir a palavra “pássaro”, afirmando “páparo” (...). A Criança-J está sempre atenta aos estímulos do meio e no que concerne à aprendizagem da linguagem, demonstra predisposição pela aprendizagem de novo vocabulário, tentando imitar o adulto, o que demonstra possuir uma boa percepção auditiva” (Registo de Observação de Desenvolvimento e Competências N.º21 – Anexo VI);

“A Criança-J é muito perspicaz ao nível da sua percepção auditiva. Rapidamente, conseguiu identificar o som que os pássaros produzem, utilizando uma aprendizagem anterior, para este momento. Associou um som ao respectivo animal – o pássaro” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º23 – Anexo VI);

“Neste momento, comunicou que ouvira um som, identificando-o. Apesar de não o ver directamente, soube que por perto estava um cão a latir. Este comportamento, está aliado à noção de permanência de objecto. A Criança-J poderia apenas repetir o que tinha ouvido, mas na realidade, identificou e nomeou a origem do som – cão” (Registo de Observação de Desenvolvimento de competências N.º25 – Anexo VI);

- Perceber determinadas características fonéticas de conceitos já adquiridos, imitando o adulto e tentando aproximar a sua expressividade da realidade, progredindo no seu vocabulário;

“Pela primeira vez, ouvi a Criança-J utilizar uma expressão idêntica à palavra «gato» – afirmou «gaco». Por norma, identifica e nomeia esse animal por «miláu», verificando-se assim, uma evolução na pronúncia de vocabulário advindo de aprendizagens anteriores” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º37 – Anexo VI);

“(…) neste momento, ficam registadas várias competências que a Criança-J já adquiriu – forte capacidade de percepção visual e auditiva (soube acompanhar a história, verbalizando palavras expressas pelo outro); motivação intrínseca para imitar o outro (expressar vocabulário que não é do seu uso corrente: palha – “pala”;(...))” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º49 – Anexo VI).

O método de leitura e escrita que foi sendo explorado e vivenciado pela Leonor, permitiu-lhe o desenvolvimento de competências já adquiridas anteriormente, bem como, aprendizagens que se foram edificando no decurso do nosso estudo, melhorando a sua capacidade de atenção, compreensão, interpretação e interacção com a realidade envolvente, estimulando e desenvolvendo a sua expressividade. Relativamente a esta área adjacente ao desenvolvimento da competência linguística, referimos a relevância da segunda hipótese do estudo - *As aprendizagens no domínio da leitura e escrita, permitem à criança com T21 desenvolver a sua expressividade, favorecendo a comunicação com as pessoas do seu meio envolvente.*

Na etapa inicial da nossa acção-investigação, a Leonor apresentava uma capacidade de expressão um pouco restrita no ambiente pré-escolar (dados apresentados na Caracterização da Criança). No decorrer das sessões de intervenção, a Leonor e o observador participante do estudo, foram criando uma relação de empatia, amizade, confiança que permitiu à Leonor interagir harmoniosamente, sentido-se segura na interacção social com o mesmo. Esta postura, foi favorecedora, para que a Leonor desenvolvesse aptidões que permitiram abertura para a sua expressividade perante o meio pré-escolar, para conhecer e dar a conhecer o que pensava e sentia. Através do método, foi possível verificar, que por vezes a Leonor não correspondia à questão “o que é?” ou “quem é?”, mas este comportamento devia-se à sua compenetração relativa a discriminação dos cartões-palavra (Registo da Sessão de Intervenção número dezassete (b) – Anexo IV). Este comportamento é-nos comprovado por Cerro e Trancoso (2004), como já referimos no capítulo anterior, no sentido de referenciar a complementaridade desta postura com a memorização de

aprendizagens por parte da criança com T21. A Leonor, era capaz de nomear todos os nomes dos elementos que se exploraram no método (as primeiras dez palavras), tendo como ponto de orientação os cartões-fotografia, bem como, ao visualizar determinados resultados, como filmagens, elaborava os seus comentários, expressando o que via (Registo da Sessão de Intervenção número um, número oito (b) e número vinte (a) – Anexo IV). A determinado ponto do processo do método de leitura, a Leonor identificava os nomes quando estes não eram mencionados pelo mediador das actividades, o que demonstrava a sua memória visual e auditiva bem estruturadas:

*“(...) – Quem é? «J» quem é? – perguntou a Educadora-2, apontando para o nome escrito no envelope. A Criança-J afasta o envelope. Olha para a Educadora-2 que estava à sua frente – Quem é?
- «Miláu» – disse a Criança-J, apontando com o seu dedo indicador da mão direita para o nome escrito no envelope.
- O gato. Muito bem!... (...)” (Registo da Sessão de Intervenção N.º 10(c) – Anexo IV).*

Em algumas sessões de intervenção, com as experiências que iam ocorrendo, a Leonor sentiu curiosidade e motivação para inverter papéis nos momentos de actividade. Neste sentido, a Leonor perguntava ao mediador “quem é?”, para que este lhe respondesse o conceito aliado à imagem que apresentava (Registo da Sessão de Intervenção número dez (b) – Anexo IV; Registo Vídeo número seis datado a treze de Maio – Anexo V). Noutros momentos, a Leonor observava livros na companhia do observador participante do estudo, em que expressavam o que iam visualizando, comunicando mutuamente (Registo de Vídeo número cinco e seis datados a treze de Maio e o número sete datado a vinte e um de Maio – Anexo V). A partir destas atitudes, a Leonor começou a estabelecer diálogos com o observador participante, bem como, corresponder aos que eram iniciados por ele:

*“(...) ao visualizar o cartão com a fotografia da “Mãe”, disse:
- Embola.
- Embora? – perguntou a Educadora-2.
- Embola.
- Quem é que foi embora?
- «Criança-N».
- Quem?
- «Criança-N». Embola.
- Quem foi embora?
- «Criança-N»!
- O «Criança-N» foi embora! (...) O «Criança-N» faltou à escolinha, hoje!*

- «Criança-N»... a «Criança-N».
- Tu gostas do «Criança-N»? É «J»?
- A mãe!
- Da mãe! Mais.
- A mana.
- Da mana... E mais?... O bebé
- *Bebé!(...)* (Registo da Sessão de Intervenção N.º 20(b) – Anexo IV).

Atendendo a esta confiança e segurança perante a sua expressividade progressiva nos momentos de aprendizagem mediada, entre outros, a Leonor foi sendo, cada vez mais capaz de transmitir os seus sentimentos e as suas intenções de forma mais concisa e precisa:

- «J», agora vamos buscar o jogo da “J”! Vamos trabalhar. (...)
- A Criança-J pára de caminhar. Vira-se para trás, estica o seu braço direito, encosta a mão na barriga da Educadora-2, afirmando:
- Não! Ai! – sorrindo.
- Está bem «J». Eu espero por ti. Vai buscar o jogo, se faz favor.
- A Criança-J, que se encontrava na área dos trabalhos, dirigiu-se até à área dos jogos e trouxe, posteriormente, o jogo para a área dos trabalhos, sentando-se numa das cadeiras de uma das três mesas existentes, na companhia da Educadora-2” (Registo da Sessão de Intervenção N.º 17(a) – Anexo IV).

Esta necessidade de se expressar, era visível de igual modo, nos momentos de livre expressão, realizando monólogos enquanto brincava com um boneco (“o bebé”) e diálogos quando interagia com colegas (Registo de Vídeo número dez datado a sete de Maio – Anexo V).

Analisando todas estas conquistas, verifica-se que de facto as experiências advindas da exploração do método de leitura, promoveram o enriquecimento da competência linguística da Leonor, favorecendo a interacção com os agentes educativos no seu ambiente pré-escolar. Diversificadas aprendizagens neste domínio, foram sendo exemplificadas na rotina da Leonor, nomeadamente,

- Identificar e nomear conceitos adquiridos em contextos abstractos (“ilustrações”), generalizando-os:

- “(...) Ao visualizar a folha de rosto do portfólio, afirmou:
- A mão!
- Muito bem, «J»! É a mão da «J». – disse a Educadora-1, colocando a mão da Criança-J em cima do registo em cartolina do formato da mão da mesma. (...)” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º18 – Anexo VI);
- “A Criança-J e a Educadora, iam observando as páginas do livro, identificando e nomeando os animais que eram apresentados.
- Onde está o pato? – perguntou a Educadora-2.

- *Tá aqui!* – respondeu a Criança-J, apontando com o seu dedo indicador, da mão direita.
- *Como faz o pato?*
- *Cá,cá,cá ...*
A Criança-J, continuou a folhear o livro. Ao observar uma imagem, disse:
- *O cão! ão, ão, ão...*
- *Onde está o cão?* – perguntou a Educadora-2.
- *Aqui!* – encostando o seu nariz na imagem do livro. (...)” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º27 – Anexo VI);

- Necessidade de questionar “Quem é?” quando visualiza algo que não é do seu conhecimento ou que não observa com frequência – essencialmente, ilustrações:

“ (...) A Educadora-2, sentou-se ao lado esquerdo da Criança-J, apresentado-lhe a folha onde a tarefa iria ser realizada. Começaram por identificar as imagens que estavam presentes na folha.
- *Quem é este «J»? ... É o peixe!.. E este?* – apontando para o cão. A Criança-J apontou para a casa, perguntando:
- *Quem é?* – pegou na mão da Educadora-2, colocando o dedo em cima da imagem da casa.
- *É a casota do cão. ... E aqui quem é?* – perguntou a Educadora-2, colocando o seu dedo em cima da imagem do cão. A Criança-J, pega novamente na mão da Educadora-2, colocando o dedo em cima da imagem da casa. – *É a casa do cão...*
- *Quem é?* – perguntou, ao mesmo tempo que apontava para a imagem do peixe. A Criança-J, colocou o seu dedo na direcção da imagem. – *O peixe. Quem é?* – perguntou apontando para a imagem do cão.
- *O cão.* – respondeu a Criança-J.
- *O cão. E aqui?* – apontando para a imagem do pássaro.
- *O piu-piu. (...)*” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º 43 – Anexo VI);

- Expressividade e generalização de conceitos/imagens abstractas (“ilustrações”);

“- *Olha «J», o peixe!* – afirmou a Educadora-2, apontando para o desenho que a Educadora-1 mostrava ao grupo. – *O peixe!* – a Criança-J olhou para a imagem.
- *Pexe ...*
- *Boa «J»! Peixe. O peixe.*
- *Pexe... Pexe...*” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º 44 – Anexo VI);

“Após a Criança-J ter entregue à Educadora-2 o desenho que tinha pintado (registo n.º 47), afirmou:
- *“Pexe”. (...)*
- *Onde está o peixe?* – a Criança-J levanta-se da cadeira e dirige-se até à caixa dos bichos-da-seda – *Ahhh «J»! Não é peixe, é o bicho! Este é o bicho «J»!* – e a Criança-J sorriu, tocando nos casulos e nas borboletas do bicho-da-seda.” (Registo de Observação de desenvolvimento de Competências N.º 44 e N.º 46 – Anexo VI).

- Necessidade de interagir com os outros, expressando-se oralmente:

“Algumas crianças da sala dos quatro anos, iam entrando e saindo, pois vinham lavar as mãos. Entretanto, vieram as Auxiliares da sala dos quatro anos e a dos três anos. A Criança-J estava a vestir-se, quando de repente disse:

- *Olá!.... Olá! Bom dia!.... Bom dia!*” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º24 – Anexo VI);

“A Criança-J, o seu grupo de amigos, os adultos responsáveis pelo grupo e a Educadora-2, foram até ao jardim que fica à frente da Instituição, buscar folhas de amoreira para os bichos-da-seda. (...) a Educadora-1 disse:

- *Vamos meninos!* – e as crianças começaram a andar.

