



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIA EDUCATIVAS**

**Departamento de Educação**

**O impacto na metodologia EKUI na alfabetização de uma aluna  
com Trissomia 21**

**Sérgio Paulo Tavares Gonçalves**

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Educação Especial

Orientador:

Dr. João Casal, Instituto Superior de Ciências Educativas

Coorientadora:

Dra. Celmira Macedo (externa)

Lisboa  
2020



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIA EDUCATIVAS**

**Departamento de Educação**

**O impacto na metodologia EKUI na alfabetização de uma aluna  
com Trissomia 21**

**Sérgio Paulo Tavares Gonçalves**

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Educação Especial

Orientador:

Dr. João Casal, Instituto Superior de Ciências Educativas

Coorientadora:

Dra. Celmira Macedo (externa)

Lisboa  
2020

# Agradecimentos

---

Percorri um longo caminho e gostaria de agradecer a todos os que contribuíram de alguma forma para a consecução deste estudo de caso.

Foi e é bom ter ajuda e, claro, um apoio forte e esse foi dado pela minha família, que muita paciência tiveram e em diversos momentos ajudaram a acalmar e concentrar, sem deixar de ajudar com diversas opiniões.

Gostaria de agradecer aos meus coordenadores Dr<sup>a</sup> Celmira Macedo e Dr João Casal que me deram todo o apoio em cada momento.

Obrigado aos pais da Ana, à Professora, Terapeuta da Fala pela sua disponibilidade e simpatia, o vosso contributo foi importante neste estudo de caso.

A todos a quem recorri para recolha de informação, de experiências, de ideias, entre outros aspectos.

Aos demais que de alguma forma participaram em toda a minha vida académica e profissional, permitindo a aquisição de saberes que fazem de mim a pessoa que sou e o profissional atento de todos os dias.

Agradecer os ISCE de Odivelas pelos seus diversos espaços, que me permitiram delinear o trabalho.

A todos o meu obrigado.

# Resumo

---

Este estudo foi realizado num contexto de 1.º ano de escolaridade, onde existia uma criança com Trissomia 21. Assim, a intervenção realizada teve como finalidade aferir as vantagens da utilização da metodologia EKUI na alfabetização/leitura e escrita desta criança.

Foi realizado um estudo de caso onde se procura numa primeira parte, fazer o enquadramento teórico, o que permitiu compreender e justificar as premissas com que se lidou na parte empírica. Numa segunda parte, retrata-se toda a metodologia utilizada e a parte empírica.

Sendo que este estudo se enquadra numa investigação-ação, com a utilização da metodologia de estudo de caso, pode-se afirmar que se obteve um conjunto de dados que permitem contribuir assim para a utilização vantajosa da metodologia EKUI, com as quatro formas de comunicação, na alfabetização/leitura e escrita de crianças com Trissomia 21 a frequentar o 1º ano de escolaridade.

Palavras chave: Trissomia 21, Metodologia EKUI, Comunicação e Alfabetização/Leitura e Escrita.

# Abstrat

---

This study was held in a context of the 1<sup>st</sup> grade, with a child that has trisomy 21. Thus, the intervention that was carried had the goal of assessing the advantages of the usage of the EKUI methodology in alphabetization/reading and writing acquisition for this child.

In the first part of the case-study held, the theoretical framework was drawn, allowing to understand and support the propositions dealt with in the empirical section. On the second part, there has been depicted the whole methodology used as well as the empirical section.

Given that this study fits in a research action, with the usage of the case-study methodology, it is possible to assert that a data set was obtained, allowing to contribute to the advantageous application of the EKUI methodology to the four forms of communication in alphabetization/reading and writing acquisition for children that have trisomy 21 and attending the 1<sup>st</sup> grade.

## **Abreviaturas**

CID – Classificação Internacional das Doenças

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidades

CEF – Cursos de Educação e Formação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DUA – Desenho Universal de Aprendizagem

LGP – Língua Gestual Portuguesa

MEM – Movimento Escola Moderno

OMS – Organização Mundial de Saúde

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

PEI – Programa Educativo Individual

PIEF – Programas Integrados de Educação e Formação).

PIT – Plano Individual de Transição

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

T21 – Trissomia 21

# ÍNDICE

## Conteúdo

Abreviaturas .....	6
ÍNDICE .....	7
Índice de Gráficos .....	10
Índice de Figuras .....	10
Índice de tabelas .....	10
Introdução .....	12
Capítulo 1 .....	14
1. Trissomia 21 .....	14
1.1 Breve historial .....	14
1.2 Conceito .....	15
1.3 Caracterização .....	16
1.4 Características Genéticas .....	16
1.5 Etiologia da Trissomia 21 .....	17
1.5.1 Morfologia .....	20
1.5.2 Características a nível motor .....	21
1.5.3 Características ao nível cognitivo .....	22
1.5.4 Perceção .....	23
1.5.5 Atenção .....	23
1.5.6 Memória .....	23
1.5.7 Características psicossociais .....	24
2. A inclusão em contexto educativo .....	25
3. Aprendizagem da leitura e escrita/alfabetização .....	34
3.1 Métodos .....	37
4. A Metodologia EKUI .....	43
5. Aprendizagem da leitura e escrita nas crianças com trissomia 21 .....	47
Capítulo 2 .....	53
1. METODOLOGIA .....	53
1.1 Procedimentos metodológicos .....	53
1.2 Definição do objeto de estudo .....	54
1.3 Técnica de recolha de dados .....	55

Capítulo 3 .....	56
1. Parte Empírica.....	56
1.1 A aluna: caracterização .....	56
1.2 As entrevistas.....	59
1.2.1 Entrevista professora titular (A1) .....	59
1.2.2 Entrevista terapeuta da fala(A2) .....	60
1.2.3 Entrevista aos pais(A3) .....	60
2. Organização da análise: Análise de conteúdo .....	62
3. Estudo de caso – sessões.....	64
4. PROGRAMA DE INTERVENÇÃO .....	66
4.1 DADOS OBTIDOS NAS OBSERVAÇÕES DIRECTAS .....	66
Capítulo 4 .....	69
Considerações Finais.....	69
Apresentação e discussão de dados .....	69
Capítulo 5 .....	73
CONCLUSÕES .....	73
Capítulo 6 .....	75
Referência Bibliográficas.....	75
Publicações online .....	82
Legislação ou Normas .....	83
Capítulo 7 .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
ANEXOS .....	84
ANEXO A - Pré teste .....	84
ANEXO B - Trabalhos dossiê .....	85
ANEXO C - Fichas de avaliação (alguns exemplos).....	88
ANEXO D- Fotos (outras atividades).....	93
ANEXO E- Metodologia EKUI .....	93
Exemplos de atividades feitas com a aluna na app EKUI .....	97
Na <i>app</i> existia este jogo para a identificação das letras (grafema, fonema e língua gestual). ....	97
ANEXO F- Grelhas das sessões.....	99
METODOLOGIA EKUI – REGISTO .....	99
ANEXO G-Entrevistas.....	107
GUIÃO DE ENTREVISTA.....	107

ENTREVISTAS.....	110
ANEXO H- GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	118
ANEXO I - Pós teste .....	124

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 - Palavras trabalhadas na intervenção.

