



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DA LEITURA E DA ESCRITA NUM ADOLESCENTE COM
TRISSOMIA 21

Departamento de Formação de Educadores e Professores de Coimbra

Mestrado em Educação Especial, Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Shirlei Costa Figueiredo Ferreira

Desenvolvimento das Competências da Leitura e da Escrita num Adolescente com Trissomia 21

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do Júri

Presidente do Júri: Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Arguente: Professor Doutor João Luís Pimentel Vaz

Orientadora: Mestre Especialista Catarina Isabel Rodrigues Morgado

Novembro, 2021

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Paulo Freire

Agradecimentos

Um agradecimento especial ao Criador do Universo por ter me sustentado nesse processo tão desafiador.

Sou grata também a minha orientadora, professora Catarina Morgado, pela sua paciência, sensibilidade, colaboração, sugestões valiosas e críticas construtivas.

Ao meu querido interveniente e à sua família, pela confiança e pela colaboração para a concretização desse projeto, serei eternamente grata por cada ensinamento e crescimento pessoal e profissional.

Agradeço ao meu amado esposo que esteve sempre ao meu lado, dando um suporte emocional e tecnológico, sem a sua colaboração, talvez a caminhada fosse mais dolorosa.

A você filho agradeço pelas vezes de compreensão, pois a mamãe abdicou inúmeras vezes de brincar e se divertir.

Aos meus amigos e amigas, colegas de trabalho e familiares que dedicaram seu precioso tempo por vibrarem, orarem, fazerem uma prece: a minha mais pura e genuína gratidão.

A minha bela Rainha, minha avó (in memoriam) que sempre acreditou em meu potencial e estava sempre a incentivar com suas palavras doces e amorosas. Gratidão por ter sido minha avó e pela tua generosidade e cuidado.

Gratidão a todos vocês, pois consegui concluir mais uma etapa e um desafio pessoal.

Agradeço e honro cada um de vocês. Gratidão!

Título da Tese de Mestrado: Desenvolvimento das Competências da Leitura e da Escrita num Adolescente com Trissomia 21

Resumo

Este projeto de investigação-ação pretendeu analisar e avaliar as competências da leitura e da escrita num adolescente com Trissomia 21 e baixa visão, no sentido de promover e melhorar a sua capacidade de leitura e promover a sua funcionalidade e autonomia. Para o efeito, desenhou-se uma intervenção centrada no adolescente, que se desenvolveu ao longo de 22 sessões, umas presencias, outras on-line, fruto das contingências associadas à Pandemia de COVID- 19.

A intervenção baseou-se na metodologia da Psicogénese, leitura de recursos diversos e criação de narrativas baseadas na escrita criativa/afetiva. No presente projeto, a intervenção tomou como ponto de partida a família e as suas preocupações, e a partir daí traçou-se um planeamento com estratégias alcançáveis dentro da metodologia da psicogénese (Ferreiro, 2007).

À medida que a intervenção progrediu, constatou-se a melhoria da autoestima, estimulando-se o gosto por aprender do aluno e podemos referir que o aluno, no final da intervenção, alcançou os objetivos propostos que foram: i) reconhecer o alfabeto e as formas das letras de máquina minúsculas e maiúsculas; ii) codificar e decodificar palavras e textos com letras de máquina minúscula e maiúscula, assim como iii) fazer composições de forma autónoma.

Palavras-chave: Leitura e Escrita, Trissomia 21, Psicogénese

Title of Master's Thesis: Development of Reading and Writing Skills in an Adolescent with Trisomy 21

Abstract

This action-research project aimed to analyse and evaluate the reading and writing skills of an adolescent with Trisomy 21 and low vision, in order to promote and improve his reading skills and promote his functionality and autonomy. To this end, we designed an intervention centered on the teenager, which was developed throughout 22 sessions, some in person, others online, due to the contingencies associated with the COVID-19 Pandemic.

The intervention was based on the methodology of Psychogenesis, reading various resources, and the creation of narratives based on creative/affective writing. In the present project, the intervention took the family and its concerns as a starting point, and from there a planning with achievable strategies was outlined within the psychogenesis methodology (Ferreiro, 2007).

As the intervention progressed, we observed an improvement in the student's self-esteem, stimulating the student's love for learning, and we can state that at the end of the intervention, the student achieved the proposed objectives, which were: i) recognise the alphabet and the shapes of lowercase and capital letters; ii) encode and decode words and texts with lowercase and capital letters, as well as iii) make compositions autonomously.

Keywords: Reading and Writing, Trisomy 21, Psychogenesis

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
1.1. A importância da Leitura e a sua Funcionalidade.	5
1.2. Trissomia 21	6
1.3. Psicogénese	8
CAPITULO 2. PROJETO INTERVENTIVO	14
2.1. Identificação do Problema	15
2.2. Objetivos do Estudo	15
2.3. Natureza do Estudo	16
3.0.Contextualização e Caracterização do Sujeito do Estudo.	17
3.1. Contextualização.....	17
3.2. Caracterização do Sujeito.....	17
3.3 Técnicas de Recolha e Análise dos Dados	19
3.3.1 Entrevista	20
3.3.2 Entrevista com a Mãe do estudante.....	20
3.3.3 Observação e Aquisição de Competências.....	21.
CAPITULO 3. PROCEDIMENTO de INTERVENÇÃO	26
4.Procedimentos de Intervenção.....	27
4.1 Reflexão e elaboração do Plano de Ação	28
4.2 Intervenção	29
CAPÍTULO 4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	37
5 Discussão dos Resultados.....	38
CAPITULO 5. CONCLUSÃO.....	42
6. Conclusão.....	43

BIBLIOGRAFIA.....	44
ANEXOS.....	48

Lista de abreviaturas

1. AIC- Associação Inclusão ConTacto
2. IA – Investigação - Ação
3. RTP – Relatório Técnico Pedagógico
4. T21 – Trissomia 21
5. TPC – Tarefa para casa

Lista de Tabelas

1. Grelha de Observação
2. Tabela 1

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Este trabalho enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação Especial, Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor e tem como finalidade analisar, avaliar e promover as competências da leitura e da escrita num estudante com Trissomia 21 (T21), em contexto não escolar. A intervenção desenvolveu-se no contexto de ação da Associação Inclusão ConTacto (AIC). Esta intervenção procurou promover e melhorar a capacidade da leitura de palavras e textos que continham letras de máquina minúsculas para que o adolescente visado conseguisse adquirir autonomia e funcionalidade, visto que o aluno somente lia letras de máquina maiúsculas. Esta limitação interferia com a sua capacidade de fazer a leitura de uma revista, jornal, apanhar um autocarro, ir ao supermercado, entre outros, o que ao nível da sua autonomia se revelava incapacitante.

Segundo Sim Sim (2009), ler é sempre uma forma de viajar, seja por meio de livros, revistas, ecrã de um computador, telemóvel, folhetos de supermercado, receitas, entre outros. O passaporte para esta viagem chama-se aprender a ler.

O processo da leitura deve centrar-se na obtenção do significado do que está escrito e, conseqüentemente, no acesso ao mundo imaginário (e à manipulação mental de símbolos, conceitos e ideias), seja ele expresso nas páginas dos livros de histórias, mensagens eletrónicas, letras de músicas ou na escrita criativa.

Sim Sim (2009) enfatiza que inverter o processo de obtenção de significado por aprendizagem de decifração, faz com que a criança se desinteresse, havendo grande probabilidade da criança desenvolver posteriormente atitudes negativas face à leitura e não conseguir atingir, com mestria, a compreensão que lhe possibilite tornar-se verdadeiro consumidor de leitura.

No que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita, para além da leitura significativa, foi trabalhado com o interveniente a Escrita Criativa/Afetiva, onde ele construía sua própria história.

Consciente da importância atribuída à leitura e da especificidade de cada indivíduo, ao analisar e intervir com um ser único em seu meio social, este trabalho teve

como objetivo geral promover a autonomia da leitura, da escrita e a sua funcionalidade, num adolescente com T21.

Assim, o trabalho a ser desenvolvido, começa por se centrar na abordagem da problemática. Isto é, como desenvolver a leitura de forma autónoma e funcional num adolescente com T21? Do ponto de vista da intervenção e da avaliação do processo e dos resultados, adotou-se uma abordagem qualitativa (Ludke & André, 1986), que na educação tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos, o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos considerados.

Com base no que se referiu, o presente documento estrutura-se em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, trata-se da fundamentação teórica, realizada a partir da revisão da literatura, abordando-se a importância da leitura e da escrita e a sua funcionalidade, a T21 no aspeto geral e a Psicogénese como metodologia aliada a outras fontes, relacionadas com a aprendizagem da leitura.

O segundo capítulo centra-se no projeto de intervenção: identifica-se o problema, o objetivo e natureza do estudo, a sua contextualização, procedimentos e caracterização do participante, técnicas de recolha e análise de dados.

O terceiro capítulo descreve a intervenção e os respetivos procedimentos.

Segue-se no quarto capítulo os resultados obtidos e a discussão dos mesmos.

Na conclusão, avaliamos o impacto que a leitura teve na vida desse adolescente com Trissomia 21 e o processo de desenvolvimento para uma vida mais autónoma e funcional a partir da intervenção.

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPITULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. A importância da Leitura e a sua Funcionalidade

Desde os tempos mais remotos já existia a leitura, fosse ela por meio de tábuas de barro, metal, couro, papiro ou pergaminho. O homem primitivo lia os códigos ou sinais deixados nas cavernas, por meio dos desenhos e símbolos rupestres que podiam reportar factos, indícios e avisos à medida que as necessidades apareciam (DeNipoti, 2002).

Com o advento de novas tecnologias, surgiu o papel em livro impresso com a invenção da imprensa e, na contemporaneidade, o livro eletrónico.

Segundo Porto (2021), a leitura proporciona o desenvolvimento da criatividade, bem como o aumento do vocabulário; é através da leitura que o estudante melhora o aprendizado e o bom funcionamento da memória e aprimora a capacidade interpretativa, mantendo o raciocínio ativo.

Ferreiro (2001) refere que, assim como existem diferentes tipos de textos, existem diferentes maneiras de ler um texto. Há leituras intensivas, minuciosas e atentas; há leituras distraídas, seletivas e cada maneira de ler é motivada por diferentes propósitos e cumpre funções distintas, o que proporciona ao aluno uma aproximação diferente de variados textos. A autora ainda salienta que o prazer da leitura não deve privilegiar um único tipo de texto, pois não devemos esquecer que uma das funções da leitura ao longo da vida e de toda escolaridade do indivíduo, é a obtenção de informação a partir de textos ou símbolos.

Dentro da temática da leitura e a sua funcionalidade, é importante salientar que a leitura permite o despertar de sentimentos e emoções e inspira-nos a um ambiente repleto de possibilidades formulativas; por outro lado, a leitura num contexto histórico cultural, proporciona vivenciar a sua realidade e proporciona uma compreensão crítica do texto (Oliveira, 2009).

Sim Sim (2007) evidencia que o processo de leitura, no entanto, é muito complexo, pois não se limita a um ato meramente mecânico de codificação e decodificação dos elementos de uma língua.

A autora citada acima, enfatiza que aprender a ler e a escrever implica que o indivíduo evolua em todos os domínios da linguagem, compreensiva e expressiva, desde a sintaxe, o léxico, a fonologia, a semântica, fonética e a pragmática.

1.2. Trissomia 21

Foi no século XIX que John Down descreveu, pela primeira vez, esta anomalia. Os indivíduos com T21 eram descritos como apresentando irregularidades estruturais e funcionais do sistema nervoso, alterações sistémicas, sensoriais e anatómicas.

A Trissomia 21 caracteriza-se, na grande maioria dos casos, por um erro na distribuição dos cromossomas das células, especificamente pela existência de material genético extra no par 21, o que provoca um desequilíbrio da função reguladora que os genes exercem sobre a síntese que provoca perda de harmonia no desenvolvimento e nas funções das células (Corredeira, Reis, Rodrigues & Vasconcelos, 2015).

A T21 é sem dúvida a anomalia cromossomática mais conhecida, mas não se trata de uma doença, antes de uma anomalia genética ocorrida na conceção. Isso ocorre pela desaceleração do desenvolvimento do sistema nervoso central (Lefèvre, 1981).

Uma criança com T21 tem dificuldades físicas e cognitivas, esta patologia provoca um grau de dificuldade cognitiva em que a linguagem fica mais comprometida. As interações sociais podem desenvolver-se bem e normalmente elas são bem-humoradas, todavia podem aparecer distúrbios como hiperatividade, depressão entre outros.

As pessoas com T21, apresentam dificuldades consideráveis em quase todas as áreas e normalmente são detetáveis durante o primeiro ano de vida. Posteriormente acabam por se acentuar e, em comparação com outras crianças da mesma idade, se desenvolvem de forma mais lenta. Efetivamente, o desenvolvimento cognitivo, nestes indivíduos, processa-se com maior lentidão o que as leva a permanecer mais tempo nos estádios e sub-estádios intermédios (Corredeira, Reis, Rodrigues & Vasconcelos, 2015).

Entre as características desta síndrome é de destacar, logo após o nascimento, as dificuldades na sucção e deglutição, os atrasos no desenvolvimento de alguns reflexos, a criança com T21, também apresenta um fenótipo muito característico, cabeça pequena,

fendas palpebrais orientadas para fora e para cima, orelhas pequenas e de implantação baixa, língua exposta fora da boca, pescoço curto e largo, mãos e pés pequenos e quadrados, baixa estatura, etc. Geralmente, as crianças com T21 apresentam uma macroglossia relativa que, aliada a uma pequena dimensão da boca, se traduz em perturbações da fala, hipotonia muscular e sonolência, bem como comprometimentos na postura de semiflexão dos quadris e na linguagem verbal (Desai, 1997).

Todas as crianças com T21 apresentam um défice cognitivo, porém Troncoso e del Cerro (2004) afirmam que, normalmente, este défice cognitivo é de grau leve a moderado e que somente será de grau severo quando a criança não é exposta a estímulos inseridos numa intervenção específica, o autor ainda acrescenta que as crianças com T21, de um modo geral, não apresentam uma deficiência grave, na medida em que são capazes de alcançar bons níveis de autonomia pessoal e social.

Portanto, o défice intelectual é a característica mais proeminente na T21, pelo atraso global no desenvolvimento que provoca, ainda que em diferentes graus, de acordo com o desenvolvimento de cada criança. Embora o QI destas crianças seja classificado como abaixo da média, os investigadores e profissionais da área têm enfatizado a necessidade de se discutir mais sobre as suas habilidades para a realização das atividades de vida diária, tais como andar, vestir, praticar uma alimentação independente e aprender a ler, ao invés de destacá-lo como uma medida importante do grau de comprometimento (Silva & Dessen, 2002).

Segundo Troncoso e del Cerro (2004), desde a década de 80 tem-se notado as mudanças na atitude perante pessoas com T21. Vários são os trabalhos que, desde então, se têm desenvolvido no âmbito desta patologia.

É possível comprovar que, hoje em dia, as crianças e jovens com T21 aprendem a ler e escrever com mais facilidade e alcançam níveis mais elevados de desenvolvimento nestas áreas específicas. A presença continuada em programas de intervenção precoce e, mais tarde, nas idades jovens e adultas, leva a que as pessoas com T21 mantenham bons níveis de leitura e escrita (Troncoso & del Cerro, 2004).