A Educadora-2, estava de cócoras ao lado da Criança-J. A Criança-J começou a andar. A Educadora-2 permaneceu parada.

A Criança-J parou de caminhar, olhou para a Educadora-2 e disse-lhe:

- *Embola!*” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º31 – Anexo VI);

“A Educadora-2 estava a mostrar o registo vídeo, das tarefas realizadas durante o jogo das associações à Criança-J. (...) Por breves momentos, teve que se afastar para dar auxílio a uma outra criança. (...)

- «J», já está! Já fizeste chichi?

- «Tenta!» – disse a Criança-J, dirigindo o seu braço direito na direcção da sanita onde a Educadora-2 estivera sentada.

- *Queres que a «Educadora-2» se sente? Queres ver a «J» na máquina? Vamos ver, então!*” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Copetências N.º34 – Anexo VI);

- Iniciar um diálogo por iniciativa própria e interesse em relembrar a sua rotina diária, utilizando a expressividade como meio primordial deste acto

“A Educadora-1, estabelecia um diálogo com a mãe da Criança-J. Durante esse diálogo, a Criança-J encosta ao seu queixo um dos seus dedos onde tem uma crosta de uma ferida e de seguida, dirige o seu olhar na direcção da mãe, dizendo:

- *Mãe, pica dói-dói!*” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º20 – Anexo VI);

“A Criança-J, quando estava na casa de banho com a Educadora-2, questionou:

- *A mãe?*

- *A mãe vem depois dos cereais!*

- «Ceais». *Papa.*

- *Sim! Vem depois dos cereais. A «J» vai comer a sopa.*

- «Papa».

- *A «J» come a sopa. Depois faz «óó» come os cereais e a mãe vem buscar a «J».*

- *A Mãe... «óó»... (...)*

- *A «J» faz «óó», depois come cereais e a mãe vem buscar a «J»!*

- *“Ceais”, mãe. (...)*” (Registo de Observação de Desenvolvimento de competências N.º41 – Anexo VI);

“(...) - *A mãe?*

- *Vem logo!* – afirma a Educadora-2.

- *Ceais.*

- *Sim! A mãe vem depois da «J» comer cereais.*” (Registo de Desenvolvimento de Competências N.º50 – Anexo VI);

- Consciência de turnos de conversação para aguardar a resposta face à mensagem transmitida:

“- «J», tens um dói-dói? – perguntou a Educadora-2 à Criança-J (...)

- Miláu.

- Foi o gato! O gato fez o dói-dói! Ai gato maroto! O gato fez o dói-dói à «J»!
(Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º29 – Anexo VI);

“(...) A Criança-J e a Educadora-2 direccionaram-se para a casa de banho. Ao tirar a roupa da Criança-J, a Educadora-2 afirmou:

- Vês «J»! O chichi... tanto chichi! Tem muito chichi!

- Mal. – afirmou, olhando para a Educadora-2 e abanando a sua mão esquerda para cima e para baixo, consecutivamente, em frente do seu rosto.

- Pois... a «J» faz chichi na cueca e depois cheira mal!” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º38 – Anexo VI);

“(...) Ao finalizar a tarefa, a Criança-J olhou para a Educadora-2 sorrindo. A Educadora-2 baixou-se, interagindo com a Criança-J:

- Quem é linda?

- Quica! – respondeu a Criança-J sorrindo e olhando para a Educadora-2.

- Quem é marota?

- Quica! - respondeu a Criança-J sorrindo e olhando para a Educadora-2. Abraçaram-se. (...)” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º40 – Anexo VI);

- Necessidade por comunicar as suas sensações e prioridades:

“De repente, a Criança-J fixa o seu olhar na Educadora-2, que estava sentada ao seu lado direito.

- O que foi «J»? – perguntou a Educadora-2.

- Chichi-cocó!

- Então vamos! Vamos fazer chichi! (...)” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º36 – Anexo VI);

“(...) - Ai, ai, ai!

- «J» onde está o dói-dói? – e a Criança-J aponta para o sapato do seu pé direito. – Será que está aqui? Vamos ver se a «J» tem dói-dói no pé! – A Educadora-2 ao tirar o sapato da Criança-J, verificou que no seu pé havia uma ferida. – Está aqui «J»! Vês o dói-dói! A «J» tem dói-dói no pé! – A Criança-J aproxima o seu pé do seu rosto, com as mãos, afirmando:

- Dói-dói! (...)” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º47 - Anexo VI);

- Inibição da expressividade caracterizada pela ecolália, dando lugar a um discurso dotado de holofrases e linguagem telegráfica, no sentido de interpretar a realidade, estabelecer um diálogo e fazer-se compreender ao receptor da sua mensagem:

“(...) - «J», a mãe faz a papa?

- Papa. – disse a Criança-J

- Pois é... a mãe faz a papa em casa! A mãe dá cereais?

- Mãe embola.

- A mãe foi embora, mas vem depois do lanche (...) A mãe dá cereais?

- Ceais.

- A «J» come cereais?
- Papa...
- A «J» papa cereais?
- Ceais.
- Muito bem, «J». E... Quem põe o gancho na «J»? Quem põe o gancho?
- O totó.
- Quem põe o totó?... É a mãe? (...)
- Mãe totó! – disse a Criança-J, olhando para o desenho e colocando a sua mão direita no seu cabelo.
- Boa «J»! A mãe põe o totó! Põe o totó no cabelo da «J»!” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º22 – Anexo VI);

“(...) - Onde está a «J»? – perguntou a Educadora-2.
- Tá aqui! – respondeu a Criança-J, colocando a sua mão esquerda encostada ao peito.” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º26 – Anexo VI);

- Aperfeiçoamento do vocabulário, por iniciativa própria, imitando o mediador do momento de aprendizagem:

“(...) - Piu-piu! – disse a Criança-J, enquanto apontava com o dedo indicador da mão esquerda, olhando para a Educadora-2.
- O piu-piu! O pássaro está lá fora?... É o pássaro! Está a voar lá fora. O pássaro! Diz tu «J»... pássaro!
- «Párraro»! (...)” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º21 – Anexo VI);

“(...) - «J», quem fez o dói-dói? Foi o gato?
- Gaco.
- Gato! Ai gato maroto! (...)” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º37 – Anexo VI);

“A Educadora-1 estava a mostrar uma história ao grupo da sala dos três anos, que estava a ser contada por registo áudio. A história, intitulava-se “Os três porquinhos”. (...)
- Esta é a casa de palha! – afirmou a Educadora-1.
- “Pála”! – afirmou a Criança-J ao visualizar a imagem, apontando na direcção do livro. (...)” (Registo de Desenvolvimento de Competências N.º49 – Anexo VI).

A Leonor passou de um “emissor” de mensagem passivo, para um emissor activo, conseguindo evoluir rapidamente na sua capacidade de expressão a médio prazo, no ambiente pré-escolar. A crescente auto-confiança, segurança e desenvolvimento de competências como a capacidade de concentrar-se por períodos de tempos mais longos, pela necessidade de se expressar e dialogar com o outro, permitiu que desenvolvesse amplamente a sua competência linguística, nomeadamente, o seu repertório de vocabulário e a estruturação de frases para especificar o que pretendia comunicar (como por exemplo: “Miláu papa!” – O gato come papa, “Mãe embola.” – A mãe foi embora, “Miláu dói-dói.” – O gato fez dói-dói.). Referencialmente à aquisição de

novo vocabulário e ao desenvolvimento/aperfeiçoamento de aptidões anteriores, a Leonor teve um rápido progresso (Lista da Evolução do Vocabulário do Participante do Estudo - Anexo VI), começando a utilizar o artigo definido “a” e “o” no seu discurso para nomear pessoas, objectos e animais (“a mãe”, “a mana”, “o bebé”, “a popa”, “o cão”, “a bola”, “o pé”, “a mão”, “o piu-piu”, “a papa”, “a Quica”, “o tóto”), a utilizar vocabulário específico destinado a transmitir as suas intenções (“caiu”, “não mexe”, “a Quica aqui” – A Joana está aqui, “tá aqui” – Está aqui, “acaou” - acabou, “não há”, “mais”, “Não. Aí.” – Fica aí, “embola” - embora, “chichi-cocó”/“có-có-có” – pedido para fazer as suas necessidades, “pupa” - desculpa, “dá-me”, “tenta” - senta, “mal” – cheira mal, “óó” - dormir, “táu” - chau, “anda”, “tá” – já está), bem como novo vocabulário advindo de experiências mais recentes do seu dia-a-dia (“Quem é?”, “caalo” – cavalo, “dói-dói” – ferida, “totó” – gancho para o cabelo, “ceais”- cereais, “cá-cá” – pato, “bolo”, “pila” – pilha, “queca” – cueca, “tita” – sanita, “calssss” – calças, “peixe” – peixe, “aca” – vaca, “poço” – porco, “amaelo” – amarelo, “axu” – azul, “belo” – vermelho, “pala” – palha, “cáque” – chocolate, “bó” – avó, “bô” – avô, “Ruqui” – Rute). Chegamos à conclusão, de que efectivamente todo o estudo que foi efectuado reforça a pertinência e adequação do método de leitura e escrita explorado – método perceptivo-discriminativo, para o desenvolvimento da Leonor, portadora de T21.

A evolução da expressividade da Leonor esteve intrinsecamente relacionada com outra competência, imprescindível também, para todo o processo de desenvolvimento da linguagem – a interacção social. Desde o início do estudo, que verificámos que esta área de desenvolvimento, é um domínio forte no perfil de desenvolvimento da Leonor (Anexo I e VII). De facto, esta postura é defendida por Blasco et. al (1997), comprovando uma maior predisposição para o desenvolvimento social harmonioso da criança portadora de T21, comparativamente a outras áreas específicas, como a linguagem. Com o processo sistematizado e frequente das actividades do método de leitura, a Leonor foi sendo capaz de se relacionar harmoniosamente com o observador participante, como já foi referido anteriormente. Em alguns momentos, a Leonor distraía-se da sua função enquanto participante activo das actividades do

método, para brincar e interagir com o mediador desses momentos. Simplesmente, fazia-o para cativar a atenção do adulto, brincar e mostrava também, o seu lado de teimosia:

“(...) - «J», quem é? – perguntou a Educadora-2, apresentando um cartão-fotografia. A Criança-J pegou no cartão, segurou-o com uma mão, e colocou-o atrás das suas costas. – «J», vê a fotografia. Quem é? – A Criança-J sorria e continuava com o cartão-fotografia atrás das suas costas. A Educadora-2, persistiu, e após duas tentativas, desligou a máquina fotográfica. – «J»! A fotografia é para pôr aqui! – disse a Educadora-2, apontando para a folha de base da actividade – A «J» sabe! A «J» sabe fazer o jogo. «J», estás a ser marota com a «Educadora-2». Põe lá a fotografia, se faz favor. (...)” (Registo da Sessão de Intervenção N.º 14(b) – Anexo VI).

Por vezes, era mesmo necessário interromper a filmagem para o registo da actividade, para que a Leonor voltasse ao nível de concentração adequado para o momento, tentando diminuir esta postura, que era reflectida durante os momentos de *feedback* com a Leonor:

“(...) Neste momento de aprendizagem, efectuei a experiência de não filmar ao mesmo tempo que orientava a actividade. De facto, a Criança-J esteve mais concentrada na actividade (...)” (Registo de Observação da Sessão de Intervenção N.º21 – Anexo IV).