## **Índice de Figuras**

*Figura 1 - Cariótipo de um indivíduo com Trissomia 21 simples*

*Figura 2 - Trissomia Livre (homogénea ou regular)*

*Figura 3 - Translocação*

*Figura 4 - Cariótipo do cromossoma com Trissomia 21 por translocação*

*Figura 5 - Mosaicismo*

*Figura 6 - EKUI: Por um mundo sem barreiras na comunicação*

*Figura 7 - Caixa com todos os materiais*

*Figura 8 - Carta EKUI*

*Figura 9 - Dados sobre a utilização da metodologia EKUI em Portugal*

*Figura 10 - EKUI APP*

## **Índice de tabelas**

Tabela nº1 - Comparação dos padrões de movimentos com e sem Trissomia 21

Tabela nº2 - Interdependência na Política Educativa

Tabela nº3 - Modelo de atuação da Escola

Tabela nº4 - Abordagem multinível

Tabela nº5 - As medidas e a legislação

Tabela nº6 - Medidas de Gestão Curricular

Tabela nº7 - Adaptações curriculares

Tabela nº8 - Retirado de Intervenção educativa na Trissomia 21, Guia de Boas Práticas, Associação Olhar:21

Tabela nº9 - Quadro adaptado de acordo com Perfil das aprendizagens, 1.º Ciclo – 2018/19 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO, 1.º ano.

Tabela nº10 - Conjunto de 50 palavras trabalhadas.

*«A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida.»*  
Sêneca

## Introdução

O estudo-caso, foi realizado no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial da Escola Superior de Ciências Educativas, no ano lectivo de 2018/19, teve como orientador o Doutor João Casal e a Doutora Celmira Macedo e centrou-se em dois conceitos-chave: a metodologia EKUI e a alfabetização/aprendizagem da leitura e da escrita numa aluna com Trissomia 21.

Ao longo de muito tempo, indivíduos com um grau de deficiência, incluindo com Trissomia 21, que sabemos hoje, se trata de uma doença cromossómica, não aprenderam a ler, porque não se podia, nem se deveria aprender a ler e a escrever.

*Só «no início da década de 80, Sue Buckley e Liz Wood demonstraram que muitas crianças com Trissomia 21 conseguiam aprender a ler antes dos 5 anos de idade.»* (Constantino, p.1)

Assim, a possibilidade de trabalhar com uma criança com Trissomia 21 foi uma motivação extra para a necessidade de aprofundar conhecimentos acerca da Trissomia 21, dos métodos de aprendizagem da leitura e da escrita em geral, mas, mais precisamente, do método específico utilizado com a criança e da utilização da metodologia EKUI com a mesma.

Procurando responder à questão: **Com a utilização da metodologia EKUI a alfabetização/leitura e escrita de uma criança com trissomia 21 é mais rápida e eficiente?**

Para tal desenvolveu-se quatro sub-perguntas, indo ao encontro da pergunta geral:

1. A associação do gesto ao fonema (som) e ao grafema (letra) presentes nas cartas EKUI ajudará nessa aquisição?
2. Será que desenvolve atitudes inclusivas e de respeito?
3. Poderá desenvolver a comunicação?
4. Ajudará na aquisição da Língua Gestual e do Braille?

Para se obter estas respostas optou-se por fazer a recolha da informação necessária junto das pessoas que com ela contactam diariamente: a professora titular, a terapeuta da fala, os pais e eu, como professor de ensino especial, nas diversas sessões que realizei. Conhecido o método utilizado com a criança, planifiquei algumas actividades com a metodologia EKUI, promotoras do desenvolvimento das competências da leitura e da escrita da criança em estudo, com determinados objetivos.

Como tal, e de acordo com o objectivo pretendido, este estudo desenrolar-se-á em três capítulos.

O primeiro responde à necessidade de aprofundar conhecimentos relativos à doença cromossómica em estudo, a Trissomia 21, o conceito, a caracterização, etiologia, a

alfabetização, aos principais métodos de aprendizagem da leitura e da escrita, partindo da abordagem dos métodos existentes e mais usados, focalizando na utilização da metodologia EKUI em crianças com Trissomia 21.

No segundo capítulo, intitulado «Metodologia», abordam-se os procedimentos metodológicos, a definição do objetivos de estudo e a técnica de recolha de dados.

Por último, o capítulo 3 «Parte Empírica» desenvolve a caracterização da aluna, uma síntese das entrevistas realizadas aos professores da criança, da terapeuta da fala e dos pais, a organização da análise – Análise de conteúdos, uma descrição das sessões e os dados obtidos nas observações diretas. Estas sessões devidamente planeadas e pensadas para a promoção das competências da alfabetização/leitura e escrita, da comunicação e da inclusão na criança em estudo, tendo sempre em mente a mais-valia desta metodologia e o seu carácter inovar e único.

# Capítulo 1

## 1.Trissomia 21

### 1.1Breve historial

Há indícios da existência da Trissomia 21, que remonta às origens do homem, na era pré-histórica, isto é, nas pinturas rupestres, onde foram reproduzidas pessoas com traços diferenciados. Temos também alguns exemplos «... de crianças com as características físicas inerentes a esta Síndrome retratadas, principalmente, por pintores clássicos como Andrea Mantegna (1431-1506) e Jacobs Jordaens (1539-1678).» (Pereira, 2010, p.10-11) No entanto, no livro de Chambers, em 1844, a Síndrome de Down é designado por “mongoloide” (Schwartzman, 1999, cit. por Pereira, 2010, p.11)

Até ao século XIX, existe pouca documentação científica, mas o interesse aumentou e foi com John Langdon Down, um médico/cientista inglês publicou um ensaio, em 1866, onde descreveu um conjunto de crianças que apresentavam algum atraso mental e muito semelhantes nas características físicas e intelectuais.

Segundo Morato (1995, p.29), “em 1866, John Langdon Down, não alheio à perspectiva de Chambers e com forte influência de Darwin e a sua Teoria de Evolução das Espécies, fez a primeira apresentação clínica rigorosa da Trissomia 21, ao descrever um grupo de crianças que apresentavam atrasos mentais e características físicas e intelectuais muito semelhantes. O seu aspecto físico era semelhante ao da raça Mongol (etnia considerada inferior na classificação da escala do desenvolvimento humano), razão pela qual Down lhes chamou Mongolóides.” Segundo este autor termo foi considerado ofensivo pelo que foi excluído das publicações.

No século XX, houve grandes avanços e nos «anos 30, alguns investigadores, nomeadamente Waardenburg e Turpin, suspeitaram que a Trissomia 21 dever-se-ia a uma anomalia cromossómica, mas não o puderam provar, porque as técnicas para o exame de cromossomas não estavam ainda disponíveis» (Idem,ibidem,p.26).

