

Introdução

O presente trabalho espelha o projecto desenvolvido na pós-graduação em Educação Especial no ano lectivo de 2010/2011.

O nosso estudo, partiu da vontade de perceber de que forma o professor de educação especial promove a linguagem na criança com Trissomia 21, pois julgamos que o apoio à criança com esta deficiência deverá ser realizado o mais precocemente possível, a fim de diminuir os seus problemas.

Sabemos que a criança com Trissomia 21 apresenta características específicas que comprometem o seu desenvolvimento e a sua linguagem compreensiva e expressiva. É assim premente aprofundar o estudo da Deficiência Intelectual e Desenvolvimental (DID), bem como conhecer a Trissomia 21 na sua generalidade por ser o enquadramento do nosso estudo de caso, dando especial importância à linguagem.

Ao aprofundar o estudo sobre a Trissomia 21, é pertinente abordar as crianças com necessidades educativas especiais. Cabe à escola ir ao encontro das necessidades de todas as crianças, incluindo-as realmente.

O desafio com que se confronta a escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, susceptível de educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas (Declaração de Salamanca: 1994: p.6).

Deste modo, o nosso trabalho, está dividido em duas partes, a parte teórica onde tendo por base a opinião de alguns autores abordamos as DID, no que concerne à sua definição, etiologia, graus e características; seguidamente a pesquisa debruçar-se-á na criança com *Trissomia 21*, no que concerne à sua definição; etiologia; características, bem como o desenvolvimento da linguagem característico nestas crianças.

Posto isto, na parte empírica, é nosso objectivo conhecer o aluno alvo do estudo de caso no que diz respeito ao desenvolvimento da sua linguagem. Assim, realizamos uma avaliação diagnóstica, seguida de uma avaliação da exploração da linguagem compreensiva e expressiva (ELCE) para traçar o seu perfil, posteriormente e sabendo que por vezes os profissionais se deparam com situações às quais não sabem dar resposta devido a determinados factores, é nossa intenção conhecer a realidade dos professores que trabalham com este aluno e tendo por base observação e pareceres do professor de ensino regular e educação especial através de uma entrevista, pretendemos dar resposta à nossa pergunta de partida:

- De que forma este último promove o desenvolvimento da linguagem na criança com Trissomia 21?

Posto isto, e após traçar o perfil do aluno, é nossa intenção, enquanto futura profissional de educação especial, criar estratégias para intervir com o aluno alvo deste estudo de caso, de forma a reeducar os aspectos que se encontrem mais deficitários, nomeadamente na área da linguagem compreensiva e expressiva.

Finalmente, apresentam-se as considerações finais, onde existirá uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido.

De acordo com Cuberos et al:

”[...] no que diz respeito à relação do professor de educação especial e o professor de ensino regular, “Deve existir entre ambos uma relação e comunicação permanente [...]” (Cuberos et al: 1997, p. 49).

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS (DID)

1.1- Definição

Para definir as DID surgiram várias tentativas de definição a fim de compreender toda a sua problemática e conduzir ao desenvolvimento de actividades que tenham em vista o tratamento e reabilitação da pessoa com esta problemática. Áreas como a medicina, psicologia, educação, serviço social, tentam definir as DID de acordo com os seus ideais.

Assim a definição de DID pode ser descrita por cinco correntes, nomeadamente:

- Corrente psicológica ou psicométrica:

De acordo com esta corrente, pertencem ao grupo das DID, todas as pessoas que mediante testes específicos, tenham um défice ou as suas capacidades diminuídas. Binet e Simon são os principais impulsionadores desta corrente.

- Corrente sociológica:

Nesta corrente, pertencem ao grupo das DID, as pessoas que possuem dificuldades em se adaptar ao meio social envolvente, ficando assim a sua autonomia condicionada. Doll, Kanner e Tredgold são nomes associados a esta corrente.

- Corrente médica ou biológica:

Esta corrente baseia-se no facto de que as DID teriam como causas factores congénitos ou adquiridos (biológicos, anatómicos ou fisiológicos), que ocorriam durante o desenvolvimento do indivíduo até aos dezoito anos, influenciando a sua inteligência.

- Corrente comportamentalista

Esta refere que o meio influencia as DID, defende ainda que o défice associado, é um défice de comportamento e que este é alterado de acordo com a interacção dos

seguintes factores: biológicos (genéticos, pré-natais, peri-natais e pós-natais) e actuais (drogas, etc); situações passadas da sua relação com o meio e condições ambientais.

- Corrente pedagógica

Aqui o indivíduo apresenta dificuldade em seguir um programa de aprendizagem regular e que necessariamente vai precisar de apoios e adaptações curriculares a fim de continuar os seus estudos.

Tendo em conta todas estas correntes, é notório que a definição das DID é bastante complexa.

Segundo Sofia Santos e Pedro Morato:

[...] de acordo AAMR (1992) e tal como vem descrito no DSM-IV (1994), que a "deficiência mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento actual. É caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, associado a limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo: comunicação, autonomia, actividades domésticas, socialização, autonomia na comunidade, responsabilidade, saúde e segurança, habilidades académicas, lazer e trabalho. Esta deficiência manifesta-se antes dos 18 anos de idade (Santos: 2002, p27).

1.2- Etiologia

Para a American Association on Mental Retardation (AAMR) (1992) ¹e Ribeiro (1996) a etiologia sãs DID é multifactorial, podendo ser classificada de acordo com os seguintes factores:

- Factores Genéticos ou Hereditários

Estes devem-se aos genes ou herança genética, acontecem no interior do indivíduo e podem ser de dois tipos:

1. Genopatias: factores genéticos que podem originar:

- a) Metabolopatias: transformações no metabolismo a nível: dos aminoácidos (ex: hiperglicemia); dos lípidos (ex: doenças de Gaucher); dos carbo-hidratos (ex: Cetoacidúria); entre outros;
- b) Endocrinopatias: variações endócrinas e hormonais (ex: hipotiroidismo); entre outros;

¹ Actualmente a mesma associação designa-se, por American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)

- c) Síndromes Polimalformativos: (ex: síndrome de prader-Willi); entre outros;
- d) Outros: (ex: Síndrome de Rett, Distrofia Muscular; Hidrocefalia; Espinha Bífida; Encefalocelo); entre outros em que exista alterações no tubo neural.

1- Cromossopatias: Surgem por existência de alterações de cromossomas:

- a) Síndromes Autossómicos específicos: ex: trissomia 21; trissomia 18 (Síndrome de Edward); trissomia 13 (Síndrome de Patau); entre outras;
- b) Síndromes Autossómicos não específicos;
- c) Síndromes Gonossómicos (relacionados com alterações nos cromossomas sexuais).

-Factores Extrínsecos

São os factores que compreendem todos os acidentes desde a fecundação e gestação (pré-natal), o nascimento (peri-natais) e após o nascimento (pós-natais), até ao fim da primeira infância.

- 1- Factores Pré-Natais: No período pré-natal podem ocorrer anomalias genéticas.
 - a. Embriopatias (nos primeiros três meses de gravidez);
 - b. Fectopatias (a partir dos três meses de gravidez);
 - c. Infecções, a mãe pode contrair doenças infecciosas responsáveis por lesões no feto, nomeadamente: rubéola; citomegalia; herpes; toxoplasmoses, entre outros;
 - d. Alterações endócrinas e do metabolismo, nomeadamente: alterações da tiróide, diabetes, alterações nutricionais;
 - e. Intoxicações, exposição a agentes tóxicos ingeridos pela mãe como: medicamentos, intoxicações alimentares, drogas, tabaco e álcool,
 - f. Alterações psíquicas

2- Factores Peri-Natais: estão intimamente relacionados com o parto e o período neo-natal, estando no entanto alguns deles dependentes de condições pré-natais, podendo provocar consequências graves para o bebé.

- a. Prematuridade;
- b. Metabolopatias;
- c. Síndrome de sofrimento cerebral (derivado a placenta prévia; traumatismo obstétrico; hemorragia intracraniana; anoxia);
- d. Infecções;
- e. Incompatibilidade de RH entre a mãe e recém-nascido.

3- Factores Pós-Natais: Surgem após o nascimento.

- a. Infecções, (ex: meningite, encefalite);
- b. Endocrinometabolopatias, (ex: hipoglicemia, hipertiroidismo);
- c. Convulsões (ex lesão cerebral);
- d. Anoxia (ex: cardiopatias congénitas, asfixia);
- e. Intoxicações (ex: monóxido de carbono, chumbo);
- f. Traumatismos crânio-encefálicos, (ex: hemorragias cerebrais).
- g. Factores ambientais (ex: habitação degradada, baixo nível económico, más condições de saneamento básico, má nutrição, entre outras)
- h. Factores psicológicos (ex: falta de estimulação intelectual, pouca interacção materna e afectiva, ente outras) que assumem uma enorme importância.

1.3 – Graus

Nas DID, existem níveis (graus) de classificação, este ponto é por vezes controverso, pois há professores e autores que discordam desta classificação, pois acreditam que esta é pejorativa para as crianças com deficiência e que leva à exclusão, outros porém concordam, afirmando que só mediante uma classificação adequada

podem administrar os programas de educação especial que necessitam a fim de se integrarem na sociedade normal.

Há várias formas de classificar esse grau de deficiência, sendo as técnicas psicométricas as mais usadas. A classificação é feita por Quociente Intelectual (QI) (este surge devido a Stern).

De acordo com a Associação Americana para a Deficiência Mental (AADM) e a Organização Mundial de Saúde (OMS) são propostos cinco graus de classificação:

- Deficiência Limite ou Bordline (QI 68 - 85)

Inseridos neste grupo estão pessoas com muitas possibilidades, que apenas apresentam um atraso nas aprendizagens. São indivíduos por vezes oriundos de meios pouco favorecidos.

Este é o grupo mais recente devido à polémica gerada em torno desta classificação, pois alguns autores são a favor, outros contra se este deveria fazer parte das DID

- Deficiência Mental Ligeira (QI 52 - 68)

São inseridos neste grupo as pessoas que podem realizar aprendizagens sociais, desenvolver a comunicação e têm capacidades para se adaptar e integrar no mundo do trabalho. Apenas têm um pequeno atraso nas áreas motoras e perceptivas. (Estes casos são assinalados muitas vezes nas escolas do 1º ciclo do ensino básico.

- Deficiência Moderada ou Média (QI 36- 51)

Neste, incluem-se indivíduos que podem alcançar hábitos de autonomia pessoal e social, é possível ensinar-lhes a comunicar verbalmente, embora demonstrem dificuldades em comunicar oralmente. Têm imensa dificuldade em dominar a leitura, escrita e o cálculo. Podem aprender a trabalhar com material tecnológico, podendo ser este útil a nível profissional.

- Deficiência Mental Grave (QI 20 - 35)

Precisam protecção e ajuda. Têm muita dificuldade a nível de autonomia pessoal e social. Podem aprender algum sistema de comunicação, apesar da sua linguagem

continuar comprometida. Algumas actividades do dia a dia podem ser treinadas. Têm normalmente problemas psicomotores associados.

- Deficiência Mental Profunda (QI inferior a 20)

Neste grupo são inseridas pessoas com limitações físicas e intelectuais gravíssimas. São dependentes de outros em quase todas as funções ou actividades. Podem ter autonomia para se deslocar e responder a treinos simples de auto-ajuda. Manifesta grandes problemas sensorio-motores e de comunicação com o meio.

1.4- Características

Todos os indivíduos são únicos e portanto cada um possui características que se formam de acordo com o meio de onde provêm, acontecimentos e aprendizagens que os marcam, identificando-os. O mesmo acontece com indivíduos com DID, em alguns é mais notório a existência desta deficiência, a nível da fisionomia e relações sociais.

De forma genérica, e tendo por base alguns estudos, podem nomear-se de acordo com Maria Angeles Quiroga algumas características associadas ao portados das DID:

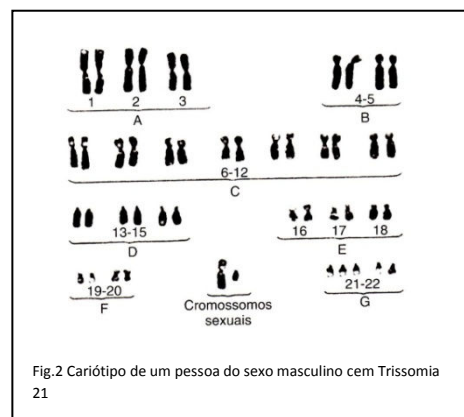
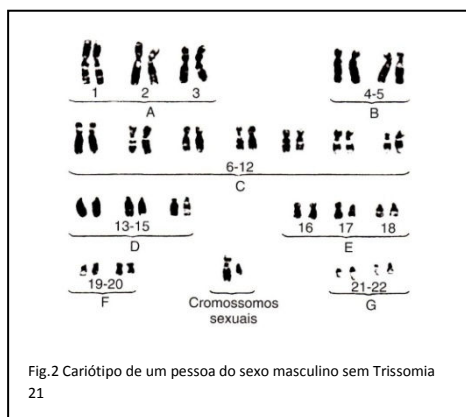
- 1- Físicas: apresentam falta de equilíbrio, e têm dificuldades de locomoção, de coordenação e de manipulação;
- 2- Pessoais: demonstram ansiedade, falta de auto-controlo, e com medo de falharem a realização de uma tarefa evitam fazê-la. Têm propensão para perturbações de personalidade;
- 3- Sociais: Apresentam atrasos significativos no que diz respeito ao jogo, lazer e a nível sexual.

Segundo Sainz e Mayor (1989), os indivíduos com DID, frequentemente apresentam os seguintes défices cognitivos: dificuldades psicomotoras; a nível sensorial; na linguagem e conseqüentemente em estabelecer relações com os outros; de autonomia e por vezes na resolução de problemas com que se deparam, bem como na memória.

CAPÍTULO II - TRISSOMIA 21

2.1 – Definição

Trissomia 21 surge por o indivíduo possuir 47 cromossomos, e não 46, existindo portanto uma célula cromossomática a mais. A criança sem este síndrome, tem 46 cromossomas, ou seja 23 pares, 22 destes, por auto-somas e um par de cromossomas sexuais, enquanto que a criança com Trissomia 21 tem 47 cromossomas (no par 21, três em vez de dois), originando esta terminologia. Como se pode ver na figura 1 e 2.



A Trissomia 21 pertence ao grupo das encefalopatias não progressivas. Uma característica importante dessa Síndrome é a desaceleração no desenvolvimento do sistema nervoso central. O cérebro é reduzido de volume e peso, especialmente nas zonas do lobo frontal (responsável pelo pensamento, linguagem e conduta), tronco cerebral (responsável pela atenção, vigilância) e cerebelo.

Esta anomalia pode dever-se a três factores, originando, assim três tipos de Trissomia 21: - Trissomia homogénea (o erro na distribuição dos cromossomas, acontece antes da fertilização, surge no desenvolvimento do óvulo ou do espermatozóide ou durante a primeira divisão celular. Todas as células vão ser parecidas. Este tipo é o que tem maior incidência.); - o mosaicismo (o problema na distribuição dos cromossomas dá-se entre a segunda e a terceira divisões celulares, aqui quanto mais tardia for a divisão defeituosa, menos células ficarão comprometidas); - a

translocação (surge quando uma parte ou a totalidade de um cromossoma está ligado a outro, esta situação acontece na formação do óvulo ou do espermatozóide, ou na divisão das células, este tipo, apenas é identificado numa análise cromossómica, o cariótipo)

Langdom Down, em 1866, descreveu este Síndrome e identificou características inferiores a 12. Desde essa altura os sinais clínicos relacionados com esta síndrome têm crescido abruptamente.

2.2 – Etiologia

A Trissomia 21 surge devido à existência de um cromossoma extra nas células o corpo. As suas causas devem-se a diversos factores havendo uma interacção entre eles, sem que se conheça como esta interacção acontece. Podemos referir alguns factores intrínsecos e extrínsecos.

- Factores intrínsecos:

- Factores hereditários;
- Idade avançada da mãe, a partir dos 35 anos, há uma maior probabilidade, mas com idade superior aos 40 anos, a probabilidade passa para cerca de 50% (esta situação não é aplicável à idade do pai)

- Factores extrínsecos:

- Processos infecciosos, hepatite e rubéola são os mais significativos;
- Exposição e radiações;
- Exposição a agentes químicos (ex: excesso de flúor na água, de acordo com (Rapaport, 1963)), poluição atmosférica (ex: poluição atmosférica, segundo (Greenber, 1964));
- Problemas da tiróide, de acordo com (Benda, 1960)
- Índice elevado de imunoglobina e triglobulina
- Deficiências vitamínicas

A sua incidência acontece em todas as raças, países e em qualquer condição social.

2.3- Características

Os indivíduos com este síndrome apresentam um número maior ou menor de sinais, sem se poder estabelecer qualquer relação entre o número destes e o grau de desenvolvimento que poderão alcançar. Possuem determinadas características físicas e de saúde associadas, específicas em crianças e adultos. Podem ter problemas cerebrais, físicos, fisiológicos e de saúde. Muitos dos seus órgãos do corpo podem estar prejudicados apresentando mais problemas médicos do que outros sem esta alteração cromossómica.

O bebé com Trissomia 21 possui sinais comuns, nomeadamente: os olhos inclinam-se para cima e para fora, a abertura do olho é curta e estreita; o rosto tem uma aparência achatada, a cabeça é geralmente maior do que a média; as orelhas são normalmente pequenas e baixas; a boca parece menor e os lábios mais finos, o céu da boca é mais plano com um arco elevado no meio, como o espaço na boca é menor a língua tende a sair da boca. A boca normalmente fica aberta devido aos músculos do maxilar e da língua serem mais flácidos. O pescoço do bebé parece um pouco curto com dobras de pele soltas nos lados e na nuca que com o tempo desaparecem; as mãos do bebé costumam ser largas e espalmadas e os dedos curtos, o dedo mindinho é curto normalmente com uma dobra. Os pés são normalmente largos e os dedos muito curtos. O bebé pode ter baixo tónus muscular e os seus reflexos tendem a ser mais fracos.

Algumas das características dos portadores de Trissomia 21, prendem-se com a estrutura do esqueleto uma vez que os genes extra são responsáveis pelo aumento da estrutura e conseqüentemente do corpo. O crescimento do crânio origina os olhos ovais, parecendo inclinados; têm uma aparência achatada; os maxilares são pequenos, sendo normalmente o maxilar inferior maior que o superior, originando uma respiração pela boca e favorecendo a mordida. Também os canais dos ouvidos e a parte óssea circundante dos olhos por vezes é estreita o que pode comprometer estas zonas, tornando-se responsáveis por problemas auditivos, visuais e respiratórios.

Podem possuir problemas respiratórios (até aos cinco anos, as crianças com Trissomia 21, têm o dobro das infecções graves, em relação às outras crianças, após os cinco anos estas tendem a diminuir) relacionados com a fala e a mastigação devido á língua ser protraída e á excessiva salivação; podem apresentar apnéia; têm uma maior

imunodeficiência; distúrbios da tiróide; alguns problemas de pele; baixo tónus muscular, que está associada a poucas expressões faciais; entre outros.

Como referimos em cima, possuem problemas auditivos (perda auditiva; perda sensorio-neural) que estão associados a problemas de linguagem e de fala. A nível visual, por vezes têm estrabismo (o cérebro escolhe um olho para reter as informações, ficando o outro olho considerado preguiçoso, por ser menos utilizado, podendo mesmo cegar se não for correctamente tratado); nistagmo (relacionado com a inexistência de controle dos músculos oculares, provocando movimentos oculares rápidos); hipermetropia e miopia, sendo esta última a mais usual; catarata.

No que diz respeito ao crescimento, este é variável em relação às partes do corpo devido aos genes e as alterações que estes provocam no metabolismo. Têm normalmente uma estrutura baixa e tendência para a obesidade.

A nível do esqueleto, não têm a 12^a costela, têm os membros pequenos; têm o *peito de pombo* (em que o esterno é mais proeminente) e a pelve mais pequena.