A proximidade afectiva, a estimulação do diálogo, a transmissão real de sentimentos entre a Leonor e o observador participante, permitiram que todos estes entraves à sua interacção social se ultrapassassem, através do reforço positivo, enriquecendo de igual modo, a relação que se foi construindo e a dedicação para a concretização do trabalho conjunto que o método de leitura (por nós explorado) requeria. A estimulação sistemática desta competência, que já era bem desenvolvida, permitiu que a Leonor obtivesse uma proximidade de todos os meios e recursos (humanos e materiais) que o método propunha, sendo o desenvolvimento da linguagem – expressividade mais fluente, frequente e estruturada - favorecedor para a contínua progressão desta competência.

Importa referir um comportamento que a Leonor apresentou no final do estudo, o qual era uma área emergente na sua socialização – partilha de materiais. Inicialmente, a Leonor não demonstrava agrado quando os colegas se aproximavam para observar os momentos mediados para a realização das actividades do método de leitura. Tentava afastar os colegas, recolhia os

materiais afirmando “não” ou simplesmente deixava de realizar a actividade. Com o decorrer destas experiências, a Leonor foi permitindo a presença dos colegas na área onde se realizava a actividade – mesa da Área dos Jogos, chegando ao ponto de querer partilhar e mostrar os materiais que explorava com o mediador do momento:

“Pela primeira vez, observei a Criança-J a partilhar os cartões-palavra com os colegas (...). Por norma, não o fazia, pois utiliza o jogo como sua propriedade.” (Registo da Sessão de Intervenção N.º25 – Anexo IV).

Nos momentos de livre expressão, já é possível observar esta competência na interacção com os colegas da sala (Registo Vídeo número dez datado a sete de Maio – Anexo V), sendo uma situação que foi enriquecida através do método de leitura, uma vez que os colegas da Leonor também se interessavam em explorar os recursos materiais do método.

Relevante é também a capacidade de autonomia da Leonor, em todo este processo em que esteve envolvido o nosso estudo. Perante esta situação, importa ressaltar a terceira hipótese do estudo - *Através da leitura e escrita, a criança com T21 desenvolve aptidões que tornam o seu papel ainda mais activo, na rotina diária do seu ambiente familiar e pré-escolar.* Recordando os momentos de mediação de aprendizagem, a Leonor apresenta uma evolução da sua autonomia no que refere à manipulação e exploração de conceitos (utilizando recursos materiais do método de leitura, bem como, outros materiais pertencentes ao espaço-sala), à necessidade de comunicar e estabelecer diálogos com as pessoas que convive (dialogar sobre um assunto, expressar as suas necessidades como a ida à casa de banho, entre outras), gestão e organização de materiais (arrumar e explorar os recursos materiais do método de leitura), e fundamentalmente, a capacidade de decidir o que pretende realizar (dar como terminada uma actividade, mudar de actividade, entre outras). Apesar de, anteriormente a esta acção-investigação, possuir autonomia em relação à sua higiene (Registo de Observação Inicial número sete – Anexo II), bem como, no que respeita à compreensão e concretização de ordens simples (Registo de Observação Inicial número dez – Anexo II), a Leonor foi desenvolvendo esta competência, usufruindo noutros momentos

específicos, de auto-ajuda para concretizar acções de interacção social e de colaboração:

“(....) Neste momento, a Criança-J demonstrou a sua perspicácia e autonomia para resolver problemas, sem orientação. Observou que a Educadora-1 estava a pedir licença às crianças para se levantarem para mudar a organização do espaço para a actividade que iriam fazer. Posteriormente, por iniciativa própria, levantou-se e colocou a sua almofada no local correcto (entre as extremidades das duas “cobras”).” (Registo de Observação de Desenvolvimento de Competências N.º35 – Anexo VI),

estando envolvida em toda a rotina diária vivida no ambiente pré-escolar e familiar – comprovação da terceira hipótese do estudo.

Concludentemente, avaliamos toda a acção-investigação do nosso estudo (considerando as hipóteses, objectivos e resultados), o trabalho em equipa com os intervenientes na aprendizagem da Leonor, assim como, a predisposição e adequação do método de leitura e escrita ao perfil de desenvolvimento da Leonor, como factores positivos para a emergência e progressão da competência linguística desta criança.

No decurso da exploração do método, fomos respeitando o ritmo de aprendizagem da Leonor, assim como, a sua necessidade de explorar todos os recursos disponíveis. Avaliando o registo de provas do método (grelhas de observação - Anexo IV), trabalhámos essencialmente na primeira fase do método – exploração das dez primeiras palavras, estando muito próximo da passagem para a segunda etapa do método – percepção global e reconhecimento de mais dez palavras escritas. Houve um ritmo específico de aprendizagem, que atendeu à apreciação das particularidades de dez imagens e dez conceitos (palavras), que começaram a fazer parte da memória visual e auditiva da Leonor, o que foi e é uma aprendizagem significativa para o seu percurso desenvolvimental. Não era nosso objectivo realizar o máximo de actividades possíveis planificadas no guião de provas, mas efectivamente, atender às necessidades e interesses da Leonor, contribuindo com propostas de actividades que favorecessem o envolvimento desta criança em aprendizagens ricas e diversificadas.

“Aprender a jogar é uma das mais valiosas habilidades que uma criança pode adquirir nos anos pré-escolares. O jogo é um meio natural de

crescimento, de aprendizagem e de despoletar a imaginação”⁴⁵ (Canning & Pueschel, 2002: p.192). A partir da competência criativa que a criança vai adquirindo no contacto com outras pessoas, bem como com o meio e tudo o que lhe está adjacente, a criança poderá abrir os seus horizontes, para a aquisição de novas competências, novas aprendizagens favorecedoras para o seu percurso desenvolvimental. De facto, o nosso estudo abrange este factor, no sentido que centra a sua componente empírica na exploração e planificação em torno de um método que foca a leitura e a escrita, mas também permite que a criança ponha limites na sua conduta no sentido de explorar todo o material de forma criativa, apelativa, que possa acima de tudo permitir um contacto mais próximo da leitura. Estas vivências e experiências, permitem a intersecção com uma rede de aprendizagens, que engloba diversificados domínios, o que é favorável para a edificação do perfil de desenvolvimento da criança portadora de T21.

4.5.2 – Dados de Opinião Contextuais

No sentido de compreender as referências que os entrevistados atribuíram ao momento das entrevistas (recolha de informações aliadas ao nosso estudo), procedemos com a análise de conteúdo das mesmas, transcrevendo-as e analisando-as detalhadamente. A análise de conteúdo possibilita-nos o tratamento metódico de dados provenientes de testemunhos “que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade” (Campenhoudt e Quivy, 1998, cit. *In* Araújo, 2008: p. 154). A análise de conteúdo destina-se a compreender o significado que uma palavra poderá tomar, visando “o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (Bardin, 1977: p.44). Guerra (2006), descreve-nos com maior pormenor o processo da análise de conteúdo, ressaltando que este está intimamente

⁴⁵ “Aprender a jugar es una de las más valiosas habilidades que un niño puede adquirir en los años preescolares. El juego es un medio natural de crecimiento, de aprendizaje y de desplegar la imaginación” (Canning & Pueschel, 2002: p.192).

relacionado com a investigação empírica, ficando o investigador sujeito à realização de diversas operações, nomeadamente, a descrição de fenómenos, concretização de associações (correlação de dados e análise categorial), bem como, interpretar relações sociais (causa-efeito) aliadas ao estudo.

Pelo facto de pretendermos interpretar as opiniões e expectativas dos entrevistados, escolhemos como unidade de registo, a análise temática. A nossa intenção não era averiguar o significado específico de cada palavra expressa pelo entrevistado, mas sim, o contexto que transmite a ideia significativa para a análise do contributo e eficácia da exploração do método de leitura por nós explorado no decorrer do nosso estudo. Mediante o guião da entrevista bem como a transcrição das entrevistas realizadas, abordaram-se distintas temáticas – o conhecimento da patologia T21, factores de relevância para o desenvolvimento linguístico da criança com T21 e a avaliação do método de leitura e escrita, explorado no estudo. Considerando estas dimensões temáticas, estabelecemos a categorização do conteúdo das entrevistas, considerando as subcategorias correspondentes (tabela 7), para permitir um levantamento claro e preciso dos dados a recolher através da técnica de entrevista, para posterior análise qualitativa.

| Categorias | Subcategorias |
|--|--|
| A – Conhecimento da patologia T21. | A1 – Conhecimento educativo aliado à experiência profissional com crianças portadoras de T21. A2 – Conhecimento familiar aliado às vivências com famílias com uma realidade idêntica. |
| B – Factores de relevância para o desenvolvimento linguístico da criança com T21. | B1 – Estimulação precoce no contexto educativo. B2 – Estimulação precoce no contexto familiar. B3 – Importância da leitura numa análise educativa. B4 – Importância da leitura numa análise familiar. B5 – Perspectiva educativa do Método de Leitura. B6 – Perspectiva familiar do Método de Leitura. |
| C – Avaliação do Método de Leitura e Escrita. | C1 – Avaliação educativa da prática do Método de Leitura. C2 – Avaliação familiar da prática do Método de Leitura. C3 – Vertente educativa do impacto do Método de Leitura no processo de aprendizagem da criança com T21. C4 – Vertente familiar do impacto do Método de Leitura no processo de aprendizagem da criança com T21. |

Tabela 7 – Categorias e subcategorias para análise de conteúdo no nosso estudo.

Segundo Poirer e Valladon (1983), a “categoria é uma rubrica significativa ou uma classe que junta sob uma noção geral, elementos do discurso” (cit. *In*

Guerra, 2006: p.80). Biklen e Bogdan (1994), evidenciam as categorias no sentido de classificação dos dados descritivos recolhidos, “de forma a que um material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (p.221). Bardin (1977), refere-nos as qualidades específicas para a caracterização e estruturação das categorias, sendo imprescindível assegurar a sua objectividade/fidelidade, pertinência (adequação face às intenções da investigação, mensagens para análise e componente teórica do estudo), produtividade (promotoras de resultados exactos e formulação de novas hipóteses), homogeneidade (diferentes níveis de análise devem ser separados), exclusão mútua (estabelecer um dado a uma categoria). De facto, a análise categorial requer minuciosidade na sua identificação, dada a complexidade da informação a analisar, processo este, que organiza e reduz o texto/mensagem em unidades categoriais para melhor interpretação dos dados a interpretar – como iremos demonstrar de seguida.

Centrando a nossa atenção na categorização da entrevista, iniciámos a nossa análise com a referência ao *conhecimento da patologia T21* (categoria A), sendo representada por duas subcategorias: A1 – conhecimento educativo aliado à experiência profissional com crianças portadoras de T21; A2 – conhecimento familiar aliado às vivências com famílias com uma realidade idêntica. A partir desta categoria, tínhamos a intencionalidade de contextualizar os entrevistados perante a sua experiência na participação no desenvolvimento da criança com T21.

No âmbito da primeira subcategoria (A1), existe uma diferenciação de experiências dos agentes educativos entrevistados – G (Educadora) e H (Técnica de Intervenção Precoce). Apenas um, teve já a experiência de mediar situações de aprendizagem com uma criança portadora desta patologia. Este facto, é-nos descrito nas seguintes afirmações: “*É a primeira vez, este ano.*” (Entrevista G); “*Sim, com uma.*” (Entrevista H). Atendendo a estes dados, apenas o entrevistado H - sendo a sua profissão aliada à educação no domínio do ensino especial (na área de Intervenção Precoce), teve esse contacto.