Troncoso & del Cerro (2004), enfatiza que o indivíduo aprende melhor com estratégias de compreensão da palavra através de imagens, cabe ao professor/terapeuta

associar esta estratégia a outras, de acordo com o aluno em questão, de forma a diminuir as suas lacunas e maximizar as suas potencialidades e quanto à aprendizagem da leitura e da escrita a dificuldade deve-se de facto a falhas na discriminação auditiva e visual, a uma lentidão perceptiva, a falhas de memória sequencial, uma fraca capacidade de abstração e generalização, aliadas a uma atenção pobre e de curta duração e a lacunas na linguagem expressiva.

Estudos demonstram que indivíduos com T21 demonstram dificuldades no que diz respeito à leitura e à compreensão auditiva. No entanto, os mesmos estudos confirmam que estes sujeitos têm habilidades para ler textos, sendo que são capazes de atingir uma idade de leitura de cerca de 7-8 anos (Roch & Levorato, 2009).

Diante do exposto, a leitura e a compreensão de um texto resulta num processo demorado. Portanto a criança começa por conseguir decodificar as palavras, tendo, no entanto, dificuldade em compreendê-las, uns meses depois começa a conseguir compreender mas ainda apresenta uma certa dificuldade em expressar oralmente o seu significado. Após os treino e a insistência, estas crianças com T21, conseguem, finalmente, expressar o que compreenderam da decodificação do texto (Roch & Levorato, 2009). Com o devido treino, uma criança com trissomia 21 tem, então, capacidades linguísticas, tais como vocabulário, sintaxe expressiva e recetiva, conhecimento da gramática e compreensão narrativa de um texto.

1.3 Psicogénese

“Tradicionalmente conforme uma perspetiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto com uma questão de métodos” (Ferreiro & Teberoski, 2007, p.21).

A psicolinguística contemporânea e a aprendizagem da leitura e da escrita, começam a surgir no século XX com muitas mudanças importantes, a respeito da nossa maneira de compreender os processos de aquisição da língua oral no indivíduo. De facto, acontece neste campo uma verdadeira mudança, até então dominado pelas conceções

focadas no conteúdo, em que a maior parte dos estudos sobre a linguagem ocupava-se, predominantemente, do léxico, isto é, da quantidade e da variedade de palavras utilizadas pela criança sem um contexto, apenas um conjunto de palavras (Ferreiro & Teberoski, 2007).

Segundo Ferreiro (2001), a concepção da aprendizagem entendida como um processo de obtenção de conhecimento, inerente à psicologia genética, supõe necessariamente que existem processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos.

O teste da Psicogénese partiu da teoria de Piaget, de que todo conhecimento possui sua origem e, a partir desta teoria, Ferreiro (2001) começou a desenvolver o seu trabalho com 108 crianças, na busca de entender como as crianças se apropriam da cultura da escrita construindo, assim, a obra da Psicogénese da língua escrita que foi aplicada no Brasil na década de 80.

Freire (1997) defende uma postura construtivista em relação à aquisição do conhecimento. O construtivismo (Franco, 1991) significa a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado e que, especificamente, o conhecimento não é dado em nenhuma instância como algo terminado.

Freire adota esta perspectiva pois, como humanista, vislumbra na educação um ato criador, na medida em que proporciona ao indivíduo autonomia, consciência crítica e capacidade de decisão. Freire (1997) enfatiza, ainda, que a leitura deve acontecer a partir de uma palavra geradora, através da vivência do aluno e ampliando o vocabulário, partindo sempre do todo (texto) para as partes (palavras, frases).

Franco (1991) ressalta que vários estudiosos podem ser classificados como teóricos do construtivismo. Entre estes, os principais são: Jean Piaget, considerado o precursor, ao mesmo tempo que sua obra extensa continua baseando as pesquisas mais atuais sobre a aquisição do conhecimento; Paulo Freire com uma nova pedagogia para aquisição de novos paradigmas no campo do conhecimento; Henri Wallon, L.S.Vigotski, e Emília Ferreiro. Esta última pesquisadora aprofundou o estudo sobre a aquisição da escrita pela criança, sendo sua obra considerada um referencial teórico em vários países.

De acordo com Ferreiro (1997), a construção da escrita acontece como uma metodologia de representação e, de seguida, a codificação e a decodificação da linguagem. Com isso, o professor passa a ser o mediador nesse processo, utilizando-se as técnicas e métodos para contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem.

Para Ferreiro (Ferreiro & Teberoski, 2007), a avaliação da leitura e da escrita se dá por uma caracterização dos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

O nível pré-silábico é quando a criança pega no lápis pela primeira vez e começa a fazer garatujas ou formas semelhantes a “emes”, com letra cursiva e somente ela vai entender o que escreveu. Também pode acontecer o adulto pedir para uma criança escrever a palavra boi e ela escreve de forma gigante, pois irá representar como vê; ou pelo contrário, escrever a palavra formiga pequena pois, novamente, é como ela representa uma formiga.

O nível silábico é quando a criança já tem alguma noção do valor sonoro, ou seja, a criança vai entender que cada letra é uma sílaba. Se uma pessoa pedir para que ela escreva a palavra borboleta, a criança vai escrever uma letra para cada sílaba. Por exemplo “OOTA”.

O nível silábico-alfabético é o momento em que o indivíduo já começa a entender que a sílaba tem mais uma letra como, por exemplo, se alguém pedir para que se escreva a palavra cavalo, a criança vai escrever “KAVLO”.

E, por fim, o nível alfabético que é quando o indivíduo já aprendeu a ler, já consegue reproduzir adequadamente os fonemas de uma palavra e domina o valor das letras e sílabas. Isso não significa dizer que a pessoa já resolveu todas as questões referente à alfabetização, mas certamente já deu um grande passo para entender como se constitui o sistema de escrita alfabética.

Salienta-se que alfabetizar vão além da simples decodificação dos códigos alfabéticos, assim é necessário haver uma revisão das antigas formas de alfabetizar. Os métodos tradicionais de alfabetização em muitos casos não passaram de mera reprodução da escrita, desconsiderando o conhecimento prévio do aluno.

Ferreiro (2001) afirma que os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia (imediate ou posterior). Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado.

O indivíduo no processo de alfabetização/letramento tem sua maneira específica de perceber a leitura e a escrita, de acordo como ele interpreta a realidade. Segundo Ferreiro (2001) o educador tem a oportunidade de utilizar-se de meios comuns e simples a fim de alfabetizar como por exemplo: explorar a leitura e a escrita naturalmente deixando o aluno expressar o que conhece a respeito desse sistema gráfico. O educador, por sua vez, deve entender que o aluno aprende mesmo sem receber orientações da escola e que essa habilidade precisa ser interpretada corretamente por quem faz a educação. Enxergar as possibilidades e alternativas de aprendizagem pode ser a melhor forma de iniciarmos o extenso processo de alfabetização.

De acordo com Freire (2006) é impossível fazer uma reflexão sobre Educação e sobre a leitura, sem refletir sobre o próprio homem, que é o núcleo que se sustenta no processo de Educação e na própria experiência existencial, portanto o homem está em constante processo de evolução, transformação e aprendizagem.

Assim o processo de leitura que Ferreiro (2001) defende que alfabetizar não significa ignorar a teoria, pelo contrário, ela precisa estar vinculada com a prática, com a experimentação, é o ato de entender todo embasamento teórico que a profissão de educador busca na sua rotina diária. É constante que em sua formação, o professor precise estudar, a fim de aprimorar seus conhecimentos sobre os métodos de alfabetização. O olhar crítico do formado e sua perspectiva sobre alfabetização, o levará a reconhecer as possíveis maneiras de ensinar, aprimorando assim sua prática pedagógica.

De acordo com a psicolinguística contemporânea e a aprendizagem da leitura e da escrita, Ferreiro & Teberosky (2007), enfatiza que nenhum conjunto de palavras, por mais vasto que seja, constitui por si só uma linguagem, precisamente o ponto crítico está o modelo associacionista que o indivíduo necessita associar a letra a um objeto, uma

pessoa como por exemplo (“b” de bola, “L” de Laura) e hoje em dia está provado que a aprendizagem associativa, limita a capacidade que o indivíduo tem de se expressar.

Segundo Rodrigues (2016), a educação utópica é conhecer o lugar onde estamos, assim saberemos o que queremos fazer e como chegaremos a um determinado lugar ou objetivo e, se poderá ser alcançado, todo este percurso deve ser de uma forma reflexiva com relação a Educação, pois é necessário saber a realidade em que está e se é possível realizar.

Pacheco (2013), ressalta ao lançar um questionamento para a plateia em uma conferência. “Se as pessoas aprendem na escola?” E segundo ele as pessoas não aprendem na escola, diante disso é uma Utopia acharmos e afirmarmos que aprendemos na escola, sabemos da importância da escola principalmente no quesito socialização, mas é preciso que a mesma passe por uma revolução educacional, pois não podemos comparar a escola e o modelo de ensino do século XIX com do século XXI. “Aprendemos quando compartilhamos experiências” (John Dewey).

Portanto, isto faz com que sejamos críticos reflexivos e que possamos rever nossas práticas. É plausível que façamos uma reflexão crítica a respeito da nossa postura enquanto profissional da Educação em sala de aula e se estamos coerente com a realidade atual da sociedade e dos alunos, afinal a medida que a humanidade evolui é salutar que a Educação também evolua.

A Utopia lança para o futuro, o estado ideal de perfeição em que o homem aspire um lugar, sendo o não lugar e oferece como farol orientador para os indivíduos uma Educação reformulada e que impulse para uma longa marcha, a plenitude da Educação enquanto interação dialética entre professor e aluno.

Assim Pacheco (2013) afirma que “Professor não existe para preparar projetos, professor existe para construir projetos com os alunos e que deve haver uma interdependência, escola são pessoas e lugares onde se aprende, desde que haja necessidade de desejo”.

Silva (1991) diz: “A criança lê o mundo que a rodeia muito antes de um aprendizado sistemático da leitura e escrita”. E foi a partir desse pressuposto que construímos nossas aulas; através do conhecimento de mundo que o adolescente construiu que relacionamos o escrito do vivido.

Com base no método da psicogénese o sujeito cognoscente é o sujeito que busca adquirir conhecimento e que conhecemos através da teoria de Piaget; é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca, seja na leitura, na escrita e no âmbito emocional.

Este sujeito constrói suas próprias categorias de pensamento e ao mesmo tempo que organiza seu mundo para adquirir o conhecimento (Ferreiro & Teberosky, 2007).

CAPÍTULO 2. PROJETO INTERVENTIVO

CAPÍTULO 2. PROJETO INTERVENTIVO

2.1. Identificação do Problema

Este projeto de intervenção – reflexiva com um aluno com Trissomia 21 (T21), a frequentar o 8º ano de escolaridade, partiu da dificuldade de leitura identificada e que consistia, em particular, na leitura de letras minúscula de máquina.

Face à problemática descrita acima, a intervenção desenvolveu-se tendo por base a seguinte pergunta: como desenvolver a leitura de forma autónoma e funcional num adolescente com T21?

2.2. Objetivos do Estudo

Soares (1998) define leitura como um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até à capacidade de compreender os variados textos escritos.

Neste estudo, o objetivo geral prendia-se com a promoção e melhoria da capacidade da leitura num aluno com Trissomia 21, procurando que consiga ter uma vida escolar e pós-escolar com maior independência e autonomia, respeitando a sua problemática e facilitando a inclusão no meio social e profissional.

Com este fim trabalhou-se os seguintes objetivos específicos: i) reconhecer o alfabeto e as formas das letras de máquina minúsculas e maiúsculas; ii) codificar e decodificar palavras e textos com letras de máquina minúscula e maiúscula, assim como iii) fazer composições de forma autónoma.

Deste modo evidencia-se que o objetivo principal deste trabalho é o contributo para o desenvolvimento de competências de leituras funcionais, que permita a este jovem aplicar estas aprendizagens/ leitura em situações reais, tais como rotinas diárias, em atividades ocupacionais e ou profissionais.

2.3. Natureza do Estudo

O projeto desenvolvido enquadra-se numa metodologia de investigação-ação ou estudo de natureza qualitativa.

Segundo Coutinho e colaboradores (2009), a investigação ação (IA) tem como objetivos compreender, melhorar e reformular práticas, bem como planear, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente, no sentido de induzir melhorias e maior conhecimento de suas ações.

O projeto adquiriu uma dinâmica de investigação – ação, devido às observações obtidas através dos registos escritos, fotográficos, interações verbais e corporais, tendo um olhar sensível e cuidadoso para escutar o aluno, incluindo simultaneamente ação ou (mudança) e uma compreensão, com base num processo cíclico que alterna entre a ação e a reflexão crítica (Coutinho, 2009).

Ainda segundo Coutinho e colaboradores (2009), a IA é uma metodologia de pesquisa essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais, que se reveste de algumas características fundamentais: a IA é cíclica e envolve uma investigação em espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática.

Este projeto foi, assim, pontuado por esta característica cíclica, estruturando-se de sessão a sessão e, à medida que se recolhiam evidências (dificuldades, pontos fortes, interesses significativos), iam-se redefinindo procedimentos, estratégias e metas.

No início, e como ponto de partida, utilizou-se o teste da psicogénese, instrumentos de avaliação da leitura e a entrevista com a encarregada de Educação, para definir as estratégias da intervenção e ajudar o aluno a atingir o objetivo de leitura autónoma.

3. Contextualização e Caracterização do Sujeito do Estudo

3.1. Contextualização

O primeiro contacto com a encarregada de educação foi através das redes sociais num grupo em comum em que participamos; a mesma viria morar para Portugal com toda a sua família e havia uma preocupação por parte dela, em saber como seria a integração escolar do seu filho com Trissomia 21. A autora deu a conhecer o seu projeto de mestrado e convidou para, assim que chegassem a Portugal, entrassem em contacto pois estaria disposta a ajudá-la no que fosse necessário.

Já em Portugal, houve um encontro e a mãe manifestou-se recetiva a uma intervenção com o seu filho, no âmbito das suas necessidades educativas.

Na sequência, contactamos a encarregada de educação e convidamos seu filho para uma sessão de jogos que ocorreria na Associação Inclusão ConTacto (AIC).

A partir desse encontro ficamos a conhecer o interveniente e, logo após, solicitamos à mãe uma autorização de participação do seu filho no projeto, conforme termo de consentimento apresentado à Encarregada de Educação, cujo teor se pode analisar no (cf. **Anexo 1**).

Em concordância com a direção da AIC, da qual também faço parte como membro e a encarregada de educação do sujeito do estudo também, ficou acordado que as sessões de intervenção iriam decorrer no espaço da AIC, nomeadamente às sextas-feiras das 15:00h às 16:00h.

A direção da Associação disponibilizou o espaço e autorizou que o interveniente, após a intervenção, pudesse participar esporadicamente de sessões de jogos com outros estudantes. Todos os jogos foram colaborativos e de ajuda mútua.

3.2. Caracterização do Sujeito

Este aluno é nacional do Brasil, veio com seus pais e irmãos viver em Portugal, ele tem 14 anos de idade, com Trissomia 21 e baixa visão, iniciou a vida escolar aos 2 anos de idade

numa creche no Rio de Janeiro, seguiu da creche para o infantário, que frequentou assiduamente até ingressar aos 6 anos de idade no 1º ano da educação básica. De seguida, frequentou o mesmo estabelecimento de ensino até concluir o 7º ano com 13 anos de idade. Todo seu percurso escolar foi feito no Rio de Janeiro – Brasil e veio para Portugal em fevereiro de 2019.