Apresentam problemas de pele, normalmente esta é seca e áspera e possui menor elasticidade. Os seus cabelos são mais finos, ásperos e apresentam um couro cabeludo mais seco. São também mais resistentes à dor, o que é uma preocupação, pois podem-se magoar e dar conta tardiamente.

A nível cognitivo, especificamente no que concerne às percepções, apresentam dificuldades na discriminação visual e auditiva; na identificação através do tacto objectos a três dimensões; na cópia de figuras geométricas. A sua atenção está comprometida, necessitam de maior tempo para se concentrarem e têm problemas em reter informação. A nível da memória esta está comprometida.

A sua linguagem e conseqüentemente a sua comunicação ficam condicionadas devido dificuldades auditivas e memória auditiva de curta duração. A linguagem receptiva (entender o que foi dito) é superior á linguagem expressiva (fala). A sua compreensão, é comprometida por não mostrar tanta iniciativa, não reagir de imediato, ter dificuldade em manter o contacto ocular, especialmente nos seus primeiros anos de vida, altura de tanta descoberta e conhecimento, tudo isto vai condicionar o seu vocabulário, compreensão e produção. Este criança vai ter dificuldade em realizar

operações mentais e de abstracção, o que se vai traduzir na organização do seu pensamento e assim comprometer a aquisição de vocabulário.

Apresentam alterações fonatórias (alterações da voz); dificuldades auditivas; problemas na articulação acentuados; dificuldades a nível respiratório devido a anomalias anatómicas e fisiológicas, bem como à hipotonia dos músculos; dificuldades em controlar o salivar; menor desenvolvimento de um dos maxilares, divisão palatidiana, descida ou anormal encerramento do véu palatino; tamanho anormal da língua, e irregularidade a nível de alinhamento da dentição.

Como referi, o seu vocabulário é reduzido, estudos recentes apontam que uma criança de doze anos com Trissomia 21, possui um vocabulário de cerca de 2000 palavras, enquanto que uma criança de quatro ou cinco anos tem um vocabulário de cerca de 4000 palavras. Assim como a sua sintaxe e a gramática.

No que se refere à aprendizagem, como refere Cunningham:

“Aprender é mais difícil para crianças com síndrome de Down, pois elas têm menos células nervosas, têm diferenças em neurotransmissores e levam mais tempo para formar novas vias e novos sistemas” (Cunningham: 2008, p164).

As crianças com síndrome de Down, têm diferentes temperamentos, são sociáveis, mas há estudos que apontam para uma dificuldade em compreender as emoções mais leves dos outros. O desenvolvimento da linguagem na criança com este síndrome é inferior às outras áreas de desenvolvimento, devido a deficiências auditivas, memória auditiva de curta duração, perturbações articulatórias, problemas relacionados com a identidade e permanência do objecto e as próprias expectativas dos pais.

2.4- Intervenção Educativa

Na educação de crianças com Trissomia 21, podemos enumerar dois princípios base:

- Segundo López Melero, M., (1983):

A finalidade da educação de crianças com t-21 é a mesma do que a de educação em 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” (Cuberos et al: 1997, p.234).

- “Princípio de normalização, segundo Real Decreto de la Ordenación de la Educación Especial, Maio, (1985) “há que ter em atenção que as pessoas deficientes beneficiam tanto quanto for possível do sistema regular de serviços gerais da comunidade, integrando-se nela. A aplicação do princípio de normalização no campo educativo, denomina-se integração escolar” (Cuberos et al: 1997, p.234).

Tendo em conta estes princípios, e após ter acesso a informações esmiuçadas sobre a criança em questão, no que se refere a informação médica, psicopedagógica, e sociofamiliar, bem como a observação nos diferentes contextos e a avaliação detalhada sobre todas as áreas de desenvolvimento (especificando as suas áreas fortes, emergentes e fracas) é realizado o plano de intervenção.

CAPÍTULO III- LINGUAGEM NA CRIANÇA COM TRISSOMIA 21

3.1– Definição Conceptual

De acordo com a enciclopédia:

Linguagem é qualquer e todo sistema de signos que serve de meio de comunicação de ideias ou sentimentos através de signos convencionados, sonoros, gráficos, gestuais etc., podendo ser percebida pelos diversos órgãos dos sentidos, o que leva a distinguirem-se várias espécies ou tipos: linguagem visual, corporal, gestual, etc., ou, ainda, outras mais complexas, constituídas, ao mesmo tempo, de elementos diversos” (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Linguagem>, consultado em 3 de Julho de 2011).

A Comunicação quer a nível animal como a nível humano implica um emissor que envia uma mensagem, ideia ou informação a um receptor previamente destinado. Um cão que ladra quando sente o dono, a boa comunicação dos golfinhos com o ser humano, são casos de como a comunicação se pode processar de forma diferenciada.

Para o ser humano, a interacção pode realizar-se através da comunicação verbal e não verbal. Enquanto a primeira, permite comunicar ideias, informações e pensamentos de forma ilimitada e confiável, devido a características únicas que o ser humano possui, na linguagem não verbal a amplitude da sua mensagem é mais limitada no que se refere ao espaço e tempo como refere Boutton.

A linguagem humana é diversificada e está em constante reconstrução, devido à capacidade da língua em articular palavras, que posteriormente leva à construção de frases. A linguagem humana tem como objectivo comunicar sempre uma ideia, entendendo o seu conteúdo, aprendendo novas ideias e reformulando a sua intenção de comunicação.

O desenvolvimento da linguagem surge ao mesmo tempo que o desenvolvimento cerebral, pois este, é o responsável pela actividade perceptiva e motora. O desenvolvimento da linguagem, deve-se também ao meio sócio cultural em que o individuo está inserido, bem como à sua maturidade e qualidade de estímulos de que é alvo.

Como refere Rosa Lima: “É a partir deste princípio – apetência/ competência para a comunicação em sentido lato – que a criança assimila qualquer sistema linguístico e o manipula com os limites do seu saber, apresente este ou não desvios em relação ao modelo-alvo” (Lima: 2000, p.47).

3.2 – Evolução da Linguagem na Criança

O desenvolvimento da linguagem na criança realiza-se em três etapas específicas, no entanto e apesar destas se seguirem, a altura em que se iniciam e terminam varia consoante o desenvolvimento do indivíduo e a estimulação de que é alvo.

- A pré-linguagem surge até aos doze, treze ou em alguns casos até aos dezoito meses. Nesta fase, a criança comunica através de gritos, que surgem relacionados com as suas necessidades fisiológicas (fome, sono, higiene, desconforto por dor), desta forma a criança aprende a respirar em função da força do seu grito, de acordo com Bouton: “[...] do ponto de vista fisiológico, o grito desempenha um papel evidente na formação das coordenações sensório-motoras que precedem qualquer tentativa da linguagem articulada” (Bouton:1977, p.119).

Estes gritos inicialmente não são produzidos para comunicar, são sim um reflexo a algum protesto. De acordo com H. Delacroix,

O grito da criança não é à primeira vista um meio de comunicação, uma linguagem. Transforma-se nisso pela intervenção do ambiente que a toma como um sinal das necessidades da criança. A criança nota então o efeito produzido pelos gritos, e grita para produzir este efeito, por vezes de maneira tirânica [...] (Bouton:1977, p. 120).

O *balbucio* acontece pois a criança controla melhor a sua respiração e os movimentos que faz com a sua boca, os sons que produz, acontecem naturalmente sem pretenderem ser resposta a nenhum estímulo. À medida que a criança vai tendo maior controlo sobre si, a emissão de sons começa a ser produzida com intenção, surgindo uma comunicação entre o bebé e a mãe.

- A primeira linguagem desenvolve-se entre um ano/ano e meio até aos dois anos e meio/três anos. Nesta altura a estimulação da linguagem é determinante para a sua

evolução. A criança começa a dizer as suas primeiras palavras. De acordo com Bouton, a criança com um ano pode ter um vocabulário entre cinco a dez palavras, aplicando-as de acordo com a situação, mas sem rigor.

Pelos dezoito meses, a criança começa a articular duas palavras juntas (período da *palavra-frase*), esta fase mantém-se até que surgem as frases repetidas pelos modelos que a criança tem dos adultos. Entre os dois e os três anos a linguagem evolui muito, conseguindo articular cada vez mais frases complexas. Utiliza principalmente substantivos, empregando poucos advérbios e adjectivos. Nesta fase começa a empregar palavras funcionais, utiliza o artigo definido no singular e pronomes pessoais e possessivos, pois, paralelamente toma consciência de que é um indivíduo, deixando de se referir a si própria na terceira pessoa.

No que concerne à fase da expressão sintáctica, a criança usa declarativas afirmativas ou negativas, distinguindo-as das interrogativas apenas pela entoação utilizada. No que se refere ao uso dos verbos, emprega o presente, o passado e alguns no futuro. Nesta idade são frequentes as generalizações abusivas (ex: “fazi”; “eu ouvi”), isto deve-se ao facto da criança estar a construir a sua linguagem de acordo com regras linguísticas

A sua articulação é cada vez mais explícita, embora tenham dificuldades em alguns fonemas e em articular palavras mais extensas e com sons mais fora do normal. De acordo com o Congresso de Psicolinguística, os fonemas mais tardios a pronunciar correctamente são: /j/, /z/, /r/, /rr/, /lh/, etc; e nos encontros consonânticos no /pl/ e o /br/. É assim normal ocorrerem as seguintes situações: Omissão de fonemas, substituições, inversão e assimilação.

Entre os 30 e 36 meses, por vezes pode ocorrer uma “gaguez fisiológica” derivado ao raciocínio ser mais rápido do que a produção da linguagem oral.

Por fim, associado a uma evolução no seu desenvolvimento surgem os “porquês”.

- Na linguagem a partir dos três anos, a criança evolui a todos os níveis, à medida que a cresce, os seus interesses, a sua curiosidade, os seus conhecimentos sobre o mundo também aumenta, traduzindo-se no desenvolvimento progressivo da sua

linguagem. Aos poucos a criança torna-se mais interventiva no mundo dos adultos expressando o que pensa através da linguagem.

Dos três aos quatro anos, o desenvolvimento linguístico acontece em função da estimulação do meio de que a criança for alvo. Os dialectos e regionalismos começam a notar-se. Por esta idade já compreende e interpreta imagens, consegue contar histórias, conversas ouvidas e factos vividos. Normalmente já utiliza palavras mais elaboradas em oposição aos *infantilismos*. Os seus interesses são cada vez mais amplos, de acordo com o meio em que estão inseridas e da estimulação de que são alvo. Nesta idade, a criança sente que possui maior autonomia e portanto vive uma época de personalismo, usa repetidamente o “não”, reagindo ao que lhe dizem. Surgem também os “porquês” de vários tipos, como explicação de acções de causa/efeito e “porquês” de justificação. Nesta fase, como refere C. A. Huete, a criança passa por várias formas de linguagem:

- Linguagem acompanhada de acção, onde a criança explica o que está a fazer;
- Linguagem tipo monólogo, aqui a criança fala o que está a pensar;
- Linguagem tipo monologar, em que a criança enquanto brinca imagina-se uma personagem e vai inventando a sua brincadeira, verbalizando-a

No que se refere à articulação, pode apresentar ainda algumas dificuldades, bem como erros gramaticais. É notório que a criança de três anos começa a ter mais cuidado com a sua linguagem perante outros. As suas frases aos 36 meses são curtas, independentes, ou surgem ligadas por conjunções (coordenadas). Porém, aos 48 meses tendem a ser mais complexas, utilizam muitos substantivos, advérbios e empregam menos verbos e adjectivos.

No início desta fase, emprega poucas conjunções coordenativas e subordinativas, apesar de até aos 48 meses começar a utilizar conjunções subordinativas como finalidade, modo, locativa e completiva.

No que se refere às subordinadas relativas, como diz Sylviane A. Rigolet: “[...] a criança desta idade passa por uma fase intermédia – as chamadas “falsas relativas”, onde falta o verbo da subordinada, sendo expresso só o da principal, como nos

exemplos seguintes: “O bebé que chora?” e “O senhor que viste?” (Rigolet: 2006, p.112).

No que diz respeito aos artigos, só começa a utilizar os indefinidos e no singular, aos 36 meses o que anteriormente não acontecia. O uso de proposições também passa a ser usual, bem como os pronomes em que usa o “eu”, “tu”, “ela” e “ele”.

Dos quatro aos cinco anos, a criança passa por um grande desenvolvimento. A forma como se expressa é cada vez mais complexa, pois as suas frases são mais extensas e ricas em vocabulário. No caso do emprego das subordinadas relativas, agora surgem completas bem como as subordinadas conjuntivas (temporais, completivas, finais e consecutivas).

Ao nível semântico o seu vocabulário, como referi anteriormente, é mais rico, a criança começa a classificar e a empregar adjectivos. De referir também um aperfeiçoamento de termos mais complexos e uma atenção ao discurso dos outros. Desta forma, torna-se progressivamente mais descritiva e detalhada nas suas verbalizações.

Por seu turno, os seus temas de interesse e de conversa são mais abrangentes, possibilitando um alargamento de vocabulário, desencadeando cada vez mais aprendizagens. Nesta idade, a criança tende a realizar muitas perguntas, querendo mesmo saber a resposta, preocupando-se com detalhes.

Com uma linguagem cada vez mais vasta, acompanhada da sua curiosidade, busca de saber e de o querer demonstrar, por vezes as crianças podem apresentar um discurso com algumas hesitações. Como refere Sylviane A. Rigolet: “Esta forma característica de linguagem, aliada a uma enorme necessidade de contar coisas (...) provoca um perfil típico de falantes desta idade, de uma forma inconfundível em relação às fases anteriores” (Rigolet: 2006, p.125).

A nível morfológico, continua a utilizar mais os artigos definidos do que os indefinidos. Nesta altura tendem a começar a utilizar as exclamativas, imperativas e interrogativas. A articulação dos fonemas é normalmente bem feita.

Entre os cinco e os seis anos, a criança tem um discurso com muita qualidade, interessa-se por pormenores, pelo funcionamento das “coisas”, estão mais despertas para o mundo. Através do seu raciocínio intercalam ideias e pensamento, elaborando cada vez mais o seu discurso com o emprego de novos tempos verbais (o condicional), preposições e conjunções, ou seja, há uma maior complexidade morfosintática.

A sua capacidade meta linguística (capacidade que tem em pensar sobre a sua linguagem) leva a um gosto crescente em brincar com as palavras e seus sentidos, interessando-se por rimas, poesia, anedotas. A nível sintáctico, normalmente não recorre ao uso da voz passiva. Até aos cinco anos, a criança já deve articular correctamente todos os fonemas da língua. Desta forma passa a ter noção de que a linguagem lhe vai permitir interagir no mundo dos adultos, que aos poucos será o dela.

Nesta altura a sua linguagem escrita também é alvo de uma grande evolução em termos representativos acompanhado de um grande interesse em aprender cada vez mais.

Dos seis anos aos onze anos, a criança evolui, apesar de ainda estar dependente do concreto. Portanto, a sua compreensão ainda necessita de estar apoiada por imagens tanto para compreender frases concretas como para entender relações de lógicas e temporais. A criança passa a ter noções perceptivas e portanto consegue fazer conjuntos de palavras de acordo com a forma, cor, tamanho, etc.

Segundo Sylviane A. Rigolet:

A linguagem dá à criança um meio socialmente adequado de comunicar os seus sentimentos de tristeza, irritação, medo, frustração, excitação, felicidade, amizade e prazer. A linguagem proporciona uma base para a resolução de um conflito, colaborante, apaziguadora, alternativa da agressão, proporcionando às crianças uma forma de delimitar, repensar e solucionar os problemas casuais encontrados (Rigolet: 2006, p.163).

3.3 - A Linguagem na criança com Trissomia 21

De acordo com Cuberos et al, “[...]o desenvolvimento da linguagem em crianças com síndrome de Down sofre um atraso considerável relativamente às outras áreas de desenvolvimento. Por outro lado, existe um grande desajustamento entre os níveis compreensivo e expressivo” (Cuberos e tal: 1997,

p. 233).

A criança com Trissomia 21 apresenta geralmente um atraso na aquisição e desenvolvimento da linguagem, comparada a outras crianças.

Segundo Lima: “Os grandes problemas de fala presentes e mais frequentes nos défices moderados e profundos devem centrar-se numa visão interactiva de factores de carácter orgânico em primeiro lugar e ambiental e educacional em segundo lugar” (Lima: 2000, p. 256)

De acordo com a mesma autora, (2000, p.253) as crianças com deficiência mental apresentam problemas na organização de ideias, conteúdo e limitado domínio de conceitos, expressando-se com frases repetidas, revelando também dificuldade na compreensão de signos verbais. As suas competências verbais são frágeis devido a um conjunto de factores, nomeadamente o seu desenvolvimento cognitivo, aos seus problemas de motricidade bem como à estimulação de que é alvo, que associados comprometem a sua linguagem no seu todo, bem como a comunicação com os outros.

Desta forma, a linguagem nestas crianças surge tarde e comprometida, como a sua comunicação gestual. A linguagem verbal acontece normalmente depois do terceiro ano de vida, cingindo-se, por norma, como refere Lima: “... a funções de expressão emocional, petição e recusa” (Lima: 2000, p. 255). Podendo esta afirmação ser variável de acordo com a eficaz estimulação a que a criança está sujeita.

Como afirma Lima: “ Precisamente a grande questão da aprendizagem da linguagem falada em deficientes mentais reside nesta dificuldade para passar ao domínio das regras de combinação entre fonemas, palavras e frases, dado o carácter abstracto que as mesmas apresentam” (Lima: 2000, p. 256). Para Cuberos (1997), o desenvolvimento da compreensão, na criança com Trissomia 21, acontece igualmente como em qualquer criança, porém um pouco desfasado devido a alterações do seu comportamento. Estas crianças patenteiam menor interacção e iniciativa, bem como algum evitamento ou desmotivação em manter o contacto ocular com os outros, o que sem dúvida condiciona os seus relacionamentos pessoais e assim a sua comunicação. O mesmo sucede com os objectos, que quando mencionados, tendem a não olhar para eles, o que dificulta a associação da palavra ao determinado objecto, traduzindo-se na

escassez de vocabulário e conseqüentemente no desenvolvimento da compreensão e mesmo da expressão.

Estas crianças, a nível expressivo, apresentam alguns condicionantes físicos, nomeadamente, dificuldades a nível respiratório devido a anomalias anatómicas e fisiológicas, à hipotonia dos músculos; dificuldades em controlar o salivar; alterações fonatórias, entre elas, mudanças no timbre; alterações auditivas; alterações articulatórias, que se inserem alterações no alinhamento dos dentes; língua grande (macroglossia) ou cavidade oral pequena; problemas de maturação dos padrões de mastigação, sucção e deglutição; menor desenvolvimento de um dos maxilares, divisão palatidiana, descida ou anormal encerramento do véu palatino. É também de salientar que estas crianças apresentam problemas espaço-temporais que se traduzem na dificuldade de narração e de síntese.

Para Cunningham, (2008, p. 237) a sua linguagem perceptiva (entender o que foi dito) é superior à linguagem expressiva (fala), enquanto que a sua compreensão, é frequentemente comprometida por não mostrar tanta iniciativa, não reagir de imediato, ter dificuldade em manter o contacto ocular, especialmente nos seus primeiros anos de vida, altura de tanta descoberta e conhecimento. Esta situação vai conseqüentemente condicionar o seu vocabulário, compreensão e produção. Paralelamente, apresenta dificuldades em realizar operações mentais e de abstracção, o que vai influenciar a organização do seu pensamento e assim comprometer a aquisição de vocabulário.