No que confere à segunda subcategoria (A2), o entrevistado I (mãe da Leonor), desde o nascimento da sua filha até à actualidade, não teve contacto

com famílias que vivenciassem a mesma experiência pessoal (ter um elemento no seu agregado familiar portador de T21). Esta tem sido uma experiência nova para a mãe da Leonor, visto ser uma novidade e descoberta contínua perante o conhecimento da T21.

No sentido de perceber os *factores de relevância para o desenvolvimento linguístico da criança portadora de T21* (categoria B), esta categoria é constituída por seis subcategorias: B1 – Estimulação precoce no contexto educativo; B2 – Estimulação precoce no contexto familiar; B3 – Aprendizagem da leitura em contexto educativo; B4 – Aprendizagem da leitura em contexto familiar; B5 – Perspectiva educativa do Método de Leitura; B6 – Perspectiva familiar do Método de Leitura. Objectivamente, pretendíamos perceber quais as directrizes com que os entrevistados se mediavam para reflectir sobre a importância do desenvolvimento linguístico da criança portadora de T21, as vantagens que o processo de leitura poderia trazer para essa aprendizagem, assim como, efectuar o *feedback* do método de leitura explorado no nosso estudo.

Referencialmente à primeira subcategoria (B1 – Estimulação precoce no contexto educativo), as opiniões divergem orientando-se para a especificação de possíveis estratégias promotoras deste domínio de desenvolvimento. A Educadora da Leonor, realça a importância de dialogar com a criança, de desenvolver e mediar uma miscelânea de jogos lúdicos, nomeadamente a exploração da expressão musical e da percussão corporal, evidenciando “a orientação e um acompanhamento mais individualizado” da criança portadora de T21, no sentido de enriquecer as suas aprendizagens. A Técnica de Intervenção Precoce, também se refere, à importância da medição dos adultos responsáveis pelo desenvolvimento da criança, mas não pormenoriza estratégias, tornando evidente, toda acção que é desenvolvida na organização do meio em que a criança vive e na postura dos intervenientes desse processo. Assim sendo, o meio em que a criança vive e a estimulação que lhe é prestada, são factores imprescindíveis na opinião do entrevistado: “*É tudo muito importante, todo o meio em que ela vive (...)*”; referindo ainda, que “*(...) A nível de estimulação, quanto mais vivências ela tiver, como todas as outras*

aprendizagens, não só para a linguagem, tem tudo a ver com (...) o nível de estimulação e ambiente em que ela está inserida (...)”. A persistência e a sistematização de experiências, segundo a Técnica de Intervenção Precoce, são estratégias essenciais no percurso desenvolvimental da criança portadora de T21, tendo o adulto, um papel fundamental na sua organização e na formação de experiências para novas aquisições.

Na segunda subcategoria (B2 – Estimulação precoce no contexto familiar), a mãe da Leonor revela a sua preocupação e dedicação face ao desenvolvimento da sua filha, evidenciando um factor imprescindível para esta competência: *“Aprender a falar... bem (...)*”. Ao que parece, a preocupação centra-se na procura de transmitir e estimular a criança a utilizar um vocabulário rico e diversificado perante o código linguístico, nomeadamente, todas as regras que lhe estão adjacentes. Este factor, é ainda ressaltado pela prática/intervenção do entrevistado na realidade do ambiente familiar da Leonor, focando a necessidade e a importância da repetição do vocabulário nas experiências e nas curiosidades que a criança portadora de T21 revela: *“Repito muitas coisas... Ela pergunta o que é isto, o que é aquilo e eu repito mais que uma vez, estou sempre a repetir duas ou três vezes (...)*”. Na realidade, esta postura é imprescindível à aprendizagem da criança com T21, visto que a aprendizagem persistente, o treino, são pontos-chave para que consiga aprender e compreender o conceito/acção em causa.

De certa forma, os entrevistados complementam as suas respostas, divergentes na sinalização das suas preocupações, nos contextos, mas idênticas nas suas intervenções e intenções – interacção social, estimulação da competência linguística, organização de práticas educativas/pedagógicas individualizadas, sistematização e persistência na aquisição de novas aprendizagens, mediação do adulto/agente educativo na oportunidade de experiências enriquecedoras para a aquisição e desenvolvimento desta competência.

Quanto à terceira subcategoria (B3 – Importância da leitura numa análise educativa), relativamente ao impacto que a aprendizagem precoce da leitura possa ter no desenvolvimento da criança com T21, a Educadora e

Técnica de Intervenção Precoce referiram perspectivas distintas. A Educadora, indicou o facto de esta ser uma competência de real valor para o desenvolvimento da criança, não só a que possui T21 bem como, a que se desenvolve nos padrões ditos normais. Centraliza a sua opinião no contexto pré-escolar pelo qual medeia aprendizagens do grupo a que se responsabiliza, focando a integração da Leonor no ambiente pré-escolar que frequenta diariamente. Visiona a aprendizagem precoce da leitura, como a abertura para novos horizontes, para o desenvolvimento de competências que se intersectam e se complementam no percurso desenvolvimental de uma criança:

- *“É muito importante porque desenvolve a linguagem (...)”.*
- *“Estimula o conhecimento do mundo, o raciocínio lógico, associação da palavra à imagem (...)”.*
- *“(...) desenvolvimento da associação, da decifração, decifrar as imagens.”*

A Técnica de Intervenção Precoce perspectiva a aprendizagem precoce da leitura, como uma competência fundamental para o desenvolvimento da criança portadora de T21, bem como, para a sua integração e adaptação a aprendizagens e meios distintos, essencialmente o escolar. Neste sentido, a aprendizagem da leitura trará consequências favorecedoras para o pleno e integral desenvolvimento da criança com este perfil de desenvolvimento, reforçando a necessidade de uma estimulação sistemática e frequente, no sentido de promover aprendizagens diversificadas e enriquecedoras: *“Quanto mais cedo ela captar essa (...) aprendizagem, mais fácil será depois a entrada para a escola, o saber identificar-se em meios diferentes e orientar-se, porque, acaba por captar isso, de uma forma mais concisa (...)”.*

Na quarta subcategoria (B4 – Importância da leitura numa análise familiar), a mãe da Leonor exprimiu muito sinteticamente e objectivamente a sua opinião, especificamente direccionada para a questão da importância da leitura no desenvolvimento precoce da criança, havendo alguma dificuldade em analisá-la. Contudo, deu valor à leitura de imagens, como contributo para a aquisição e importância desta competência: *“Imagens! Sim, é importante, para eles aprenderem”.*

Relativamente à quinta subcategoria (B5 – Perspectiva educativa do Método de Leitura), a Educadora e a Técnica de Intervenção Precoce, na

globalidade, valorizam e avaliam positivamente a aplicação e exploração do método de leitura, utilizado no nosso estudo, destacando diferentes perspectivas, alusivas ao impacto que obteve perto da Leonor e dos seus envolventes. É curiosa a forma como a Educadora apresenta a sua opinião, mencionando no seu discurso a continuidade desta estratégia de promoção da competência linguística - “(...) *Acho que está a correr muito bem.*” - o que prova o seu envolvimento e apreciação pelos resultados e pela forma como o método de leitura foi vivenciado e planificado no ambiente educativo da criança observada. Neste sentido, reforça esta ideia, com a necessidade de dar continuidade ao método de leitura com o seu grupo no próximo ano lectivo, afirmando que um dos aspectos relevantes, não é só a presença da imagem e do nome em si - conceito, mas também o contacto directo com um código linguístico representado esteticamente de um modo mais vulgarizado na nossa sociedade, um código representado de um modo específico (letra manuscrita), que trará benefícios para as suas aprendizagens vindouras (ambiente escolar), para uma integração rápida e eficaz:

- “Mas, acho que ajuda muito, (...) ajuda bastante (...) a decifrar a imagem, e (...) a associar a palavra escrita (...) à imagem (...).”
- “(...) A letra manuscrita, (...) acho que facilita também, um dia mais tarde na entrada na escola (...) Porque é assim que a gente escreve!”

Ao que parece, o contacto precoce com a letra manuscrita, é algo que é de real valor para a Educadora da Leonor, o qual se transparece na sua ânsia de continuar a explorar este método. Esta intencionalidade permitirá à Leonor, vivenciar situações de aprendizagens de significativo valor, correspondendo à sua individualidade e adaptabilidade ao ambiente pré-escolar e futuramente, escolar. A Técnica de Intervenção Precoce, reforça a importância do método de leitura para o desenvolvimento da Leonor, como um resultado significativo para a mesma, mas realça de igual modo, a transformação de perspectivas e de intervenção por parte dos intervenientes e das pessoas mais próximas ao percurso desenvolvimental desta criança: “(...) *Foi bom para ela, para quem está à sua volta e não estava preparado ou sensibilizado para esse método de aprendizagem (...).*” O método de leitura explorado, foi novidade para todos os intervenientes, essencialmente para a criança observada, tendo contribuído

para a formação pessoal, social e profissional de toda a equipa que participava no estudo deste método, trazendo benefícios não só para o participante, mas para todos os envolventes.

Na sexta subcategoria (B6 – Perspectiva familiar do Método de Leitura), a opinião da mãe da Leonor sustenta as suas ideias em experiências do ambiente familiar, objectivamente canaliza esta estratégia como algo positivo para o desenvolvimento da criança observada: “*Tem corrido bem! (...) Sim é bom*”. A mãe da Leonor e o entrevistador, dialogaram sobre situações práticas de comportamentos da criança observada, ao nível do seu vocabulário e desenvolvimento linguístico, verificando que na realidade, o contacto sistemático e frequente com imagens do seu dia-a-dia, o contacto com o código linguístico escrito, tem permitido a esta criança, expressar-se com maior rigor, com intencionalidade de comunicar e estabelecer um diálogo com outra pessoa, formulando questões e demonstrando um desenvolvimento da sua expressão linguística.

No sentido de *avaliar o método de leitura e escrita* (categoria C), explorado nesta categoria de análise, estão adjacentes as seguintes subcategorias: C1 – Avaliação educativa da prática do Método de Leitura; C2 – Avaliação familiar da prática do Método de Leitura; C3 – Vertente educativa do impacto do Método de Leitura no processo de aprendizagem da criança com T21; C4 – Vertente familiar do impacto do Método de Leitura no processo de aprendizagem da criança com T21. Neste sentido, pretendíamos averiguar perto dos entrevistados, a aplicabilidade e funcionalidade do método de leitura, assim como, analisar a pré e pós-análise dos entrevistados perante esta estratégia de aprendizagem linguística.

Evidenciando a primeira subcategoria (C1 – Avaliação educativa da prática do Método de Leitura), segundo a Educadora da Leonor, o método de leitura por nós explorado foi bem visto, como uma estratégia apeladora para a criança e para a estimulação de competências diversificadas. Mais uma vez, identifica a letra manuscrita como algo que de facto faz sentido utilizar o mais precocemente possível, uma vez que é uma característica usualmente utilizada na representação do nosso código linguístico. Avalia todo o percurso de acção-

investigação, como algo pelo qual estava consciente de uma intervenção que só poderia trazer benefícios: *“Sempre acreditei no método!”*; *“(...) Estava à espera de correr bem... e neste momento acho que os resultados são muito bons”*. A Técnica de Intervenção Precoce, numa fase anterior à exploração do método de leitura, tinha uma opinião diversificada, pelo facto de considerar o mesmo, uma estratégia abstracta para aplicar em idades precoces, tendo como referencia o perfil inicial de desenvolvimento da Leonor: *“(...) Ela também... não se expressava ainda muito (...) como a nível de linguagem ainda não estava aberta, achei que p´rá escrita era menos!”*. Contudo, analisa que de facto na actualidade considera o método noutras perspectivas, visto que todo o trabalho que foi sendo construído e desenvolvido com a Leonor, ajudou-a, como profissional, a verificar o quão importante é o envolvimento de uma criança portadora de T21 com a aprendizagem precoce da leitura. Apresenta alguns progressos da Leonor:

- *“(...) Foi muito bom para ela, porque... ela abriu muito em relação... depois a estranhos, a adultos que convivem e isso e o facto de saber relacionar e associar as imagens que vê, acaba também por promover a linguagem (...)”*.