No entanto, apenas em 1959, Jerome Léjeunee e outros colegas confirmaram a hipótese da existência de um cromossoma suplementar no par 21, com a utilização de uma técnica de fotomontagem dos cromossomas. Como tal, a criança com Síndrome de Down possui 47 cromossomas e assim ficou demonstrados que se tratava de uma doença cromossómica. Os primeiros casos de Translocação foram descritos em 1960 e, um ano mais tarde, o primeiro caso de Mosaicismo.

No entanto, quando falamos na Trissomia 21, falamos nas consequências que esta condição genética acarreta. Neste sentido, a síndrome é designada como o «conjunto de sinais e sintomas que tendem a ocorrer em conjunto e que reflectem a presença de um problema», neste caso, de um problema cromossómico no par 21. (Kozma, 2015, p.30).

A preocupação e o aumento de consciência pública acerca desta doença problemática têm sido notórios. Os cuidados passam pela prevenção, uma vez que, neste momento, a Trissomia 21 não tem cura e nesse sentido os pais, especialmente os mais velhos, têm evidenciado um controlo nas diversas etapas da gravidez e, em casos suspeitos, ou se a mulher tiver mais de 35 anos de idade, para tal, têm-se submetido à realização de exames pré-natais (usualmente a amniocentese) como meio de diagnóstico da síndrome, considerando, muitas vezes, a hipótese de interrupção da gravidez. Portanto, actualmente, tem-se verificado que a grande maioria de nascimentos de crianças com Trissomia 21, resultam de gravidezes em casais mais jovens (Beirne-Smith et al., 2002; Fernandes, n. d.).

## **1.2 Conceito**

A Trissomia 21 enquadra-se no grupo das encefalopatias não progressivas, isto é, não comprova um agravamento da perturbação do desenvolvimento, e a sua característica mais importante é a desaceleração no desenvolvimento do sistema nervoso central. Existem anomalias no cérebro (reduzido de volume e peso) e é provável que sejam responsáveis pela hipotonia (diminuição do tónus muscular), que podemos encontrar em quase todos os casos de Trissomia 21.

O nome síndrome decorre pelo facto de as pessoas com Trissomia 21 manifestarem um conjunto de características reconhecidas, que se verificam em simultâneo. Mas é muito importante saber que não se pode afirmar que existem duas pessoas com Trissomia 21 iguais. Assim, como ocorre com todos os seres humanos, cada indivíduo com Trissomia 21 detém características e personalidade próprias, uma vez que, para além da carga genética responsável pela patologia, eles possuem genes provenientes dos seus progenitores.

Ao problema de origem genético que se caracteriza pela presença de três cópias do cromossoma 21 nas células, em lugar de apenas duas, designamos então por Trissomia 21. Para Morato (1995:23) o termo reporta-se a “uma alteração da organização genética e cromossómica do par 21, pela presença total ou parcial de um cromossoma (autossoma) extra nas células do organismo ou por alterações de um cromossoma do par 21, por permuta de partes com outro cromossoma de outro par de cromossomas”. Este autor refere ainda que esta alteração é resultado de um processo irregular da divisão celular, cuja explicação poderá ser genética, circunstancial ou de predisposição hereditária.

Calcula-se que existam em Portugal cerca de 15 mil pessoas com Trissomia 21, também conhecida como Síndrome de Down. Todos os anos nascem entre 100 a 120 crianças com esta anomalia cromossómica (um em cada 700 bebés). (www.saudecuf.pt:2018)

### **1.3Caraterização**

Diversas características na face, no pescoço, mãos, pés e tónus muscular que os diferenciam dos outros recém-nascidos permitem ser logo confirmado o diagnóstico de bebés com Trissomia 21. Podem, no entanto, apresentar aspetos característicos muito diversificados.

Segundo, Voivodic, 2004, o desenvolvimento motor e social será afetada pelo défice intelectual o que se afetará a exploração do ambiente, da interação social, em novas experiências, na construção do seu conhecimento do mundo.

Por outro lado, para Miguel Palha (cit. por Troncoso et al., 2004), a maioria das crianças com T21 apresenta um défice cognitivo, embora em dimensões muito variáveis. De um modo geral, o défice cognitivo é ligeiro e moderado, ainda que raramente possa ser grave. É importante, no entanto, aqui referir, que nos estudos até hoje efectuados não se evidenciou conexão alguma entre o número de características que uma determinada criança com Trissomia21 apresenta e a sua capacidade cognitiva.

As pessoas com Síndrome de Down são únicas e não deixam de apresentar semelhanças com os pais e avós. No entanto, podem partilhar algumas características físicas, tais como: estatura baixa; forma redonda do rosto; mãos e pés pequenos; olhos amendoados; pescoço mais curto e largo e língua grande e protuberante. (www.saudecuf.pt:2018)

### **1.4Caraterísticas Genéticas**

Como já foi referido Jerome Léjeune e outros colegas, em 1959, provaram a existência de um cromossoma suplementar no par 21 e sendo que o número de cromossomas é de 46, agrupados em 23 pares, formados cada um por um cromossoma do pai e outro da mãe. Verificamos que na criança com Trissomia 21 existem 47 cromossomas. Todos os pares têm dois cromossomas, à excepção do par 21 que possui três.

Ora, sendo um cromossoma formado por milhões de genes, o material genético é por isso muito importante para o crescimento e desenvolvimento de todo o indivíduo, uma vez que os genes se parecem com um computador, cujo código determina a programação que leva a que o seu organismo funcione.

Nestes casos o problema surge na altura da divisão celular, quando os cromossomas se deviam distribuir corretamente. O que acontece é um erro na distribuição cromossómica que atribui um cromossoma extra a uma das células e outra recebe um a menos, isto acontece no par 21.

## 1.5 Etiologia da Trissomia 21

Existem três anomalias cromossômicas mais frequentes. Cada uma delas vai dar lugar a um trissômico com características diferenciais e intelectuais.

Segundo a Classificação Internacional das Doenças da OMS 1993, o CID-10., a Trissomia 21 está enquadrada no grande grupo das Malformações congênitas, deformidades e anomalias cromossômicas.

**Trissomia 21 do Tipo Livre:** é, também designada por regular ou trissomia homogênea, a forma mais comum (cerca de 95%) nas pessoas com esta alteração genética resulta no erro da distribuição dos cromossomas antes da fertilização ou na primeira divisão celular. Ocorre por puro acaso, isto é, deve-se a um acidente genético sem influência hereditária (Lapa et al., 2002; NADS, n.d.; Vinagreiro & Peixoto, 2000).