Este aluno também ainda no Brasil, desde o ingresso no 1º ano da educação básica, passou a contar com um auxiliar pedagógico que fazia as adaptações curriculares e propunha estratégias específicas e o acompanhava dentro da sala de aula. O aluno realizou sempre de forma autónoma as tarefas seguintes: aula de educação física, alimentação, interação social no ambiente escolar e viagens de estudo, segundo consta no Relatório Técnico Pedagógico (RTP) (cf. **Anexo 27**).

No momento da intervenção ele estava a frequentar a escola no Agrupamento de Escolas da área urbana de Coimbra, cursando o 8ºano. A partir dum diálogo com a mãe, relatou que a maior preocupação com o filho era não conseguir fazer uma leitura de textos e palavras escritas com letras de imprensa minúscula; também relatou que o estudante estava extremamente desmotivado ao ir à escola e vários fatores foram determinantes para esta desmotivação, incluindo a mudança de País, a construção de novas amizades e laços afetivos com seus pares e professores.

Neste processo, o jovem perdeu um pouco da autonomia já conquistada no Brasil e o prazer de ir à escola, e os pais sentiam que só se identificava o que ele não sabia fazer e nunca, as competências adquiridas no percurso escolar e da vida cotidiana. Diante do exposto foi realizado um teste de leitura com um livro que continha letras maiúscula e minúscula de imprensa. (Cf. **Anexo 3**), em seguida foi realizada uma leitura de um livro, apenas com letras maiúscula de imprensa (Cf. **Anexo 8**), onde se constatou de facto que o aluno fazia as leituras de textos e palavras apenas com as letras de imprensa maiúscula.

Em Portugal, este aluno está amparado pelo decreto-lei 54/2018, com medidas adicionais- adaptações curriculares.

No processo de avaliação formal, o aluno não participava desta avaliação como os demais colegas de sala, este aluno foi avaliado através de relatório com os objetivos

alcançados no decorrer do processo escolar/ educacional pois é realizado apenas um relatório com os objetivos alcançados.

No decorrer do processo de investigação foram trabalhadas outras competências, de acordo com a psicologia positiva, Ferreira (2018), relata que o estudo das emoções mobilizam a atenção de muitos investigadores, pois eles começam a perceber e a considerar que os contextos saudáveis como fonte de estudo, procurando secundarizar os aspetos negativos.

Ao iniciar a intervenção, houve uma boa receptividade tanto da nossa parte quanto dele e procurámos que ficasse à vontade, conversando sobre vários assuntos, como por exemplo: a chegada dele aqui em Portugal e quem havia ficado no Brasil, etc. Foi realizada uma pequena entrevista oral para perceber melhor seus interesses e gostos por determinados tipos de leituras.

A partir deste relato da mãe, comecei também a trabalhar as memórias afetivas com leitura de textos que remetiam para a sua história de vida.

No processo de intervenção evidencia-se que o interveniente tem baixa visão, porém não houve nenhum prejuízo na realização das atividades, pois todo material foi ampliado para facilitar a leitura e a aprendizagem.

3.3. Técnicas de Recolha e Análise dos Dados

Foram utilizadas diversas técnicas de recolha e análise de dados. A técnica da entrevista foi aplicada com a mãe do adolescente no momento inicial, no sentido de aferir as dificuldades do estudante e os objetivos da mãe relativamente à intervenção e, no momento final, no sentido de avaliar a evolução do estudante durante a intervenção.

A partir da entrevista com a mãe do estudante, foi traçado um plano de ação, onde se evidenciava a importância da leitura, mas com ênfase na leitura de mundo que precede a leitura de palavras. Segundo Freire (1989), o ato de ler traz uma experiência existencial, quando o indivíduo traz consigo primeiro a leitura de mundo, ou seja, as suas experiências, as suas memórias afetivas; procede então a leitura de palavras, que nem

sempre ao longo da escolarização será a leitura de “palavra mundo”, mas que também é necessária e importante para ampliação do vocabulário.

Fase do Processo de Investigação

Preparação	Observação Análise documental	Reflexão inicial: definição do problema; Observação e avaliação do contexto de pesquisa; Implementação do plano de ação Avaliação; Reflexão.	Cronograma Novembro/2019
	Planificação	Elaboração do plano de ação;	
Leitura	Ação Reflexão	Implementação do plano de ação; Avaliação; Reflexão;	Novembro/2019 Julho/2020

3.3.1 Entrevista

3.3.2 Entrevista com a Mãe do Estudante

Em entrevista inicial com a mãe do aluno identificou-se como sua maior preocupação que seu filho fosse preparado para uma vida adulta autónoma.

O diagnóstico de T21 só ocorreu ao nascer, pois durante os exames pré-natais, não foram identificadas nenhuma alterações.

A comunicação oral do aluno foi muito bem estimulada em terapias, pelos pais e familiares. Ele correspondeu bem aos estímulos, desenvolvendo uma boa comunicação

oral. Já no desenvolvimento da escrita e da leitura, teve mais dificuldades, devido ao diagnóstico tardio da baixa visão que só foi diagnosticado aos 6 anos de idade.

O seu maior foco de interesse é o convívio social, meios de transporte tais como aviões, camiões e carros, pois tem curiosidade sobre as marcas dos veículos ligeiros e pesados, gosta de natação, músicas, principalmente do cantor e compositor Tim Maia.

O estudante tem uma boa relação com a escola e gosta do convívio com seus pares e professores, não gostando de faltar às aulas.

É um adolescente que gosta de ouvir histórias, mas tem uma certa resistência à leitura. De entre os temas que mais gosta das histórias destacam-se os meios de transportes.

É um menino autónomo no que tange aos cuidados pessoais, porém com a supervisão dos pais; tem também uma boa participação nas atividades domésticas: ele é responsável por levar o lixo ao ecoponto, é responsável também pela arrumação do seu quarto e de outros afazeres da casa, quando necessário. As atividades em que ele mais gosta de ajudar é levar a loiça para a máquina e colocar a mesa de jantar.

Nos tempos livres, gosta de andar de bicicleta, ouvir música, passear com a família, andar de skate e jogar vídeo game.

Até ao momento da entrevista não tinha nenhum amigo em sua zona da residência e infelizmente não costumava sair com os amigos da escola, após as atividades letivas.

A expectativa da mãe com relação ao próximo ano letivo, seria de que o filho pudesse ser mais envolvido em atividades adaptadas às suas necessidades, o que ajudaria a tornar-se uma pessoa mais autónoma e independente.

A perspetiva da mãe é que seu filho pudesse vir a ser o mais autónomo possível gerindo sua própria vida.

3.3.3 Observação e Aquisição de Competências

Sustentada numa grelha de observação elaborada de acordo com o projeto de intervenção estabelecido, foram efetuadas observações fora do contexto de sala de aula.

A observação foi realizada no horizonte temporal compreendido entre 8 de novembro de 2019 a 24 março de 2020 e depois interrompida, devido à Pandemia de COVID-19. A partir de maio a intervenção passou a ser quinzenal e as sessões reiniciaram-se on-line e concluíram-se em julho de 2020. Como se pode verificar nas *checklists* em consonância com a revisão bibliográfica feita, foram realizados três ciclos de intervenção/investigação, compostos por três fases: a planificação/avaliação, a ação e a reflexão.

Apesar de aqui referirmos o momento de reflexão como uma fase independente, é de notar que em todo o processo houve uma ação refletiva na ação e sobre a ação. Queremos com isto dizer que, procurámos ter uma atitude reflexiva tanto nos momentos de planificação bem como nos momentos da sua implementação. Tentámos, deste modo, obter resultados positivos na procura de um método capaz de promover a aprendizagem da leitura e escrita num adolescente com Trissomia 21.

Como a intervenção ocorreu num movimento circular **figura 1**, desencadeia novos espirais de experiências de avaliação da ação, ou seja, observar, refletir, planear/rever e agir a cerca das estratégias adotadas para que o aluno conseguisse atingir o objetivo principal que foi a leitura de forma autónoma. Isto ocorreu no início da intervenção em novembro, em todo decorrer da intervenção e até o final da intervenção, em julho de 2020.

Tabela 1 relativa à aprendizagem da leitura e da escrita de acordo com o Programas e Metas Curriculares de Português 1º ciclo – (Ministério da Educação, 2015)

Ano	Tema	Itens observado	Nov/2019	Mar/2020
8ºA	Leitura e Escrita	Discrimina pares mínimos, por exemplo rosa – roda, maca – paca.	Não	Sim

		Indica desenhos de objetos cujo nomes começam pelo mesmo fonema, por exemplo bola – mola, faca – vaca, quatro – quadro.	Sim	Sim
Ano	Tema	Itens observado	Nov/2019	Mar/2020
8º A	Leitura e Escrita	Nomeia na totalidade as letras do alfabeto e recita na ordem das letras.	Sim	Sim
		Reconhece as letras do alfabeto, nas formas maiúscula e minúscula.	Não	Sim
		Pronuncia os segmentos fónicos, grafemas com acento, diacrítico, dígrafos e ditongos.	Às vezes	Sim

Ano	Tema	Itens observado	Nov/2019	Mar/2020
8º Ano	Leitura e Escrita	Escreve metade dos dígrafos ou ditongos quando solicitado pelo valor fonológico.	*	Sim
		Lê pelo menos 45 a 60 palavras com letras maiúscula e minúscula.	Não	Sim
		Lê um texto com letras maiúscula e minúscula.	Não	Sim

Tabela 2 relativa à aprendizagem da leitura e da escrita de acordo com o método da Psicogênese (Ferreiro, 2007)

Ano	Tema	Itens observado	Mar/2019	Jul/2020
8º A	Leitura e escrita	O aluno consegue fazer uma leitura dum texto de forma autónoma.	Não	Sim
		Consegue fazer uma leitura onde contém palavras com letras maiúscula e minúscula com letras de máquina	Sim	Sim
8º A	Leitura e escrita	Ao realizar os testes da psicogênese o aluno consegue escrever palavras, ditadas pela interveniente sem erros ortográficos. Obs: O aluno escreve apenas com letra maiúscula de máquina.	Sim	Sim

Tabela 3 relativa à aprendizagem da leitura e da escrita de acordo com o desenvolvimento da linguagem (Sim Sim, 2009)

Ano	Tema	Itens observado	Mar/2019	Jul/2020
8ºA	Leitura e escrita	O aluno tem um bom desenvolvimento na leitura	Não	Sim
8ºA	Leitura e escrita	O estudante tem uma velocidade na leitura construída por pelo menos 34 palavras de extensão variável (1 a 6) sílabas, que o leitor é convidado a ler no tempo limite estipulado de 1 a 3 minutos, construída de acordo com os anos de escolaridade 3º e 4º ano do 1º ciclo.	Não	Sim

CAPITULO 3. PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO

CAPITULO 3. PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO

4.0 Procedimentos de Intervenção

Recordamos que é nosso intuito estudar métodos, estratégias, e atividades capazes de promover a aquisição da leitura e escrita num adolescente com Trissomia 21, contribuindo para colmatar as suas dificuldades.

Coutinho e colaboradores (2009) observam na investigação-ação um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e têm uma sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novos espirais de experiências de ação reflexiva.

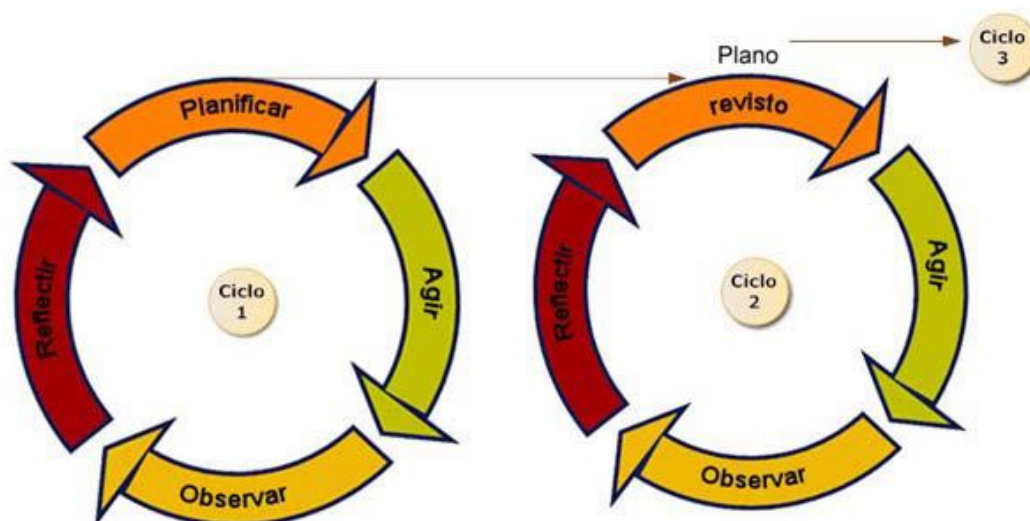


Figura 1 – Espiral de ciclos da IA (Coutinho,2009; 366)

Através da criação dos ciclos de ação reflexiva em que cada ciclo se compõe de três fases, sendo elas a planificação, ação e avaliação da ação, o autor defende que uma investigação parte sempre de uma ideia geral, a propósito de um tema ou problema e a seguir o investigador faz uma revisão do plano inicial de acordo com os elementos de informações já recolhidos e planifica o segundo plano a partir das informações.

Nesta dimensão no primeiro ciclo da investigação, fomos para o campo da investigação com a seguinte pergunta de partida:

Este estudante é capaz de desenvolver as competências da leitura de palavras e textos de forma autónoma, estimulado com as atividades direcionadas para este propósito? Assim, desta forma procura-se verificar se o estudante desenvolverá com a intervenção as competências da leitura, definidas nas (tabelas 1, 2, 3) criada com base nas atividades propostas pelas Metas Curriculares de Português do 1º ciclo, Ministério da Educação (2015), assim como pelo método da psicogénese (Ferreiro et al., 2007) e também através do método do ensino da leitura. (Sim-Sim, 2009).

4.1 Reflexão e Elaboração do Plano de Ação

De forma a poder estabelecer um plano de ação, procedemos primeiramente à entrevista com a encarregada de educação e, em seguida, à aferição das competências do aluno (tabelas 1, 2, 3) no âmbito do nosso objetivo de investigação, isto é avaliar as competências de leitura e promover a leitura autónoma e funcional.

Com este intuito, salientamos que para a eleição das competências definidas, procedemos a uma observação num contexto fora da sala de aula, análise do Relatório Técnico Pedagógico e uma entrevista com a encarregada de educação para definirmos estratégias adequadas aos interesses do educando.

De notar, que após análise documental, observação e conversas informais com os pais, denotamos algumas lacunas relacionadas ao estado emocional do educando que acaba por influenciar o seu aprendizado.

- Autoestima prejudicada
- Falta de desejo ao desenvolver as atividades em sala de aula
- Falta de pertença ao ambiente escolar
- Sentimento de incapacidade
- Falta de motivação

Assim, no decorrer do processo de investigação foram trabalhadas outras competências, de acordo com a psicologia positiva, Ferreira (2018), relata que o estudo das emoções mobilizam a atenção de muitos investigadores, pois eles começam a

perceber e a considerar que os contextos saudáveis como fonte de estudo, procurando secundarizar os aspetos negativos.

4.2 Intervenção

A concretização deste estudo teve em conta toda a informação recolhida, através das diferentes técnicas e instrumentos aplicados, com o intuito de conhecer e compreender a realidade do aluno de forma a se que pudesse responder com um plano de ação.

O estudo decorreu entre os meses de novembro de 2019 a julho de 2020, tendo a investigação sido realizada em três fases, num total de 22 sessões com o tempo de 1 hora semanal.