De facto, a Técnica de Intervenção Precoce considerava que a linguagem era uma área fraca do desenvolvimento da Leonor. Contudo, avalia o método de leitura explorado, como uma estratégia de real valor que permitiu adquirir resultados positivos no percurso desenvolvimental do mesmo, a médio prazo. Com esta apreciação, verifica-se que de facto o método permitiu à Leonor desenvolver as suas aptidões ao nível da percepção visual, auditiva, bem como de interacção social, favorecendo a sua aprendizagem e aquisição de novas competências linguísticas – vocabulário e expressividade, enriquecendo o seu perfil de desenvolvimento em vários domínios.

Quanto à segunda subcategoria (C2 – Avaliação familiar da prática do Método de Leitura), a mãe da Leonor considera que não tinha expectativas aliadas ao método de leitura que seria estudado, pelo facto de acreditar nas competências da sua filha: *“Não pensei, porque (...) ela até é esperta (...) quer dizer não é de caminho que ela aprende... mas ela aprende as coisas (...)”*. Acentua esta acção-investigação como um apoio individualizado que

certamente traria benefícios para a Leonor, uma vez que acredita na perspicácia e motivação intrínseca da mesma, pelo desconhecido, pela necessidade em aprender e explorar todas as experiências que lhe são proporcionadas: *“Tudo o que vem é uma ajuda para ela. É... para ela (...) aprender (...)”*; acrescentando o facto de que *“Tudo o que vem, tudo é bom para ela. (...) De todos os lados, não é! De casa e das pessoas que estão com ela... É muito bom”*.

Atendendo aos dados que foram analisados anteriormente, verificamos que o método foi desde o início do estudo, bem recebido por todos os intervenientes directos da acção educativa – exploração do método, tendo sempre como prioridade a estimulação do desenvolvimento linguístico do da Leonor. Os resultados são bem visíveis no discurso dos entrevistados, o que prova que houve um impacto positivo na aquisição e desenvolvimento de competências do participante, bem como, em toda a acção educativa que envolveu a aplicação e exploração do método.

Na terceira subcategoria (C3 – Vertente educativa do impacto do Método de Leitura no processo de aprendizagem da criança com T21), perspectivando o método de leitura como uma aprendizagem contínua para aprendizagens futuras, na globalidade, os entrevistados (Educadora e Técnica de Intervenção Precoce) consideraram que fará todo o sentido, permitir que esta estratégia permaneça como directriz no desenvolvimento linguístico da Leonor. A Educadora, contextualiza o sucesso e o valor do método de leitura não só para a criança observada, mas também, para a população que contacta diariamente com ela – os colegas do ambiente pré-escolar:

- “Acho que... poderá ter sucesso se realmente continuarmos com este género de método que acaba por ser um jogo que a criança está a fazer de uma forma muito lúdica e prazerosa (...)
- “Mas acho que começou bem e só tem que continuar bem, não é!
- “O Jogo ficou aqui na sala (....) Também as outras crianças gostam de fazer e nem sequer há as fotografias delas ou a fotografia dos familiares delas (...) porque as crianças já associam outras coisas mais! Fora do ambiente familiar! Já conseguem associar (...) imagens de realidades mais distantes!

De facto, a Educadora apesar de atender à individualidade da Leonor, caracteriza-a sempre como elemento pertencente a um grupo de crianças, o que revela o respeito e atenção pelo pleno desenvolvimento desta criança.

Apesar de aceitar e afirmar o contributo e a necessidade de dar continuidade ao método de leitura, avalia a necessidade de passar a uma fase mais abstracta do método: *“Para um futuro próximo, acho que era bom continuar com esta exploração, se calhar com imagens mais elaboradas se calhar, mais fora deste contexto!”*. Assim sendo, esta ambição torna real, toda a planificação que foi estruturada para a aplicação do método de leitura, como acompanhante das aprendizagens e conquistas da Leonor, bem como valoriza, o trabalho de equipa dos profissionais/intervenientes no processo de acção-investigação. A Técnica de Intervenção Precoce revela a importância de uma das primeiras etapas para que o método de leitura tenha sucesso na realidade a ser aplicado, que se traduz na sua percepção global: *“Acho que não é para descurar em situação nenhuma! Para já, até acho que deve ser bem (...) explicado, bem percebido tanto na escola, que está a ser, como na família, para dar continuidade em todos os momentos (...)”*. Na realidade, este é um passo imprescindível para que todos possam estar envolvidos e participem concretamente no que se pretende desenvolver – competência linguística, entre outras que lhe estão subjacentes. Realça ainda, o facto de que esta aprendizagem poderá apoiar a Leonor noutros contextos, pelos quais terá obrigatoriamente que vivenciar e que exigirão a compreensão e resposta perante aprendizagens mais complexas/abstractas: *“A entrada para a escola dela, (...) vai estar mais receptiva a outros conhecimentos! Vai ser mais favorável, com certeza”*.

No que concerne à quarta subcategoria (C4 – Vertente familiar do impacto do Método de Leitura no processo de aprendizagem da criança com T21), a mãe da Leonor reteve-se numa perspectiva mais presente, demonstrando uma preocupação alusiva ao desenvolvimento actual da sua filha: *“Só depois é que se vê. Na altura, agora não dá para ver”*. Possivelmente, a prioridade da mãe da Leonor está na resposta imediata às necessidades e interesses da criança, apesar de não descurar o futuro da mesma, afirmando o facto de que o ambiente pré-escolar e escolar são bem distintos nas suas exigências:

- “Sabes que aqui é diferente, depois na escola! (...) o primeiro ano... é diferente! Lá é mesmo a sério! Ela tem que aprender, tem que fazer as suas coisas, os trabalhos de casa, não é! É mais difícil... é um bocadinho mais... mais puxado, não é!”
- “Pode ser uma ajuda! (...) ela já vai... no caminho certo, vai a caminhar... não é! Eu acho que sim!”

Concludentemente, segundo a opinião dos entrevistados, atendendo às contextualizações diferenciadas, houve consensualidade por parte dos entrevistados, na avaliação do método de leitura como uma estratégia essencial e fundamental para o progresso do desenvolvimento da criança portadora de T21. O contributo não passa apenas pela aquisição de novo vocabulário ou enriquecimento de aprendizagens adquiridas, alcança níveis superiores, alcança um envolvimento de competências que se enriquecem mutuamente, favorecendo o desenvolvimento linguístico e integral da criança (no domínio social, emocional, cognitivo), bem como a necessidade de mediação de aprendizagens sistemáticas, frequentes e correspondentes ao perfil individual da criança.

Após análise de conteúdo das entrevistas efectuadas ao público-alvo – adultos que conheceram e viveram o método de leitura, focalizamos a nossa atenção para uma análise mais profunda de toda acção-investigação estabelecida do nosso estudo.

4.6 – Triangulação de Dados

Relacionando os resultados do nosso estudo e os dados advindos da avaliação externa, verifica-se a complementaridade no reforço da perspectiva da adequação do método perceptivo-discriminativo para o desenvolvimento da Leonor. A valorização das competências-chave da criança observada, ressaltando a percepção visual, facilitou a aprendizagem da leitura de imagens-conceitos, proporcionando a aquisição de novas competências, nomeadamente a interpretação de conceitos, como nos é referido pela Educadora, Técnica de Intervenção Precoce e mãe da Leonor (Anexo VIII, Entrevista G, H e I). Com as novas aprendizagens, houve um progresso no perfil de desenvolvimento da Leonor, ao nível da motricidade fina, percepção

visual e auditiva, concentração e interpretação no seu meio envolvente, interacção social, autonomia, destacando-se a sua expressividade. Considerando todas estas aprendizagens que foram sem dúvida, significativas para o desenvolvimento da Leonor, comprova-se a primeira hipótese do nosso estudo: *Com a estimulação do processo de leitura e escrita, a criança com T21, adquire aprendizagens significativas, que melhoram a sua capacidade comunicativa.* A Técnica de Intervenção Precoce (Anexo VIII, Entrevista H), evidencia o facto de que, anteriormente às vivências que o método de leitura proporcionou à Leonor, esta criança apresentava uma expressividade restrita/diminuta no seu ambiente pré-escolar, necessitando de mediação. De facto, com a aplicação do método de leitura, a Leonor ultrapassou significativamente a persistência em comportamentos caracterizados pela ecolália, utilizando o vocabulário específico, holofrases, bem como, uma linguagem telegráfica, numa tentativa de formar frases. A Técnica de Intervenção Precoce (Anexo VIII, Entrevista H), realça esta emergência da necessidade intrínseca da Leonor em se expressar com o outro, tendo como base, todo o reportório aliado à associação da imagem-conceito. Analisando todas estas conquistas, verifica-se que de facto as experiências advindas da exploração do método de leitura, promoveram o enriquecimento da competência linguística da Leonor, favorecendo a interacção com os agentes educativos no seu ambiente pré-escolar – comprovando, deste modo, a segunda hipótese do estudo: *As aprendizagens no domínio da leitura e escrita, permitem à criança com T21 desenvolver a sua expressividade, favorecendo a comunicação com as pessoas do seu meio envolvente.* Ao nível da sociabilidade, importa referenciar de igual modo, a necessidade da Leonor partilhar os recursos materiais do método de leitura, comportamento que se foi estabelecendo no decorrer desta aprendizagem, uma vez que, era um “jogo” familiar a todos os intervenientes no processo de desenvolvimento da Leonor – como nos é referido pela sua Educadora (Anexo VIII, Entrevista G).

Consequentemente, evidencia-se a progressiva autonomia da Leonor durante a exploração do método de leitura, competência que está aliada não só às oportunidades de aprendizagem, como também, perante a sua motivação

intrínseca, à confiança e segurança para aprender e conhecer o mundo em seu redor, algo que foi referenciado pela mãe da Leonor (Anexo VIII, Entrevista I), no sentido de reforçar a sua autonomia no processo de aprendizagem. Atendendo aos resultados do estudo, verificou-se que a Leonor necessitava de ser autónoma na exploração do método, no acto comunicativo, bem como, na organização e participação da sua rotina diária. Assim sendo, revela-se a comprovação da terceira hipótese do nosso estudo: *Através da leitura e escrita, a criança com T21 desenvolve aptidões que tornam o seu papel ainda mais activo, na rotina diária do seu ambiente familiar e pré-escolar.*

Analisando as hipóteses, os objectivos do nosso estudo, os resultados obtidos, verificamos que o método perceptivo-discriminativo foi um sucesso para a aprendizagem/desenvolvimento da Leonor, algo que foi também referenciado pelos entrevistados (Educadora, Técnica de Intervenção Precoce e a mãe da Leonor), avaliando o contributo ao nível das competências adquiridas e da abertura/receptividade de outras conquistas para um futuro próximo – aprendizagens mais complexas e experiências noutros contextos (escolar).