São indicados por Fried (1980, citado em Morato, 1995, p.24) oito sinais indispensáveis para identificação imediata ao nascimento, sendo de considerar que nenhum dos oito sinais se deve considerar específico da Trissomia 21, mas sim a combinação de seis deles permitirá uma identificação clínica imediata:

- I. Abundância de pele no pescoço;*
- II. Cantos da boca virados para baixo;*
- III. Hipotonia generalizada;*
- IV. Face chata;*
- V. Orelhas displásticas;*
- VI. Epicanto da prega dos olhos;*
- VII. Intervalo entre o primeiro e o segundo dedo;*
- VIII. Proeminência da língua.*

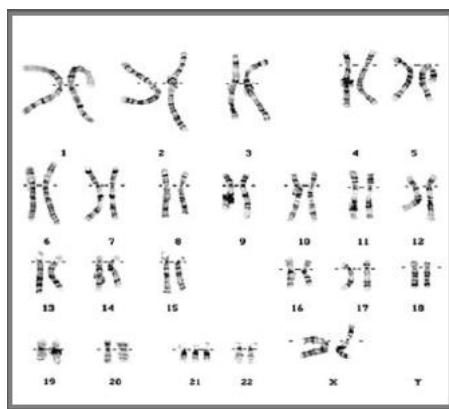


Fig. 1 Cariótipo de um indivíduo com Trissomia 21 simples

Fonte: Ministério da Saúde, 2012, p.20

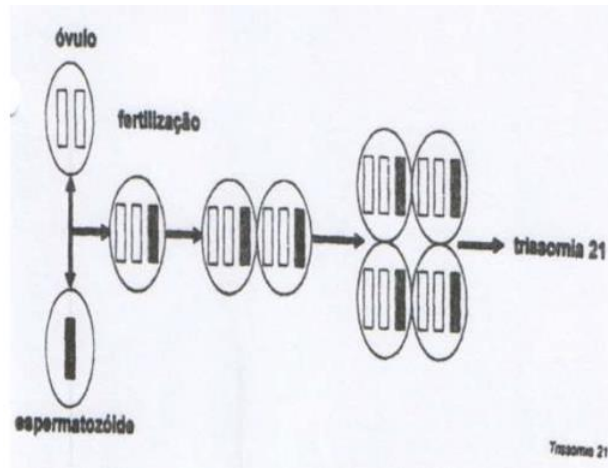


Fig. 2 Trissomia Livre (homogénea ou regular)

Esquema adaptado do Livro “Iguales pêro diferentes”, in Cristina Manuela Azevedo Pereira, 2011

**Por outro lado, existe a Trissomia 21 por translocação cromossômica:** uma parte do cromossoma extra está unido à totalidade ou parte de outro. Este ocorre entre 3 a 4 % das pessoas com Trissomia 21, que têm uma translocação não equilibrada de apenas uma porção, ou mais frequentemente, de todo o cromossoma 21. Pode ocorrer de forma casual ou por herança genética. Nestes caso o cariótico que identifica a T21 fá-lo na qualidade de cromossoma translocado com outro cromossoma, frequentemente, o envolve o cromossoma 21 e o cromossoma 14. (cf. Figuras 4 e 5)

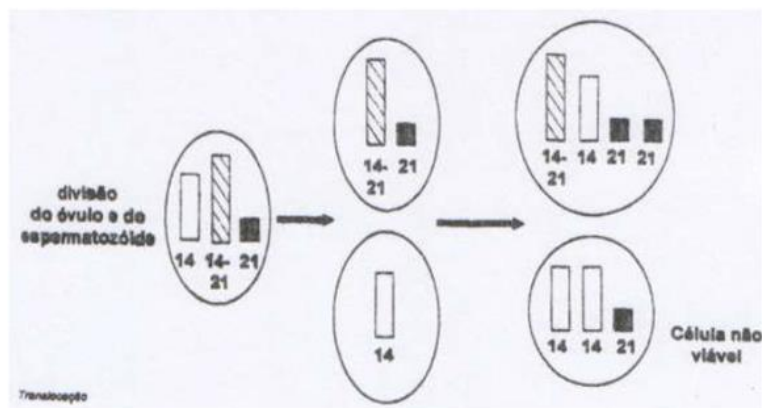


Fig. 3 – Translocação

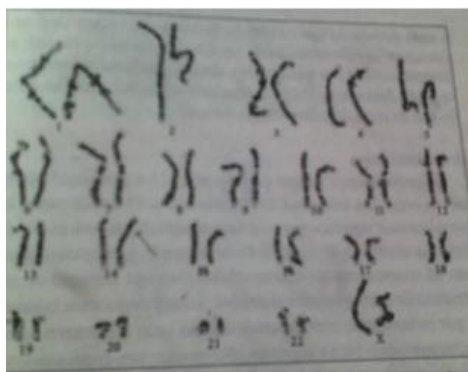


Fig. 4 Cariótipo do cromossoma com Trissomia 21 por translocação  
Esquema adaptado do Livro “Iguales, pêro diferentes”  
Nota. Kozma, 2015:51

A forma menos vulgar é a **Trissomia 21 por mosaïcismo**, que ocorre em cerca de apenas 1 a 2% das pessoas com Trissomia 21. As pessoas com Trissomia 21 por mosaïcismo têm algumas células com 46 cromossomas e outras células com 47 cromossomas, sendo o cromossoma extra verificado no par 21.

«O erro de distribuição dos cromossomas produz-se na segunda ou terceira divisões celulares. As consequências desta mutação no desenvolvimento do embrião dependem do momento em que ocorreu a divisão defeituosa. Quanto mais tardia for, menos células serão afectadas pela Trissomia» (Morato, 1995, p.24).

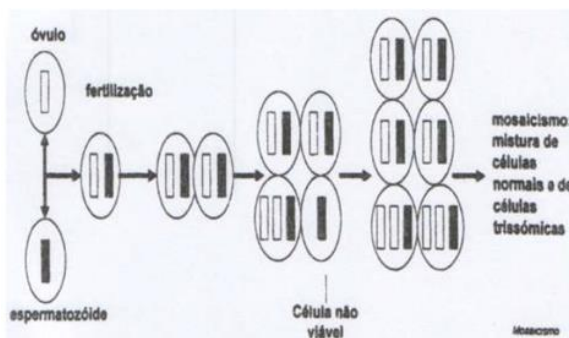


Fig. 5 Mosaïcismo

Esquema adaptado do Livro “Iguales, pêro diferentes”

O indivíduo com este tipo de Trissomia pode apresentar menos características físicas típicas e competências intelectuais mais elevadas, uma vez que nem todas as células têm o cromossoma suplementar. Porém é sempre difícil de prever a forma como este suplemento cromossómico pode influenciar o desenvolvimento do indivíduo. Neste caso, não será a quantidade de células ditas “normais” que o indivíduo tem, mas sim em que tecido do corpo elas estão localizadas. (Kozma, 2015)

### 1.5.1 Morfologia

Sabendo que os genes são responsáveis pelo aspecto físico e pelas funções de todo o ser humano, sendo a Trissomia 21 uma anomalia genética, acarreta algumas alterações /características físicas muito particulares e específicas.

As crianças são facilmente identificáveis devido aos estigmas externos que apresentam. Mas é importante referir que nem todas as crianças apresentam a totalidade das seguintes características.