No que concerne ao atraso de linguagem, existem diferentes graus de acordo com o comprometimento nas diferentes dimensões linguísticas, nomeadamente:

- Atraso ligeiro de linguagem: A nível fonológico, de acordo com Rosa Lima (2000, pág. 162-163), apresentam: ausência da segunda consoante nos casos de consoante, consoante, vogal (CCV), consoante, vogal, consoante (CVC) ou vogal, consoante (VC); ausência de vibrante múltipla /R/, bem como a substituição de alguns fonemas como /s/ pelo /t/, /l/ ou /d/. Normalmente tendem a simplificar o número de sílabas, perante palavras trissilábicas ou polissilábicas, alternando a própria sequência. No que diz respeito à semântica, a coerência dos seus conteúdos é mais pobre bem como o seu léxico. A nível da morfossintaxe e pragmática, o seu desenvolvimento é

normal.

- Atraso moderado de linguagem: A nível fonológico, surge ausência de fricativas e omissões de consoantes no início das palavras. Combinam sílabas consoante, vogal (CV/ CV). A nível da semântica, compreendem melhor mas apresentam dificuldades em se expressarem, pois o seu vocabulário é diminuto. No que concerne à dimensão da morfossintaxe, empregam a afirmação, negação, exclamação e a interrogação, sendo a última verificada principalmente através da entoação. Utilizam poucos pronomes e advérbios e a construção das suas frases é muito simples. Na dimensão pragmática, usam frequentemente os gestos e por vezes o imperativo; apresentam muitas dificuldades na interação social devido aos problemas existentes na articulação das palavras bem como na associação e domínio de conceitos, como diz Lima (2000, p.165).

- Atraso grave de linguagem: na dimensão da fonologia, ainda de acordo com o mesmo autor, Lima (2000, p.165-166) manifestam grandes dificuldades, a forma como vocalizam é diminuta e confusa. No que se refere à semântica, apresentam muita dificuldade na compreensão, e utilizam frases fixas. Ao nível da dimensão pragmática, o seu discurso é baseado em si.

PARTE II - ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV - Enquadramento da Metodologia

4 – Enquadramento da metodologia

O trabalho de investigação que aqui desenvolvemos, centra-se no desenvolvimento da linguagem da criança com Trissomia 21, deste modo, tendo por base a componente teórica e o estudo de carácter prático que iremos realizar, pretendemos dar resposta à questão inicial que decidimos aprofundar: *De que forma o professor especializado pode promover a linguagem compreensiva na criança com Trissomia 21?*

A escolha desta temática para estudo é fruto de um interesse pessoal desde o início da minha carreira profissional. Experiências vividas com alunos com necessidades educativas especiais, com dificuldades de linguagem, bem como a forma como a linguagem é adquirida e apreendida pela criança em idade pré-escolar, são factos que suscitam em mim a necessidade de aprofundar esta área.

Sabemos que por vezes os profissionais (educadores e professores) se deparam com situações às quais não sabem dar resposta devido a determinados factores; assim, é minha intenção com este trabalho constatar de que forma o professor especializado, pode promover o desenvolvimento da linguagem na criança com Trissomia 21.

Por conseguinte, torna-se premente conhecer o contexto sócio cultural do aluno, traçar o seu perfil pedagógico e especificamente o linguístico, conhecer a visão dos professores de ensino regular e de educação especial sobre o modo como promovem a linguagem (expressiva e compreensiva) na criança com Trissomia 21 e posteriormente, criar estratégias adequadas a fim de promover o desenvolvimento da linguagem da criança alvo de estudo de caso.

Deste modo iremos numa primeira fase, observar o aluno nosso objecto de estudo em contexto de sala, utilizando a técnica de observação – participação. Nesta, o pesquisador insere-se no local onde está o seu objecto de estudo, agindo como observador. Seguidamente, é nossa intenção fazer uma avaliação diagnóstica para traçar

o seu perfil nas diferentes áreas e mais especificamente na área da linguagem. O aluno será observado de acordo com a *checklist* (listas de observação) a que designaremos por avaliação diagnóstica. Esta foi fornecida pela Doutora Helena Serra, inserido na unidade curricular de Heterogeneidade – Estudos Aprofundados em Problemas Cognitivos e Motores no módulo de Dificuldades de Aprendizagem.

Após traçar o perfil pedagógico do aluno, iremos fazer a avaliação através da prova - Exploración del Lenguaje Comprensivo y Expresivo (ELCE). Esta prova está em castelhano e foi por nós adaptada à língua portuguesa para este estudo de caso. Este instrumento de avaliação é composta por dois momentos distintos, pretende avaliar a linguagem na vertente compreensiva e na vertente expressiva. O mesmo destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 4 e 7 anos, oferecendo-nos alternativas de avaliação para crianças com deficiência possibilitando utilizar provas de idades anteriores.

Na mesma linha de pensamento, iremos conhecer a visão dos professores que trabalham com a criança em estudo (professor de ensino regular e professor de educação especial) através da realização de entrevistas. Esta opção metodológica possui um carácter essencialmente qualitativo, sendo este um dos modos de investigação possíveis no domínio das estratégias qualitativas.

O entrevistador ao realizar um estudo de caso, segundo Lessard-Hébert: “[...] está pessoalmente implicado ao nível de um estudo aprofundado de casos particulares. Ele aborda o seu campo de investigação a partir do interior” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin 1994, p.169). De acordo com De Bruyner *et al.*, (citado por Lessard-Hébert, *et al.*, 1994, p.169) a atitude do entrevistador é “...“compreensiva” pressupõe uma participação activa na vida dos sujeitos observados e uma análise em profundidade do tipo introspectivo.”

. De acordo com Werner e Schoepfle (citado por Lessard-Hébert, *et al.*, 1994, p.160) “[...] a entrevista permite ao observador participante confrontar a sua percepção do “significado” atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos experimentam”

As entrevistas serão semi-dirigidas, uma vez que o entrevistador irá colocar algumas questões preparadas antecipadamente, no entanto, o mesmo pode criar e ampliar um leque de questões que no momento se tornem oportunas.

As entrevistas são diferentes, bem como alguns dos seus objectivos tendo em conta as especificidades das duas profissionais. Na entrevista com a professora de ensino regular é nosso objectivo conhecer o meio envolvente e caracterizar o aluno em estudo; compreender de que forma a professora de ensino regular promove a linguagem do aluno, especificamente a linguagem expressiva e compreensiva; saber quais as alterações sentidas face ao desenvolvimento da linguagem do aluno após o apoio da professora de educação especial. Ao entrevistar a professora de ensino especial pretendemos saber há quanto tempo o aluno em estudo tem apoio da professora de educação especial; compreender como a professora de educação especial define o nível de linguagem do aluno em estudo quando iniciou o trabalho com ele e compreender de que forma a professora de educação especial promove a linguagem do aluno, especificamente a linguagem expressiva e compreensiva. Os objectivos de ambas as entrevistas serão a base para o posterior tratamento e análise das mesmas.

Numa fase seguinte, iremos criar estratégias para promover a linguagem deste aluno, tendo em conta o seu perfil, os seus interesses e o trabalho que está a desenvolver com os seus professores, para seguidamente intervir, com o intuito de constatar e experienciar de que forma o professor especializado pode promover o desenvolvimento da linguagem na criança com Trissomia 21.

A intervenção será realizada apenas em duas sessões, pois deparamo-nos com algumas entraves à investigação, nomeadamente a falta de tempo para intervir e constatar resultados no desenvolvimento progressivo do aluno.

As estratégias a serem utilizadas para promover a linguagem compreensiva e expressiva do aluno serão em função dos resultados das avaliações aplicadas. Os materiais centrar-se-ão no material de apoio de Rosa Lima, loto fonético; loto de acções; material SCHUBI- exercícios de percepção e de linguagem 2001- didakto).

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

5 - Caracterização do aluno

- Identificação do aluno

Para a realização deste estudo de caso, foi pedida autorização ao encarregado de educação do aluno alvo, bem como à directora do agrupamento EB1 de uma escola do distrito do Porto.² (ver anexos I e II, respectivamente)

O aluno alvo do presente estudo, terá a designação de “P”. Tem 9 anos (completos no ano de 2011), frequenta o 3º ano de escolaridade na escola pertencente ao agrupamento EB1 do Cerco do Porto.

O aluno referido nasceu com 36 semanas de cesariana. O seu apgar foi de 9 no 1º minuto e de 10 no 5º minuto. A mãe tinha 33 anos quando ficou grávida, sendo a sua gravidez sempre vigiada. O mesmo pertence a uma família de nível socioeconómico baixo, tem dois irmãos mais velhos, o pai está desempregado e a mãe está empregada como ajudante. Foi mencionado por uma das profissionais que a mãe do aluno foi vítima de maus tratos por parte do marido. Os pais estão separados, sendo o progenitor referido como toxicodependente. Após a separação, o aluno ficou a viver em casa dos avós paternos e na companhia destes, do pai e dos irmãos. Aos fins-de-semana ficava em casa da mãe.

Desde o 2º ano de escolaridade, o aluno vive com a mãe e o companheiro desta. O pai também deixou de viver em casa dos pais, pois foi viver com outra pessoa. Os avós vão buscá-lo todos os dias da parte de tarde, a mãe quando sai do trabalho vai buscá-lo a casa dos avós.

No actual ano lectivo, a mãe é a encarregada de educação do filho, estando atenta ao desenvolvimento do aluno, sendo uma mãe participativa.

² Não especificamos o nome da escola, para salvaguardar o anonimato da criança.

A nível clínico, o encarregado de educação, refere que o filho tem problemas visuais, sendo aconselhado o uso de óculos pelo médico. Apresenta também problemas do aparelho digestivo, de pele, e pedra na vesícula estando a ser tratado no hospital.

O aluno frequentou o Jardim de Infância no ano lectivo de 2007/08, no ano lectivo 2008/2009 iniciou o 1º ano de escolaridade obrigatória na EB1 de uma escola do distrito do Porto, continuando na mesma até ao corrente ano lectivo.

De acordo com a CIF –CJ, do aluno, este tem Trissomia 21 – défice cognitivo motor e sensorial. Consegue compreender e exprimir-se verbalmente. Tem pouco vocabulário, problemas de atenção e problemas de destreza manual. Não se mostra interessado pela aprendizagem académica. Aquando da avaliação não conseguiram determinar o seu grau de dificuldade a nível cognitivo.

Durante o período que frequentou o jardim-de-infância, teve apoio pedagógico acrescido pela educadora de educação especial para promover uma estimulação global e foi encaminhado para a terapia da fala.

Capítulo VI – Procedimentos Metodológicos

6.1- Avaliação diagnóstica

Tendo como objectivo conhecer e avaliar a situação do aluno, alvo do presente estudo, foram analisados os resultados da avaliação diagnóstica, do mesmo, através de estratégias desenvolvidas nas diferentes áreas: linguagem; psicomotricidade; percepções; criatividade e desenvolvimento motor. Resolvemos avaliar o aluno nestas áreas com o objectivo de conhecer o mesmo em idade escolar, bem como o seu desenvolvimento a nível global, nomeadamente as suas competências de leitura e escrita e os pré-requisitos das mesmas. Como sabemos, estas áreas estão interligadas, devendo ser trabalhadas no seu todo.

A fim de realizar o perfil diagnóstico do aluno, é necessário averiguar as áreas fracas e emergentes do mesmo, para posteriormente poder intervir adequadamente reeducando essas áreas, sendo também importante conhecer as áreas fortes pois podemos partir destas para trabalhar as restantes incentivando o aluno.

Assim, a avaliação em cada área de desenvolvimento, será observada de acordo com “*checklists*” (listas de observação) a que designaremos por avaliação diagnóstica (ver anexo III). A fim de determinar o perfil do aluno apresentaremos os dados em tabelas relativas às diferentes áreas de desenvolvimento, sendo a avaliação de acordo com as seguintes designações: NAD (Não Apresenta Dificuldades); AD (Apresenta Dificuldades); AGD (Apresenta Grandes Dificuldades). Posteriormente, estes dados serão apresentados em gráficos individuais. Designando-se por área fraca os valores obtidos até 49%, área emergente, para valores entre os 50% e os 75% e área forte se os valores forem superiores a 76%. Desta forma poderemos apresentar o perfil do aluno bem como o relatório do mesmo.

A avaliação na criança do estudo de caso, foi realizada individualmente durante a parte da manhã, em 4 sessões de 45 minutos cada, para não provocar fadiga e o desinteresse. Foi explicado ao aluno que não estava a ser avaliado com o objectivo de não o pressionar, deixando-o à vontade caso não conseguisse realizar a tarefa solicitada, bem como, no que consistia a tarefa a realizar. Se necessário, será dado ao aluno o

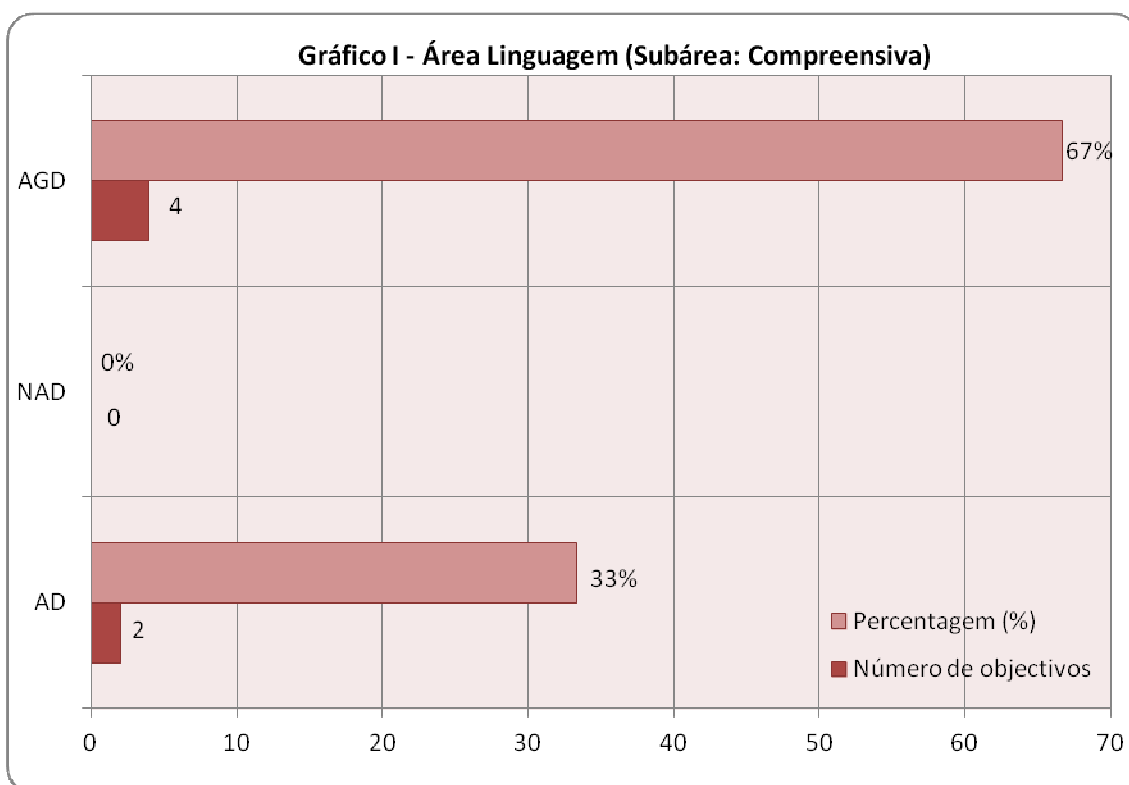
incentivo à continuação da realização da tarefa, ou então passaremos à tarefa seguinte na falta de uma resposta quer esta seja satisfatória ou não, evitando assim momentos de ansiedade e angústia.

Todo o material necessário foi antecipadamente preparado. Na realização da tarefa houve o cuidado para não interferir na sua actuação. Todos os dados recolhidos nesta avaliação são confidenciais a fim de proteger a identidade da criança.

6.1.1- Avaliação /representação gráfica da avaliação diagnóstica

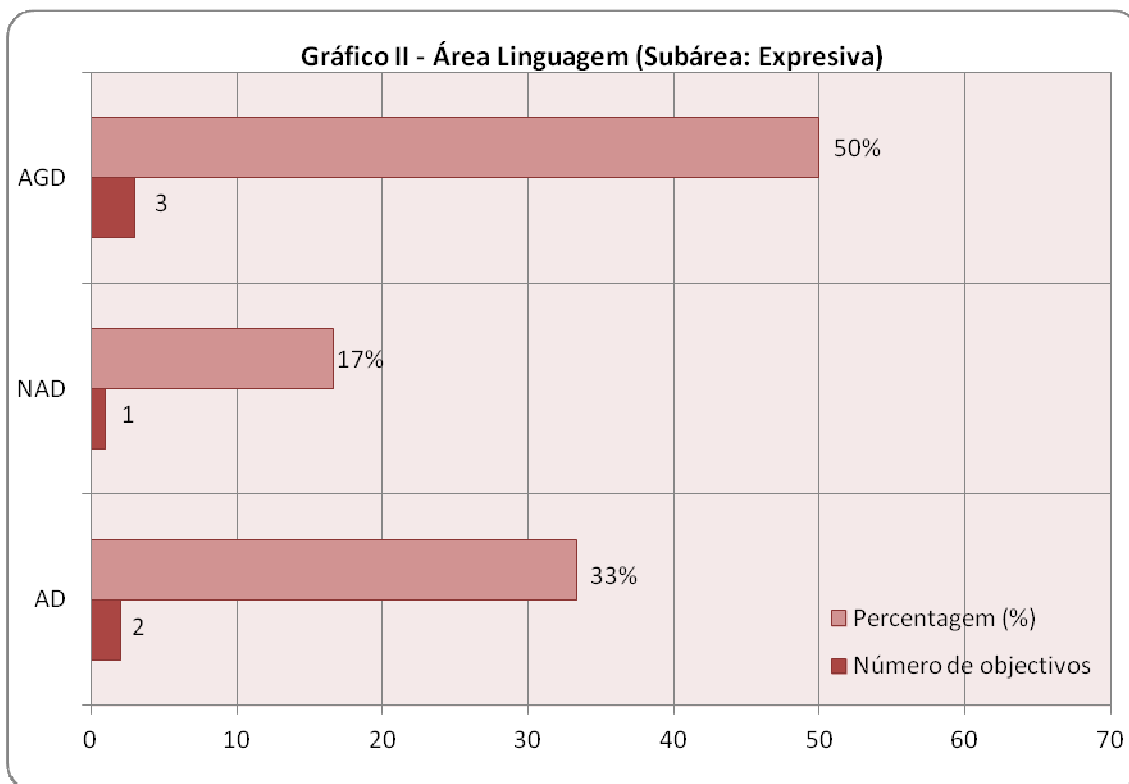
I- Área da Linguagem:

Subárea: Compreensiva					
Nº	Objectivos	AD	NAD	AGD	Observações
1	Executa ordens simples	X			
2	Executa ordens complexas			X	Não executou as tarefas na sua totalidade. (Ver anexo 1)
3	Dialoga			X	
4	Compreende histórias ouvidas			X	Enumerou uma personagem, não entendeu o texto. (Ver anexo 3)
5	Reconta histórias ouvidas			X	
6	Realiza recados simples	X			



Na área de linguagem oral compreensiva, como representado no gráfico I, o “P” apresenta grandes dificuldades em seguir ordens mais complexas, bem como na compreensão de histórias ouvidas para depois as contar de seguida não retendo a informação essencial da mesma. No que se refere a manter um diálogo, responde às questões de forma rápida e concisa, manifesta portanto grandes dificuldades. Trata-se de uma subárea fraca.