4.7 – Síntese

O método organizado e explorado ao longo do nosso estudo (método de leitura com génese no método perceptivo-discriminativo), mediado pelos pilares basilares deste processo científico (pergunta de partida, hipóteses teóricas e objectivos de estudo), orientou a acção-investigação em torno da elucidação e procura de respostas perante o processo de aprendizagem precoce da criança com T21, fundamentalmente, no domínio da competência linguística. A intervenção foi sujeita a uma planificação organizada segundo a necessidade de compreender a aquisição e aprendizagem da leitura, como medida de estimulação precoce da linguagem da Leonor. A organização de estratégias, foi uma preocupação bem presente em todo o estudo, no sentido de promover aprendizagens diversificadas, respeitando as necessidades e interesses do participante. Neste sentido, importa referenciar, o facto de que nos centrámos

na fase pré-escolar do desenvolvimento da criança com T21, com idades próximas dos três anos de idade. A contextualização do participante, tornou-se relevante, pelo facto de transparecer quais as forças e os meios que impulsionam o processo de aprendizagem da Leonor.

A correspondência entre o perfil da Leonor e as especificidades que o método de leitura requer (competências-chave/pré-requisitos), apresenta-se como factor de real valor, pelo facto de favorecer as respostas perante as necessidades desta criança, bem como, se tornou num factor positivo para a aprendizagem do método.

As hipóteses teóricas formuladas no início do estudo, foram comprovadas através da articulação dos diversificados registos de observação, alcançando um reportório constituído por distintas conquistas (tabela 8):

1 – Desenvolvimento de aprendizagens significativas, promovedoras de estimulação da competência linguística.

- **Motricidade fina:**

- desenvolvimento de uma “pinça” correcta, generalizando na utilização de outros materiais (lápiz, pincel, entre outros);
- interesse pela escrita (efectuar um registo com um lápis/caneta);
- aperfeiçoamento do desenho;
- capacidade de folhear um livro (com frequência, concretiza este acto, folha a folha)

- **Percepção visual**

- necessidade em expressar o que observa;
- identificação e nomeação de imagens pertencentes ao seu dia-a-dia;
- acompanha a leitura de uma palavra com o dedo indicador (da esquerda para a direita);
- identificação de imagens que representam a realidade (desenhos e ilustrações);
- necessidade de identificar e nomear imagens que não pertencem à sua “realidade” familiar/escolar;
- generalização de conceitos (associação de novo vocabulário a objectos que visualiza pela primeira vez);
- compreensão e dramatização de sentimentos (através da imitação de comportamentos);
- associação de palavras iguais (“cartões-palavra”).

- **Percepção auditiva**

- desenvolvimento da capacidade de compreender a relação fonema-grafema;
- dramatização de canções, tendo conhecimento da percussão corporal que a caracteriza (sequência de gestos ou antecipação dos mesmos; diminuta necessidade em se reger apenas pela imitação);
- desenvolvimento da memória auditiva e visual;
- correspondência a ordens de associação de cartões-imagem e cartões-palavra;
- classificação de cartões-palavra através da nomeação efectuada pelo mediador da actividade pedagógica;
- emergência da capacidade de valorizar e inibir estímulos auditivos, segundo a prioridade do momento da aprendizagem;
- avaliação e compreensão do diálogo adjacente aos momentos de *feedback* de aprendizagens;

| |
|--|
| 1 – Desenvolvimento de aprendizagens significativas, promovedoras de estimulação da competência linguística. |
| <ul style="list-style-type: none">- evolução na capacidade de expressão/nomeação no momento do diálogo;- necessidade em explicar o estímulo auditivo, discriminando-o e identificando-o através da expressividade;- interesse em imitar o adulto no sentido de aperfeiçoar o vocabulário. |
| 2 – Desenvolvimento da expressividade, favorável à comunicação com as pessoas e meio envolvente. |
| <ul style="list-style-type: none">• Evolução da ecolália para um discurso mais claro, objectivo e estruturado – holofrases, linguagem telegráfica, tentativa de formar frases simples;• Expressão de sensações, sentimentos e intenções/prioridades;• Interesse em acompanhar a letra de uma canção;• Formular questões para tomar conhecimento de algo que observara, que tinha ocorrido anteriormente ou simplesmente, para trocar papéis no momento de aprendizagem mediada;• Interesse em nomear tudo o que observa directamente de momentos presentes e passados (<i>feedback</i> de aprendizagens através da visualização de filmagens);• Iniciação ao estabelecimento de diálogos por iniciativa própria, dada a necessidade em interagir com o outro;• Necessidade crescente em se expressar em momentos mediados e de livre expressão;• Interesse em relembrar acontecimentos passados da rotina diária através da sua capacidade de expressão;• Compreensão e tomada de consciência de turnos de conversação durante um diálogo;• Aperfeiçoamento e desenvolvimento do vocabulário:<ul style="list-style-type: none">- utilização do artigo definido “a” e “o” para nomear pessoas, objectos, animais;- aplicação de vocabulário específico para comunicar as suas intenções;- desenvolvimento de vocabulário relativo a experiências recentes;<ul style="list-style-type: none">• Proximidade afectiva, estimulação do diálogo e necessidade de expressar sentimentos/intenções:- bom relacionamento com todos os envolvidos no seu percurso de desenvolvimento;- aceitação de apoio (por parte de adultos e colegas de sala);- crescente confiança para partilhar materiais, nomeadamente, recursos materiais adjacentes ao método de leitura e escrita. |
| 3 – Desenvolvimento do papel activo da criança com T21 (mediante o processo de aprendizagem precoce da leitura e escrita), nos distintos ambientes que a caracterizam (familiar e escolar). |
| Desenvolvimento progressivo da sua capacidade de autonomia, confiança e segurança: <ul style="list-style-type: none">- necessidade de comunicar com as pessoas que convive diariamente, intervindo na sua rotina diária;- autonomia na organização e gestão de materiais;- capacidade de decisão perante as suas intencionalidades;- auto-ajuda para concretizar acções, motivada intrinsecamente para colaborar nos momentos vividos na rotina diária. |

Tabela 8 – Súmula dos resultados do nosso estudo.

De igual modo, mediante a súmula da análise quantitativa das entrevistas realizadas (entrevista semi-directiva), no sentido de recolher informações

vocacionadas para a percepção do impacto do método de leitura e escrita no desenvolvimento linguístico da criança com T21, bem como, da prática pedagógica aliada a esse processo de aprendizagem, tomamos conhecimento que este estudo, contribuiu positivamente para todos os intervenientes na aprendizagem do método referido (tabela 9):

| Domínio da Interpretação | Súmula das Opiniões dos Entrevistados |
|--|---|
| Estimulação do desenvolvimento linguístico da criança portadora de T21. | Apoio individualizado: - diálogo com a criança (claro e preciso, rico e diversificado, repetição do vocabulário); - organizar jogos lúdicos; - relevância da postura do mediador de aprendizagens - organização do ambiente educativo - aprendizagens sistemáticas e frequentes; - interação social. |
| Importância do método de leitura, explorado no estudo. | Método de Leitura: - motivação para a aprendizagem da criança portadora de T21 e de outras crianças que participam neste processo (colegas da sala); - abertura a novas aprendizagens; - integração e adaptação a aprendizagens e meios distintos (escola); - a imagem: relevante para a aprendizagem da leitura e associação para com o conceito a aprender (palavra escrita). |
| Impacto do método de leitura. | Benefícios e especificidades reveladoras da adequação do método de leitura ao desenvolvimento da criança portadora de T21: - importância da continuidade do método de leitura; - importância do contacto real da associação imagem-código linguístico; - representação de uma mais valia para uma integração rápida e eficaz em aprendizagens do contexto escolar; - importância na adaptabilidade precoce à representação manuscrita do código linguístico; - promoção de aprendizagens de todas as pessoas envolvidas neste processo de aprendizagem (participante do estudo, agentes educativos do ambiente familiar e escolar), promovendo a formação pessoal e profissional dos adultos intervenientes; - estimulação da auto-confiança e segurança da criança com T21; - desenvolvimento da expressividade e intencionalidade para comunicar com o "outro"; - relevância do envolvimento da criança com T21 na aprendizagem precoce da leitura; - necessidade de apresentar o método de leitura às pessoas que vão participando no processo de desenvolvimento da criança com T21, relativamente aos |

| Domínio da Interpretação | Súmula das Opiniões dos Entrevistados |
|--------------------------------------|--|
| Impacto do método de leitura. | objectivos e à programação. |

Tabela 9 – Súmula das entrevistas do nosso estudo

A súmula dos resultados do estudo, elucida-nos de que de facto, houve um contributo significativo para o desenvolvimento linguístico da Leonor, tendo como mais valia, a exploração do método de leitura, assim como, todo o trabalho em equipa que envolveu este trabalho científico – estudo de caso. Concludentemente, referimos que através deste estudo, a Leonor mediante a aprendizagem e exploração do método de leitura, desenvolveu a sua expressividade e a sua capacidade comunicativa, a sua sociabilidade enquanto agente activo das suas intencionalidades como receptor e emissor de uma mensagem, tornando a sua postura, cada vez mais activa em todas as aprendizagens que envolvem o seu processo de desenvolvimento, no ambiente educativo (pré-escolar) e familiar.

Considerações Finais

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

Centrando-nos no desenvolvimento linguístico da criança com T21, revelamos toda a riqueza que a aprendizagem desta criança comporta, atendendo à imprescindível mediação de aprendizagens, à caracterização da criança e de todo o seu meio envolvente. Neste sentido, valorizando o desenvolvimento da expressividade como um factor primordial para a estimulação de distintos domínios de aprendizagem, utilizamos no nosso estudo o método de leitura (com directrizes do método global: perceptivo-discriminativo), que valorizou a individualidade da Leonor, as suas conquistas, as áreas fracas e emergentes do seu processo de aprendizagem, assim como, todo o trabalho em equipa que permitiu que a acção-investigação ocorresse com sentido e pertinência.

Apesar deste estudo ter ocorrido durante um pequeno período, verificamos que houve um impacto positivo em todos os intervenientes, fundamentalmente na Leonor. Foi um processo deveras interessante, estimulante, havendo uma resposta favorável para o apoio do desenvolvimento do perfil desta criança. Contudo, no decorrer deste trabalho científico, foram surgindo outras curiosidades perante toda esta miscelânea de factores que intersectam o desempenho e desenvolvimento da competência linguística da criança com T21. Na realidade, ao que parece, a comunidade ainda não está plenamente receptível ou consciente do facto de que a estimulação precoce da

leitura poderá ser uma mais valia para o desenvolvimento da criança (como é visível em algumas opiniões dos entrevistados no nosso estudo), considerando, as suas particularidades enquanto ser humano e individual.

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

Uma investigação, acaba por ser um ciclo vicioso, uma vez que não pode ser considerada como um acto acabado. Existem sempre novas intencionalidades, novas dúvidas e interesses, que levam a uma constante procura de possíveis respostas perante essas problemáticas. Considerando o nosso estudo e a etapa do método de leitura pela qual alcançámos no final da calendarização estipulada para a recolha de dados (entre Janeiro e Maio de 2010), surgem questões alusivas às restantes actividades que ficaram planificadas para um futuro próximo (como nos é revelado pelo entrevistado G e H). Que estratégias a Leonor conseguiria organizar, para complementar os dados de vinte ou mais palavras? Como procederia à associação e classificação dos cartões-palavra? Que impacto terá a identificação de distintos nomes em objectos de uso frequente, como a identificação de nomes num livro? Em que medida, as frases organizadas mediante as palavras exploradas nas primeiras etapas do método, terão impacto na complexificação do seu vocabulário?