- Nariz – O nariz é mais pequeno e achatado embora possa variar na forma.
- Olhos – Ligeiramente rasgados com uma pequena prega de pele nos cantos anteriores. A periferia da íris muitas vezes apresenta pequenas manchas brancas.
- Boca – é mais pequena e o céu-da-boca é arqueado, profundo, estreito e os rebordos alveolares diminuídos e achatados. Estas características deixam de ser tão visíveis com o passar do tempo, talvez por mudanças operadas no crescimento.
- Dentes – podem nascer mais tarde e mais pequenos, muitas vezes mal formados e mal implantados.
- Língua – Nos primeiros meses a língua cobre-se de grossas papilas (saliências) e por volta dos cinco anos começam a surgir sulcos profundos e irregulares em grande parte da sua extensão. A língua é de tamanho normal, no entanto em consequência da boca pequena associada ao baixo tónus muscular, pode sair ligeiramente da boca.
- Lábios – Os lábios, pelo facto da boca se apresentar a maioria das vezes aberta, são excessivamente humedecidos e propensos a ganharem fissuras.
- Orelhas – também são mais pequenas de forma arredondada e com o rebordo exterior do pavilhão auricular enrolado em excesso. Podem estar um pouco mais abaixo do que é normal.
- Crânio e Cara - A braquicefalia e a atenuação de saliência occipital parecem inerentes na pessoa portadora de Trissomia 21. Também é característico o achatamento da cara que parece reta de perfil (hipotonia acentuada).
- Cabelo – é mais fino, macio e escasso.
- Estatura – nascem com o comprimento e peso iguais às outras crianças saudáveis mas o seu crescimento ocorre de uma forma mais lenta.
- Mãos – Normalmente são pequenas, com dedos largos e curtos, apresenta uma única Prega palmar, e o dedo mindinho pode ser um pouco mais curto que o normal e ter apenas duas falanges.
- Pés – Podem apresentar um espaço ligeiro entre o primeiro e o segundo dedo e um pequeno sulco entre eles na planta do pé.
- Pele – pode apresentar manchas; pele de cor clara e facilmente irritável.
- Pescoço, Tronco e Abdómen – O pescoço é normalmente curto e largo. O tronco tem tendência para ser reto e o abdómen é frequentemente volumoso devido à flacidez e hipotonia muscular parietais.
- Genitais – alguns rapazes têm testículos pequenos, escroto ou pénis hipoplásicos

- e horizontalidade do pelo púbico. Nas raparigas, os lábios maiores são de tamanho
- exagerado e por vezes os menores são aumentados de tamanho O clítoris tende a
- estar aumentado.

### 1.5.2 Caraterísticas a nível motor

A hipotonia muscular é um dos sinais mais recorrentes nas crianças com Trissomia 21, sendo este o factor responsável pelo seu atraso no desenvolvimento motor.

O que é mais notável é que o tónus baixo geralmente afeta todos os músculos do corpo, afetando os movimentos, a força e o seu desenvolvimento. Existe um equilíbrio fraco nos diversos movimentos, ou uma sequência rápida de movimentos. Isto acontece porque os reflexos são fracos e lentos, tendo por base as articulações um pouco relaxadas.

A postura incomum de um recém-nascido, a sua menor movimentação pode ser vista, por exemplo, quando estiver deitada de costas, as suas pernas podem separar-se muito e virar para fora.

É importante referir que relativamente à motricidade nas crianças com Trissomia 21 está mais atrasada, bem como alguns problemas de equilíbrio, uma vez que, os seus músculos estão mais relaxados (por exemplo, sentar-se; levantar-se; ficar em pé e caminhar pode acontecer mais tarde e com menos coordenação).

Segundo Sampedro, Blasco e Hernández (1997, p.240):

*«O desenvolvimento motor da criança com Síndrome de Down, se esta tiver beneficiado de um programa de Intervenção Precoce adaptado, não manifestará grandes diferenças quando comparadas com a de outras crianças, embora a sua fraca tonicidade, a sua falta de atenção e outras características particulares possam dificultar esse desenvolvimento.»*

As autoras, Ávila e Rodrigues (2008), concluíram que a sequência do desenvolvimento motor da criança com Trissomia 21, geralmente, é bastante semelhante à de crianças sem a síndrome. Ainda que tenha um ritmo mais lento, o que significa que a criança com Trissomia 21 vai ser capaz de controlar a cabeça, sentar, gatinhar, andar, correr, se para além da síndrome não houver outro tipo de comprometimento.

Na tabela abaixo é feita uma comparação dos padrões de movimentos entre crianças com e sem Trissomia 21, com idades compreendidas entre os 4 e 10 anos, de onde destacamos as funções motoras.

### Comparação dos padrões de movimentos com e sem Trissomia 21

	<b>CRIANÇA SEM T21</b>	<b>CRIANÇA COM T21</b>
<b>DE PÉ, CAMINHANDO E CORRENDO</b>	Não se desequilibra; corre bem; sobe e desce escadas.	Medo de cair; caminha com pés separados; pernas ligeiramente flexionadas.
<b>EQUILÍBRIO E SALTO</b>	Fica sobre uma perna; salta para a frente.	Menor número de pontos de apoio; centro de gravidade elevado.
<b>PREENSÃO MANUAL</b>	Agarra a bola pequena; com uma e ambas as mãos e desenha sozinha.	Punho flexionado; sensibilidade dos dedos diminuída.
<b>COORDENAÇÃO OLHO/MÃO</b>	Constrói torres de 9 blocos (cubos de 2,5cm); veste-se parcialmente; sabe usar botões grandes; desenha a figura humana; lava as próprias mãos e rosto; veste-se sozinha; pinta bens as figuras; amarra os cordão dos sapatos.	Deve ser estimulada a fazer o mesmo que a criança sem T21; encorajar a agarrar objetos com uma e ambas as mãos; estender objetos a partir de todos os lados; usar objetos pequenos para estimular a preensão digital.
<b>DOMINÂNCIA MANUAL DIREITA/ ESQUERDA</b>	Conhece o seu próprio lado esquerdo/direito	Aprende mais tarde e alguns não desenvolvem uma nítida dominância.

Tabela nº1 - Comparação entre padrões de movimento das crianças com e sem T21 (adaptado de Holle, 1979, cit. por Ávila e Rodrigues, 2008)

#### 1.5.3 Características ao nível cognitivo

O potencial individual é diferente para cada um dos indivíduos portadores de Trissomia 21, uma vez que, o desenvolvimento cognitivo não é um módulo passível de ser medido isoladamente, o que lhes permite um maior ou menor desenvolvimento a nível das capacidades intelectuais.

Segundo Morato (1995, p.33), «a perspectiva mais comum sobre o desenvolvimento da criança com Trissomia 21 não é compreendê-la como diferente, mas sim apenas como lenta e atrasada mas normal, ou seja, similar no quadro de referência comparativo com a criança sem T21.»

Para Sampedro, Blasco e Hernández (1997, p.231) estas crianças desenvolvem-se mais lentamente, ou seja, permanecem mais tempo nos estágios e sub-estágios intermédios – a chamada “viscosidade genética”, regredindo mais facilmente de um sub-estágio para o anterior.

Para Schwartzman (1999), as crianças com Trissomia 21 não têm um padrão previsível de desenvolvimento, uma vez que o desenvolvimento do cognitivo não depende, exclusivamente, da alteração cromossômica, mas também do restante potencial genético, bem como das importantes influências do meio.