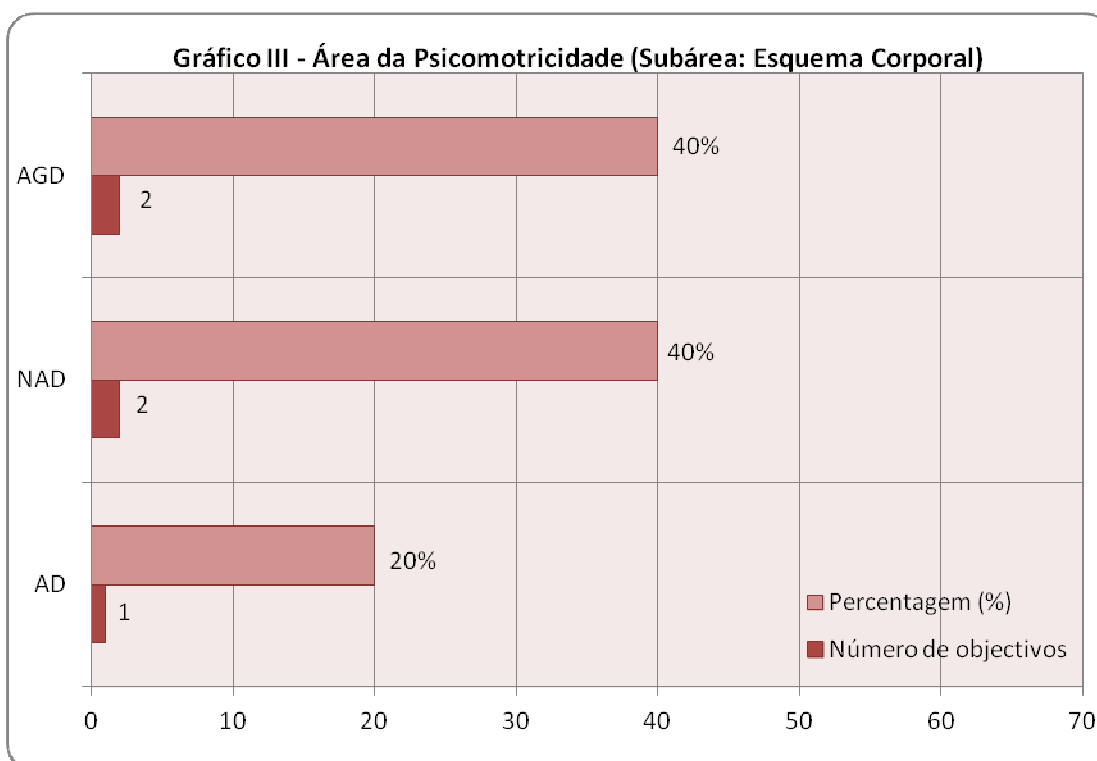
Subárea: Expressiva					
Nº	Objectivos	AD	NAD	AGD	Observações
1	Interpreta imagens dadas		X		
2	Reconta histórias com suporte visual	X			(Ver anexo 4)
3	Possui vocabulário	X			Possui pouco vocabulário.
4	Apresenta dificuldades na Morfo-sintatexe			X	
5	Estrutura e organiza frases			X	
6	Articula sons das palavras			X	



No que se refere à área da linguagem oral expressiva, o mesmo possui pouco vocabulário, apresenta grandes dificuldades a nível da morfo-sintaxe e fraca estruturação de frásica bem como na articulação dos sons das palavras. É portanto uma subárea fraca.

II- Área da Psicomotricidade:

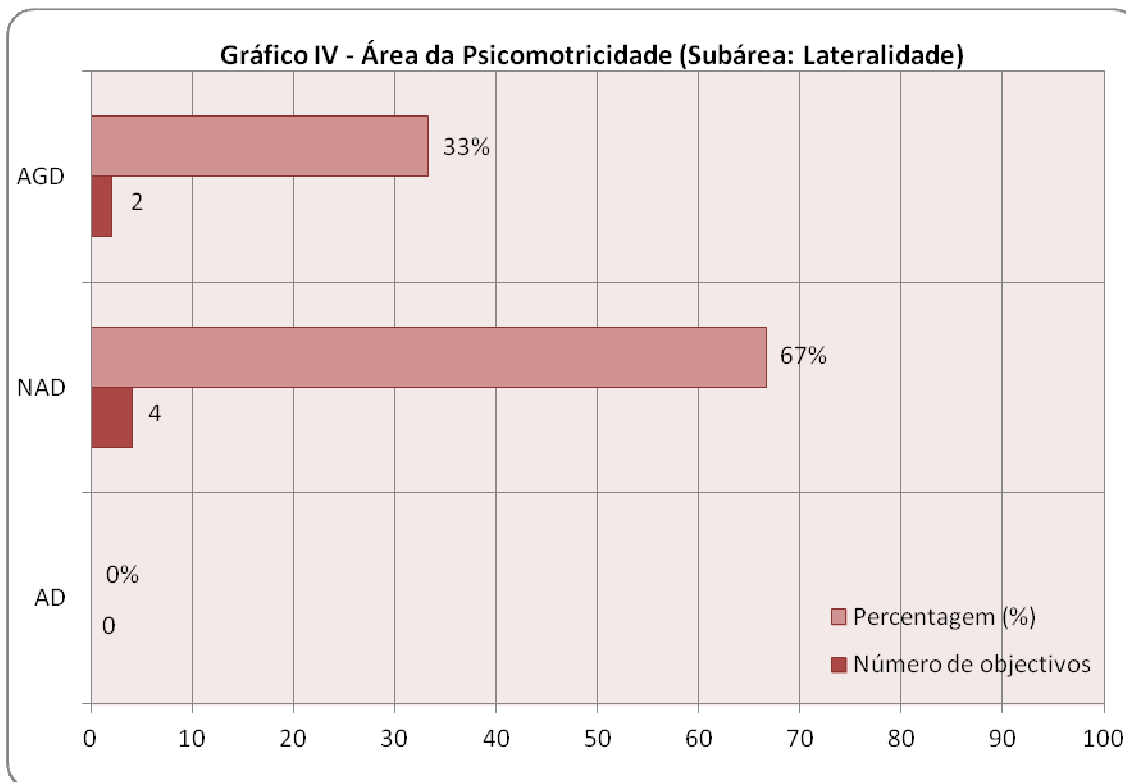
Subárea: Esquema corporal					
Nº	Objectivos	AD	NAD	AGD	Observações
1	Desenha a figura humana completa			X	(Ver anexo 5)
2	Realiza um puzzle da figura humana			X	Não realizou o de 7 peças, nem o de 5 peças. (Ver anexo 6)
3	Identifica partes do corpo humano em si	X			
4	Identifica partes do corpo humano no espaço gráfico		X		
5	Nomeia as diferentes partes do corpo		X		



Quanto à área da psicomotricidade, na subárea esquema corporal, como documenta o gráfico III, o “P” tem dificuldades em nomear diferentes partes do corpo em si, confundindo-as. Patenteia grandes dificuldades na realização de um *puzzle* da figura humana adequado à sua idade (de sete peças), realizou o do nível inferior (5 peças), o qual também não conseguiu fazer correctamente, bem como na realização do desenho da figura humana, sendo que o desenho que fez, de acordo com o Teste do boneco de Rouma e Partridge, conforme o anexo 5 da grelha da avaliação diagnóstica, se enquadra na idade dos 5 / 6 anos. Estamos perante uma subárea fraca.

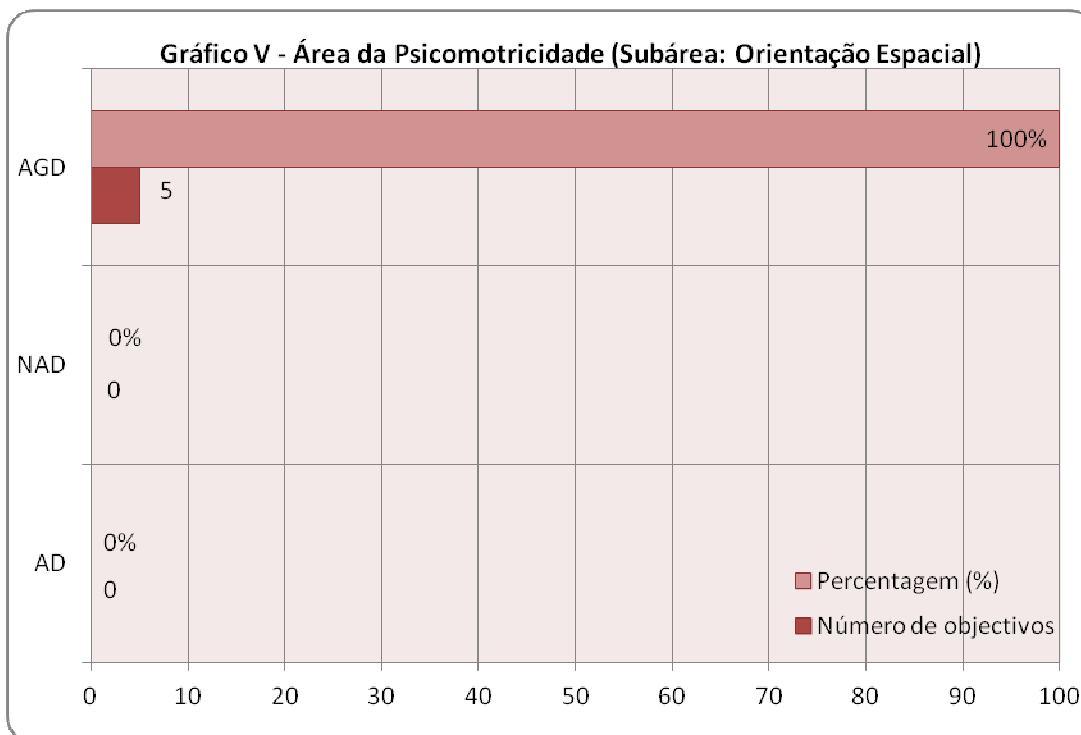
Subárea: Lateralidade (dominância e reconhecimento)					
Nº	Objectivos	AD	NAD	AGD	Observações
1	Executa com as mãos ordens dadas		X		
2	Executa exercícios de lateralidade		X		(Ver anexo 7)
3	Identifica direita/ esquerda no espaço real		X		
4	Identifica direita/ esquerda em si		X		
5	Identifica direita/ esquerda no outro			X	
6	Identifica objectos à direita/ esquerda no espaço gráfico			X	Nesta actividade foi notório que preencheu a ficha sem

					certeza das respostas. (Ver anexo 8)
--	--	--	--	--	---



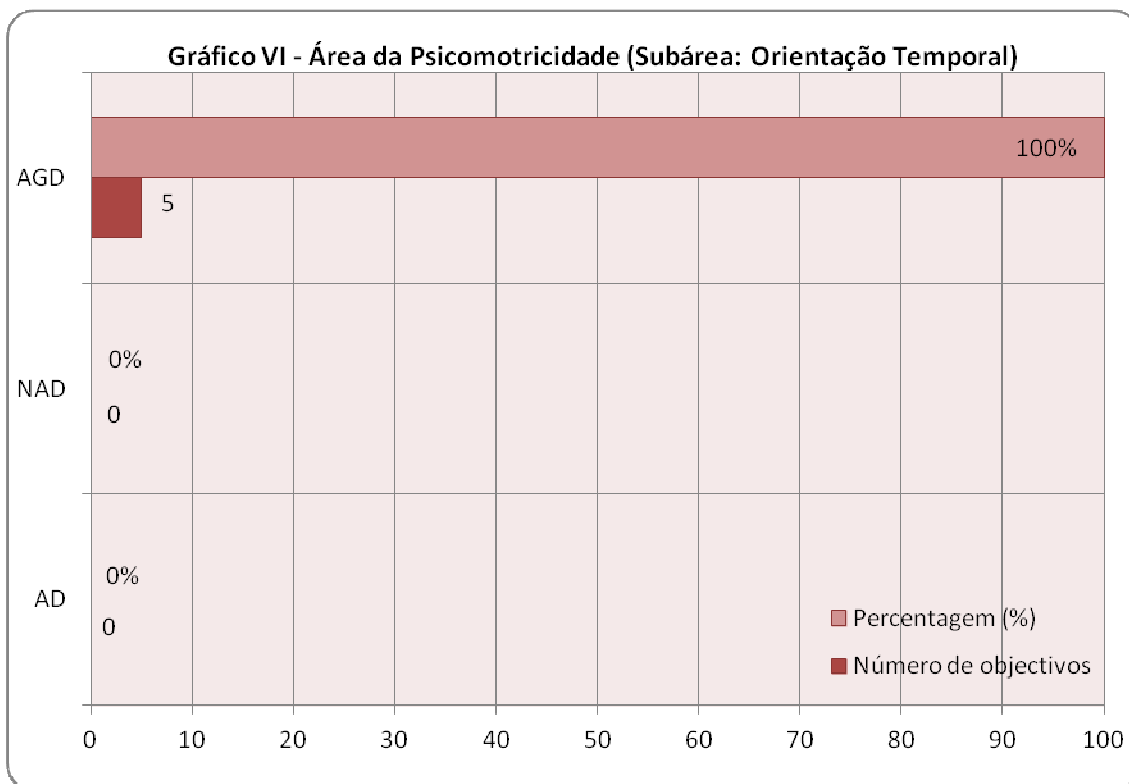
Em relação à área da psicomotricidade, na subárea da lateralidade (dominância e reconhecimento), é visível que tem grandes dificuldades na identificação da direita/esquerda no outro e em identificar objectos à direita/ esquerda no espaço gráfico. É assim uma subárea emergente, como se pode verificar no gráfico IV.

Subárea: Orientação espacial					
Nº	Objectivos	AD	NAD	AGD	Observações
1	Copia figuras geométricas simples			X	(Ver anexo 13)
2	Reproduz traçados simétricos			X	(Ver anexo 14)
3	Copia figuras geométricas combinadas			X	(Ver anexo 15)
4	Executa grafismos			X	(Ver anexo 16)
5	Percorre labirintos			X	(Ver anexo 17)



Na área da psicomotricidade, subárea orientação espacial, o aluno apresenta grandes dificuldades na cópia de figuras geométricas simples e combinadas, na reprodução de traçados simétricos e realização de grafismos. Demonstra também grandes dificuldades na realização de labirintos. É portanto uma subárea fraca, ver gráfico V.

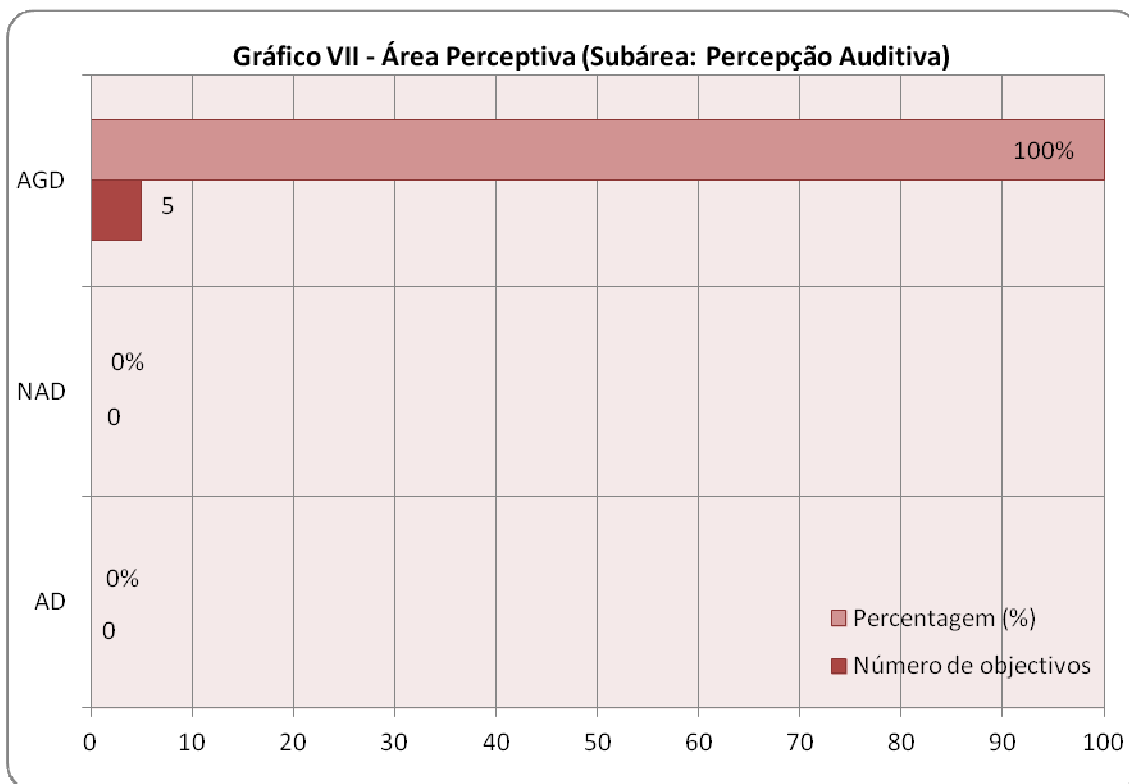
Subárea: Orientação Temporal					
Nº	Objectivos	AD	NAD	AGD	Observações
1	Discrimina e nomeia dias da semana			X	
2	Conhece as estações do ano			X	Diz não saber em que estação estamos.
3	Tem noção de hoje/ amanhã/ depois de amanhã			X	
4	Sequencializa e organiza histórias e desenhos			X	Não colocou a história por imagens em sequência (nem 7, nem 5peças) (Ver anexo 18)
5	Reconta em sequência as actividades que realizou anteriormente			X	



Na área da psicomotricidade, subárea orientação temporal, apresenta grandes dificuldades em nomear os dias da semana e no conhecimento das estações do ano. Apresenta também grandes dificuldades em contar com sequência as tarefas que realizou anteriormente e em sequencializar e organizar histórias e desenhos em banda desenhada. Estamos perante uma subárea fraca como se pode verificar no gráfico VI.

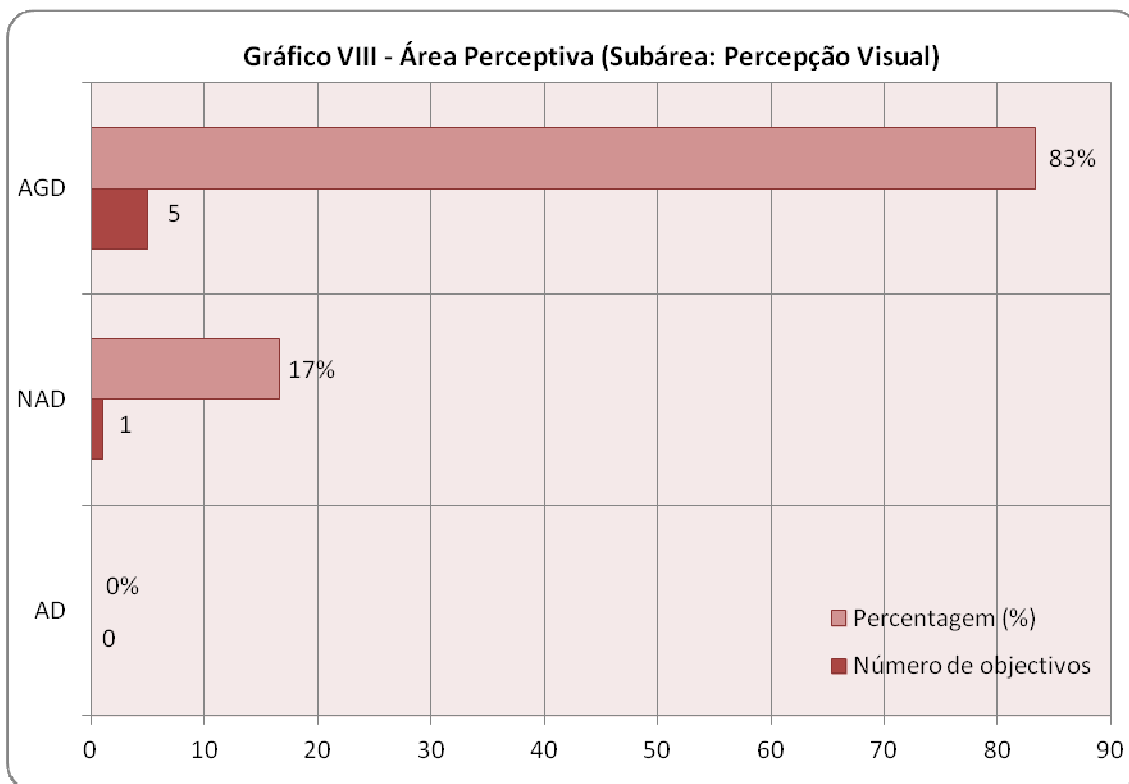
III- Área Perceptiva:

Subárea: Percepção Auditiva					
Nº	Objectivos	AD	NAD	AGD	Observações
1	Memoriza e repete séries de algarismos pela mesma ordem			X	
2	Memoriza e repete séries de palavras pela mesma ordem			X	
3	Discrimina sons iguais e diferentes			X	
4	Reproduz batimentos ritmos ouvidos			X	



Na área perceptiva, subárea percepção auditiva, o aluno tem grandes dificuldades em memorizar sequências de números e palavras superiores a dois, bem como na discriminação de sons iguais e diferentes. Também não reproduziu correctamente os batimentos ritmos ouvidos. Como se pode constatar no gráfico VII, é uma subárea fraca.