Outras curiosidades revelaram-se no final deste estudo de caso, que abrangem outra perspectiva estética da apresentação do método de leitura. No sentido de apelar à intervenção precoce do domínio da escrita, atendendo à hipotonicidade característica da T21 e suas consequências no desenvolvimento da criança portadora desta patologia, poderiam as novas tecnologias – o

computador, fazer sentido na exploração do método? Ao proporcionar esta experiência de informática com a finalidade de estimular a aprendizagem da leitura e escrita, poderia ser uma estratégia para desenvolver a capacidade de concentração? A criança com T21 estará mais receptiva aos cartões/imagens que se exploram manualmente, ou identificar-se-á mais com um *software* didáctico do método de leitura e escrita (método perceptivo-discriminativo)? Esta estratégia poderá trazer benefícios para a sua expressividade? Seria esta uma experiência vantajosa ou não, para o desenvolvimento da auto-confiança e segurança para adquirir novas aprendizagens? De facto, se este contacto fosse estabelecido em idades precoces, teria este método um maior sucesso?

Todo o trabalho científico é um acto inacabado, mas atendendo à problemática que nos levou a seguir o rumo do nosso estudo, fica bem ciente que,

“A finalidade da educação de crianças com T21 é a mesma do que a da educação geral, ou seja, oferecer-lhes todas as oportunidades e assistência para desenvolver as suas faculdades cognitivas e sociais específicas até ao mais alto grau que lhes for possível” (López Melero, 1983, cit. Blasco et. al., 1997: p.234).

Bibliografia

- AGUADO**, Gerardo, **NARBONA**, Juan (2001). *Lenguaje y deficiencia mental*. In CHEVRIE-MULLER, Claude, **NARBORA**, Juan (2001). *El lenguaje del niño – desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona. Editora MASSON, S.A. Capítulo 23.
- ALONSO**, Miguel Á. Verdugo (2002). *Las personas con retraso mental*. In ALONSO, Miguel Á. Verdugo (dir.) (2002). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid. Siglo XXI de España Editores S.A.. 3ª Edição, P. 515-554.
- ALONSO**, Miguel Ángel Verdugo, **BEDIA**, Ricardo Canal (2002). *Processos cognitivos en las personas con retraso mental*. In ALONSO, Miguel Á. Verdugo (dir.) (2002). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid. Siglo XXI de España Editores S.A.. 3ª Edição, P. 515-554.
- ANTUNES**, Nuno Lobo (2009). *Mal-entendidos*. Lisboa. Editora Verso de Kapa. 5.ª Edição. P. 21-46.
- ARAÚJO**, Sónia Almeida (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa. Alto-Comissariado para a Emigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.). 1.ª Edição.
- AZEVEDO**, Ana Gonçalves, **AZEVEDO**, Carlos A. Moreira (1998). *Metodologia Científica – Contributos Práticos Para a Elaboração De Trabalhos Académicos*. Porto. Ed. C. Azevedo. 4.ª Edição.
- BARDIN**, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- BATISTA**, Cristina Abranches Mota, **MANTOAN**, Maria Teresa Eglér (2007). *Atendimento Educacional Especializado com Deficiência Mental*. In BATISTA, Cristina Abranches Mota, FERNANDES, Anna Costa, FIGUEIREDO, Rita Vieira de, GOMES, Adriana L. Limaverde, MANTOAN, Maria Teresa Eglér, SALUSTIANO, Dorivaldo Alves (2007). *Formação Continuada a Distancia de Professores para o Atendimento Educacional*

Especializado – Deficiência Mental. Brasília. Gráfica e Editora Gomes. P. 13-39.

- BEACH**, Sara Ann, **DUNN**, Loraine, **GRIFFITH**, Priscilla L., **RUAN**, Jiening (2008). *Literacy for Early Childhood Educators*. Califórnia. Editora Corwin Press.
- BIKLEN**, Sari, **BOGDAN**, Robert (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora. Coleção Ciências da Educação. Vol.12.
- BIRD**, Gillian, **BUCKLEY**, Sue, **BYRNE**, Angela (1997). *La importancia práctica y teórica de enseñar a leer y escribir a los niños con Síndrome de Down*. In COMBLAIN, Annick, NADEL, Lynn, PERERA, Juan, RONDAL, Jean A. (1997). *Síndrome de Down: Perspectivas Psicológica, Psicobiológica y Socio Educativa*. Madrid. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. 1ª Edição. Capítulo 8. P.165-231.
- BLASCO**, Gloria M. González, **HERNÁNDEZ**, Ana Maria Martínez, **SAMPEDRO**, Maria Fernández (1997). *A Criança com Síndrome de Down*. In BAUTISTA, Rafael (Coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Dinalivro. 1ª edição. Capítulo X.
- BORRÀS**, Lluís (Dir.)(2002a). *Manual da Educação Infantil – Recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Setúbal. Marina Editores, Lda.. 1.ª Edição. Volume 1. Capítulo 1.
- BORRÀS**, Lluís (Dir.)(2002b). *Manual da Educação Infantil – Recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Setúbal. Marina Editores, Lda.. 1.ª Edição. Volume 2. Capítulo 2.
- BROWN**, W. T., **KIDA**, E., **WISNIEWSKI**, K.E. (1997). *Repercusión de las anormalidades genéticas del Síndrome de Down sobre la estructura e la función cerebral*. In COMBLAIN, Annick, NADEL, Lynn, PERERA, Juan, RONDAL, Jean A. (1997). *Síndrome de Down: Perspectivas Psicológica, Psicobiológica y Socio Educativa*. Madrid. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. 1ª Edição. P.25-44.
- BUCHER**, Bernardeth (2002). *A sociedade e a inclusão do portador de*

- deficiência mental. In POLENZ, Tamara, SILVA, Lauraci Dondé da (Org.) (2002). Educação e contemporaneidade: mudança de paradigmas na acção formadora da universidade. Canoas. Edidora da ULBRA. 1.^a Edição. P. 381-392.*
- CAMACHO**, Orlando Terré (2004). *Atenção à diversidade e Educação Especial. In MOSQUERA, Juan José Mouriño, STOBÄUS, Claus Dieter (Orgs.) (2004). Educação Especial: em direcção à Educação Inclusiva. Porto Alegre. Editora EDIPUCRS. 3.^a Edição. P. 9-14.*
- CAMPENHOUT**, Luc Van, **QUIVY**, Raymond (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa. Gradiva Editora. 1.^a Edição.*
- CANNING**, Claire D., **PUESCHEL**, Siegfried M. (2002). *Enseñanza preescolar y primaria – Tiempo de inspiración y de enriquecimiento. In PUESCHEL, Siegfried M. (2002). Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor. Barcelona. Editora Masson. 2.^a Edição. Capítulo 16.*
- CARDOSO**, Marilene da Silva (2004). *Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In MOSQUERA, Juan José Mouriño, STOBÄUS, Claus Dieter (Orgs.) (2004). Educação Especial: em direcção à Educação Inclusiva. Porto Alegre. Editora EDIPUCRS. 3.^a Edição. P. 15-26.*
- CARDOSO - MARTINS**, Cláudia (2002). *A relação entre nsciência de fonemas e a habilidade de leitura: estudos com indivíduos com Síndrome de Down. In AVELAR, Telma, CARVALHO, Glória, SPINILLO, Alina (Orgs.) (2002). Aquisição da Linguagem: teorias e pesquisas. Recife. Editora Universitária UFPE. Capítulo 5.*
- CARNEIRO**, Maria Sylvia Cardoso (2008). *Adultos com Síndrome de Down: A deficiência mental como produção social. Campinas. Papyrus Editora.*
- CERRO**, María Mercedes del, **TRONCOSO**, María Victoria (2004). *Sindroma de Down: Leitura e Escrita. Um guia para pais, educadores e professores. Porto. Porto Editora.*
- CHEVRIE-MULLER**, Claude, **SOPRANO**, Ana Maria (2001). *Evaluación de los*

- aprendizajes escolares: lectura, escritura, cálculo. In CHEVRIE-MULLER, Claude, NARBORA, Juan (2001). El lenguaje del niño – desarrollo normal, evaluación y trastornos. Barcelona. Editora MASSON, S.A. Capítulo 9.*
- CITOLER**, Silvia Defior, **SANZ**, Rolando Ortúzar (1997). *A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In BAUTISTA, Rafael (Coord.) (1997). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa. Dinalivro. 1ª edição. Capítulo V.*
- COSTA**, C., **CUNHA**, M. I. (2007). *Comportamentos (des)adaptados: Causa ou efeito da deficiência. In Cadernos de Estudo. Edições CIPAF.*
- CORREIA**, Eugénia, **PARDAL**, Luís (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto. Areal Editores.*
- CRAVEIRO**, Clara (2007). *Formação em contexto – um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância. Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.*
- CUNHA**, M.I. (1997). *Desenvolvimento e Aprendizagem – Atraso ou Diferença Desenvolvimental em Crianças com Trissomia 21. Tese de Mestrado. Braga. Universidade do Minho.*
- CUNHA**, Isabel, **SANTOS**, Luísa (2007). *Aprendizagem cooperativa na deficiência mental (Trissomia 21). Cadernos de Estudo. Porto. ESSE de Paula Frassinetti. N.º5. P.27-44.*
- DELMINE**, R., **VERMEULEN**, S. (1992). *O Desenvolvimento Psicológico Da Criança. Rio Tinto. Edições ASA. 1.ª Edição. Capítulo 2.*
- DIAMENT**, Aron (2007). *Aprendizagem e deficiência mental. In OHLWEILER, Lygia, RIESGO, Rudimar dos Santos, ROTTA, Newra Tellechea (2007). Trastornos da Aprendizagem. Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre. Artmed Editora S.A.. P.417-422.*
- DIAS**, Cláudia (2000). *Estudo de Caso: ideias importantes e referências. http://www.geocities.com/claudiaad/case_study.pdf, Maio de 2000.*
- ELLIOT**, John (2005). *La investigación-acción en educación. Madrid. Ediciones Morata, S.L.. 5.ª Edição. P.82-102.*
- FIGUEIREDO**, Rita Vieira, **GOMES**, Adriana Leite Limaverde (2003). *A*

emergência das estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental. Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da ANPEd. <http://www.anped.org.br/reunioes/26/tpgt15.htm>.

- FIGUEIREDO**, Rita Vieira de, **GOMES**, Adriana L. Limaverde (2007). *A emergência da leitura e escrita em alunos com deficiência mental.* In BATISTA, Cristina Abranches Mota, FERNANDES, Anna Costa, FIGUEIREDO, Rita Vieira de, GOMES, Adriana L. Limaverde, MANTOAN, Maria Teresa Eglér, SALUSTIANO, Dorivaldo Alves (2007). *Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental.* Brasília. Gráfica e Editora Gomes. P. 45-70.
- FRAZÃO**, António Antunes (2000). *Comunicação Educadora-Criança e Actividade Simbólica – Estudo comparativo da interacção e do jogo simbólico em crianças normais e crianças com Síndrome de Down.* In LEITÃO, Francisco Ramos (Org), et al. (2000). *A Intervenção Precoce e a Criança com Síndrome de Down.* Porto. Porto Editora. Coleção de Educação Especial. P.85-115.
- GALLAGHER**, James J., **KIRK**, Samuel A. (2002). *A Educação da Criança Excepcional.* São Paulo. Editora Martins Fontes. P. 119 – 177.
- GUERRA**, Isabel Carvalho (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – sentidos e formas de uso.* Lisboa. Príncipia Editora. 1ª Edição.
- GUIMARÃES**, Liliana Andolpho M., **GUIMARÃES**, Patrícia Magalhães, **MARTINS**, Daniela de Almeida (2004). *Os métodos qualitativo e quantitativo: similaridades e complementaridade.* In **GRUBTIS**, Sónia, **NORIEGA**, José Angel Vera (Org.) (2004). *Método Qualitativo: epistemologia, complementaridades e campos de aplicação.* São Paulo. Vector Editora Psico-Pedagógica Lda. Capítulo III.
- GOMBERT**, Jean Emile, **MAREC-BETON**, Nathalie (2004). *A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura.* In **MALUF**, Maria Regina, **SANTOS**, Maria José dos (2004). *Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção.* In **MALUF**, Maria Regina (Org.) (2004). *Psicologia Educacional – Questões*

Contemporâneas. São Paulo. Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.
1.ª Edição. P. 105-122.