#### **1.5.4 Percepção**

A percepção é um processo complexo, que consiste principalmente na recolha e posterior interpretação da informação que nos chega através dos sentidos, ou seja, implica a organização e a análise da nossa capacidade de perceber o “mundo”. Trata-se de uma função cerebral que atribui significado aos estímulos sensoriais, de acordo com a capacidade de raciocínio presente e a partir do “histórico” de vivências passadas.

Frequentemente, a criança com Trissomia 21, enfrenta situações que necessita de aprender e não dispõe de um mecanismo de estruturas mentais para a adequada assimilação do mundo perceptivo.

Desta forma, existem algumas estratégias para trabalhar os processos perceptivos, ainda que o fim último não seja o domínio de uma atividade perceptiva concreta, mas a sua repercussão na criação de um sistema perceptivo válido para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem.

#### **1.5.5 Atenção**

Atualmente, é considerado como um conceito multidimensional que assegura uma função de seleção entre os diferentes estímulos que se apresentam ao organismo.

Nas atividades com as crianças com Trissomia 21 a repetição é uma das metodologias mais importantes, uma vez que, apresentam poucas capacidades para fixar, focalizar e mobilizar a sua atenção, o que leva a um défice na sua percepção visual e auditiva, na sua psicomotricidade e na sua linguagem, mas sobretudo na oralidade.

Todos os estímulos exteriores devem ser anulados e as instruções devem ser muito precisas e objetivas, sempre que possível acompanhadas por um exemplo. Todas as atividades têm de ir ao encontro da criança e das suas capacidades, podendo diversificar as mesmas para não causar desinteresse

#### **1.5.6 Memória**

Esta função implica a capacidade de adquirir, conservar e restituir informações. Assim a memória resulta da adequada discriminação e reconhecimento de vários estímulos (visuais, auditivos, táteis e motores) e pode estar relacionada com a organização de dados vindos da percepção, o que nos permitirá o reconhecimento e lembrança de objectos, situações e factos.

As funções cognitivas são de grande importância, no entanto, aquela que tem uma carga psicossocial e cultural mais “pesada” é a memória, sendo por isso responsável pelo desenvolvimento e “avanço” da humanidade.

Como já foi referido existem défices na perceção e na atenção das crianças com Trissomia 21 o que dificultará uma boa memorização e na organização das ideias/memórias.

Algumas teorias consideram que nos indivíduos com perturbações mentais há “*marcos mnésicos*” (de memória) que permanecem menos tempo nos circuitos nervosos da memória a curto prazo do que nos indivíduos “*normais*”. (Sampedro, et al., 1997).

Como tal é necessário e importante trabalhar e incidir no reconhecimento, na repetição e só mais tarde na recordação, isto porque, é importante o reforço da memória imediata e só depois a memória sequencial. O reforço através da repetição deve realizado pelo maior número possível de vias sensitivas e as informações devem vir associadas a algo anterior.

### **1.5.7 Características psicossociais**

A maioria das pessoas com Trissomia 21, hoje em dia, vive com as suas famílias e frequenta escolas da sua localidade. Como tal, a família de origem tem uma importante influência na sua adaptação psicossocial (Beirne-Smith et al., 2002).

No entanto, será muito importante o factor das emoções, isto porque levará a uma adaptação ou desadaptação da família à criança com Trissomia 21 e isso afetará o seu desenvolvimento. E por tudo isto é de extrema importância a educação da criança no âmbito familiar, mais ainda no início do seu desenvolvimento, o que trará inúmeras vantagens (Vinagreiro & Peixoto, 2000).

Qualquer pessoa pode ser mãe ou pai de um bebé com T21, independentemente do grupo étnico a que pertence. Até há poucos anos podíamos partir do princípio que a cada 600 a 800 bebés nasciam um bebé com T21. Atualmente, e devido ao diagnóstico pré-natal cada vez mais apurado e precoce tem havido um aumento considerável no número de IVG. A falta de informação, o medo, a falta de acompanhamento, a pressão de alguns profissionais de saúde são alguns dos factores apontados para justificar esta decisão. Situação atual em Portugal em números: 95% das gravidezes com feto T21 são diagnosticadas precocemente, destes 95% casos detetados, 95% dos pais optam por uma IVG. (Associação pais21:2019)

À criança com Trissomia 21 devem ser fornecidos um conjunto de conhecimentos referentes ao meio em que vive e de cultura geral. Estes conhecimentos deverão ser adquiridos não só no contexto escolar, mas também no familiar.

Atualmente, o diagnóstico e a intervenção precoce na Síndrome de Down permitem um melhor acompanhamento, a prevenção de complicações e uma terapêutica atempada. Graças aos avanços registados nesta área, a esperança de vida à nascença de uma pessoa com Síndrome de Down ultrapassa os 60 anos. (saudecuf:2018)

## 2. A inclusão em contexto educativo

Na nossa história encontramos diversas situações de exclusão e segregação para com as pessoas com deficiência, no entanto o paradigma tem vindo a mudar e a inclusão faz cada vez mais parte do contexto escolar.

As ideias que fundamentam a educação da criança com T21 são as mesmas da educação em geral, isto é, oferecer-lhe as oportunidades das mais diversas formas com as adequações específicas de cada criança para um desenvolvimento das suas faculdades cognitivas e sociais específicas até ao máximo grau possível. Deve-se implementar, igualmente, a integração escolar e como tal todas as atividades devem ser realizadas na turma.

Assim a Educação Inclusiva baseia-se em dois grandes momentos: a Declaração Mundial de Educação para Todos (Tailanda), em 1990, resultante de uma conferência mundial, que representa o consenso mundial sobre o papel da educação fundamental e se traduz em compromissos de garantir a todas as crianças, jovens e adultos o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem. Tal declaração ratifica o paradigma da inclusão no mundo como modelo a ser adoptado nas escolas; e, em 1994, a Declaração de Salamanca, que retrata os princípios, a política e a prática da Educação das pessoas com necessidades educacionais especiais (Gil, 2005).

A escola deve ser encarada com um espaço onde se celebra a diversidade, uma espaço para todos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual. Isto deve ser encarado como uma mais-valia e não como um problema, para tal é importante considerar as características de cada um como algo único e não como uma dificuldade. Deve-se por isso “dar voz” a todos na escola para aprender, participando.

Quando falamos em inclusão estamos a falar de uma filosofia de aceitação, de integração e de partilha e, como tal, a educação deve estar estruturada para ir ao encontro das necessidades de todos os alunos da sala de aula.

Para tal devem ser definidas estratégias educacionais que vão ao encontro de uma população estudantil distinta e de uma estreita colaboração entre educadores, que assim planificam e fornecem apoios suplementares para todos os alunos que necessitam. Isto, porque não pode passar apenas pela presença física ou a pertença na escola e no grupo, uma vez que a criança deve sentir que faz parte da escola, assumindo esta a responsabilidade pelo seu aluno; não é uma parte do todo, faz parte do todo (Correia, 2001 in Sanches & Teodoro, 2006).