Subárea: Percepção Visual					
Nº	Objectivos	AD	NAD	AGD	Observações
1	Identifica diferenças entre duas imagens diferentes			X	(Ver anexo 20)
2	Identifica semelhanças entre duas imagens			X	(Ver anexo 21)
3	Descreve de memória imagens observadas		X		(Ver anexo 22)
4	Memoriza e posteriormente desenha símbolos atendendo à sua sequência			X	(Ver anexo 23)
5	Recorda e organiza até 5 objectos observados em gravuras			X	(Ver anexo 24)
6	Coloca por ordem de tamanho até 6 figuras geométricas			X	Não respondeu (Ver anexo 25)

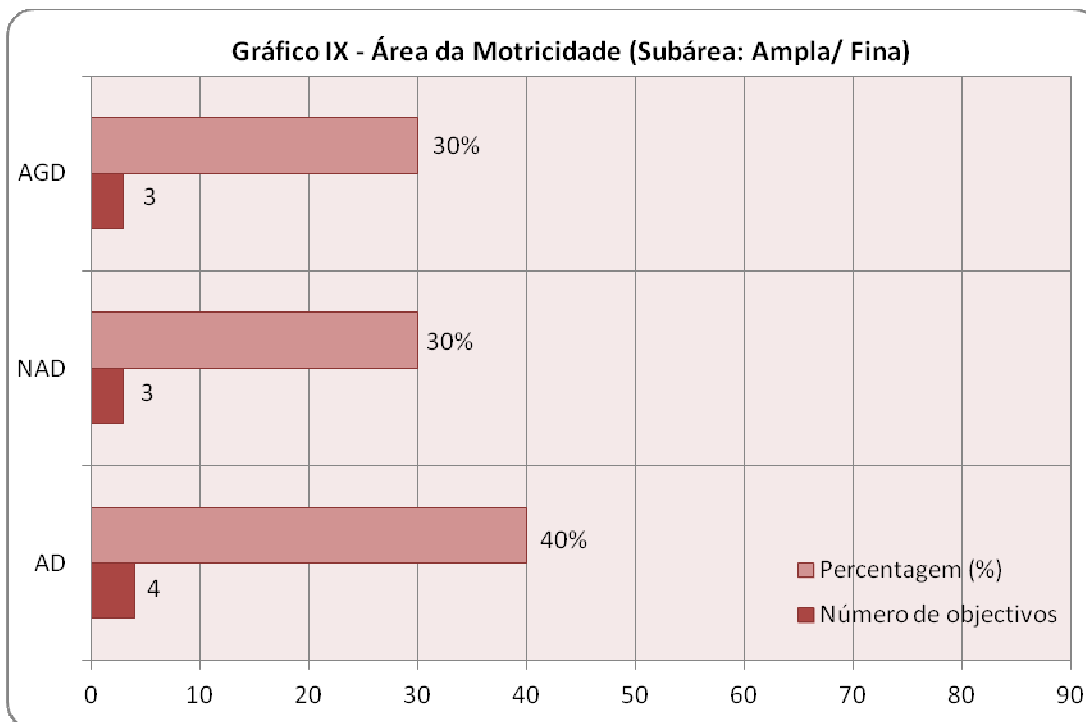


Na área perceptiva, subárea percepção visual, apresenta grandes dificuldades em identificar as diferenças e as semelhanças entre duas imagens. Patenteia muitas dificuldades na memorização e posterior desenho de símbolos atendendo à sua sequência, em organizar objectos observados em gravuras e em colocar por ordem de tamanho figuras geométricas. É uma área fraca, como referido no gráfico VIII.

IV- Área da Motricidade:

Subárea: Ampla /Fina					
Nº	Objectivos	AD	NAD	AGD	Observações
1	Permanece de pés juntos com os olhos fechados		X		
2	Equilibra-se num só pé durante 30 segundos	X			
3	Desloca-se sobre uma linha recta imaginária		X		
4	Derruba pinos a 6 metros com uma bola	X			
5	Encesta uma bola	X			
6	Salta à corda		X		
7	Monta e desmonta uma pulseira de cliques pequenos			X	
8	Recorta uma linha recta e curva			X	(Ver anexo 26)

9	Percorre um labirinto com um lápis			X	Não respondeu (Ver anexo 27)
10	Desenha grafismos isolados e em sequência	X			(Ver anexo 28)



Na área da motricidade, subárea ampla e fina, como verificado no gráfico IX, o aluno apresenta dificuldades de equilíbrio, em derrubar pinos a seis metros com uma bola e em realizar um labirinto com um lápis. Apresenta ainda muitas dificuldades no recorte, apesar de pegar na tesoura correctamente, não corta pela linha. Não consegue montar e desmontar uma pulseira de *clips*. É portanto uma subárea fraca.

V- Área Académica

No que concerne à área académica, o aluno não conseguiu realizar a avaliação pretendida na sua totalidade. O aluno leu e copiou duas frases do seu livro. “O meu primeiro dicionário” (ver anexo IV), realizado com o mesmo e com a professora de educação especial.

Este livro tem páginas para cada letra do alfabeto, nelas estão coladas imagens e fotos de familiares, bem como do próprio com a respectiva palavra escrita. Na parte final do mesmo surgem pequenas frases, onde nos apoiamos para avaliá-lo nesta área.

No que se refere à área académica, subárea da leitura, e subárea da escrita, como mencionei em cima, o aluno leu e escreveu duas frases do seu livro, não tendo sido possível avaliá-lo. De acordo com a professora de educação especial o aluno lê e escreve algumas palavras, (as mencionadas no livro). Tendo sido a escrita a sua grande evolução durante este ano lectivo. Acrescenta que o mesmo conhece as letras, aprendeu-as com o método gestual *Jean qui rit* com o objectivo de o aluno aprender as letras.

No que se refere à área académica, subárea da aritmética, também não foi possível a avaliação. O referido aluno apenas lê algarismos, a professora do ensino especial diz estar a tentar trabalhar com ele os sinais de maior, menor e igual e fazer operações de adição, mas salienta o ter de o ajudar na sua totalidade nestas tarefas.

Deste modo, os seguintes quadros (leitura, escrita e aritmética) não estão preenchidos, nem constam os respectivos gráficos.

Subárea: Leitura					
Nº	Objectivos	AD	NAD	AGD	Observações
1	Lê correctamente um texto curto				(Ver anexo29)
2	Lê um texto sem substituir palavras				
3	Lê um texto sem omitir fonemas				
4	Lê um texto com expressão				
5	Lê um texto sem erros de pronuncia				
6	Lê um texto tendo em conta a pontuação				
7	Compreende o que lê				
8	Têm uma postura corporal correcta				

Subárea: Escrita					
Nº	Objectivos	AD	NAD	AGD	Observações
1	Realiza uma cópia de um texto correctamente				(Ver anexo 29)

2	Faz a pontuação correcta do texto				
3	Escreve com um tamanho regular as letras				
4	Escreve frases sem adições				
5	Escreve frases sem omissões				
6	Escreve correctamente texto ouvidos (ditados)				
7	Escreve textos livres				

Subárea: Aritemética					
Nº	Objectivos	AD	NAD	AGD	Observações
1	Lê os algarismos	X			
2	Tem noção de dezena				(Ver anexo XXVIII)
3	Coloca simbologia $>$ / $<$ / $=$ tendo em conta a relação de ordens e grandezas				
4	Efectua operações básicas				
5	Resolve problemas envolvendo o raciocínio				

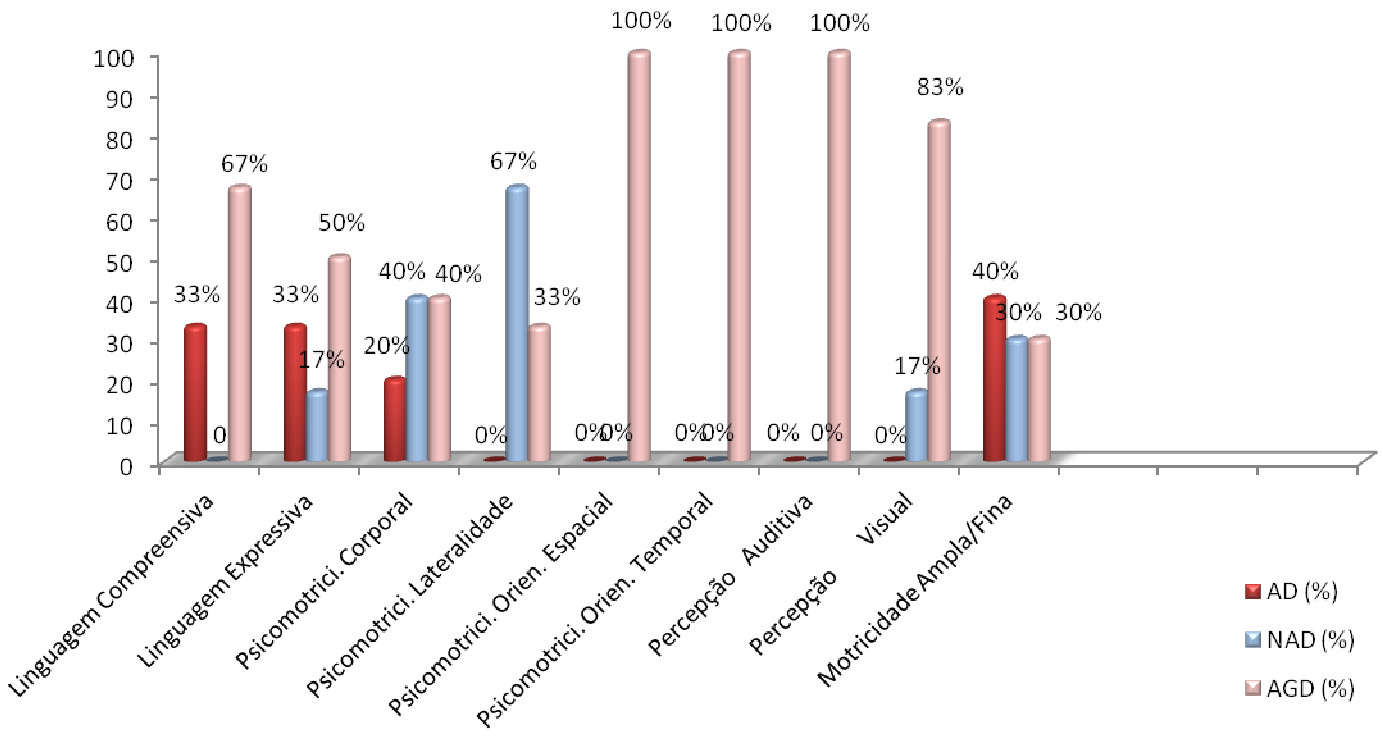
6.1.2- Relatório da avaliação diagnóstica

O “P” é um menino simpático, no entanto apresenta dificuldades em manter/dirigir uma conversa.

Em síntese, as suas áreas fracas são: área de linguagem oral compreensiva, área da linguagem oral expressiva, área da psicomotricidade, na subárea esquema corporal, área da psicomotricidade, subárea orientação espacial, área da psicomotricidade, subárea orientação temporal, área perceptiva, subárea percepção auditiva, área perceptiva, subárea percepção visual, área da motricidade, subárea ampla e fina, área.

A área emergente é a área da psicomotricidade, na subárea da lateralidade (dominância e reconhecimento). Como se pode observar pela análise gráfica de acordo com os dados obtidos.

Gráfico X - Análise interpretativa global das Áreas/subáreas observadas



6.2- Exploración del Lenguaje Comprensivo y Expresivo (ELCE)

Perante a escassez de instrumentos de exploração da fala e linguagem, que avaliem tanto a vertente expressiva como compreensiva e a necessidade de algo que nos seus conteúdos nos ofereça dados e informações pertinentes, que sirvam de guia para a elaboração de um posterior plano de intervenção nas dimensões da linguagem em que o aluno apresente maiores dificuldades, levou-nos a optar pela *avaliação Exploración del Lenguaje Comprensivo y Expresivo* (ELCE). Esta prova, dirigida à língua espanhola, por nós adaptada à língua portuguesa, mais especificamente ao caso em si.

Para a descrição desta avaliação, baseamo-nos na própria, de acordo com os autores Ginés; Salellas; Diaz; Marí e Martiarena (1996). Este instrumento de avaliação destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 4 e 7 anos, oferecendo-nos porém alternativas de avaliação para crianças com deficiência, possibilitando utilizar provas de idades inferiores. Pretende ser utilizado por vários profissionais, nomeadamente, professores de educação especial, terapeutas de fala, psicólogos e pedagogos.

A ELCE é composta por dois momentos distintos de avaliação e pretende avaliar a linguagem na vertente compreensiva e expressiva.

Na avaliação da linguagem compreensiva, avalia o nível senso-perceptivo que inclui as seguintes provas:

1) - Aspecto semântico, que inclui:

1.1) - Teste de H. Hildreth y N. L. Griffith. Metropolitan Ítem 3:

Destina-se a crianças com idades entre os 4 e 7 anos e é constituído por 14 fichas, apresentando cada uma, 4 imagens agrupadas por categorias em função da sua semelhança semântica. Este analisa os aspectos semântico, analítico-sintético e de pensamento, de forma a avaliar a capacidade de compreensão verbal e cognitiva, mediante a compreensão de frases e discriminação de categorias por meio de definição de objectos, instrumentos para seu uso, habitat, entre outros, sendo aumentada a sua complexidade progressivamente.

1.2) - Teste léxico-semântico:

Destina-se a crianças entre os 2 aos 5 anos e meio, avalia a elocução e a compreensão de vocabulário referente a esquema corporal, partes do animal, peças de

vestuário, acções, orientação espacial, cor, forma e tamanho. É aplicado através realização de perguntas colocadas à criança. Apesar da idade a que se destina ser inferior à do aluno, achamos pertinente aplicar ao aluno alvo de estudo a fim de aferir melhor o seu nível de compreensão.

2 - Aspecto analítico-sintético, que inclui:

2.1- Execução de ordens verbais, com o objectivo de obter informação sobre a capacidade de análise e síntese na selecção de vários objectos de uso quotidiano, bem como na execução de ordens.

2.1.1) - Ordem simples, que se destina a crianças dos 18 aos 30 meses, e por este motivo não se aplicou ao aluno alvo de estudo.

2.1.2) - Ordens complexas, que se aplica a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos, dentro destas temos, a selecção de objectos, onde a criança deverá identificar e seleccionar objectos familiares num determinado conjunto e execução de ordens, em que o aluno tem que executar acções com os elementos da prova e por fim a selecção de objectos e execução de ordens, onde o aluno tem que seleccionar objectos entre vários e executar a acção que se lhe é pedida.

3 - Aspecto de pensamento:

3.1- Teste Decroly de causa e efeito em duas formas:

Aplica-se a crianças de 5 anos em diante. Na sua forma a) avaliamos a informação sobre juízos de causa imediata e de aplicação, enquanto que na forma b), explora as relações de causalidade perante a resposta do aluno de acordo com as perguntas que lhe são colocadas.

3.2 - Teste de H. Hildreth y N. L. Griffiths. Metropolitan Ítem 2

Dirigida a crianças com idades entre os 4 e os 7 anos. Explora a capacidade de raciocínio verbal através da compreensão de frases relativas a discriminação de acções, situações e lugares, diferenças entre categorias e sucessão temporal.

4 - Nível verbal puro, onde se avalia aspectos já citados: semântico, analítico-sintético e de pensamento. Explora a compreensão verbal e integração gramatical perante perguntas sobre definições, absurdos verbais, semelhanças e diferenças, compreensão de situações e analogias opostas.

O material utilizado baseia-se num caderno de imagens para a avaliação da compreensão e noutro caderno com imagens para a exploração da linguagem expressiva.

No que se refere à anotação e avaliação, na folha de respostas constam duas colunas para anotação. Quando a resposta estiver correcta ou incorrecta assinalaremos na coluna correspondente com um (X). Na coluna de respostas correctas (Rc), está anotada a letra correspondente à da resposta adequada. Na coluna de respostas incorrectas (Ri), e quando o aluno errar, anotaremos a letra correspondente à imagem que o aluno seleccionou.

Posteriormente, atribui-se 1 ponto a cada resposta correcta a fim de se somar o total de acertos, à excepção dos testes qualitativos. De acordo com as avaliações o número de acertos nos testes quantitativos varia para determinar se o aluno necessita ou não de intervenção, nomeadamente:

- Teste Metropolitan. Item3, número de respostas certas, inferior ou igual a dez, necessita de intervenção;
- Teste Decroly, número de respostas certas, na forma a) e b), inferior ou igual a 12, necessitam de intervenção;
- Teste Metropolitan 2, número de respostas certas, inferior ou igual a nove, necessita de intervenção.

Na interpretação dos seus resultados, são avaliadas características quantitativas e qualitativas no desenvolvimento da fala e linguagem. Consideraremos os dados apenas como indicativos e orientações para uma posterior intervenção.

Esta avaliação (ELCE) (ver anexo V), foi realizada individualmente durante a parte da manhã, em 2 sessões de 30 minutos cada para não provocar fadiga e desinteresse. Foi explicado ao aluno que não estava a ser avaliado com o objectivo de não o pressionar, deixando-o à vontade caso não conseguisse realizar a tarefa solicitada, bem como no que consistia a tarefa a realizar. Se necessário, será dado ao aluno o incentivo à continuação da realização da tarefa, ou então passaremos à tarefa seguinte na falta de uma resposta quer esta seja satisfatória ou não, evitando assim momentos de ansiedade e angústia.

Todo o material necessário foi antecipadamente preparado. Na realização da tarefa houve o cuidado para não interferir na sua actuação. Todos os dados recolhidos nesta avaliação são confidenciais a fim de proteger a identidade da criança.

6.2.1 - Relatório da avaliação da ELCE

- Linguagem compreensiva

- Metropolitan. Item 3

No que se refere a avaliação do aspecto semântico, o aluno alvo de estudo, demonstra a capacidade de seleccionar a imagem correspondente a um objecto pelo uso. À medida que o nível de complexidade aumenta, diminui a sua capacidade de concentração demonstra maior dificuldade, confundindo conceitos. Teve um total de acertos de 8 em 14, desta forma parece-nos adequado estruturar a de intervenção.

- Léxico semântico:

A nível do seu léxico semântico, o aluno, demonstra identificar e nomear objectos como: o menino; os sapatos; as flores; os patos; a menina; as jarras; os patos e balão, como se constata na avaliação das imagens 1, 3, 4, 6, 8a, 9, 0, 11 e 13. No entanto, apresenta dificuldade em nomear o cão; o gato; novelo de lã como pode ver na avaliação das imagens 1, 2, 5, 7; não distinguiu os sapatos de homem e de mulher, imagem 13.

No que concerne ao esquema corporal, nomeia a cara, os olhos, as orelhas, a boca, mãos, pernas e braços como expressa a avaliação da imagem 1. O mesmo não sucede com as noções de: cabeça; pés; nariz e barba, (como podemos ver na avaliação das imagens 1).