- HAGUETE**, Teresa Maria Frota (2000). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis. Brasil. Editora Vozes. 7.ª Edição. P. 61-170.
- HOHMANN**, Mary, **WEIKART**, David P. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. 3.ª Edição. Capítulo 11.
- HORSTMEIER**, DeAnna (2002). *Desarrollo de las Habilidades Comunicativas*. In PUESCHEL, Siegfried M. (2002). *Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor*. Barcelona. Editora Masson. 2.ª Edição. Capítulo 15.
- LAW**, James (2001). *Identificação precoce dos distúrbios da linguagem na criança*. Rio de Janeiro. Livraria e Editora Revinter Ltda.
- LEAVITT**, Lewis A., **LEDDY**, Mark, **MILLER**, John F. (2001). Introducción: *desafios que afrontan las personas con Síndrome de Down en la comunicación*. In LEAVITT, Lewis A., LEDDY, Mark, MILLER, John F. (dir.) (2001). *Síndrome de Down: comunicación, lenguaje, habla*. Barcelona. Editora Masson, S.A.. P. 1-7.
- LEITÃO**, Francisco Alberto Ramos (2000). *A Construção do Símbolo na Criança*. In LEITÃO, Francisco Ramos (Org), et al. (2000). *A Intervenção Precoce e a Criança com Síndrome de Down*. Porto. Porto Editora. Coleção de Educação Especial. P.11-58.
- LILJA**, Claudeth Conceição de Oliveira (2005). *Deficiência Mental e suas implicações individuais, familiares e sociais*. In LEHENBAUER, Silvana, PICAWEY, Maria Maira, STEYER, Vivian Edite, WANDSCHEER, Maria Sirlei Xavier (org.) (2005). *O Ensino Fundamental no Século XXI – Questões e Desafios*. Canoas. Editora da ULBRA. P. 527-550.
- LIMA**, Rosa (2000). *Linguagem Infantil – Da Normalidade À Patologia*. Braga. Edições APPACDM Distrital de Braga.
- LUÍS**, Maria de Fátima Patrício Tropa Duarte (2000). *Comportamentos Verbais e Não-Verbais das Educadoras em Situação de Jogo Livre e de Instução*. In LEITÃO, Francisco Ramos (Org), et al. (2000). *A Intervenção Precoce e*

- a Criança com Síndrome de Down. Porto. Porto Editora. Coleção de Educação Especial. P.85-115.
- NIELSEN**, Lee Brattland (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um guia para Professores*. Porto. Porto Editora. Coleção de Educação Especial. P.121-125.
- MANTOAN**, Maria Teresa Eglér (2004). *Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão*. In MOSQUERA, Juan José Mouriño, STOBÄUS, Claus Dieter (Orgs.) (2004). *Educação Especial: em direcção à Educação Inclusiva*. Porto Alegre. Editora EDIPUCRS. 3.ª Edição. P. 15-26.
- MARTINS**, Margarida Alves, **NIZA**, Ivone (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa. Universidade Aberta.
- MCLAUGHLIN**, John A., **MERTENS**, Donna M. (2004). *Research and Evaluation Methods in Special Education*. Califórnia. Corwin Press. Capítulo 4.
- MILLER**, John F. (2001). *Perfiles del desarrollo del lenguaje en niños con Síndrome de Down*. In LEAVITT, Lewis A., LEDDY, Mark, MILLER, John F. (dir.) (2001). *Síndrome de Down: comunicación, lenguaje, habla*. Barcelona. Editora Masson, S.A.. P. 11-36.
- MORATO**, Pedro Parrot (1995). *Deficiência Mental e Aprendizagem. Um estudo sobre a cognição espacial de crianças com Trissomia 21*. Lisboa. Secretariado Nacional de Reabilitação.
- MORATO**, Pedro, **SANTOS**, Sofia (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto. Porto Editora. Coleção de Educação Especial.
- MUÑOZ**, Juan Manuel Serón, **VILLAGRÁN**, Manuel Aguilar (1992). *Psicopedagogia de la comunicación y el lenguaje*. Madrid. Editorial EOS.
- PACHECO**, Domingo Bautista, **VALENCIA**, Rosario Paradas (1997). *A Deficiência Mental*. In BAUTISTA, Rafael (Coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Dinalivro. 1ª edição. Capítulo IX.
- PÁDUA**, Elisabette Matallo Marchesini (2007). *Metodologia da Pesquisa: Abordagem Teórico-Prática*. São Paulo. Papirus. 13.ª Edição.

- PARENTE**, Cristina (2002). *Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão*. In OLIVEIRA - FORMOSINHO, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores – da Sala à Escola*. Porto. Porto Editora.
- PEIXOTO**, Luís M., **VINAGREIRO**, Maria L. (2000). *A Criança com Síndrome de Down – Características e Intervenção Educativa*. Braga. Edições APPACDM distrital de Braga. P.9-65.
- PEREIRA**, Mário do Carmo, **VIEIRA**, Fernando David (2003). *Se houvera quem me ensinasse quem aprendia era eu. A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. 2ª Edição.
- PIANTINO**, L. Danezy, **TUNES**, Elizabeth (2006). *Cadê a Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu... o programa da Lurdinha*. Campinas (São Paulo). Editora Autores Associados Ltda.. 3.ª Edição.
- PUESCHEL**, Siegfried M. (2002a). *Breve Historia Sobre El Síndrome de Down*. In PUESCHEL, Siegfried M. (2002). *Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor*. Barcelona. Editora Masson. 2.ª Edição. Capítulo 2.
- PUESCHEL**, Siegfried M. (2002b). *Características Físicas Del Niño*. In PUESCHEL, Siegfried M. (2002). *Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor*. Barcelona. Editora Masson. 2.ª Edição. Capítulo 6.
- PUESCHEL**, Siegfried M. (2002c). *Causas del Síndrome de Down*. In PUESCHEL, Siegfried M. (2002). *Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor*. Barcelona. Editora Masson. 2.ª Edição. Capítulo 3.
- PUESCHEL**, Siegfried M. (2002d). *Problemas Médicos y Cuestiones de Salud*. In PUESCHEL, Siegfried M. (2002). *Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor*. Barcelona. Editora Masson. 2.ª Edição. Capítulo 7.
- PUESCHEL**, S. M., **SUSTROVA**, M. (1997). *Percepción visual y auditiva en los niños con Síndrome de Down*. In COMBLAIN, Annick, NADEL, Lynn, PERERA, Juan, RONDAL, Jean A. (1997). *Síndrome de Down: Perspectivas Psicológica, Psicobiológica y Socio Educativa*. Madrid. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. 1ª Edição. Capítulo 4. P.85-98.
- RONDAL**, J. A. (1997). *El lenguaje oral en el Síndrome de Down*. In

- COMBLAIN, Annick, NADEL, Lynn, PERERA, Juan, RONDAL, Jean A. (1997). *Síndrome de Down: Perspectivas Psicológica, Psicobiológica y Socio Educacional*. Madrid. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. 1ª edição. P. 141-164.
- ROS**, Sílvia Zanatta (2002). *Pedagogia e Mediação em Reuven Feuerstein – O processo de mudança em adultos com história de deficiência*. São Paulo. Plexus Editora.
- SERRANO**, Ana Maria (2007). *Redes Sociais de Apoio e sua Relevância para a Intervenção Precoce*. Porto. Porto Editora.
- SHATZ**, M. (2009). *On the Developmental oh the Field of Language Development*. In HOFF, Erika, SHATZ, Marilyn (2009). *Blackwell handbook of language development*. Reino Unido. Editora Blackwell Publishing Ltd.
- SPRINTHALL**, Norman, **SPRINTHALL**, Richard (1993a). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentalista*. Lisboa. Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.. Capítulo 3.
- SPRINTHALL**, Norman, **SPRINTHALL**, Richard (1993b). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentalista*. Lisboa. Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.. Capítulo 5.
- SPRINTHALL**, Norman, **SPRINTHALL**, Richard (1993c). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentalista*. Lisboa. Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.. Capítulo 6.
- SPRINTHALL**, Norman, **SPRINTHALL**, Richard (1993d). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentalista*. Lisboa. Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.. Capítulo 7.
- REGATEIRO**, Fernando J. (2007). *Manual de Genética Médica*. Coimbra. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- TORRES**, Marisa Florbela Reneu Silva Pereira (2005). *O processo de leitura como ferramenta educativa para os alunos com trissomia 21*. Tese de Pós-Graduação. Porto. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- TURATO**, Egiberto Ribeiro (2004). *A questão da complementaridade e das*

- diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa: uma discussão epistemológica necessária. In GRUBTIS, Sónia, NORIEGA, José Angel Vera (Org.) (2004). Método Qualitativo: epistemologia, complementaridades e campos de aplicação. São Paulo. Vector Editora Psico-Pedagógica Lda. Capítulo I.*
- TUCKMAN**, Bruce W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- VOIVODIC**, Maria Antonieta (2004). *Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down*. São Paulo. Vozes Editora.
- WERNECK**, Cláudia (1995). *Muito prazer, eu existo – um livro sobre as pessoas com Síndrome de Down*. Rio de Janeiro. Editora WVA. 4ª Edição.
- WISHART**, J. G. (1997). *Aprendizaje en niños pequeños con Síndrome de Down: tendencias evolutivas. In COMBLAIN, Annick, NADEL, Lynn, PERERA, Juan, RONDAL, Jean A. (1997). Síndrome de Down: Perspectivas Psicológica, Psicobiológica y Socio Educacional*. Madrid. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. 1ª Edição. Capítulo 6. P.119-137.
- WOOLFOLK**, Anita E. (2000a). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre. Artmed Editora. 7.ª Edição. Capítulo 1.
- WOOLFOLK**, Anita E. (2000b). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre. Artmed Editora. 7.ª Edição. Capítulo 2.
- ZUSMER**, Elizabeth (2002a). *Estimulación del Desarrollo de la Motricidad Fina y del Juego – El camino hacia el aprendizaje cognitivo. In PUESCHEL, Siegfried M. (2002). Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor*. Barcelona. Editora Masson. 2.ª Edição. Capítulo 13.
- ZUSMER**, Elizabeth (2002b). *Estimulación del Desarrollo de la Motricidad Gruesa. In PUESCHEL, Siegfried M. (2002). Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor*. Barcelona. Editora Masson. 2.ª Edição. Capítulo 12.
- ZUSMER**, Elizabeth (2002c). *Estimulación Precoz del Desarrollo. In PUESCHEL, Siegfried M. (2002). Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor*. Barcelona. Editora Masson. 2.ª Edição. Capítulo 11.

Anexos