Na primeira fase procedeu-se à avaliação no campo da leitura e da escrita, com o teste da Psicogénese. Ao iniciar a avaliação houve um diálogo com o sujeito, explicando como a autora desenvolveria este trabalho de intervenção e ele sempre muito educado, solícito, atencioso às informações e muito bem-disposto.

Segundo Ferreira & Teberosky (2007), os testes cognitivos da psicogénese consistem em o avaliador contar uma história ou cantar uma música ou recitar uma poesia, para posteriormente retirar dessa fonte quatro palavras: sendo uma monossílabo, outras dissílabo, trissílabo e polissílabo. As palavras serão ditadas pela investigadora e o sujeito escreve de acordo com o seu nível de desenvolvimento da escrita como demonstrado em anexo (cf. **Anexo 4 e 5**).

A intervenção se realizou numa lógica de IA, em que tomando como ponto de partida a avaliação inicial, atrás descrita se foi evoluindo numa lógica de reflexão – acção ; Coutinho e colaboradores (2009), considera que a IA tem como compreender, melhorar e reformular práticas de pequena escala e isto implica em planejar, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que habitualmente se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias e maior conhecimento das práticas.

As sessões foram assim conduzidas pelos progressos e necessidades manifestadas, tendo em vista, o objetivo final a leitura funcional, no sentido da sua maior

autonomia, assim a intervenção foi guiada pelo método da psicogénese e, subsequente, a escrita criativa de cunho afetivo-emocional.

Na semana seguinte, a autora apresentou o livro ao aluno, livro este trabalhado na semana anterior, solicitando que o sujeito fizesse a leitura de forma autónoma para que fosse avaliado o nível da leitura, salientando que o texto estivesse em formato de letra de máquina maiúscula e minúscula. (cf. **Anexo 4**)

No momento da leitura, o interveniente teve muita dificuldade e não conseguiu fazer a leitura de forma autónoma, então a autora fez a leitura do livro junto com o interveniente. Após a leitura, estimulou-se uma discussão oral acerca do tema da história.

Fez perceber que o interveniente gostou muito da história: o menino da história nasceu próximo do Natal e então o interveniente discorreu como é o Natal com sua família e que este ano passaria o Natal, somente com a mãe, o pai, a irmã e o irmão, pois o avô e a avô haviam ficado no Brasil; o aluno também percebeu que esta história foi de muita superação e que, por isso, se reviu nesta história: “EU TAMBÉM SOU UM CAMPEÃO”.

Na parte da escrita o interveniente não esboçou nenhuma dificuldade, porém na leitura, revelou muita dificuldade, principalmente nas letras de máquina minúsculas.

A partir das avaliações da escrita e da leitura, de acordo com os níveis da Psicogénese (Ferreiro, 2007), o sujeito encontrava-se no nível alfabético, porém com algumas dificuldades em pronunciar os segmentos fónicos, grafemas com acento, dígrafo e ditongo e, também se notou dificuldade na leitura de palavras com letras de máquina minúsculas.

Dessa forma, foi possível realizar um levantamento das dificuldades no campo da leitura e elaborar um plano de ação, que foi implementado no período de novembro de 2019 a março de 2020 de forma presencial e a partir de abril de 2020 toda a intervenção foi realizada de forma on-line devido à pandemia de COVID-19.

As atividades desenvolvidas foram definidas, tendo em conta os propósitos traçados, estabelecemos o seguinte plano de ação.

Competência	Atividade
Identificação de palavras com as letras “b” e “d”	Nomear na totalidade as letras do alfabeto e corresponder as formas maiúscula e minúscula.
Desenvolvimento da consciência fonológica e operar com os fonemas nas letras do alfabeto.	Pronunciar os segmentos fônicos dos grafemas com acento diacrítico, ditongos e dígrafos.

Na terceira semana fizemos o estudo do alfabeto, apresentando-o com pareamento de letras maiúscula e minúscula (cf. **Anexo 6**).

Nesse estudo do alfabeto, a autora percebeu que o aluno fazia confusão da letra “b” com a letra “d”, logo, procurou uma estratégia para que o aluno não se atrapalhasse mais (cf. **Anexo 7**).

Na quarta semana foi realizado com o sujeito a leitura de um livro, onde o texto estava todo em letra de máquina maiúscula e o estudante leu sem nenhuma dificuldade. Foi, então, novamente constatado que o estudante estava com dificuldade na leitura com letra de máquina minúscula (cf. **Anexo 8**).

A cada três semanas avaliava-se o método de trabalho refletindo-se sobre o facto de o método adotado ser uma opção e não o único capaz de promover as competências da leitura e da escrita num adolescente com T21. O mesmo foi se revelando eficaz e atraente para este adolescente.

Na primeira semana de dezembro, quinto encontro, foi realizado com o interveniente a fixação do alfabeto com pareamento das letras de máquina maiúsculas e minúsculas e, logo após, fizemos a leitura de um texto, cujo nome é: “O Macaco Roqueiro”.

Neste texto foi observado que o aluno estava a fazer confusão com a letra “a”, como sendo letra “e” (cf. **Anexo 9**).

No sexto encontro recapitulámos o alfabeto (cf. **Anexo 5**) e retomámos a leitura do texto “O Macaco Roqueiro”; logo de seguida fizemos a interpretação oral do texto,

com questões como: qual a parte do texto que mais gostou? Que estilo de música mais gostas?

No segundo momento foi realizada a classificação das palavras quanto à posição da sílaba tónica aguda e grave (cf. **Anexo 10**).

Na sétima sessão foi realizada a leitura da ficha do alfabeto (cf. **Anexo 5**) e fez-se o pareamento das letras de máquina maiúsculas e minúsculas; em seguida foi dado um reforço com palavras com as letras “b” e “B”, pois o interveniente ainda fazia confusão (cf. **Anexo 11**).

No decorrer deste processo de intervenção os professores da escola do interveniente perceberam algumas mudanças no estudante como por exemplo: a segurança ao falar, a motivação e o expressar dos seus gostos. Isto foi de grande valia, pois no plano de ação-reflexão de forma cíclica estamos sempre a analisar as competências definidas no que tange à leitura de forma autónoma, levando em conta a autoconfiança do estudante e em cada ação reflexiva deve-se existir a planificação, ação e avaliação da ação (Coutinho e colaboradores, 2009), assim também como a escuta ativa e a psicologia positiva.

Cerqueira (2011), relata que a escuta ativa é uma troca mútua de quem fala e de quem escuta e ambos se doam no processo para que haja aceitação total da complexidade e completude do ser humano, que nos leva a conhecer o outro na sua totalidade humana e social, permite-nos conhecer as várias faces de uma pessoa; seu lado forte, seu momento frágil, sua dor, sua alegria, sua coragem, seu medo; a escuta nos permite a aproximação.

Assim, a autora define que escutar com sensibilidade de estar atento ao que é dito, expresso por meio de gestos, palavras, ações e emoções.

Ferreira (2018) define: que sentimos serenidade ou confiança para que possamos explorar o meio; sentimos alegria, para que possamos sentir vontade de repetir a experiência e conectar a terceiros. Quanto mais momentos de emoção positiva ou, por outras palavras, de ampliação tivermos, mais desenvolvemos/construímos nossas habilidades.

Em janeiro, no regresso das férias de Natal e Ano Novo, foi realizada uma sessão de jogos com o interveniente e outros meninos, sob a orientação de Sofia Vilhena e a investigadora como auxiliar, (cf. **Anexo 12**). Este jogo chama-se *Mysterium*, é um jogo colaborativo de comunicação por imagens, onde o fantasma é o que dá pistas e não pode falar, mas os jogadores podem falar entre si e discutirem acerca dos possíveis significados de cada pista, ajudando-se mutuamente nas possíveis soluções.

Percebe-se que o interveniente com T21 interagiu em pé de igualdade com os demais participantes, ele dava suas opiniões e discutia possíveis opções de respostas no jogo.

Notou-se, deste modo, um aumento da autoconfiança, passando a expressar-se com os outros meninos com mais firmeza e decisão.

O intuito deste jogo dentro de uma lógica de IA, foi perceber que, para que haja aprendizagem é necessário refletir a cerca dos aspetos superados pelo estudante e observar este fator de forma constante para a resolução de possíveis problemas relacionados a autoconfiança e aprendizagem e para compreensão das práticas educativas (Coutinho e colaboradores, 2009).

A educação emocional pode desenvolver-se diferentes processos que passam pela identificação e regulação emocional no próprio e em terceiros, pelo aumento da tolerância à frustração, stresse e gestão de demais emoções conotadas como negativas, pela capacidade de potenciar o afeto positivo e a própria motivação (Ferreira, 2018)

Na nona sessão levamos três livros para que o aluno escolhesse um para retomar a leitura e o aluno indagou se poderia ser a história *Roqueiro*. Perguntámos porque ele gostaria de fazer a leitura deste texto novamente e ele respondeu que gosta muito de música - fez a leitura entusiasmado e bem-disposto.

Na semana seguinte foi realizado o teste da Psicogénese da escrita e da leitura, baseado no texto “O Macaco *Roqueiro*”. De acordo com Ferreira (2007) o teste deve conter quatro palavras, sendo elas: monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba, uma frase e um ditado até dez palavras, toda relacionadas ao tema estudado (cf. **Anexo 13**).

No teste da Psicogénese da escrita e da leitura o aluno logrou um bom resultado sem erros na escrita, não havendo a necessidade da ficha do alfabeto como apoio, para conseguir fazer a leitura do texto.

Na sessão seguinte foi realizado um jogo de imagem e palavras, este jogo foi idealizado a partir da história do “O Macaco Roqueiro”: neste jogo de um lado estão as palavras e do outro lado estão as imagens. O aluno faz a leitura da palavra e vira a carta onde estará a imagem correspondente à palavra (cf **Anexo 14**).

Na sessão seguinte foi realizado um novo plano de ação com as memórias afetivas onde trabalhou-se com a música “Do Leme ao Pontal” do cantor e compositor Tim Maia, solicitada pelo interveniente. No primeiro momento, o aluno assistiu ao vídeo/clipse da música pelo computador via plataforma digital <https://www.youtube.com/watch?v=5t4YgQSKoOA>.

Competência	Atividades
Memória afetiva como ferramenta de pertença	Perceção sensorial através da música e a importância em rememorar.
Associação da música a experiência de vida no Brasil	Externalizá-la os sentimentos através da música, por meio do canto, da dança e da leitura

Este momento foi de muita alegria para o interveniente, pois trouxe memórias afetivas do Rio de Janeiro – Brasil, onde ele relatou os lugares por onde passeava com a família, como por exemplo, a orla à beira mar que liga o Leme ao Pontal; relatou também o Bairro da Urca onde fica a Universidade em que o pai trabalha como professor, falou do Bairro onde morava e do clube Fluminense onde fazia o desporto natação.

Logo após realizou-se a leitura impressa da letra da música “Do Leme ao Pontal”, nesta leitura o aluno já não necessitava do apoio da ficha do alfabeto, já realizava a leitura de forma autónoma (Cf. **Anexo 15**).

Em fevereiro, na décima quarta sessão, continuou-se com o trabalho com música, onde o interveniente assistiu um vídeo/clipse da música “Descobridor de Sete Mares” do

cantor e compositor Tim Maia, neste momento o interveniente dançou, cantou e ficou muito contente.

No momento da leitura percebe-se que o aluno estava motivado, entusiasmado e feliz, a leitura foi realizada de forma autónoma sem o recurso da ficha do alfabeto com letras maiúscula e minúscula.

Salienta-se que a música é um recurso de cunho pedagógico, pois auxilia na aprendizagem, na comunicação e na linguagem, a música leva o indivíduo ao autoconhecimento, ao passo que resgata sentimentos, emoções e memórias afetivas. (cf **Anexo 16**).

Na sessão seguinte trabalhou-se com o interveniente a leitura de um Poema de Cora Coralina, cujo título é: “Colcha de Retalhos” (cf **Anexo 17**).

Na décima sexta sessão foi realizada a leitura do livro Borboleta *Blue* (Shirlei Costa) e em seguida à leitura, realizou-se o teste da psicogénese que de acordo com Ferreiro (2007) o teste deve ter quatro palavras sendo elas: palavra monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba; uma frase e um ditado com 10 palavras. O aluno realizou o teste sem dificuldades (cf **Anexo18**).

No decorrer da IA houve sempre uma preocupação em planear, agir e refletir de forma cíclica, não necessariamente nesta ordem, assim procedemos a uma reflexão, junto à família para que este aluno pudesse continuar o seu processo interventivo mesmo que de forma não presencial.

Procedemos a reflexão e posterior estruturamos um plano de intervenção que adaptasse melhor com a realidade do momento, tendo em vista a pandemia de COVID-19.

O plano de acção foi implementado com a realização da escrita criativa, foi seguido o plano de estratégias definidas de acordo com o checklist 1,2,3, com a finalidade de continuar a desenvolver as competências tidas como fundamentais para esta dimensão.

O método de estudo adotado sustentado em investigação realizada pela autora, apresenta-se como uma opção, capaz de continuar a promover a competência da leitura num adolescente com T21.

Defende-se que esta forma de trabalho, mostrou ser eficaz e atraente para este adolescente, assim pode-se afirmar que foi um método que demonstrou ser eficaz e adequado para alcançar uma aprendizagem motivadora, através da qual se alcançou bons resultados a nível da compreensão da leitura, da fluência e do gosto pela leitura. (Trancoso & del Cerro, 2004).

Em abril, passou-se para um contexto on-line via plataforma Zoom, onde permitiu continuar com a intervenção, devido à Pandemia de COVID-19. Assim, continuámos com o trabalho de leitura com o interveniente e notou-se que não houve rejeição, quanto ao trabalho e adaptou-se bem ao modo digital. (cf. **Anexo 19**)

Na sessão seguinte a autora fez uma proposta ao interveniente para que ele pudesse criar a sua própria história, trabalhando a escrita criativa /afetiva e o mesmo concordou com a proposta, contudo, sugeriu o tema e disse que gostaria de relatar um passeio que fez com a família, cujo título foi: “Uma Manhã de Domingo” (cf **Anexo 20**).

De seguida, retomámos com mais uma criação, cujo tema do texto foi “Pandemia” (cf **Anexo 21**).

Salienta-se que nos textos da escrita criativa, o interveniente coloca suas impressões afetivas e emocionais.

Na sessão seguinte foi realizada mais uma escrita criativa com o tema “Praia” (cf **Anexo 22**).

Em julho, em nosso último encontro, a escrita criativa/afetiva foi com o tema “O aniversário da Mamãe” (cf. **Anexo 23**).

CAPITULO 4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO 4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

5. Discussão dos Resultados

Com o culminar da implementação deste projeto e a partir dos dados coletados, verificámos que à partida identificou-se uma dificuldade expressiva na leitura com letras de máquina minúscula, a área sobre a qual centramos a nossa intervenção.

Para uma avaliação inicial realizou-se o teste da Psicogénese, onde o aluno teve um bom desempenho na parte da escrita e dificuldade na parte da leitura com letras de máquina minúscula (cf. **Anexo 4 e 5**).

No decorrer do processo de leitura e criação da escrita criativa/afetiva, a cada sessão, percebeu-se um avanço e isto ficou nítido tanto para família como para os professores da escola, pois o estudante estava mais seguro das suas respostas e decisões (cf. **Anexo 24, 25 e 26**).

Portanto, ao longo das 22 sessões de intervenção direta e dirigida, procedeu-se ao trabalho individual junto do adolescente, conforme descrito no capítulo 3 e 4, para promover as competências da leitura e da escrita.