No que diz respeito ao conhecimento das partes do animal, o referido aluno nomeou as orelhas, olhos; boca; e trela; não identificando: a cauda; cabeça; bigodes; língua; bico; pescoço; barriga. Como documenta a avaliação da imagem 1 e 5.

Apresenta muitas dificuldades no que se refere à orientação espacial, identificando apenas a posição do animal que está em cima e em baixo, como refere a avaliação das imagens 8a e 10. Conhece as posições sentado e de pé, identificando-as. Apresenta algumas dificuldades na distinção dos tamanhos “pequeno” e “grande”, como se pode ver nas avaliações das imagens 5, 7 e 13.

Não nomeou a forma de objectos, de acordo com a avaliação das imagens 1, 3, 4, 5, 6, o aluno conhece as cores: vermelho, azul, preto. Já as cores amarelo, branco e castanho não conhece, como podemos ver na avaliação das imagens 7 e 10.

Conhece poucas peças de roupa, nomeando apenas os sapatos, calções, como podemos confirmar na avaliação das imagens 1. O mesmo não acontece com o conhecimento das meias, como comprova a avaliação das imagens 1 e 11.

A nível de finalidade, o aluno especificou para que são os olhos, a boca, as orelhas, como podemos ver na avaliação da imagem 1.

No que diz respeito à quantidade, as avaliações das imagens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11 e 12 constataam que o aluno tem noção de quantidade, contando os objectos pedidos só com o olhar, sem apoio da contagem com o dedo.

Aspecto Analítico -Sintético:

- Ordens Complexas

– Seleccção de objectos

O aluno conseguiu seleccionar apenas dois objectos, apresentando duas respostas correctas em sete. De acordo com as respostas podemos dizer que o seu desempenho está para os quatro anos de idade.

– Seleccção de objectos e execução de ordens

No que concerne à selecção de objectos e execução de ordens, o aluno apresenta dificuldades quando as instruções se tornam mais extensas e complexas, não realizando mais que duas ordens por ficar confuso. Apresenta dificuldades a nível da percepção auditiva e consequentemente na memória auditiva. O seu desempenho situa-se nos quatro anos de idade.

- Aspecto do Pensamento:

- Decroly

Nesta avaliação, o aluno apresentou muitas dificuldades em se concentrar nas imagens dadas. Inicialmente entendeu o objectivo, mas à medida que o grau de dificuldade foi aumentando, o mesmo apontava para a imagem sem realizar qualquer associação ao que lhe era proposto. Apresentou na forma a) 5 respostas certas em 14 e na forma b) 1 resposta certa em 14, necessita assim de intervenção nas estruturas que desenvolvam competências neste domínio.

- Metropolitan 2

Nesta avaliação, o aluno apresentou também muitas dificuldades em se concentrar nas imagens dadas. É também de referir as dificuldades existentes a nível cognitivo. Apresenta 3 respostas certas em 14, necessita de intervenção.

- Nível Verbal Puro

Nesta parte da avaliação, o aluno respondeu a 2 itens nas questões dirigidas para os sete anos, apresentando dificuldades em definir conceitos, sendo necessário aplicar a avaliação para os cinco anos, à qual respondeu correctamente a 7 itens, não respondendo aos três últimos.

- Linguagem expressiva

- Exploração fonológica e fonética

A nível de expressão o aluno apresenta dificuldades em :

Som	Palavra	Como o aluno pronunciou:
/r/	Caracol Guarda-chuva	Caacol Gada--chuba
/lh/	Folha Olho	Fola Ôlo
/fl/	Flor	Feloe

/pr/	Prémio Comprar Princesa Pressa	<u>P</u> émio Comp <u>a</u> e <u>P</u> incheza <u>P</u> essa
/br/	Abrir	<u>A</u> bi
/dr/	Dragão Dromedário	<u>D</u> agão <u>D</u> omedário
/tr/	Triciclo Trompete Estrela	<u>T</u> icicolo <u>T</u> ompete Est <u>e</u> la
/fr/	Framboesa	<u>F</u> amboesa
/kr/	Escrever Recreio	Esque <u>b</u> éi Reque <u>i</u> o
/gr/	Igreja Tigre Grande Lágrima	<u>I</u> gueja tig <u>u</u> rrre <u>g</u> ande lágu <u>i</u> ma
Substituição j/ch - c / ch - z / ch	Queijo Polícia Televisão Blusa Blusão	Queicho Polichia Telebijão Bluja Blujão

- Ditongos

O aluno não apresenta dificuldades na pronúncia dos ditongos.

- Discriminação Auditiva:

No que concerne à discriminação auditiva, o aluno, apresenta mais respostas correctas do que incorrectas, porém pareceu-nos terem sido dadas as respostas de forma algo alheia.

Em suma, por tudo o que foi referido anteriormente, as áreas em que o aluno necessita de intervenção são a linguagem compreensiva; conhecimento do esquema corporal; noções espaciais e temporais; cognição; percepção auditiva e consequentemente memória auditiva; exploração de vocabulário; linguagem expressiva, dando especial realce ao fonema /r/, classificado por Lima quanto ao “[...] modo -

líquida vibrante simples ou batimento; ponto de articulação - ápico alveolar; sonoridade vozeada” (Lima:2005, p.25), e os encontros consonantais em que apresentou dificuldades.

Consideramos importante referir, que a finalidade desta avaliação da linguagem ajuda a determinar um melhor e mais adequado plano de intervenção nesta área. O objectivo desta avaliação é a obtenção de uma mais completa informação que servirá para conhecer o perfil global do aluno alvo de estudo e que seja útil e prática para melhorar as suas competências.

Nela procuraremos por em relevo não apenas as dimensões da linguagem em que necessita de ajuda mas também as áreas fortes, as quais serviram de suporte e apoio para que o aluno melhor desenvolva as habilidades da área linguística.

6.3- Perfil intra-individual do aluno

O aluno, alvo do presente estudo, de acordo com a avaliação diagnóstica e os dados da aplicação da ELCE, apresenta como áreas fracas: área de linguagem oral compreensiva, área da linguagem oral expressiva, área da psicomotricidade, na subárea esquema corporal, área da psicomotricidade, subárea orientação espacial, área da psicomotricidade, subárea orientação temporal, área perceptiva, subárea percepção auditiva, área perceptiva, subárea percepção visual, área da motricidade, subárea ampla e fina, área. Tendo uma área emergente, a área da psicomotricidade, na subárea da lateralidade (dominância e reconhecimento).

Podemos também afirmar que o conhecimento do esquema corporal; noções espaciais e temporais; cognição; percepção auditiva e consequentemente memória auditiva, bem como a exploração de vocabulário também se encontram comprometidas. Especificamente na linguagem expressiva, apresenta dificuldades no fonema /r/, e nos grupos consonânticos /lh/; /fl/; /pr/; /br/; /dr/; /tr/; /fr/; /kr/; /gr/ e realiza substituição j/ch c / ch - z / ch

Após delimitarmos o perfil do aluno em estudo, vamos seguidamente apresentar um plano de intervenção, especificamente na área da linguagem compreensiva e

expressiva, de forma a melhorar estas duas áreas fracas. De forma a motivarmos o aluno, vamos ter em consideração os seus interesses e gostos pessoais.

CAPÍTULO VII – TRATAMENTO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A fim de realizar o nosso projecto de investigação relacionado com a forma como o professor especializado pode promover a linguagem expressiva e compreensiva na criança com Trissomia 21, tornou-se necessário a execução de uma entrevista à professora de ensino regular (ver anexo VI) e outra à professora de educação especial (ver anexo VII). As entrevistas são diferentes, bem como alguns dos seus objectivos tendo em conta as especificidades das duas profissionais. Os objectivos de ambas serão a base para o posterior tratamento e análise das mesmas.

Assim é nosso objectivo na entrevista com a professora de ensino regular:

- Conhecer o meio envolvente e caracterizar o aluno em estudo;
- Compreender de que forma a professora de ensino regular promove a linguagem do aluno, especificamente a linguagem expressiva e compreensiva;
- Saber quais as alterações sentidas face ao desenvolvimento da linguagem do aluno após o apoio da professora de educação especial

Os nossos primordiais objectivos face a entrevista com a professora de educação especial são:

- Saber há quanto tempo o aluno em estudo tem apoio da professora de educação especial;
- Compreender como a professora de educação especial define o nível de linguagem do aluno em estudo quando iniciou o trabalho com ele?
- Compreender de que forma a professora de educação especial promove a linguagem do aluno, especificamente a linguagem expressiva e compreensiva;

7.1- Entrevista à professora de ensino regular

Tendo por base a entrevista realizada à professora do ensino regular do aluno alvo deste estudo de caso, (ver anexo VIII), vamos analisá-la por forma a clarificar a sua opinião à cerca das questões colocadas.

Em relação ao ingresso do aluno na escola e à questão: *“Com que idade o aluno foi para a mesma?”*, a professora disse: *“Foi na idade habitual, seis anos.”*

Em relação à pergunta: *“Como foi a adaptação do aluno à escola e aos colegas?”* a professora diz ter sido uma adaptação muito difícil, principalmente devido ao facto dos pais das outras crianças não tolerarem as características do “P”, o que foi e é, para a mesma muito estranho, como refere: *“...a integração foi muito difícil, adaptarem-no na escola. Primeiro porque é... é um grupo muito conflituoso... e o “P” tem características conflituosas é difícil interagir com os colegas apesar de estar um bocadinho melhor, continua a ser, é difícil... quer dizer, passa pelo colega tem que o espicaçar, tem que lhe colocar a mão...”* *“...é um grupo grande, parte dos alunos não toleram isso...”* *“... e porque os pais também não compreendem, então esta imagem... e no primeiro ano o que aconteceu foi exactamente isso, foi mais difícil os pais perceberem...”* *“...o que foi uma coisa para mim estranha quando, quando eu percebi o que se passava, porque eu já tive um miúdo com paralisia cerebral e os pais perceberam muito bem, neste caso, se calhar pode ser pelas características da mãe, se calhar pelas características dos outros, das outras mães...”* *“...a verdade é que foi uma adaptação difícil...”*

Há questão colocada: *“...Que passa para ele?”* A professora afirma ser algo que ainda hoje (portanto durante três anos) ainda o afecta, embora tal comportamento se tenha vindo a alterar positivamente de forma gradual. Como diz: *“Que passa, que passou para eles, ainda hoje há miúdos que est, que estão, que estão proibidos de contactar com o “P”.”*

Ante a pergunta: *“Qual a postura dos colegas perante o aluno? E como é a interacção nos momentos de sala e de recreio?”*, a entrevistada realça o facto de neste ano ter havido uma grande evolução, enquanto anteriormente poucas crianças interagiam com o “P”., este ano poucas crianças não interagem com ele, como confirma: *“No recreio, é aquilo que eu digo... este, este, este ano notei uma evolução grande ... a*

nível dos miúdos já jogarem à bola com ele, estarem mais compreensivos, mas estamos a falar ao fim de três anos, porque na verdade, ah, ah, na sala de aula a interacção era mínima, poderia haver uma miúda ou outra... três, pronto três, três miúdos que mais...” “... mais dados, que ofereciam mais ajuda, ah, do resto não eram e no recreio também havia um número limitado de miúdos. Agora é exactamente ao contrário, posso dizer que é um número limitado de miúdos que continua a não interagir com ele.” A entrevistadora comentou: *“Eu, eu questionei aqui a situação do recreio, porque das duas vezes que vim cá, vi curiosamente que ele estava cá dentro...”*, ao que a professora disse que o aluno fica no interior da escola (no intervalo), inicialmente por indicações da mãe e por se tratar de um aluno muito conflituoso. Futuramente é objectivo que o “P”. vá para o recreio, embora o próprio se sinta melhor no interior da escola. Como documentado: *“Foi desde, desde o início ... primeiro foram indicações da mãe, que gosta que ele fique protegido cá dentro, e, e, e, e segundo porque ele realmente era um miúdo muito conflituoso, e, e mesmo assim já há uma evolução. Já há um grupo de miúdos que é o que gosta de ficar cá dentro para jogar à bola com ele.” “... Vamos ver se no futuro ele poderá fazer a hora do recreio lá fora, mas muitas vezes ele também já não quer...”*

Perante a questão: *“Houve necessidade de se proceder a adaptações na escola para receber o aluno?”*, a entrevistada, refere terem sido poucas as alterações, nomeadamente na escolha da sala, a contratação de uma tarefeira e a distribuição de serviços, como se pode constatar: *“Na escola, não. Tirando a escolha da sala, que, que teve de ser...” “A nível pessoal, ah, ah contratação de uma tarefeira, pronto... e provavelmente distribuição de serviços...”*

Na questão: *“O aluno frequenta as actividades de enriquecimento curricular e a componente de apoio à família?”*, a professora afirma que o aluno frequenta as actividades de desenvolvimento curricular, o apoio ao estudo, música e educação física. Já teve Inglês, mas nunca se interessou, portanto esta actividade foi substituída por jogos lúdicos, os quais já demonstra interesse. Como se pode ler: *“Frequenta as actividades de enriquecimento curricular, o apoio ao estudo, onde realiza os trabalhos de casa, porque ele também tem essa responsabilidade de fazer os trabalhos de casa e depois tem a música e a educação física. O inglês era uma actividade que no ano passado ele não mostrava nenhum interesse pela actividade, então substituímos o inglês*

por realizar alguns jogos lúdicos, relacionados com a área de matemática e com a área de língua portuguesa.”

No que concerne à dimensão relação escola, família, família, escola, à pergunta: *“Que percepção tem do comportamento da família face ao problema do “P”?”*, a professora diz-se tratar de uma família com muitos problemas, embora esta seja bastante colaboradora, dando especial ênfase à mãe do aluno, que diz ter muitas regras e ser exigente, preocupada e que diz estimulá-lo, como podemos confirmar: *“Eu acho que a família, eh, eh, colabora bastante; colabora bastante, aceita, pelo menos a mãe, principalmente e mãe tem, tem regras, tem muitas regras e, e faz algumas exigências, eh...pode às vezes, pode às vezes ser eh teoricamente, e na prática não ser tanto, tão assim, mas ela demonstra sempre preocupação, tenta acompanhar o aluno...”* *“... a mãe é uma pessoa preocupada e que estimula de forma ao miúdo se desenvolver. Agora há ali também problemas familiares que não permitem que sejam o equilíbrio...”* No que se refere à figura do pai, não é muito explícita na entrevista, embora refira existir uma relação entre pai e mãe não ideal, bem como a relação com a avó: *“mas mesmo o meio familiar do miúdo, o pai, a relação com o pai e mãe, às vezes pode não ser o ideal, relação com a avó, quer dizer ...”*.

No seguimento desta entrevista, no que diz respeito à questão: *“A família participa activamente nas actividades e estratégias propostas para a promoção da linguagem expressiva e compreensiva do aluno?”*, a professora ficou um pouco confusa, não forneceu exemplos de estratégias que possam ter proposto, embora parecer-se querer lembrar, de todo o modo, diz que a mãe é receptiva, embora não tenha a certeza que apliquem as estratégias, como podemos verificar: *“...teoricamente, porque quando qualquer indicação que, que, que lhe dêmos pra, pra falar com ele, pra tá atento, pra, ... estou-me a lembrar agora a nível de, de, de dizermos várias vezes a nível, é contagem, não é linguagem expressiva, mas qualquer estra, pequena estratégia, realmente e nível de linguagem, eh... pensando nalgumas estratégias que lhe possamos ter, ter dado a entender, não é, pra desenvolver principalmente a comunicação e o falar, ela acata e diz que sim e até dá vários exemplos...”* *“...agora, se as fazem ou não fazem, agora que ela é receptiva, é.”* *“...de forma a que nós vejamos frutos imediatos, também é difícil de avaliar.”*

No que se refere à dimensão relativa ao desenvolvimento da linguagem, perante a pergunta: *“Como descreve a linguagem expressiva e compreensiva do aluno quando ingressou na escola?”*, a entrevistada disse notar uma evolução no que concerne à sua espontaneidade, considera que o aluno é mais participativo e expressivo. Acrescenta ser um aluno com uma linguagem reduzida, mas que até compreende bem o que o adulto diz. Afirma que o aluno é mais comunicativo com quem conhece, com quem não conhece diz ser agressivo. Como podemos ver: *“...há uma evolução, principalmente a nível de, de, de espontaneidade, se calhar, ... não é, da linguagem oral, falamos de uma linguagem oral, não é, eh... é capaz de ser mais participativo, é capaz de ser mais expressivo, eh, porque ele é um miúdo que até compreende bastante bem aquilo que nós dizemos. Ele, ele compreende as mensagens, e, e ... tem é uma linguagem reduzida, pronto, não é, a nível de, do que diz. Agora se notei evolução, tenho notado, mas ele fala é mais expressivo e é mais comunicativo com, com quem conhece. Quem não conhece, é mais agressivo. A comunicação dele, é mais a desafiar...”*

Posteriormente, a quando da questão: *“Que estratégias utilizou para promover a linguagem expressiva e compreensiva do aluno?”*, a professora diz ser principalmente promover a participação do aluno. A nível individual, refere conversar com ele, incidir na discrição de imagens, bem como de todas as situações que presencia. Em grande grupo, promove a participação oral, embora considere muito difícil devido ao aluno em questão se distrair facilmente. Como se pode constatar: *“É, é principalmente promover, a, a participação dele, ... que é difícil em grande grupo.”* *“...a nível individual é, é conversar com ele, é o tentar, eh, que ele descreva imagens, nos descreva tudo o que vê, converse connosco, nos fale aquilo que se passou, isto a nível individual. Quando está em grande grupo é princi, é principalmente, tentar que ele participe oralmente, quando se está a falar de grande grupo, mas é difícil, porque ele, ele pode estar, eh, mas está completamente alheado das conversas. Portanto, só se lhe dirigirmos a palavra individualmente a ele, é que ele interage, caso contrário não participa. E mesmo assim temos que repetir a mesma mensagem, porque ele não estava a ouvir.”* Acrescenta que desde o ano passado, o aluno realiza recados, com o objectivo de promover a linguagem, a atenção e a memória. *“Outra forma de valorizar, é colocá-lo a ele a fazer muitos recados. Por exemplo, sempre que é necessário alguma coisa, ... e foi algo que só comecei a fazer no final do ano passado, que foi só quando eu comecei... que é*

qualquer coisa que seja necessário, tirar uma fotocópia, chamar uma senhora funcionária, pedir uma caneta para o quadro, sei lá, vai ele...” “ ...por forma a desenvolver a linguagem dele.”.