Existe uma consciência de todos (professores, pais, comunidade) de que a inclusão está cada vez mais presente na escola e para tal é preciso uma atenção às diferenças individuais, seja qual for a sua origem, para estes alunos, exigem-se currículos abertos e flexíveis, ou seja, é necessário que haja diferenciação, adaptação e individualização curricular às necessidades e características de cada um dos alunos. Estas terão de ser capazes de responder às necessidades comuns ao conjunto da população escolar.

Stainback e Stainback (1990) definem uma «*escola inclusiva como aquela que educa todos os alunos na educação regular e em salas de aulas regulares, proporcionando-lhes programas*

*educativos apropriados que sejam estimulantes e adequados às suas capacidades e necessidades, assim como qualquer apoio e ajuda que tanto eles como os professores possam necessitar para obter sucesso. Mas uma escola inclusiva vai mais além disto, é um lugar onde todos pertencem, onde são aceites pelos seus pares e por outros membros da comunidade escolar, para que vejam as suas necessidades educativas satisfeitas».*

Na Declaração de Salamanca, (1994, p. 23) é dito que «*devem utilizar-se os recursos técnicos adequados que forem acessíveis, sempre que se justificar o seu uso, para promover o sucesso educativo, no contexto do currículo escolar e para ajudar a comunicação, a mobilidade e a aprendizagem (...)*» com isto o direito à diferença e a uma educação adaptada às suas necessidades está presente e garantida.

Em 2001 o termo “competência” ganhou notoriedade e a “*abordagem do ensino por competências*” passou a ser um a realidade consagrada no Currículo Nacional do Ensino Básico. Este documento traça o perfil de competências que o aluno deve desenvolver até ao fim da escolaridade básica obrigatória.

Existiu o Decreto-Lei nº 3/2008, a 7 de Janeiro, onde se definiam os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, abrindo-se um novo quadro conceptual com reflexos na intervenção nas escolas.

Com esta legislação o objetivo era a defesa da normalização, tendo as crianças usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem e retirá-las das instituições de ensino especial. O que leva à mudança do programa educativo individual, para uma vertente mais educativa, sendo desenvolvido pelos professores do ensino regular e de educação especial.

No entanto, no ano letivo de 2017/2018, surgiu o Decreto-lei nº54/2018 de 6 de Julho, o qual veio revolucionar todo o funcionamento da escola.

Este Decreto veio combater o sistema de ensino que se apresenta com uma redução dos valores da era industrial, falta de autonomia e controle, com currículos obesos, estava pouco atento às diferentes formas de aprendizagem, muito à base do método expositivo.

Temos de ter em atenção alguns dos principais problemas da educação no nosso país, como por exemplo, a elevada taxa de abandono escolar precoce, de 12,6% (2018); a persistente taxa de retenção, em particular nos anos iniciais de ciclo; uma preocupante taxa de insucesso no ensino secundário, com 35% dos alunos a não concluírem este nível de ensino num período cinco anos (OCDE, 2017); problemas que afetam particularmente os alunos de baixa condição socioeconómica; aumento da indisciplina e violência na escola; alunos deprimidos, desmotivados; professores desmotivados, desgastados, para perceber que algo tem de mudar.

Para a diversidade de alunos (necessidades de aprendizagem, *background* educacional e cultural, preferências, perfis de aprendizagem, entre outros)temos de saber providenciar oportunidades de aprendizagem efetivas e inclusivas para todos.

Tendo em mente a evolução e novas perspetivas da Educação Inclusiva temos de valorizar marcos e referências internacionais, como por exemplo, em 2015, A Declaração de Incheon Educação 2030 (FME,UNESCO). A UNESCO, juntamente com a UNICEF, o

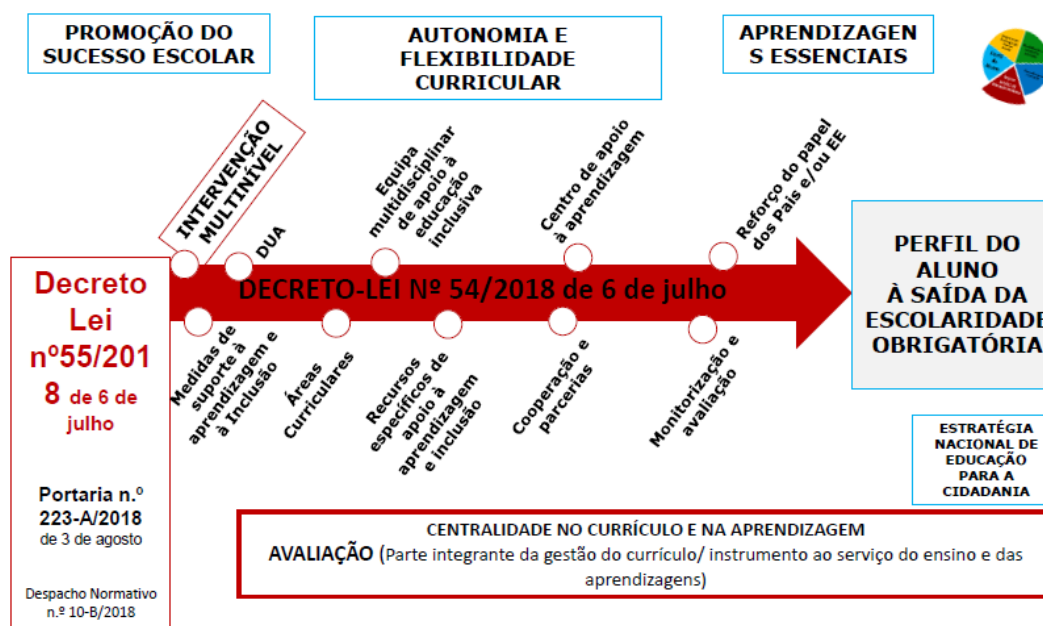
Banco Mundial, o UNFPA, o PNUD, a ONU Mulheres e a ACNUR, organizou o Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015. Mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos.

Todos estes participantes definiram diversos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), entre os quais o ODS4 – «*Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*»(2015-2030).

A nova escola, do século XXI, tem de passar por uma centralidade no aluno e na aprendizagem; por uma gestão flexível do currículo; pela transversalidade, interdisciplinaridade e complexidade do conhecimento; por dinâmicas e práticas de aprendizagem interdisciplinar, articulando conhecimentos, capacidades e valores; pela flexibilização dos tempos, dos espaços de aprendizagem; por turmas flexíveis e grupos variáveis; pelo recurso às literacias digitais; por uma liderança pedagógica partilhada; por professores e alunos a trabalhar colaborativamente e cooperativamente de forma articulada e convergente; por uma avaliação formativa sistemática, autoavaliação e heteroavaliação.

Os vários intervenientes têm mais responsabilidade, sejam os professores, pais, técnicos, entre outros. Neste processo, os professores têm responsabilidade de serem mais orientadores, facilitadores, motivadores das aprendizagens e das interações, “problematizadores” e estimuladores do pensamento crítico. Sendo profissionais mais reflexivos, integrados em rede, que permitam o desenvolvimento sistemático de processos coletivos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, devendo “Caminhar para um novo profissionalismo interativo (Fullan & Hargreaves (2001)) e para “uma construção efetiva de comunidades profissionais de aprendizagem (Bolívar (2016)) e deixar de ser peritos de uma ou outra área disciplinar.