Após cerca de 7 meses durante os quais decorreu a intervenção, verificou-se que o interveniente alargou seu desenvolvimento da leitura de forma autónoma e funcional, não necessitando do apoio da ficha do alfabeto pareado (cf. **Anexo 6**).

A análise da Psicogénese, ao compreender numa abordagem construtivista a aquisição da leitura e o desenvolvimento das competências de planejar, proporcionou a este estudante a leitura e a criação de textos de forma autónoma.

Verifica-se (cf. **Anexo 25**) que o interveniente estava numa fase inicial da leitura e necessitava do auxílio da autora e com o segmento da leitura o aluno chegou à fase final com melhor desenvoltura na leitura, (cf **Anexo 26**). Esta segurança e fluidez na leitura só foi possível devido à continuação da intervenção, mesmo que de forma remota devido à pandemia da COVID-19.

As mudanças verificadas traduziram-se na aquisição de nomear na totalidade as letras de máquina minúscula, pronunciar os segmentos fónicos, grafemas com acento e

diacrítico, dígrafos e ditongos e leitura de, pelos menos, 80 a 100 palavras inseridas num texto (cf. **Anexo 13 a 23**).

É possível constatar a evolução do aluno a cada sessão, de acordo com as *checklists*, onde retrata como o aluno estava no início da intervenção e onde ele chegou ao final dela, é plausível também o ganho de confiança e a motivação ao ler uma música do cantor preferido e o entusiasmo ao criar sua própria história de forma a articular os pensamentos e uma sequência lógica da escrita de um texto (cf. **Anexo 15 a 23**).

Certifica-se que na 12ª sessão de intervenção o interveniente já conseguia fazer uma leitura de palavras e textos de forma autónoma sem o auxílio da ficha do alfabeto.

Segue, em anexo a entrevista final semi estruturada com a encarregada de educação para corroborar tudo o que foi citado acima. Esta entrevista foi através de audio devido à pandemia da COVID-19, porém segue transcrita abaixo.

A mãe do interveniente esboçou preocupação com a finalização da intervenção, pois gostaria que ele continuasse a fazer as leituras de forma autónoma e com interesse.

A mãe relata que notou uma melhoria na leitura, durante e após a intervenção, pois o interveniente ganhou fluidez na leitura e já consegue ler palavras e textos e tem uma compreensão do que se lê, porque antes só juntava as letras sem codificar/interpretar. Percebe-se que nas tarefas para casa (TPCs), ele já consegue fazer a leitura e decifrar o que precisa ser feito.

No quesito interação entre os professores, seus pares e funcionários da escola, a encarregada diz que gostaria que houvesse mais interação com os demais colegas da turma, pois seu filho fica muito tempo na sala de Educação especial; apesar de pouca interação ele aprendeu a lidar com esta situação e não sofrer.

A mãe do estudante salienta que no Brasil o educando tinha maior interação com os colegas, professores e funcionários, por exemplo, ele chegava à escola havia cumprimentos, perguntava a ele como havia passado a noite, com os colegas eles dialogavam sobre os interesses em comum (futebol, natação) e outros assuntos. Com a chegada para Portugal ele sentiu um pouco este distanciamento e ficava muito triste, mas no decorrer da intervenção notou-se que o trabalho realizado na parte emocional foi de

grande valia, fez com que ele aprendesse a se expressar quando algo incomodava e já não se entristecia com a falta de afetividade que ele encontrou na escola. Ele conseguiu criar um vínculo de uma forma diferente, sabendo respeitar as peculiaridades de cada sujeito.

No que tange as expectativas do ano letivo seguinte, espera-se que a escola dê continuidade à questão da leitura e do uso funcional da mesma para que ele continue a ler dos mais variados textos.

E quanto a tudo que foi desenvolvido na intervenção, a encarregada de educação relata que percebeu que seu filho ganhou confiança ao fazer as leituras do TPCs e já conseguia realizar as atividades de forma autónoma e com o mínimo de intervenção possível.

Uma outra questão que se salienta foi a introdução da escrita criativa na intervenção, isto aumentou ainda mais sua motivação e pelo prisma pedagógico foi positivo, pois ele organizou o pensamento de forma que compreendesse a leitura, tendo uma sequência lógica, fazendo uma construção que conseguisse passar uma mensagem/comunicar. Algo também surpreendente foi ele recordar e resgatar da memória os sítios que ele havia conhecido como por exemplo Califórnia e México.

Algo também que ela disse que não podia deixar de mencionar, foi acerca do surgimento da autora na vida do seu filho, pois um momento em que ele estava muito triste sem a afetividade que ele tinha no Brasil, dos amigos, colegas, professores e funcionários da escola e ele conseguiu encontrar na autora este acolhimento e a afetividade, sentiu à vontade para arriscar e a experimentar este desafio da leitura, pois ele dizia que não sabia ler e que não conseguiria aprender a ler e com a intervenção foi possível constatar e devolver esta alegria.

A autora mostrou a ele de uma forma doce e com afetividade que era possível ultrapassar o medo e superar seus limites e ser capaz de aprender.

Isto foi algo construído pela autora que valorizou as competências adquiridas pelo aluno, ao longo da vida, dentro e fora do contexto escolar, e ajudou a desenvolver outras competências como o caso da leitura com letras minúsculas de imprensa. Foi muito gratificante presenciar cada evolução e conquista.

Segundo a mãe do interveniente, a intervenção foi de grande valia para seu filho se sentir mais seguro em dar suas respostas e nas tomadas de decisões, pois ele era bastante inseguro e deixava que os outros escolhessem por ele. Hoje ele já consegue dizer não, dizer sim e trocar experiências com seus pares, familiares e outros.

CAPITULO 5. CONCLUSÃO

CAPITULO 5. CONCLUSÃO

6. Conclusão

Chegados ao fim deste trabalho ficámos a conhecer melhor a problemática dum adolescente com T21, com dificuldades no campo da leitura, tendo procurado para a intervenção conduzir o adolescente em estudo ao desenvolvimento da leitura e da escrita de forma autónoma.

A nossa intervenção apoiou-se no método da Psicogénese da leitura e da escrita (Ferreiro, 2007) e na avaliação do desempenho da leitura (Sim Sim, 2007) e culminou numa consciência fonética, consciência articulatória, leituras de palavras e composições de narrativas baseadas na escrita criativa/afetiva (Muniz & Mitjáns Martínez, 2019).

Assim, no final deste projeto, entendemos que o objetivo traçado foi superado e, por vezes, as expectativas do aluno superadas, nas tarefas propostas e na quantidade de trabalhos que conseguimos produzir, inclusive com as sugestões do aluno.

Volvidos cerca de sete meses sobre o início da intervenção e após as 22 sessões de trabalho, podemos dizer que o nosso esforço foi válido e não terá sido em vão. Os dados recolhidos e as impressões que nos fica com uma intervenção desta natureza é a de que este adolescente teve um ganho com o investimento realizado: melhorou a sua leitura de forma autónoma e funcional, melhorou a autoestima e, concomitantemente, também a segurança e a forma de se expressar perante os professores e colegas.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Cerqueira, T. C., & Siqueira, S.E.M. (2011). *(Con) Textos em Escuta Sensível*. Brasília: Editora Thesaurus.

Coutinho, C. P, Sousa, A. Dias, A., Bessa, F. Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, 355-379.

Corredeira, R. Reis. A. Rodrigues. P., & Vasconcelos, O. (2015). *Antropometria, Força e Destreza: Manual Estudos em Crianças e Adultos com Trissomia 21 e com Desenvolvimento Típico*. Instituto Piaget.

Desai, S. (1997). Down Syndrome: SA review of the literature. *Oral surgery, oral medicine, oral pathology, oral radiology, and endodontology*. 84(3), 279-285.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9377191/>

DeNipoti C. (2002). Sobre a História da Leitura. *História & Ensino*, 8, Edição especial.
file:///D:/DISSERTA%C3%87%C3%83O/Apontamentos_sobre_a_historia_da_leitura.pdf

Ferreira C (2018) *Virtudinário Psicologia Positiva Aplicada aos Mais Pequenos*. Lisboa: Pastel de Nata.

Ferreiro E. (1996). *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez.

Ferreiro E. (1996) *Com Todas as Letras*. São Paulo: Cortez

Ferreiro E. (2001). *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução Horácio Gonzales (et. al.), 24. Ed. Atualizada – São Paulo: Cortez, 2001.

Ferreiro, E. Teberosky, A. (2007). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Franco, S.R.F. (1991). *O Construtivismo e a educação*. Porto Velho: GAP.

Freire. P. (1989) *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo. Cortez.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire P. (2006). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Lefèvre, B. H. (1981). *Mongolismo. Orientação para famílias: Compreender e Estimular a Criança Diferente*. São Paulo

Ludke. M. & André. M.E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação, Abordagem Qualitativa*. São Paulo: EPU.

Ministério da Educação (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME, DGE.

Muniz. L. S; Mitjáns martinez . A. (2019) *Aprendizagem Criativa da Leitura e da Escrita e Desenvolvimento. Princípios e Estratégias do Trabalho Pedagógico*. Editora Appris.

Oliveira, I. M.(2009). *A Constituição Social e Histórica das Emoções: Contribuições de Elias e Vigotski*. http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/mesa_redonda/art1.pdf

Pacheco, J. (2013). *Mitos, Utopias e Moscas*. Conferência na Educação. Aveiro <https://www.youtube.com/watch?v=mxCPK0mRqC8>

Porto, G. (2021). A Importância da Leitura. *Revista digital InfoEscola Navegando e Aprendendo*. <https://www.infoescola.com/educacao/a-importancia-da-leitura/>

Rodrigue, D. (2016). *Pensar Utopicamente a Educação*. Conferência na Educação. Lisboa. https://www.youtube.com/watch?v=0kDL5kxDg_A

Roch, M., & Levorato, M.C. (2009). Simple View of Reading in Down's Syndrome: the role of listening comprehension and reading skills. *International Journal of Language – Communication Disorders*, 44(2), 203-206. <https://pubmed-ncbi-nlm-nih-gov.translate.goog/18608603/>

Silva, M. A. S. S. (1991) *Construindo a Leitura e a Escrita: Reflexões sobre uma Prática Alternativa em Alfabetização* (3ª ed). São Paulo: Ática.

Silva, N., & Dessen, M.A. (2002). *Síndrome de Down: Etiologia, Caracterização e Impacto na Família. Interação em Psicologia*. 6(2). 167-176.

<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3304>

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem* . Lisboa . Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2009) *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Sim-Sim, I. Viana, F. (2007) *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação (GEPE).

Soares, M. B. (1995). *Linguagem e Escola: uma Perspectiva Social*. São Paulo: Ática.

Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel.

Troncoso, M & del Cerro, M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita*. Porto: Porto Editora.

Porto, G. (2021). *A Importância da Leitura. InfoEscola Navegando e Aprendendo*. <https://www.infoescola.com/educacao/a-importancia-da-leitura/>

ANEXOS

ANEXO 1 - Autorização

ANEXO 2 - Guião de Entrevista inicial

ANEXO 3 – Livro de Todas as Cores

ANEXO 4 – Livro O Pequeno Campeão

ANEXO 5 – Teste da Psicogénese

ANEXO 6 – Ficha do Alfabeto

ANEXO 7 – Palavras com a Letra “b” & “B”

ANEXO 8 – Livro Ane, Abelhinha Sabida

ANEXO 9 – Texto O Macaco Roqueiro

ANEXO 10 – Classificação das Palavras

ANEXO 11 – Reforço da letra “b”

ANEXO 12 – Jogo Mysterium

ANEXO 13 – Teste da Psicogénese

ANEXO 14 – Jogo de Imagem

ANEXO 15 - Texto e Música Do Leme ao Pontal

ANEXO 16 – Texto e Música Descobridor dos Sete Mares

ANEXO 17 – Poema Colcha de Retalhos

ANEXO 18 – Livro Borboleta Blue e Teste da Psicogénese

ANEXO 19 – Texto A Árvore Generosa

ANEXO 20 – Texto Uma Manhã de Domingo

ANEXO 21 – Texto A Pandemia

ANEXO 22 – Texto A Praia

ANEXO 23 – Texto Aniversário da Mamãe

ANEXO 24 – Guião de Entrevista Final

ANEXO 25 – Certificação da Leitura Inicial do Interveniente

<https://www.youtube.com/watch?v=sx0CxF7O9EI>

ANEXO 26 – Certificação da leitura Final do Interveniente.

<https://www.youtube.com/watch?v=TCBiWtkh8Zc>

ANEXO 27 – Relatório Técnico Pedagógico

Mestrado em Educação Especial, Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor

Pedido de Autorização à Encarregada de Educação

Exmo. Encarregado de Educação

Shirlei Costa Figueiredo Ferreira, a frequentar o 2º ano do curso de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Educação Especial, domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Coimbra, do Instituto Politécnico de Coimbra, vem por este meio solicitar a autorização para proceder à recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas, registos áudio, vídeo, fotográfico e escritos. Em todas as fases do projeto, os dados recolhidos utilizados exclusivamente como materiais de trabalho, garantindo a privacidade e anonimato dos participantes.

Encarregado de Educação

A mestrande

(Shirlei Costa Figueiredo Ferreira)

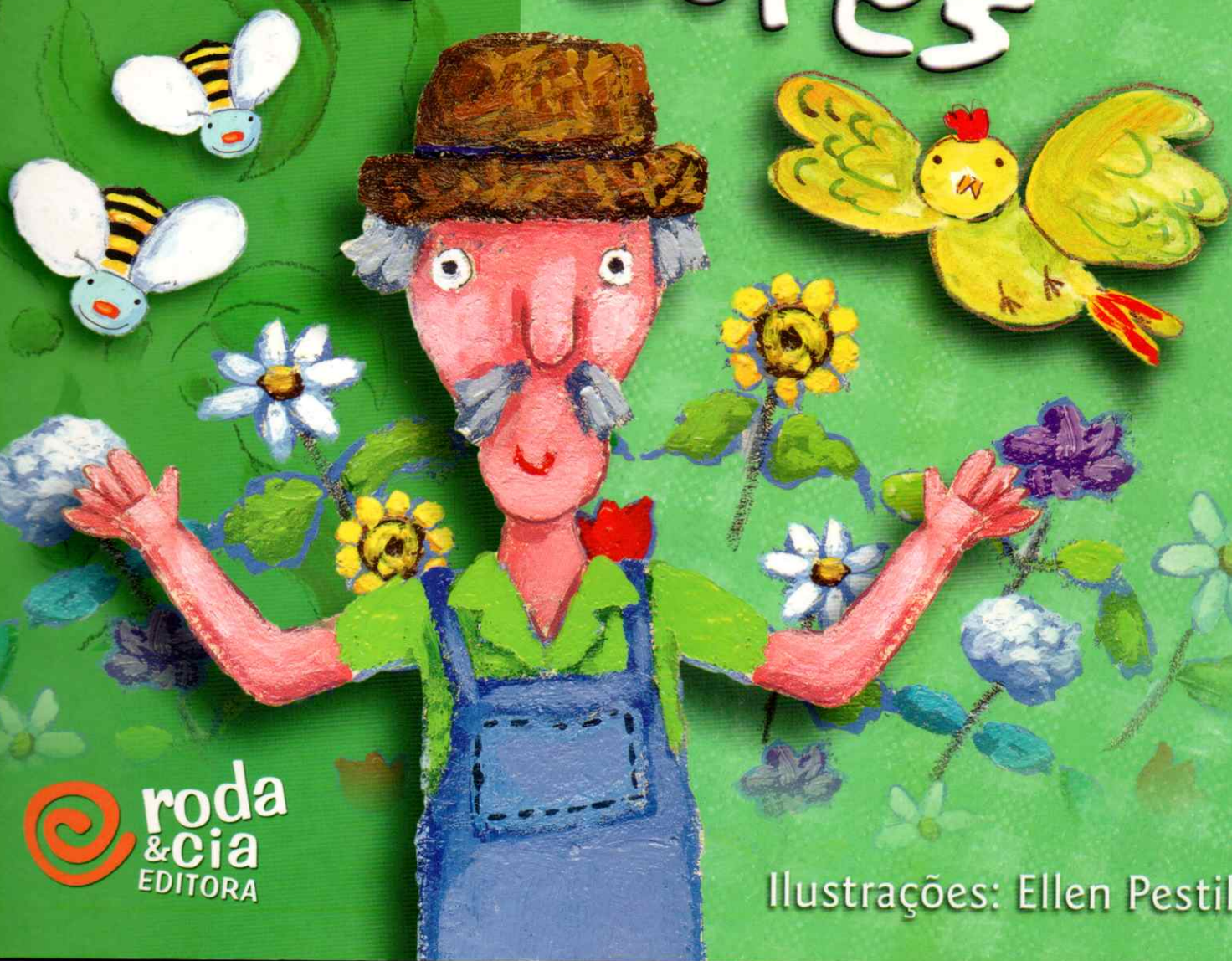
Guião da Entrevista Inicial à Encarregada de Educação