À pergunta: *“Que dificuldades sentiu?”*, a entrevistada realçou duas principais dificuldades que sente, o facto de o aluno não participar em grande grupo, e a sua escassa interacção com os colegas, o que condiciona a desenvolvimento da sua linguagem. Deu também a entender que devido ao número de alunos que tem e se tratar de uma turma com muitas dificuldades, dispõe de pouco tempo, ao contrário do que gostaria, para trabalhar só com o “P”, como podemos verificar: *“...é que a não participação dele em grande grupo, ... e então é difícil numa turma com vinte alunos e em que há miúdos com muitas dificuldades arranjar aquele tempozinho, que nós deveríamos e que eu quereria arranjar, para diariamente falar com ele, e desenvolver. É assim, eu acho que essa é a principal dificuldade. E depois a segunda dificuldade é que ele podia, ... se ele interagisse mais com os outros colegas, ou seja se não houvesse características dos pais, que isto é os pais que transmitem às crianças, que são, eh, eh, preconceitos em relação ao “P”, se calhar os próprios miúdos teriam ajudado a desenvolver mais a linguagem do “P”. “.*

De acordo com a questão: *“Que resultados é que obteve?”* A professora do aluno, realça o facto de o aluno ser capaz de transmitir qualquer mensagem dita. Lamenta, o aluno não participar em pequeno grupo, sendo este um objectivo ainda a trabalhar. Como explica: *“...a capacidade que ele tem de levar qualquer recado, ou seja, qualquer mensagem que seja dita, ele é capaz de a transmitir.” “Que vantagem é que eu gostaria, é que ele, gostava que ele fosse um miúdo de participar, ou seja, quando houvesse quatro ou cinco miúdos a conversar, que ele por iniciativa própria o fizesse. E não faz. Isso é uma grande desvantagem e um grande ponto que ainda não conseguimos fazer.”.*

No que se refere á dimensão sinalização do aluno, sobre a questão: *“Quando começou a ter o apoio da educação especial e terapias?”*, a professora diz ter sido desde o pré-escolar, como diz: *“...Sempre, sempre, desde a Pré. Portanto, desde que chegou aqui á escola, teve logo.”.*

Perante a pergunta: *“Que terapias teve?”*, a entrevistada diz ter tido terapia educacional e de fala, no entanto, no corrente ano lectivo só tem terapia ocupacional. Como se pode confirmar: *“Terapia ocupacional e da fala. E este ano não tem da fala, só tem ocupacional.”*

Por último, na dimensão relativa ao apoio da professora de educação especial, na questão: *“Com o apoio da professora de educação especial, quais as alterações sentidas face ao desenvolvimento do aluno? Especificamente da sua linguagem expressiva e compreensiva.”*, a entrevistada, afirma que a professora é a principal responsável pelo desenvolvimento da linguagem do aluno, devido a estar na sala só com o objectivo de trabalhar com o aluno em causa. Como podemos verificar: *“...a professora de ensino especial está para ele, e então absolutamente tem muito mais ... condições para desenvolver a linguagem com ele, não é, tem um espaço só para ela, logo aí, grande parte da evolução é trabalho também da, da professora de ensino especial, ... também e sobretudo, isso é...”*

Perante a questão: *“Tem orientações, estratégias, por parte da professora de educação especial, para desenvolver as competências ao nível da linguagem expressiva e compreensiva?”*, a entrevistada, disse que nunca trabalhou com uma criança com as características do “P”, refere haver a preocupação da professora de ensino especial dar algumas orientações, mas afirma também que nunca reuniram para delimitaram objectivos conjuntos para o aluno em questão, apenas conversas sobre o assunto, afirmando poderem ter descorado alguns objectivos prioritários embora os sejam, tendo como principal preocupação promover a linguagem escrita. Como diz: *“... a professora de ensino especial, na verdade, é assim, ela é que dá, ... não digo que é ela que dá as orientações todas, mas, eh... quando eu comecei a trabalhar com o “P”, eu nunca tinha trabalhado com um menino com as características do “P”, portanto todas as orientações e as estratégias...”* *“Essa orientação específica, ... eu penso que sim, principalmente e nível de ... agora se algum dia houve uma assim, eh... de nos sentarmos e pensarmos, ... aí está muitas vezes a nossa preocupação vai mais para a linguagem escrita, não é. Atenção temos consciência das dificuldades que ele tem em transmitir...”* *“e realmente há essas conversas e essas preocupações a nível de orientações, agora, eh temos como objectivo, vamos agora durante esta quinzena ou*

durante esta semana temos de nos preocupar com isso, se calhar em alguns momentos, podemos ter descorado um pouco, que é... tão básico, que acaba por não ser um ob, um objectivo que, que tínhamos como prioritário, apesar de ser prioritário.”

Para as questões: “O”P” lê?” “ E escreve?”, a professora diz que o aluno lê e escreve algumas palavras, sendo a última a sua grande evolução durante este ano lectivo. Como se pode ler: “Escreve. O D lê algumas palavras, lê algumas palavras e escreve algumas palavras, porque a grande, eh... a grande evolução dele este ano foi essa, foi conseguir a grafia, passar...” “Copiar a grafia e reconhecer todas as letras, quer dizer começa a reconhecer palavras que lhe são mais significativas, pronto, acaba por conhecer essas palavras, reconhecer essas palavras mais significativas a esse nível.”

Em suma, o ingresso do aluno na escola foi aos seis anos, teve uma adaptação muito difícil muito devido ao facto dos pais das outras crianças não tolerarem as características do “P”, e terem preconceitos. Esta situação ainda hoje afecta o aluno embora tal comportamento se tenha vindo a alterar positivamente. O mesmo, nos momentos de recreio fica no interior da escola, por indicações da mãe e por se tratar de um aluno muito conflituoso. É objectivo que vá para o recreio, embora o próprio se sinta melhor no interior da escola. Foram necessárias algumas alterações na escola para receber o aluno alvo deste estudo de caso, nomeadamente na escolha da sala, a contratação de uma tarefeira e a distribuição de serviços. O aluno frequenta actividades de desenvolvimento curricular, apoio ao estudo, música e educação física. Já teve Inglês, mas nunca se interessou, portanto esta actividade foi substituída por jogos lúdicos, os quais já demonstra mais interesse.

A família do aluno tem muitos problemas, a mãe do aluno, é o elemento participativo mencionado, tem muitas regras e é exigente, preocupada e diz estimulá-lo. Os restantes membros da família (pai, avó), são pessoas de referência para a criança. Numa conversa posterior à entrevista, a relação entre pai e mãe é muito complicada (o pai é toxicodependente e batia na mãe), a avó surge como uma pessoa muito meiga para o aluno, muito preocupada com os problemas do pai deste e com este. De acordo com a professora, a mãe é receptiva às propostas da escola, embora não tenha a certeza que as

aplique. A professora não forneceu exemplos de estratégias que possam ter proposto à mãe, por não se recordar.

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem, o aluno apresenta uma linguagem reduzida, é mais comunicativo com quem conhece. É referida uma evolução no que diz respeito à sua espontaneidade, participação e expressividade. A professora de ensino regular promove a participação do aluno, sendo que a nível individual, refere conversar com ele, incidir na descrição de imagens, bem como de todas as situações que presencia. Em grande grupo, promove a participação oral, embora considere muito difícil devido ao aluno em questão se distrair facilmente. Por seu turno, apresenta como dificuldades para desenvolver a sua linguagem o facto de este não participar em grande grupo e a sua escassa interação com os colegas. Foi notório que a professora não dispõe de muito tempo para o aluno em causa, embora quisesse. A mesma diz que considera um objectivo alcançado, o aluno ser capaz de transmitir qualquer mensagem dita. Lamenta, este não participar em pequeno grupo, sendo este um objectivo ainda a trabalhar.

Quando foi sinalizado, o aluno começou a ter apoio do ensino especial desde o pré-escolar, teve terapia educacional e de fala, no entanto, no corrente ano lectivo só tem terapia ocupacional.

De acordo com a entrevistada, a professora de educação especial é a principal responsável pelo desenvolvimento da linguagem do aluno, refere haver a preocupação por parte desta, em dar algumas orientações, no entanto, nunca tiveram reuniões para delinear em parceria objectivos para o desenvolvimento do aluno, tomando mesmo consciência durante a entrevista, que descoraram alguns objectivos prioritários, advertindo que devido à idade do aluno têm como principal preocupação promover a linguagem escrita. Realçou ainda que o facto de o aluno ler e escrever algumas palavras, foi a sua grande evolução durante este ano lectivo.

Perante todos estes aspectos, consideramos que não existe grande articulação entre a professora de ensino regular e a professora de educação especial, a última é a que está, na prática, responsável pelo aluno. A linguagem do aluno, é trabalhada em paralelo e não em parceria.

7.2- Entrevista à professora de ensino especial

Tendo por base a entrevista realizada à professora do educação especial do aluno alvo deste estudo de caso, (ver anexo XIX), vamos analisá-la por forma apurar a sua visão à cerca das questões colocadas.

No que se refere ao tempo de trabalho com o aluno, perante a questão: *“Há quanto tempo está a trabalhar com este?”*, a professora de ensino especial diz que trabalha desde o seu ingresso na escola, como se verifica: *“...estou a trabalhar com ele há três anos, desde que ele está cá na escola, ele tá no terceiro ano, portanto trabalho desde o primeiro...”*. À questão: *“Quanto tempo por semana está ele?”*, a professora refere que este ano está quatro vezes por semana, duas horas por dia. Acrescenta achar que devia estar os cinco dias por semana, pois foi notória a evolução do aluno dos outros anos para este, como se pode ler: *“...tu quatro vezes, tu quatro dias...portanto só há um dia...à segunda-feira que não estou com ele, de resto tou todos os dias com ele, de manhã das 08h30 até às 10h30, mas é o...”* *“...e acho que este tempo é o ideal, alias acho que até devia de ter os cinco dias...”* *“... e noto agora a diferença ele evoluiu imenso este ano, ele tem evoluído ...hummm... mais, bem sei que também está maior, tá mais adaptado á escola, mas a evolução deste ano em re...comparativamente com a dos outros anos é muito superior.”*

No que concerne à dimensão do desenvolvimento da linguagem, perante a pergunta: *“Qual o nível da linguagem do aluno quando este começou a trabalhar consigo?”*, a mesma explica que o aluno falava por monossílabos, não construía frases, nem desenvolvia um diálogo. Refere ainda que a nível articulatorio apresentava muitas dificuldades o que comprometia a compreensão do aluno em relação aos outros. A professora refere que teve terapia de fala no primeiro ano não a tempo inteiro, no entanto neste ano lectivo tem, o que potencializou o seu desenvolvimento a nível da sua expressão e articulação. Como diz: *“... era muito mais baixo, portanto ele falava por monossílabos, não fazia... não construía frases...ehhhummm...não desenvolvia dialogo...mais, ele também er... a nível de articulação também tinha muitas dificuldades e portanto para nós percebermos o que ele dizia muitas vezes tínhamos que...tentativa erro, tar a falar com ele...”*; *“... Pronto ele teve terapia da fala, no primeiro ano não teve, porque andava fora, mas a mãe, depois não podia levar, depois num sei quantos, portanto ele no primeiro ano praticamente não teve terapia da fala,*

no segundo ano tivemos cá uma terapeuta no agrupamento, ele teve com ela, portanto já foi melhor, já desenvolveu...já ajudou um bocado...”; ”...este ano ele também está com terapeuta...de de... da fala do cri, portanto por aí ele realmente melhorou bastante a nível da linguagem...”; “...alem de se exprimir melhor, também articula melhor...”; “... é assim muito mais expressivo ao falar para ver se a gente percebe, e quando a gente não percebe ele tem a preocupação de... assim mesmo pela boca a falar assim aber... para realmente... olhe acho que a terapia da fala tem ajudado bastante...”. A professora de educação especial acrescentou ainda que explora histórias; utiliza o trabalho desenvolvido nas aulas sobre o estudo do meio para o estimular. Realça que como o aluno em questão, como permanece pouco tempo atento, sem o apoio da professora de educação especial, fica desconcentrado. Assim diz: “...como é que eu desen...como é que eu trabalho com ele, dentro da sala de aula, a nível de histórias, a nível por exemplo aproveito muito o estudo do meio, porque ele o estudo do meio, sempre que é possível e eu estou lá aproveito o que a professora está a dizer, porque ele tem ehhe...tempos de concentração muito pequenos e portanto quando está sozinho na sala sem mim desconcentra-se por completo...”. Diz também trabalhar a divisão silábica, batimentos rítmicos, tenta que o aluno ajude a contar histórias, o que admite ser muito complicado, o facto de sequencializar e compreender noções temporais diz também ser difícil. Como afirma: “..., portando a divisão silábica, o batimento dos rítmicos... ehhum sempre tentei que ele as histórias, portanto... que ele me ajudasse a contar, porque ele ainda hoje não é capaz... de contar uma história, num é? Mas de qualquer maneira ajuda, por exemplo eu digo umas coisas...olha vai depois... e ela vai dizendo outras... mas pronto contar uma história não, num dá...mesmo pequenina que seja, ele não consegue, consegue é encadear, portanto a sequencia das ideias dele mudou bastante... portanto a cabeça dele tá muito melhor... ele consegue já sequencializar...ainda não bem...”; “...mesmo a sequencia temporal e tudo, é um bocado difícil, o ontem, o hoje, o antes e o depois...mas lá vai... tem melhorando e ele já consegue ordenar melhor as ideias, a nível de pensamento tá...melhorou bastante...”. Perante a questão: “Tem orientações da terapeuta?”, a entrevistada afirma que nunca teve orientações, mas que se reúne com esta trimestralmente para conversar sobre a evolução do aluno. Diz ainda que a troca de informações que tem com a terapeuta tem sido suficiente, não sentindo necessidade de lhe colocar questões. Refere também que se complementam. Como se lê: “Não tenho, nunca tive...”; “...

falamos temos reuniões, pelo menos trimestralmente num é? Temos reuniões, reunimos para saber... falar da evolução dele, mas a nível de indicações assim para trabalhar nunca tive... pronto também a minha formação também vai mais ou menos nesse sentido e portanto nunca tive assim necessidade, nunca senti necessidade de perguntar alguma coisa á colega, como nós trocamos impressões e tudo, isso é... tem sido suficiente...”; “...completamo-nos, acho que... uma á outra... “.

Na dimensão sobre a intervenção, embora perante a pergunta: “...utiliza mais alguma estratégia para além das que... mencionou?”, a entrevistada evidencia, ainda a realização de jogos de computador, exploração visual de gravuras, diz explorar tudo o que o aluno vê com o objectivo de promover a sua linguagem e aumentar o seu vocabulário. Como se pode constatar: “...os jogos de computador, pronto eeee... Explorar as gravuras, as imagens... pronto no computador também explorar aquilo que se vê... eh... aproveito tudo, acho que isso desenvolve a linguagem dele e aumenta o vocabulário, e tudo num é? Porque o vocabulário aqui neste meio é sempre muito reduzido, e portanto ele trabalha bastante... sempre trabalhou desde o primeiro ano, no computador e os joguinhos... portanto a exploração desses jogos... mesmo das histórias que aparecem no computador e tudo... e as imagens...e sei lá... as diferenças tudo isso acho que... é como eu realmente aproveito para explorar... pronto para desenvolver a linguagem...”.

Por seu turno, no que concerne à questão: “Acha que essas estratégias funcionam?”, a entrevistada garante que sim, pois diz notar em conjunto com a professora do ensino regular evolução no aluno, como se verifica: “... tenho a certeza absoluta, porque realmente ele... pronto mesmo o professor e tudo, nós notamos quem trabalha com ele, que ele tem tido uma evolução muito favorável, muito positiva.”.

Para a questão: “Prevê fazer algum tipo de adaptações ao nível da linguagem?”, a entrevistada responde que pretende continuar a desenvolver os objectivos que tem trabalhado no decorrer deste ano lectivo; diz ser importante o aluno continuar a ter apoio da terapeuta da fala, apesar de não ter certeza devido a questões externas à escola. Como se pode ler: “...para o próximo ano...ehhh...tem que se continuar a desenvolver os mesmos objectivos, porque eles tem sido trabalhados mas não tem sido... portanto ainda não é suficiente, num é? Ele convêm...ehhh... era óptimo

que ele tivesse terapia de fala que não sabemos...portanto deve continuar... não sabemos se ele vai ter ou não, devido às sucessivas alterações...”; “...Portanto trata-se de desenvolver esse vocabulário, que ele dantes não falava e agora já vai dizendo alguma coisa, não diz muito, mas já vai falando e... e já é bom, portanto eu penso que as estratégias a nível de linguagem são para manter, para ver se realmente ele continua a desenvolver e ehhumm, manter na mesma o contacto com a terapeuta...”

Perante os dados anteriores, podemos afirmar que a professora de ensino especial trabalha com o aluno há três anos. No corrente ano lectivo esteve com ele quatro vezes por semana, duas horas por dia, ao contrário dos outros anos, em que o tempo foi inferior. Realça que o ideal seria trabalhar os cinco dias por semana com o aluno. No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem do aluno quando iniciou o trabalho esta afirma que o aluno falava por monossílabos, não construía frases, nem desenvolvia um diálogo. Refere ainda que a nível articulatorio apresentava muitas dificuldades o que comprometia a compreensão do aluno em relação aos outros. A professora refere que o aluno teve terapia de fala no primeiro ano, não a tempo inteiro, no entanto neste ano lectivo tem, o que potencializou o seu desenvolvimento a nível da sua expressão e articulação.

No que diz respeito às orientações da terapeuta da fala, afirma não as ter, apenas se reúnem trimestralmente para conversar sobre a evolução do aluno. Diz ainda que a troca de informações que tem com a terapeuta tem sido suficiente, não sentindo necessidade de lhe colocar questões.

No que diz respeito à intervenção, no que se refere às estratégias que a professora de educação especial utiliza salienta o trabalho desenvolvido nas aulas sobre o estudo do meio para o estimular; trabalhar a divisão silábica, batimentos rítmicos, realização de jogos de computador, exploração visual de gravuras, diz explorar tudo o que o aluno vê com o objectivo de promover a sua linguagem e aumentar o seu vocabulário. Explora também muitas histórias, com o objectivo de o estimular no sentido de que este a ajude a contar histórias, o que admite ser muito complicado, bem como o facto de sequencializar e compreender noções temporais. A professora garante que as estratégias utilizadas funcionam, pois diz notar em conjunto com a professora do ensino regular evolução no aluno. Para o próximo ano, a professora de ensino especial,

diz pretender continuar a desenvolver os objectivos que tem trabalhado no decorrer deste ano lectivo, salienta a importância do aluno continuar a ter apoio da terapeuta da fala, apesar de não ter certeza devido a questões externas à escola.

Em suma, podemos dizer que a professora de educação especial tem noção de como desempenha um papel importante no desenvolvimento do aluno em estudo, dizendo que quatro dias por semana, ainda são poucos, para trabalhar com o mesmo; apresenta estratégias utilizadas com o objectivo de desenvolver a linguagem expressiva e compreensiva do aluno, sendo seu objectivo continuar a trabalhar. Considera muito importante o desempenho da terapeuta da fala com o aluno, reconhece muitas evoluções, mas afirma não recorrer a esta a fim de trabalharem em equipa, nem haver essa reacção por parte da terapeuta. Diz realizarem reuniões trimestrais para falarem sobre o aluno e que essas informações são suficientes. Perante isto, consideramos importante haver trabalho de equipa entre a professora de educação especial e a terapeuta de fala, traduzindo-se no desenvolvimento do aluno.

Perante as afirmações das profissionais entrevistadas, podemos concluir que perante as questões principais as mesmas apresentam as seguintes respostas:

Questões:	Resposta da professora de ensino regular	Resposta da professora de educação especial
Como descreve a linguagem expressiva e compreensiva do aluno em estudo quando ingressou na escola?	A professora de ensino regular, diz notar uma evolução no que concerne à sua espontaneidade, considera que o aluno é mais participativo e expressivo. Acrescenta ser um aluno com uma linguagem reduzida, mas que até compreende bem o que o adulto diz. Afirma que o aluno é mais comunicativo com quem conhece, com quem não conhece diz ser agressivo.	A professora de educação especial, refere que o aluno falava por monossílabos, não construía frases, nem desenvolvia um diálogo. A nível articatório apresentava muitas dificuldades o que comprometia a compreensão por parte dos outros. A professora refere que o aluno teve terapia de fala, o que potencializou o seu desenvolvimento a nível da sua expressão e articulação.
Que estratégias utiliza para promover a linguagem expressiva e compreensiva do aluno em estudo?	Refere promover a participação do aluno, sendo que a nível individual, diz conversar com ele, incidir na descrição de imagens, bem como de todas as situações que presencia. Em grande grupo, promove a participação oral, embora considere muito difícil devido ao aluno em questão se	A entrevistada diz explorar histórias; utilizar o trabalho desenvolvido nas aulas sobre o estudo do meio para estimular o aluno. Evidencia, a realização de jogos de computador, exploração visual de gravuras, diz explorar tudo o que o aluno vê com o objectivo de promover a sua linguagem e aumentar o seu vocabulário.

	distrair facilmente.	
--	----------------------	--

Assim podemos concluir que ambas as profissionais utilizam estratégias para desenvolver a linguagem do aluno, porém as estratégias utilizadas são diferentes.

Capítulo VIII - Plano de Intervenção

8.1- Propostas de Intervenção

Após uma avaliação do aluno e traçado o seu perfil, é importante construir um plano de intervenção, de forma a trabalhar para reeducar as áreas mais deficitárias. É nosso objectivo, como referimos anteriormente, centrar a nossa avaliação especificamente na área da linguagem compreensiva e expressiva.

Conhecido o nível linguístico do aluno alvo deste estudo de caso, após traçar o seu perfil, formulamos objectivos claros e específicos:

- Adquirir e interiorizar o fonema /r/;
- Produzir correctamente palavras que contenham o fonema na sua linguagem espontânea;
- Ampliar o vocabulário, partindo do já adquirido;
- Executar ordens progressivamente mais complexas;
- Compreender frases / histórias simples ouvidas;
- Recontar histórias simples;
- Realizar recados simples;

Seguidamente, apresentaremos o nosso plano de intervenção, dando especial realce às actividades que vamos desenvolver na intervenção real junto do aluno, descrevendo o desenrolar desta, as suas metodologias, bem como todos os cuidados e os materiais utilizados.

Plano de Intervenção				
Área	Sub Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias /Actividades
Linguagem	Compreensiva	- Aprender a linguagem e compreendê-la	<ul style="list-style-type: none"> - Executar ordens progressivamente mais complexas - Compreender frases / histórias simples ouvidas - Recontar histórias simples - Realizar recados simples 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar tarefas que tenham várias ordenação implícitas (gradualmente ir aumentando a complexidade); - Realizar o jogo “o telefone estragado” - Responder a perguntas da história; - Nomear das personagens; - Realizar resumos orais de histórias ouvidas, inicialmente com apoio do adulto; - Realizar desenhos sobre a história; - Representar a história dramaticamente; - Gradualmente aumentar o grau de complexidade dos recados a realizar;

Plano de Intervenção				
Área	Sub Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias /Actividades
Linguagem	Expressiva	- Usar a linguagem correctamente como meio de expressão	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer a mobilidade dos órgãos da fala - Aumentar o vocabulário quotidiano - Categorizar por conceitos 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios práticos: com apoio da imagem do “Mário” (boneco com a língua nível, com o objectivo de colocar a língua nos pontos de articulação necessários), o aluno deverá imitar o boneco. O boneco adoptou o nome de Mário, visto a criança apresentar grandes dificuldades na produção do fonema /r/. - Contar situações vivenciadas; - Falar sobre um tema; - Realizar jogo de nomeação de objectos; - Recontar uma história; - Realizar jogo dos absurdos; - Lengalengas e trava-línguas com apoio da dramatização - Canções - Trabalhar as categorias semânticas: (apoiado no material de Lima- Loto fonético) "<u>Detecção do intruso</u>" Apresentar uma série de 4 imagens todas elas pertencentes a uma determinada categoria semântica, excepto uma. O aluno deverá detectar o intruso. À medida que o aluno evolua, o grau de dificuldade ser á superior.

Plano de Intervenção			
Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias /Actividades
Percepção auditiva	Desenvolvimento da percepção auditiva	<p>- Discriminação das diferenças de timbre s simples</p> <p>Memória auditiva</p>	<p>- Exploração de instrumentos musicais;</p> <p>- O adulto toca três instrumentos diferentes e o aluno terá repetir a sequência, esta pode ser progressivamente mais complexa;</p> <p>- O adulto repete uma sequência de números, o aluno terá que repetir;</p> <p>- Segmentação silábica, o adulto diz uma palavra, o aluno terá que dizer quantos bocados / sílabas tem a palavra, batendo palmas;</p> <p>- Aprender canções, melodias;</p> <p>- Canções que incluam na sua letra sequências, como: "em cima""em baixo""ao lado""um, dois, três".</p> <p>- Trabalhar rimas curtas;</p> <p>- O jogo das instruções.</p> <p>- Realizar receitas culinárias, para confecção em conjunto, sendo-lhe dada verbalmente e passo a passo a descrição dos ingredientes.</p>

Plano de Intervenção			
	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias /Actividades
Exploração do fonema /r/	- Pronunciar o fonema /r/	<p>- Favorecer a mobilidade dos órgãos da fala;</p> <p>- Assumir ponto e modo de articulação do fonema alvo /r/</p>	<p>- Exercícios práticos: com apoio da imagem do "Mário" (boneco com a língua movível, com o objectivo de colocar a língua nos pontos de articulação necessários), o aluno deverá imitar o boneco.</p> <p>- Imitação/produção de movimentos dos órgãos móveis implicados na fala: (Lábios/língua - Maxilares – laringe) (baseado no material: "Aprendemos a consoante /r/de Lima- pag 34 à 42)</p> <p>- Explorar cartões para construir sequências, apoiados no material (SCHUBI- exercícios de percepção e de linguagem 2001- didakto).</p> <p>- Nomeação de palavras com o fonema /r/</p> <p>- Explorar rimas, histórias, lengalengas com o fonema /r/</p>

Plano de Intervenção			
	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias /Actividades
Exploração dos grupos consonânticos	- Pronunciar os grupos consonânticos /lh;/ /fl;/ /pr;/ /br;/ /dr;/ /tr;/ /fr;/ /kr;/ /gr	- Favorecer a mobilidade dos órgãos da fala	- Exercícios práticos: com apoio da imagem do “Mário” (boneco com a língua móvel, com o objectivo de colocar a língua nos pontos de articulação necessários), o aluno deverá imitar o boneco. - Explorar imagens com os grupos consonânticos deficitários O aluno nomeará as imagens dos cartões, posteriormente realizará a associação destas ao quadro. - Explorar cartões para construir sequências, apoiados no material (SCHUBI- exercícios de percepção e de linguagem 2001- didakto). - Nomeação de palavras com os grupos consonânticos deficitários; - Explorar rimas, histórias, lengalengas com os grupos consonânticos deficitários;

A nossa intervenção foi realizada individualmente durante a parte da manhã, em 2 sessões de 30 minutos cada para não provocar fadiga e desinteresse. Todo o material necessário foi antecipadamente preparado (ver anexo X). Foram tiradas fotografias ao aluno a manusear os materiais, com a prévia autorização da Mãe, (ver anexo XI). Todos os dados recolhidos nesta avaliação são confidenciais a fim de proteger a identidade da criança.

Iniciamos a nossa intervenção, baseada na metodologia do autor Mayas, (2009, p. 9) este pretende tornar atractivas as estratégias utilizadas para estimular a linguagem oral, por forma a motivar os alunos na sua concretização. Este método de trabalho destina-se a crianças em idade pré-escolar, onde os fonemas são trabalhados de forma lúdica.

O autor, pretende com este método, o reforço da respiração, praxias, ritmo, discriminação auditiva, vocabulário, compreensão e expressão, para promover o desenvolvimento da linguagem oral. O mesmo propõe que as actividades aconteçam na sala de aula, intercaladas com sessões individuais com a terapeuta da fala se necessário.

Optamos por seguir esta metodologia, pois como referimos anteriormente, achamos importante ir de encontro dos seus interesses motivando-o. Constatamos que resultou, pela participação mais disponível e uma maior interacção com o adulto, do que verificada no momento das avaliações. Assim optamos por realizar uma actividade que servirá de fio condutor em toda a sessão (p.100). Uma história simples e curta sobre um tema que servirá de base a toda a sessão.

Pretendemos que fosse realmente motivadora para o aluno, por isso a escolha do tema o futebol, (tema de interesse do aluno) pois queríamos que a sessão fosse dinâmica, divertida e cativante.

O mesmo modelo de actividade, poderá ser adoptado noutras sessões com o mesmo objectivo, tendo em conta a alteração da situação, do conteúdo e dos materiais (ver anexo X).

Assim, iniciamos a sessão com uma pequena história criada especificamente para trabalhar o fonema /r/, (centrada num tema do interesse do aluno). A história será interpretada pelo adulto, se possível com a participação do aluno, de forma a ser mais cativante para o último. Tivemos o cuidado de usar frases repetidas e dinâmicas com o objectivo de levar o aluno a participar.

Posteriormente realizamos as actividades de praxias articulatórias, de acordo com Lima, com o objectivo de “Favorecer mobilidade dos órgãos móveis da fala; favorecer a representação mental do movimento para a fala; estimular a actividade muscular orofacial; treinar competências peri-articulatórias” (Lima: 2005, p.33). Os exercícios são específicos para cada fonema, devido ao seu ponto de articulação. Com o “P”, para que o exercício fosse atractivo, utilizamos a “figura do Mário” (ver anexo XIX) com a língua que se movimenta, ao mesmo tempo que narramos uma pequena história, a fim de motivá-lo e com o apoio das imagens de produção de movimentos, de Lima, p. 36; 38; 39 e 40) (ver anexo X). Realizamos esta actividade, sabendo que estas competências levam tempo a concretizar, é nosso objectivo, servir de exemplo para uma continuidade.

Actividades de respiração, estas como refere Ruiz e Ortega no que concerne às alterações da linguagem na criança com DID, têm como objectivo ensinar a criança a

respirar correctamente para cada fonema, uma vez que os sons fonéticos se classificam pelo seu ponto de articulação; conseguir realizar a respiração e facilitar o controlo respiratório, bem como a intensidade e direcionalidade do sopro. Pretendemos que o aluno sinta o ar a entrar pelo nariz e a sair pela boca, tomando consciência da sua própria respiração, como diz o autor anteriormente mencionando (1993, p.459).

De forma a trabalharmos o fonema /r/ por repetição, na nossa intervenção seleccionamos palavras de menor extensão e tivemos o cuidado que fossem conhecidas pela criança, utilizando cartões com imagens, como apoio visual, de acordo como material de Lima - “Loto fonético, reeducação da linguagem” (ver anexo X).

Depois trabalhamos o ritmo, em que o aluno bateu palmas de acordo com as sílabas das palavras das imagens exploradas anteriormente (ver anexo X).

Exploramos onomatopeias, pedindo ao aluno que tocasse trompete connosco, tentando que realiza-se o som: “Tararari” e “Taraaaa” repetindo três vezes.

Neste seguimento, utilizamos cartões para exploração e para construir sequências, apoiados no material (SCHUBI- exercícios de percepção e de linguagem 2001- didakto). (ver anexo X). As sequências tinham graus diferentes de dificuldade, assim mediante a dificuldade do aluno, fomos reduzindo a dificuldade, realizando a sequência com menos cartões, apesar de nos anexos apresentarmos a totalidade das sequências.

De forma a trabalhar a atenção, memória, vocabulário, compreensão e expressão, realizamos algumas perguntas sobre a história. As questões foram simples e adequadas ao nível da criança.

Por fim através de lengalengas, trabalhamos a atenção, memória e percepção auditiva, de acordo com o material de Lima (2005, p.117).

Noutra sessão, e tendo como objectivo explorar os encontros consonantais /pr/, /br/ e /dr/, utilizamos o mesmo modelo de intervenção referido anteriormente, mas em função dos encontros consonantais a trabalhar com o aluno (ver anexo X).

Na exploração dos mesmos também trabalhamos a nomeação de imagens, que como refere Lima, tem o objectivo de “ Estimular o conhecimento verbal; adequar a

relação significante-significado; fomentar a categorização [...]” (Lima:2005, p.55), baseando-nos nas imagens do material da mesma autora, “Loto fonético, reeducação da linguagem”.

8.2 - Apresentação dos resultados

De seguida apresentaremos os resultados da intervenção (ver anexo XII). O aluno, realizou os exercícios de respiração, porém apresentou alguma dificuldade. Nas praxias, apresentou muitas dificuldades, não colocou a língua de fora, não estreitou nem colocou a língua larga, bem como colocar a língua para fora à direita e para a esquerda, apesar de tentar. Lambeu o lábio superior e inferior; colocou a língua para cima e para baixo embora com dificuldade.

Na repetição de palavras com o fonema /r/ e os encontros consonantais /pr/, /br/ e /dr/, o aluno repetiu apesar de continuar a apresentar omissão do fonema /r/.

Dividiu correctamente as palavras das imagens por sílabas, ao mesmo tempo que batia as palmas, nota-se que está habituado a este exercício.

Nas onomatopeias, o aluno realizou-as, porém voltou a apresentar dificuldades na pronuncia do fonema /r/. No que se refere à compreensão sobre a história, não soube a resposta, mas quando lhe perguntamos “quem joga futebol”, em que a resposta certa era “o jogador”, o “P”, respondeu que era ele. Não associou a pergunta à história, mas apresentou alguma coerência. Na nomeação das imagens, o aluno nomeou-as a todas, associou-as correctamente ao cartão realizando o loto do /pr/.

Nas sequências, identificou as imagens, contudo, colocou-as aleatoriamente.

Na repetição das lenga-lengas, repetiu alguns versos, porém omitindo algumas palavras.

Considerações Finais:

A elaboração deste trabalho resultou do interesse em aprofundarmos conhecimentos no Domínio da Especialização em Ensino Especial.

O presente trabalho intitulado a Evolução da linguagem na criança com Trissomia 21, surgiu como resposta à questão: *De que forma o professor de Educação Especial promove o desenvolvimento da linguagem na criança com Trissomia 21?* No sentido de procurar responder a esta questão, realizamos um estudo de caso com uma criança com Trissomia 21.

Assim era nosso objectivo entender de que forma o professor de educação especial promove o desenvolvimento da linguagem na criança com Trissomia 21, pois, julgamos que o apoio à criança com esta deficiência deverá realizar-se o mais precocemente possível, a fim de diminuir os seus handicaps ao nível da linguagem.

Por conseguinte, realizamos uma entrevista às professoras de ensino regular e de educação especial, com o objectivo específico de compreender de que forma estas promovem a linguagem do aluno, especificamente a linguagem expressiva e compreensiva, numa tentativa de conhecermos melhor a realidade destes profissionais. Deste modo, podemos concluir que ambas trabalham a linguagem com o aluno, porém utilizando estratégias diferentes. A professora de ensino regular refere que promove a participação do aluno, a nível individual conversando com ele, incidindo na descrição de imagens, bem como de todas as situações que presencia. Em grande grupo, afirma promover a participação oral, embora considere muito difícil devido ao aluno em questão se distrair facilmente. A professora de educação especial, refere explorar histórias; utilizar o trabalho desenvolvido nas aulas sobre o estudo do meio para estimular o aluno, bem como a realização de jogos de computador, com exploração visual de gravuras e todas as situações que o aluno presencia com o objectivo de promover a sua linguagem e aumentar o seu vocabulário. Também podemos concluir

que não existe um total trabalho de equipa, uma vez que a professora de ensino regular, refere não ter tanta disponibilidade, pois tem um grupo a cargo, com as suas características, enquanto que, a professora de educação especial está na sala só para apoiar o aluno.

Neste seguimento, e com o objectivo de conhecer e avaliar a situação do aluno, foram analisados os resultados da avaliação diagnóstica, através de estratégias desenvolvidas nas áreas da linguagem; psicomotricidade; percepções; criatividade e desenvolvimento motor e com a aplicação da ELCE, podemos concluir que este apresenta como áreas fracas: área de linguagem oral compreensiva, área da linguagem oral expressiva, área da psicomotricidade, na subárea esquema corporal, área da psicomotricidade, subárea orientação espacial, área da psicomotricidade, subárea orientação temporal, área perceptiva, subárea percepção auditiva, área perceptiva, subárea percepção visual, área da motricidade, subárea ampla e fina, área. Tendo uma área emergente, a área da psicomotricidade, na subárea da lateralidade (dominância e reconhecimento), bem como o conhecimento do esquema corporal; noções espaciais e temporais; cognição; percepção auditiva e consequentemente memória auditiva, bem como a exploração de vocabulário também se encontram comprometidas. Especificamente na linguagem expressiva, apresenta dificuldades no fonema /r/, e nos grupos consonânticos /lh/; /fl/; /pr/; /br/; /dr/; /tr/; /fr/; /kr/; /gr/ e realiza substituição j/ch c / ch - z / ch

Após delimitarmos o perfil do aluno em estudo, conhecendo o nível linguístico do mesmo, apresentamos um plano de intervenção, especificamente na área da linguagem compreensiva e expressiva, de forma a melhorar estas duas áreas fracas.

Apesar de sabermos que a aquisição destas competências necessita de continuidade a fim de que o aluno as possa realizar, e de que a nossa intervenção tenha sido apenas de duas sessões, incidimos, no reforço da respiração, no desenvolvimento de praxias motoras, no ritmo, na discriminação auditiva, no vocabulário, da compreensão e expressão para promover o desenvolvimento da linguagem oral.

O aluno apresentou alguma dificuldade nos exercícios respiratórios e na execução das praxias propostas, apresentou muitas dificuldades. Na repetição de palavras com o fonema /r/ e os encontros consonantais /pr/, /br/ e /dr/, o aluno repetiu

apesar de continuar a apresentar omissão do fonema /r/. Porém no que concerne à divisão de sílabas de palavras com palmas, realizou-as sem dificuldade, espelhando já estar habituado a este exercício.

Nas onomatopeias, o aluno realizou-as, porém voltou a apresentar dificuldades na pronúncia do fonema /r/. No que se refere à compreensão sobre a história não associou a pergunta à história, mas apresentou alguma coerência. Na nomeação das imagens, o aluno nomeou-as a todas, associou-as correctamente ao cartão realizando o loto do /pr/. Nas sequências, identificou as imagens, contudo, colocou-as aleatoriamente.

Neste caso concreto, atendendo a todos estes factores, foi possível constatar que nem sempre a realidade da Educação Especial está abrangida por parcerias entre profissionais desta área e professores do ensino regular, o que provoca necessariamente uma lacuna no trabalho que é desenvolvido com a criança em estudo. Por outro lado, a falta de tempo e uma diminuta formação, são impedimentos sentidos pela professora do ensino regular.

O profissional de educação especial, em conjunto com uma equipa multidisciplinar, tem um papel muito importante na estimulação da criança, especificamente no que diz respeito à linguagem. Assim, este deve intervir de forma adequada, tendo por base as estratégias existentes, inovando se necessário, dando as melhores respostas às necessidades da criança. Cabe a este, em conjunto com outros profissionais, trabalhar neste sentido.

Este trabalho, além de ser um processo de formação, pretende ser mais um contributo para diminuir estas lacunas.

No que se refere à relação entre o professor de educação especial e o professor de ensino regular, Cuberos afirma: “Deve existir entre ambos uma relação e comunicação permanente, que abranja tarefas importantes como: a) Cooperação na elaboração das etapas curriculares e/ou programas de desenvolvimento individual das crianças integradas. [...] b) O acompanhamento dos programas das crianças integradas [...]” (Cuberos et al: 1997, p. 49).

Bibliografia:

- Arriaza, J. C. (2009). *La Estimulación del lenguaje oral*. Madrid: Editorial CEPE.
- **BIBLIOGRAPHY \ 2070** Bouton, C. P. (1977). *O desenvolvimento da Linguagem*. Braga: Moraes Editores.
- Cuberos, et al. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dina Livro.
- Cunningham, C. (2008). *Síndrome de Down*. Porto Alegre: Artmed.
- *Declaração de Salamanca* - Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Junho de 1994. Edição do Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- Gallardo, J. R. & Gallego, J. L. (1993). *Manual de logopedia escolar, un enfoque práctico*. Málaga: Edições Algibe.
- Ginés, M. J. L.; Salellas, M. D. Z.; Diaz, A. R.; Marí, M. S. & Martiarena, J. I. (1996). *Exploración del Lenguaje Comprensivo y Expresivo*. Madrid: Editora CEPE.
- Lessard-Hébert, M., Goyette G. & Boutin G. (1994). *Investigação Qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, R. (2000). *Linguagem Infantil da normalidade à patologia*. Braga: APPACDM DESTRITAL DE BRAGA.
- Lima, R. (2005). *Aprendemos aconsoante /r/*. Braga: Edições APPACDM DE BRAGA.
- Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora.
- Sylviane A. R. (2006). *Para uma aquisição Percoce da Linguagem*. Porto: Porto Editora.

- HYPERLINK "<http://pt.wikipedia.org/wiki/Linguagem>"
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Linguagem> , consultado em 3 de Julho de 2011

ANEXOS