Guião da entrevista semiestruturada

1. Quais são as suas preocupações com o seu filho?
2. Em que fase de idade foi diagnosticado?
3. O seu filho toma alguma medicação diariamente?
4. Como se desenvolveu a comunicação oral?
5. Como se desenvolveu a leitura e a comunicação escrita?
6. Quais os seus focos de interesse?
7. Qual a relação do seu filho com a escola?
8. Como decorreu o processo de leitura e escrita?
9. O seu filho gosta de ler ou ouvir histórias?
10. Que tipo de história ele mais gosta de ler ou ouvir?
11. O seu filho é autónomo nos cuidados pessoais?
12. Participa nas atividades domésticas?
13. Quais as atividades, em que gosta de ajudar?
14. O que faz nos tempos livres?
15. Como ocupa o tempo livre em casa?
16. Tem amigos da mesma idade na zona de residência?
17. Costuma sair com os amigos da escola ou da zona da residência? Pós escolar
18. Quais são as suas expectativas em relação ao próximo ano letivo?
19. Quais as suas perspetivas para o seu filho na fase de adulta?
20. Gostaria de colocar alguma questão?
21. Gostaria de acrescentar alguma informação?

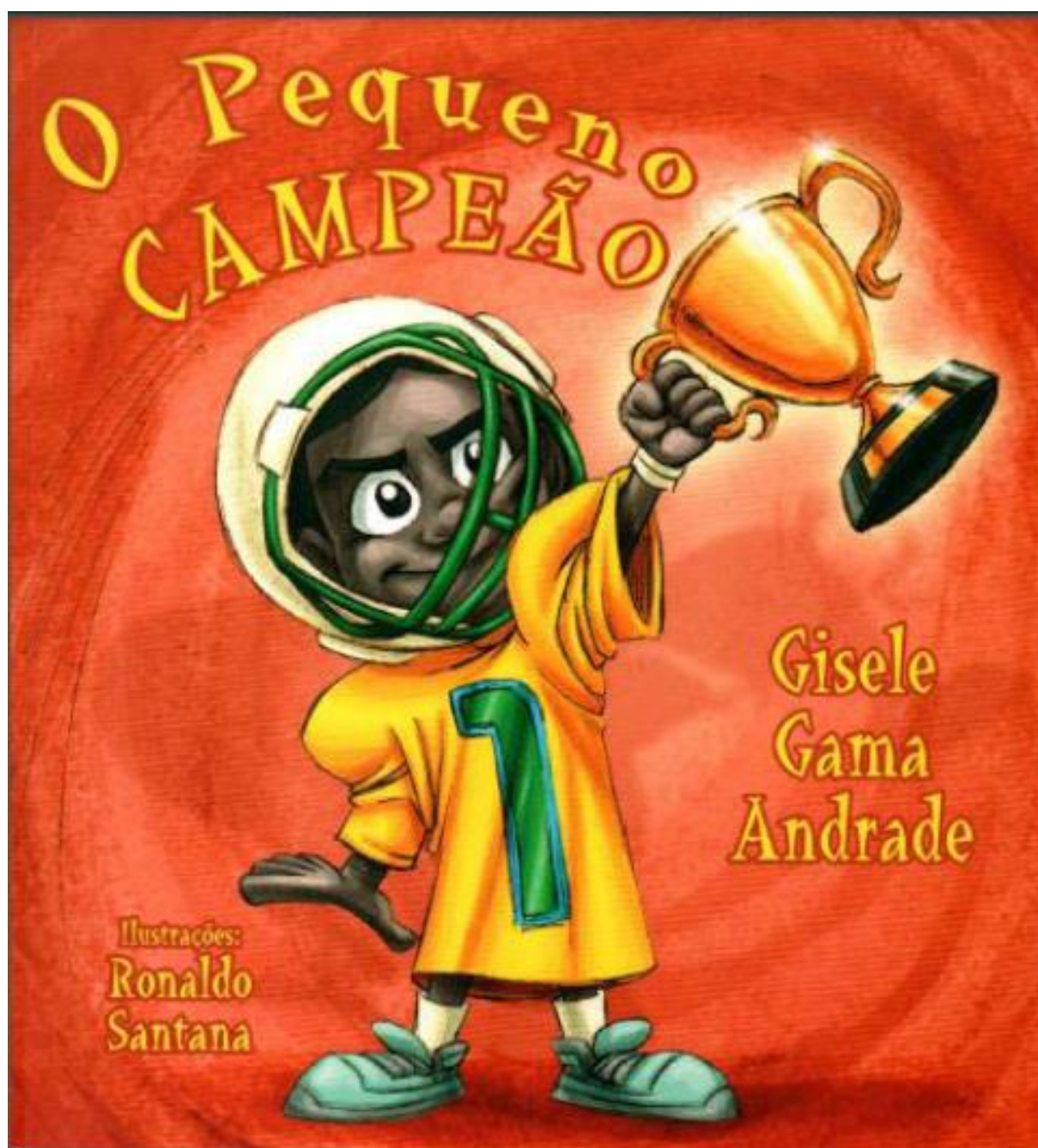
Nye Ribeiro

De Todas as Cores



 **roda
&cia**
EDITORA

Ilustrações: Ellen Pestili



Teste da Psicogênese

O Pequeno Campeão

N A F	N A T A
F A M I L I A	I A

EU E MEUS IRMÃOS NA

FAZ

ALFABETO

A A a a	B B b b	C C c c	D D d d	E E e e	F F f f
G G g g	H H h h	I I i i	J J j j	K K k k	L L l l
M M m m	N N n n	O O o o	P P p p	Q Q q q	R R r r
S S s s	T T t t	U U u u	V V v v	W W w w	X X x x
Y Y y y	Z Z z z				

ba - bala

be - batota

bi - be bê - bicicleta

bo - bo ca

bu - bu rro

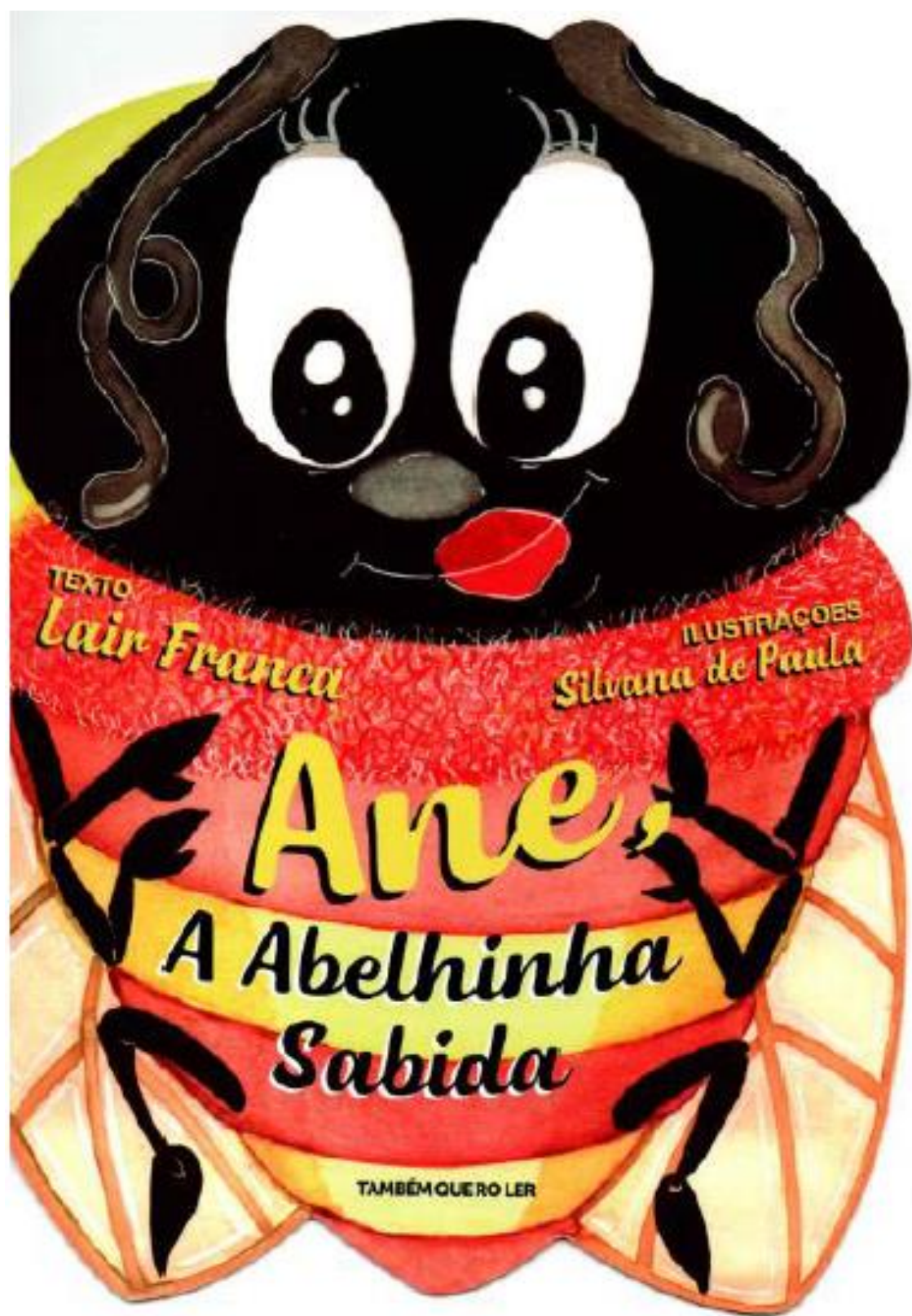
bebê

be le za

bi ci cle ta

Ba h i a

Br a si li a



O MACACO ROQUEIRO

Era uma vez um macaco roqueiro. Ele usava boné, casaco de cabedal, óculos de sol, andava com um palito na boca, usava brinco e tinha muitas tatuagens. Adorava música e tinha uma guitarra dourada. Morava numa selva musical onde as árvores tinham a forma de notas musicais.

Numa noite de verão, o macaco roqueiro, que se chamava Rock n' Roll, ia dar um concerto. Quando o concerto ia começar,

as luzes do palco fundiram-se.

Assim, o macaco não conseguia tocar e os outros animais, como não o conseguiam ver, queriam ir embora.

Foi então que o macaco Rock n' Roll teve uma ideia: chamou os seus amigos pirilampos para darem luz ao palco.

Finalmente, o concerto começou e foi um sucesso. O macaco roqueiro ficou muito contente pois fez o que queria.

Palavras retirada do texto

O Macaco Roqueiro

macaco

ma-ca-co

boné

bo-né

Sol

verão

ve-ão

animais

a-ni-mais

luzes

lu-zes

palco

pal-co

concerto

con-cer-to

guitarra

gui-ta-rra

t

cabedal

ca-be-dal

casaco

ca-sa-co

óculos

ó-cu-los



Sílabas e Palavras

Bia – bolo –

bebê - bule

banana –

bailarina

Nome: _____

Data: 24 / 1 / 2020

Teste da Psicogénese

U = BOWE	
MASC	ACO

PIRILAM.
POS

RAFAEL
USABONE

1. BOCA

2. SOL

3. CACHACO

4. MONTAÑA

5. MACACO

6. LIZES

7. ANTINATIS

8. OCULOS

9.

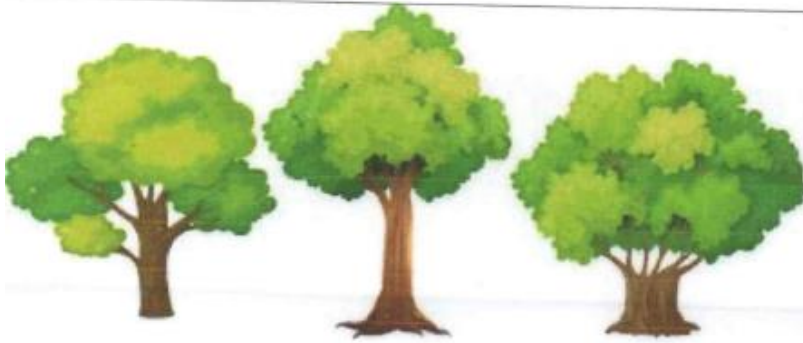
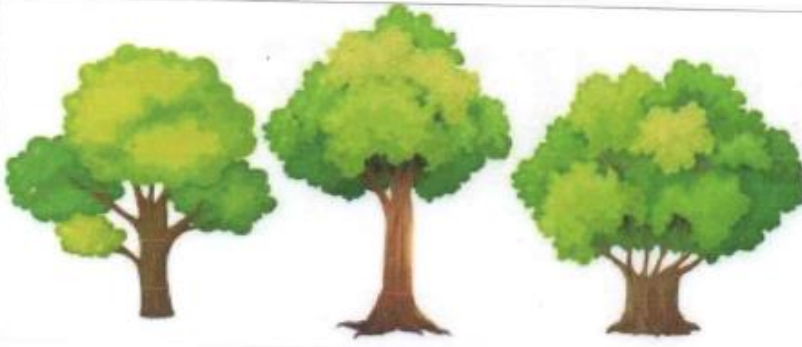
10.

- CS



ANIMAIS

animais



ÁRVORES

árvores



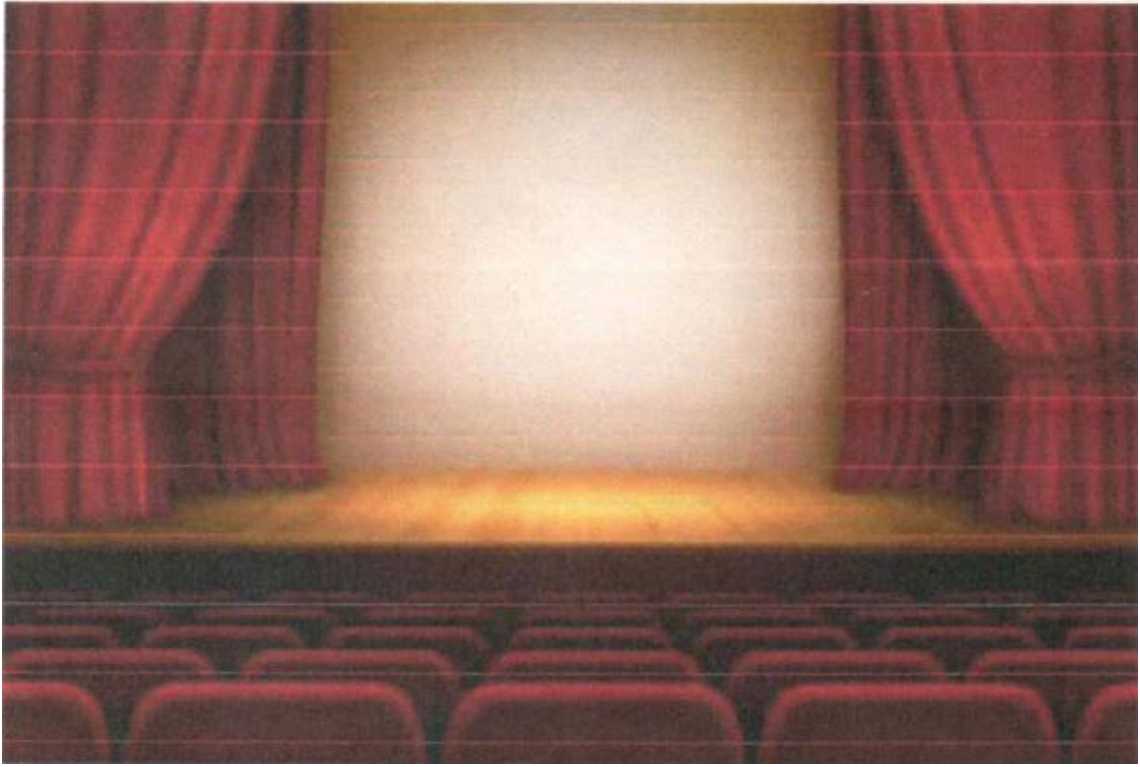
GUITARRA

guitarra



MACACO

macaco



PALCO

palco

Do Leme ao Pontal

Tim Maia

**Que beleza!
Maravilha!
Quem não dança
segura a criança!**

**Do Leme ao
Pontal
Não há nada igual**

**Do Leme ao
Pontal**

**Do Leme ao
Pontal!**

Não há nada igual

**Do Leme ao
Pontal**

Não há nada igual

**Do Leme ao
Pontal**

Do Leme ao

Pontal!

Não há nada igual

Do Leme ao

Pontal

Não há nada igual

Do Leme ao

Pontal

Do Leme ao

Pontal!

Não há nada igual

Olha o breque!

**Sem contar com
Calabouço
Flamengo,
Botafogo
Urca, Praia
Vermelha**

**Do Leme ao
Pontal
Não há nada igual
Do Leme ao
Pontal
Do Leme ao**

Pontal!

Não há nada igual

Do Leme ao

Pontal

Do Leme ao

Pontal!

Não há nada igual

Do Leme ao

Pontal

Do Leme ao

Pontal!

Não há nada igual

**Do Leme ao
Pontal
Não há nada igual
Do Leme ao
Pontal
Do Leme ao
Pontal!
Não há nada igual
Olha o breque!
Sem contar com
Calabouço**

**Flamengo,
Botafogo
Urca, Praia
Vermelha**

**Tomo guaraná,
suco de caju
Goiabada para
sobremesa**

**Tomo guaraná,
suco de caju
Goiabada para
sobremesa**

**Tomo guaraná,
suco de caju
Goiabada para
sobremesa**

**Tomo guaraná,
suco de caju
Goiabada para
sobremesa**

Descobridor Dos Sete Mares

Tim Maia

**Uma luz azul me
guia**

**Com a firmeza e
os lampejos do
farol**

**E os recifes lá de
cima**

**Me avisam dos
perigos de chegar**

**Angra dos Reis e
Ipanema
Iracema,
Itamaracá
Porto Seguro, São
Vicente
Braços abertos
sempre a esperar
Pois bem, cheguei
Quero ficar bem à
vontade
Na verdade eu**

**sou assim
Descobridor dos
sete mares
Navegar eu quero
Uma luz azul me
guia
Com a firmeza e
os lampejos do
farol
E os recifes lá de
cima**

**Me avisam dos
perigos de chegar
Angra dos Reis e
Ipanema
Iracema,
Itamaracá
Porto Seguro, São
Vicente
Braços abertos
sempre a esperar
Pois bem, cheguei
Quero ficar bem à**

vontade

Na verdade eu

sou assim

Descobridor dos

sete mares

Navegar eu quero

Uma lua me

ilumina

Com a clareza e o

brilho do cristal

Transando as

cores dessa vida

**Vou colorindo a
alegria de chegar
Boa Viagem,
Ubatuba
Grumari, Leme e
Guarujá
Praia Vermelha,
Ilhabela
Braços abertos
sempre a esperar
Pois bem, cheguei
Quero ficar bem à**

vontade

Na verdade eu

sou assim

Descobridor dos

sete mares

Navegar eu quero



POEMA DE CORA CORALINA

SOU FEITA DE RETALHOS

**PEDACINHOS COLORIDOS DE CADA VIDA
QUE PASSA PELA MINHA E QUE VOU
COSTURANDO NA ALMA.**

NEM SEMPRE BONITOS, NEM SEMPRE FELIZES, MAS ME ACRESCENTAM E ME FAZEM SER QUEM EU SOU.
EM CADA ENCONTRO, EM CADA CONTACTO, VOU FICANDO MAIOR...

EM CADA RETALHO, UMA VIDA, UMA LIÇÃO, UM CARINHO, UMA SAUDADE...
QUE ME TORNAM MAIS PESSOA, MAIS HUMANA, MAIS COMPLETA.

E PENSO QUE É ASSIM MESMO QUE A VIDA SE FAZ: DE PEDAÇOS DE OUTRAS GENTES QUE VÃO SE TORNANDO PARTE DA GENTE TAMBÉM.

E A MELHOR PARTE É QUE NUNCA ESTAREMOS PRONTOS, FINALIZADOS...

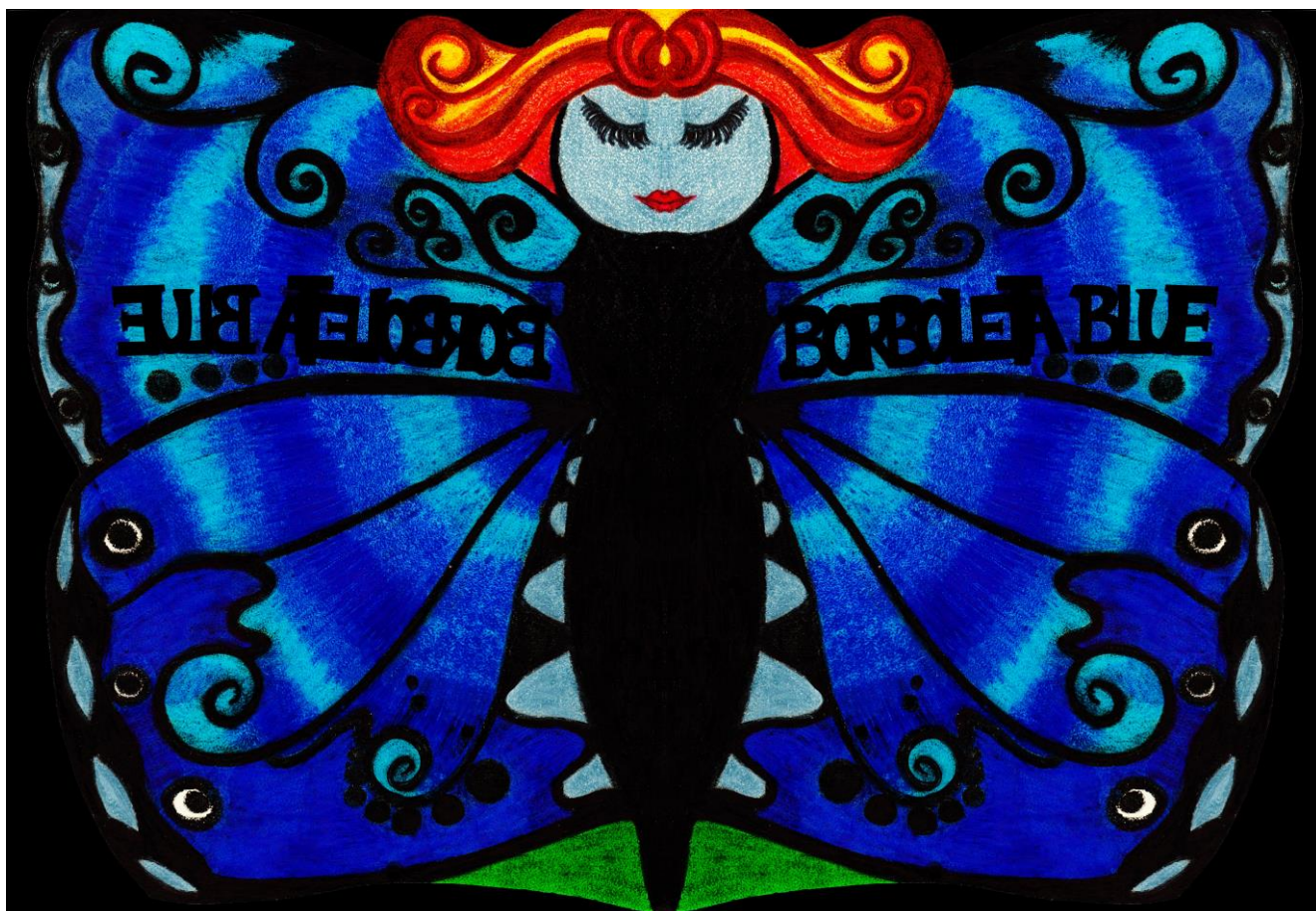
HAVERÁ SEMPRE UM RETALHO NOVO PARA ADICIONAR À ALMA.

PORTANTO, OBRIGADA A CADA UM DE VOCÊS, QUE FAZEM PARTE DA MINHA VIDA E QUE ME PERMITEM ENGRANDECER MINHA HISTÓRIA COM OS RETALHOS DEIXADOS EM MIM.

QUE EU TAMBÉM POSSA DEIXAR PEDACINHOS DE MIM PELOS CAMINHOS E

**QUE ELES POSSAM SER PARTE DAS SUAS
HISTÓRIAS.**

**E QUE ASSIM, DE RETALHO EM RETALHO,
POSSAMOS NOS TORNAR, UM DIA, UM
IMENSO BORDADO DE “NÓS”.**



Nome: _____

Data: 4 / 3 / 2020

Teste da Psicogénese

Z =	FLORE
CONTINER	SAR

BORBOLETA

ABCARBOL

THE VIA VIA

TRISTE

1. MEDO

2. VIVA

3. LINDO

4. ME

5. BELLO

6. BELLA

7. JARDINERO

8. BORRORI = FALLO

9. COR

10. FLORES

A ÁRVORE GENEROSA

ERA UMA VEZ UMA ÁRVORE... QUE AMAVA UM MENINO.

E TODOS OS DIAS O MENINO VINHA, JUNTAVA AS SUAS FOLHAS E COM ELAS FAZIA COROAS, IMAGINANDO SER O REI DA FLORESTA.

SUBIA O SEU TRONCO, BALANÇAVA-SE NOS SEUS RAMOS, COMIA AS SUAS MAÇÃS, BRINCAVAM ÀS ESCONDIDAS E QUANDO FICAVA CANSADO, DORMIA À SUA SOMBRA. O MENINO AMAVA AQUELA ÁRVORE... COMO NINGUÉM. E A ÁRVORE ERA FELIZ. MAS O TEMPO PASSOU. O MENINO CRESCEU. E A ÁRVORE FICAVA MUITAS VEZES SOZINHA. UM DIA O MENINO VEIO E A ÁRVORE DISSE-LHE:

— ANDA, MENINO. ANDA SUBIR O MEU TRONCO, BALANÇAR-TE NOS MEUS RAMOS, COMER MAÇÃS, BRINCAR À MINHA SOMBRA E SER FELIZ.

— JÁ SOU MUITO CRESCIDO PARA BRINCAR

— DISSE O MENINO.

— QUERO COMPRAR COISAS E DIVERTIR-ME. QUERO DINHEIRO. PODES DAR-ME ALGUM DINHEIRO?

— DESCULPA

— DISSE A ÁRVORE.

— EU NÃO TENHO DINHEIRO. SÓ TENHO FOLHAS E MAÇÃS. LEVA AS MINHAS MAÇÃS, MENINO. VENDE-AS NA CIDADE. ENTÃO TERÁS DINHEIRO E SERÁS FELIZ. E ASSIM, O MENINO SUBIU O TRONCO, COLHEU AS MAÇÃS E LEVOU-AS. E A ÁRVORE FICOU FELIZ. MAS O MENINO FICOU LONGE DA ÁRVORE DURANTE MUITO TEMPO... E A ÁRVORE FICOU TRISTE OUTRA VEZ. ATÉ QUE UM DIA O MENINO REGRESSOU E A ÁRVORE, ESTREMECENDO DE ALEGRIA, DISSE:

— ANDA, MENINO. ANDA SUBIR O MEU TRONCO, BALANÇAR-TE NOS MEUS RAMOS E SER FELIZ.

— ESTOU MUITO OCUPADO PARA SUBIR A ÁRVORES — RESPONDEU O MENINO.

— EU QUERO UMA CASA PARA VIVER. QUERO UMA MULHER E FILHOS. PARA ISSO PRECISO DE UMA CASA. PODES DAR-ME UMA CASA?

— EU NÃO TENHO CASA — DISSE A ÁRVORE.

— A FLORESTA É O MEU ABRIGO. MAS CORTA OS MEUS RAMOS E CONSTRÓI A TUA CASA. ENTÃO SERÁS FELIZ. O MENINO ASSIM FEZ. CORTOU OS RAMOS E LEVOU-OS PARA CONSTRUIR UMA CASA. E A ÁRVORE FICOU FELIZ. MAS, UMA VEZ MAIS, O MENINO SEPAROU-SE DA ÁRVORE E QUANDO VOLTOU, A ÁRVORE SENTIU-SE TÃO FELIZ QUE MAL CONSEGUIA FALAR. — ANDA, MENINO — SUSSURROU ELA. — ANDA BRINCAR.

— ESTOU VELHO E TRISTE DEMAIS PARA BRINCAR — EXPLICOU O MENINO. — QUERO UM BARCO QUE ME LEVE PARA BEM LONGE DAQUI. PODES DAR-ME UM BARCO?

— CORTA O MEU TRONCO E FAZ UM BARCO — DISSE A ÁRVORE. — ASSIM PODERÁS VIAJAR PARA LONGE... E SER FELIZ. O MENINO CORTOU O TRONCO, FEZ UM BARCO E PARTIU. E A ÁRVORE FICOU FELIZ... MAS NÃO MUITO. MUITO TEMPO DEPOIS, O MENINO VOLTOU NOVAMENTE.

— DESCULPA MENINO — DISSE A ÁRVORE.

— NADA MAIS ME RESTA PARA TE DAR. AS MAÇÃS JÁ SE FORAM.

— OS MEUS DENTES SÃO FRACOS DEMAIS PARA MAÇÃS — EXPLICOU O MENINO.

— JÁ NÃO TENHO RAMOS — LAMENTOU A ÁRVORE.

— TAMBÉM JÁ NÃO TENHO IDADE PARA ME BALANÇAR EM RAMOS — RESPONDEU O MENINO. — NÃO TENHO TRONCO PARA SUBIRES

— CONTINUOU A ÁRVORE. — ESTOU MUITO CANSADO PARA ISSO — DISSE O MENINO.

— DESCULPA — SUSPIROU A ÁRVORE. — GOSTAVA DE TER ALGO PARA TE OFERECER... MAS NADA ME RESTA. SOU APENAS UM VELHO TOCO.

DESCULPA... — JÁ NÃO PRECISO DE MUITA COISA — ACRESCENTOU O MENINO. — SÓ UM LUGAR SOSSEGADO ONDE ME POSSA SENTAR E DESCANSAR. SINTO-ME MUITO CANSADO.

— POIS BEM — RESPONDEU A ÁRVORE, ENDIREITANDO-SE O MAIS POSSÍVEL. — UM VELHO TOCO É ÓPTIMO PARA TE SENTARES E DESCANSAR. ANDA, MENINO. SENTA-TE. SENTA-TE E DESCANSA. E FOI O QUE O MENINO FEZ. E A ÁRVORE FICOU FELIZ.

SHEL SILVERSTEIN A ÁRVORE GENEROSA FIGUEIRA DA FOZ,
BRUAÁ EDITORA, 2009

Uma manhã de domingo

Na manhã de domingo, acordei com um sol radiante, tomei um maravilhoso café com minha família, depois decidimos ir à praia em Aveiro.

Na praia não havia muita gente, porque não podia ter aglomerações de pessoas, devido ao corona vírus.

A água da praia estava quentinha e eu me diverti muito com minha mãe, meu pai, meu irmão Benjamin e minha irmã Joana.

Este domingo foi sensacional.

A Pandemia

A pandemia do corona vírus, causou muitas mortes no Brasil e em Portugal.

A minha família no Brasil está tranquila e saudável, porque eles continuam na quarentena.

Meus avós estão no Brasil na cidade do Rio de Janeiro, eles estão bem na quarentena e quando eles saem as ruas eles vão de máscara.

A Praia

Um domingo de sol, fui à praia e aproveitei muito.

Na praia vi um peixe grande, e um trator que estava levando um peixe na rede.

Neste dia foi muito bom, brinquei na areia com toda minha família.

Eu gosto de me divertir em família, tomei banho na praia e a água estava muito boa e fresquinha.

Aniversário da Mamãe

O aniversário da minha mamãe foi no dia 7 de julho e meu papai, eu e meus irmãos fizemos uma linda surpresa no pequeno almoço.

**Apos o pequeno
almoço fomos
passear na Serra
da Estrela, fomos
ao rio, tomamos
banho,
mergulhamos na
água bem fresca,
nadamos e depois
fizemos um**

**maravilhoso
piquenique.**

**Logo depois do
piquenique
voltamos a tomar
banho na
deliciosa água de
um dia muito
quente.**

**Este dia foi muito
bom e diferente,
porque
comemoramos
uma data
especial, o dia do
aniversário da
mamãe.**

ANEXO 24 – Guião de Entrevista Final

1. Quais preocupações com seu filho?
2. O que você notou de melhoria durante e após a intervenção?
3. E como está a interação dele com os colegas e professores?
4. Quais expectativas para o próximo ano letivo?
5. Gostaria de colocar alguma questão com relação à intervenção e o que achar pertinente relatar?

ANEXO 25 – CERTIFICAÇÃO DA LEITURA INICIAL DO INTERVENIENTE

<https://www.youtube.com/watch?v=sx0CxF7O9EI>

ANEXO 26 – CERTIFICAÇÃO DA LEITURA FINAL DO INTERVENIENTE

<https://www.youtube.com/watch?v=TCBiWtkh8Zc>

RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

Doc. 3

Nome:			
Data de nascimento:	13/08/2005	Idade:	13 anos
Nível de Educação/Ensino:	3º ciclo	Grupo/Turma:	D
Ano de Escolaridade:	8º ano		
Escola e Agrupamento de Escolas:			

1. Situação atual e antecedentes escolares relevantes

(Indicação relativamente à: apóia em intervenção precoce; frequência de II; antecipação ou adiamento da matrícula no 1º ciclo do ensino básico; retenções; assiduidade; apoios educativos em anos anteriores; ocupação dos tempos livres; medidas universais implementadas.)

Percurso escolar: Iniciou a vida escolar aos 2 anos numa creche no Rio de Janeiro (após alta médica em função de uma cardiopatia congénita). Seguiu da creche para uma Escola onde frequentou assiduamente o Jardim de Infância até ingressar no 1º ano aos 6. De seguida, frequentou o mesmo estabelecimento de ensino até concluir o 7º ano com 13 anos de idade. Todo o seu percurso escolar foi feito num colégio no Rio de Janeiro. Veio para Portugal em Fevereiro de 2019.

Outros antecedentes escolares relevantes: Desde o ingresso no 1º ano passou a contar com um auxiliar pedagógico, tutor, que fazia as adaptações curriculares e propunha estratégias específicas e o acompanhava dentro de sala de aula. O aluno realizou sempre de forma autónoma as tarefas seguintes: aulas de Educação física, alimentação, interação social no ambiente escolar e viagens de estudo.

2. Potencialidades, expectativas e necessidades na perspetiva do aluno e da família

(Cf. Anexo 18 do Manual de Apoio à Prática: portefólio de questões para a exploração das potencialidades, expectativas e necessidades na perspetiva do aluno.)

Relação aluno- contexto escolar: Apesar de o aluno frequentar há pouco tempo esta escola, está bem integrado e gosta da escola. Tem boa relação com os seus pares, com os professores e com os funcionários.

Relação aluno - contexto familiar e comunitário: O aluno reside com a mãe e dois irmãos. O pai está temporariamente ausente por motivos profissionais.

2.1 Fatores que, de forma significativa, afetam o progresso e o desenvolvimento do aluno

(Cf. Anexo 16 do Manual de Apoio à Prática: Fatores que afetam de forma significativa o progresso e o desenvolvimento do aluno.)

2.1.1 Fatores da escola

Que podem facilitar: As tarefas são adequadas ao nível de competências do aluno; são criadas oportunidades para o aluno se envolver em atividades nas quais possa ter sucesso; os comportamentos e progressos do aluno são frequentemente elogiados; existência de rotinas para recreio e refeições. Apoio do ensino coadjuvado, principalmente em sala de aula. Apoio do professor de educação especial ao professor de turma.

Que podem dificultar: A vinda do aluno para esta escola em meados de março dificulta o seu sucesso na aprendizagem.

2.1.2 Fatores do contexto familiar

Que podem facilitar: Competência da família para apoiar a criança nas atividades realizadas em contexto familiar; são criadas oportunidade para desenvolvimento do aluno e de sua autonomia.

Que podem dificultar: Ausência temporária do pai.

2.1.3 Fatores individuais

Que podem facilitar: Motivação do aluno para a aprendizagem, para a comunicação e socialização; persistência na realização de tarefas; disponibilidade para novas tarefas e novas situações.

Que podem dificultar: Dificuldade visual devido à baixa visão que acarreta dificuldades na motricidade fina; língua materna (português do Brasil); necessidade de vínculo afetivo para facilitar a aprendizagem.

3. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

(Para cada medida, indicar o respetivo modo de operacionalização bem como os indicadores de resultados.)

3.1 Medidas Universais

a) Diferenciação pedagógica - Valorização da participação do aluno em sala de aula.

b) Acomodações curriculares - Localização do aluno na sala de aula

3.2 Medidas seletivas (Art.º 9.º)

(Em complemento das medidas universais.)

Medidas seletivas a aplicar:

- ☐ a) Os percursos curriculares diferenciados;
- ☐ b) As adaptações curriculares não significativas;
 - ☐ Adaptações ao nível dos objetivos e conteúdos através da alteração na sua priorização ou sequenciação;
 - ☐ Introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais.
- ☐ c) O apoio psicopedagógico;
- ☐ d) A antecipação e o reforço das aprendizagens;
- ☐ e) O apoio tutorial.

3.3 Medidas adicionais (Art.º 10.º)

(A mobilização destas medidas depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas.)

Medidas adicionais a aplicar:

- ☐ a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas;
- ☒ b) As adaptações curriculares significativas;
 - ☒ Introdução de outras aprendizagens substitutivas;
 - ☒ Estabelecimento de objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir;
- ☐ c) O plano individual de transição;
- ☐ d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
- ☒ e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

3.3.1 Critérios de progressão do aluno (Art.º 29.º)

A progressão dos alunos abrangidos por **medidas universais e seletivas** de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-se nos termos definidos na lei.

A progressão dos alunos abrangidos por **medidas adicionais** de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-se nos termos definidos pelo Departamento de Educação Especial e aprovados pelo Conselho Pedagógico (conforme Programa Educativo Individual - PEI).

3.3.2 Caso sejam mobilizadas as medidas previstas nas alíneas b), d) e e) (n.º4 do Art.º 10.º), deve ser garantida, no Centro de Apoio à Aprendizagem, uma resposta complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos (n.º5 do Art.º 13.º)

- a) Frequência do centro de apoio à aprendizagem: O aluno deve frequentar a sala Multidisciplinar uma vez por semana, para desenvolver competências no âmbito da autonomia e competências académicas funcionais, de acordo com o Programa de Intervenção previamente definido.
- b) Tipo de apoio: Individual/Pequeno Grupo
- c) Recursos materiais e humanos: Recursos humanos – Professores de Educação Especial, assistentes operacionais. Recursos materiais – material manipulável, computadores, material de desgaste, software específico, jogos e livros educativos.

Observações:

4 Áreas curriculares específicas (Alínea d) do Art.º 2.º)

Áreas curriculares específicas a desenvolver:

- ☐ O treino de visão;
- ☐ O sistema braille;
- ☐ A orientação e a mobilidade;
- ☐ As tecnologias específicas de informação e comunicação;
- ☐ As atividades da vida diária.

5 Necessidade de se constituir um grupo/turma com número de crianças/alunos inferior ao mínimo legal

SIM ☐

NÃO ☒

Os critérios de cariz pedagógico que justificam a redução do número de alunos por grupo/ turma são:

- ☐ Verifica-se o acompanhamento e permanência na turma de 60% do tempo letivo curricular, com a aplicação de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.
- ☐ As barreiras à aprendizagem e participação são de tal forma significativas que exigem da parte do professor um acompanhamento continuado, sistemático e de maior impacto em termos da sua duração, frequência e intensidade, no âmbito da concretização das adaptações curriculares não significativas.
- ☐ São utilizados produtos de apoio de acesso ao currículo que exigem da parte dos professores um acompanhamento e supervisão sistemáticos.

6 Implementação plurianual de medidas (n.º 5 do Art.º 21.º)

SIM X

NÃO ☐

(Em caso afirmativo, definir momentos intercalares de avaliação da sua eficácia.)

As medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão serão avaliadas no final de cada período.

7 Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão a mobilizar (Art.º 11.º)

7.1 Recursos humanos

Recursos humanos a mobilizar:

- Xa) Os docentes de educação especial;
- ☐ b) Os técnicos especializados;
- Xc) Os assistentes operacionais, preferencialmente com formação especializada.
- ☐ d) Serviços de Psicologia e Orientação.

7.2 Recursos organizacionais

Recursos organizacionais a mobilizar:

- Xa) A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva;
- Xb) O centro de apoio à aprendizagem;
- ☐ c) As escolas de referência no domínio da visão;
- ☐ d) As escolas de referência para a educação bilingue;
- ☐ e) As escolas de referência para a intervenção precoce na infância;
- X. f) Os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para educação especial.

7.3 Recursos da comunidade

Recursos da comunidade a mobilizar:

- ☐ a) A equipa local de intervenção precoce;
- ☐ b) A equipa de saúde escolar dos ACES/ULS;
- ☐ c) A comissão de proteção de crianças e jovens;
- ☐ d) O centro de recurso para a inclusão;
- ☐ e) As instituições da comunidade, nomeadamente os serviços de atendimento e acompanhamento social do sistema de solidariedade e segurança social, os serviços do emprego e formação profissional e os serviços da administração local;
- ☐ f) Os estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação

8 Adaptações ao processo de avaliação (Art.º 28.º)

SIM ☐

NÃO X

Adaptações ao processo de avaliação a aplicar:

- ☐ a) A diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio;
- ☐ b) Os enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente braille, tabelas e mapas em relevo, *daisy*, digital;
- ☐ c) A interpretação em LGP;

- d) A utilização de produtos de apoio;
 e) O tempo suplementar para realização da prova;
 f) A transcrição das respostas;
 g) A leitura de enunciados;
 h) A utilização de sala separada;
 i) As pausas vigiadas;
 j) O código de identificação de cores nos enunciados;
☐ k) Outras (especificar).

9. Procedimentos de avaliação

9.1 Eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Intervenientes - Conselho de turma / EMAEI

Momentos – Reuniões de avaliação de final de período/de ano.

Instrumentos – Avaliação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (Doc. 6)

9.2 Se aplicável, definir os termos de monitorização e avaliação do Programa Educativo Individual

A monitorização da implementação das medidas será realizada nas reuniões de final de período, mediante o registo em ata e preenchendo o Anexo relativo às Adaptações Curriculares Significativas, no final do ano letivo.

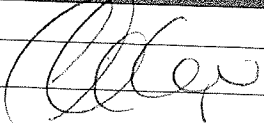
10. Procedimentos e estratégias adotadas para o envolvimento, participação e acompanhamento dos pais/encarregado de educação e do aluno na tomada de decisão e na implementação das medidas

(Selecionar o(s) tópico(s) importante(s).)

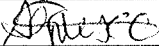
- ☒ Acesso a registos periódicos de avaliação contínua/formativa;
☐ A oportunidade de conhecer a equipa pedagógica ou outros profissionais de referência para o aluno;
☐ A oportunidade de conhecer os espaços e ambientes de aprendizagem e, quando aplicável, a entidade de acolhimento nos períodos de formação em contexto de trabalho, entre outros.
☐ A manutenção da informação sobre as políticas e práticas da escola;
☐ O esclarecimento sobre as prioridades do projeto educativo da escola;
☐ O acesso à participação nas decisões tomadas sobre a escola;
☐ O incentivo a um contacto regular com a escola e reuniões com professores;
☐ O acesso a oportunidades diversificadas para que possam discutir os progressos e as preocupações a respeito dos seus filhos;
☐ A valorização das diferentes contribuições oferecidas à escola;
☐ A valorização do conhecimento sobre os seus filhos;
☒ O encorajamento no seu envolvimento na aprendizagem dos seus filhos.

Observações

O Encarregado de Educação

Nome:			
Data:	26/04/2019	Assinatura:	

O aluno			
Nome:	[Redacted]		
Data:	26/04/2019	Assinatura:	

A Coordenadora da Equipe Multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva (Art.º 12.º)			
Nome:	[Redacted]		
Data:	26/04/2019	Assinatura:	

O(A) Coordenador(a) da implementação das medidas propostas (n.º 10 do Art.º 21.º)			
Nome:	[Redacted]		
Data:	26/04/2019	Assinatura:	[Redacted]

Responsáveis pela implementação das medidas		
Nome	Função	Assinatura
[Redacted]	Diretor de turma	
[Redacted]	Professor da Educação Especial	

A Presidente do Conselho Pedagógico (n.º 4 do Art.º 22.º)		
Nome:	[Redacted]	
Data:	15.05.19	Assinatura: 

Homologação pela Diretora (n.º 4 do Art.º 22.º)		
Nome:	[Redacted]	
Data:	16.05.19	Assinatura: 