Assim, o Novo regime Jurídico da Educação Inclusiva, o Decreto Lei nº54/2018, de 6 de Julho, é uma parte do todo, onde deve prevalecer a Interdependência na Política Educativa. Como tal, existem várias partes: o Perfil do Aluno; Flexibilização e Autonomia Curricular; as Aprendizagens Essenciais; o Programa de Promoção do Sucesso Escolar e o Regime Jurídico da Educação Inclusiva.



Manuela Prata, 2018

Tabela 2: Interdependência na Política Educativa

A Inclusão é um processo que se preocupa com a identificação e eliminação de barreiras, visa a presença, a participação e o sucesso de todos os estudantes e implica uma particular atenção aos grupos de alunos que possam **estar em risco de marginalização, exclusão ou mau aproveitamento**. (UNESCO, 2008)

É um processo que visa responder à diversidade das necessidades, de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação na aprendizagem, na cultura escolar e na comunidade educativa. Onde cada escola deve conhecer as barreiras que cada aluno possa ter no acesso ao currículo e às aprendizagens, de modo a que seja possível eliminá-las e levar todos e cada um dos alunos ao limite das suas potencialidades. Assim existiram igualdade nas oportunidades, tendo sempre presentes as dimensões da inclusão: Presença (estar lá); Participação (estar envolvido enquanto está lá); Progresso (aprendizagem). O aceder, o pertencer, o participar e o aprender resultará numa educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

O Regime Jurídico da Educação Inclusiva estabelece as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, bem como as áreas curriculares e os recursos específicos, para assim responder à diversidade das necessidades de toda e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes modalidades de educação e de formação.

Há também a ressaltar alguns avanços em termos conceptuais, tais como: o comprometimento de toda a escola na missão de educar todos os alunos; a perspectiva de encorajar a diversidade de todas as componentes curriculares, nas quais se inclui a avaliação, de forma a fomentar a participação bem sucedida de todos os alunos; a ideia de criar na escola um sistema de apoio extensivo a qualquer aluno que, de forma episódica ou

permanente, possa dele necessitar para o sucesso do seu percurso escolar (Conselho Nacional de Educação, 2018).

Não se trata de uma lei para a Educação Especial, mas é uma lei para a Educação Inclusiva e, como tal, abarca: trabalho colaborativo, com a constituição de equipas multidisciplinares (o processo de avaliação, bem como a identificação das medidas de suporte a mobilizar e monitorização da aplicação das mesmas compete a uma equipa multidisciplinar, constituída a partir de uma conceção holística, que convoca a intervenção de todos os profissionais que trabalham com o aluno); várias parcerias; organização e gestão de recursos (Centros de Apoio à Aprendizagem) que também incluem, de forma complementar, os recursos da comunidade ao nível da educação, da saúde, segurança social, emprego e formação profissional; intervenção multinível; gestão flexível do currículo e eliminação de barreiras; abordagem centrada na interação pessoa-ambiente. A avaliação das necessidades educativas deixa de ser feita com base na CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) e passa a ter por base a identificação dos fatores da escola, do contexto e individuais que facilitam ou dificultam o desenvolvimento do aluno.

Os Princípios Orientadores da Educação Inclusiva são a Equidade (concretizar o potencial); a Inclusão (acesso e participação); a Diversidade (diferenciação no ensino e na aprendizagem); a Personalização (planeamento educativo centrado no aluno); a Flexibilidade (adequação às singularidades); o Envolvimento Parental (direito à participação e informação). Assim, passa-se a ter uma visão holística e integrada.

As principais mudanças passam pelo abandono do sistema de categorização, incluindo a categoria necessidades educativas especiais, o modelo de legislação para alunos especiais, estabelece um *continuum* de respostas para todos os alunos, coloca o enfoque nas respostas educativas e não na categoria alunos, perspectiva a mobilização de forma complementar, sempre que necessário, e adequadas de recursos da saúde, do emprego e da formação profissional e da segurança social, e o abandono da obrigatoriedade de referenciação à CIF.

A abordagem multinível é caracterizada como um modelo compreensivo e sistémico que visa o sucesso de todos e cada um dos alunos, oferecendo um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, adotadas em função da resposta dos alunos às mesmas.

Esta abordagem é designada por multinível, em referência ao modo como é realizada a organização das medidas de suporte à aprendizagem por níveis de intervenção.

Trata-se de um método preventivo do insucesso escolar para todos os alunos e de identificação e intervenção para os alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento.

Para tal, são necessárias diversas medidas que estão bem presentes na legislação e que passo a expor:

## Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

(CAPÍTULO II - Artigo 6º, 7º, 8º, 9º e 10º – Decreto-Lei 54/2018, 6 Julho)

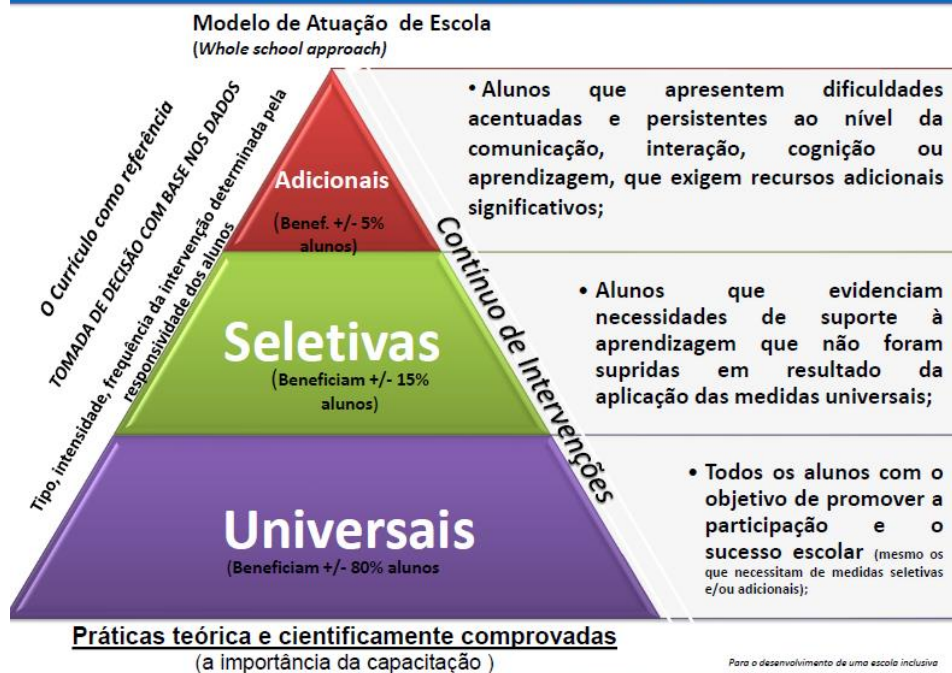


Tabela 3: Modelo de atuação da Escola

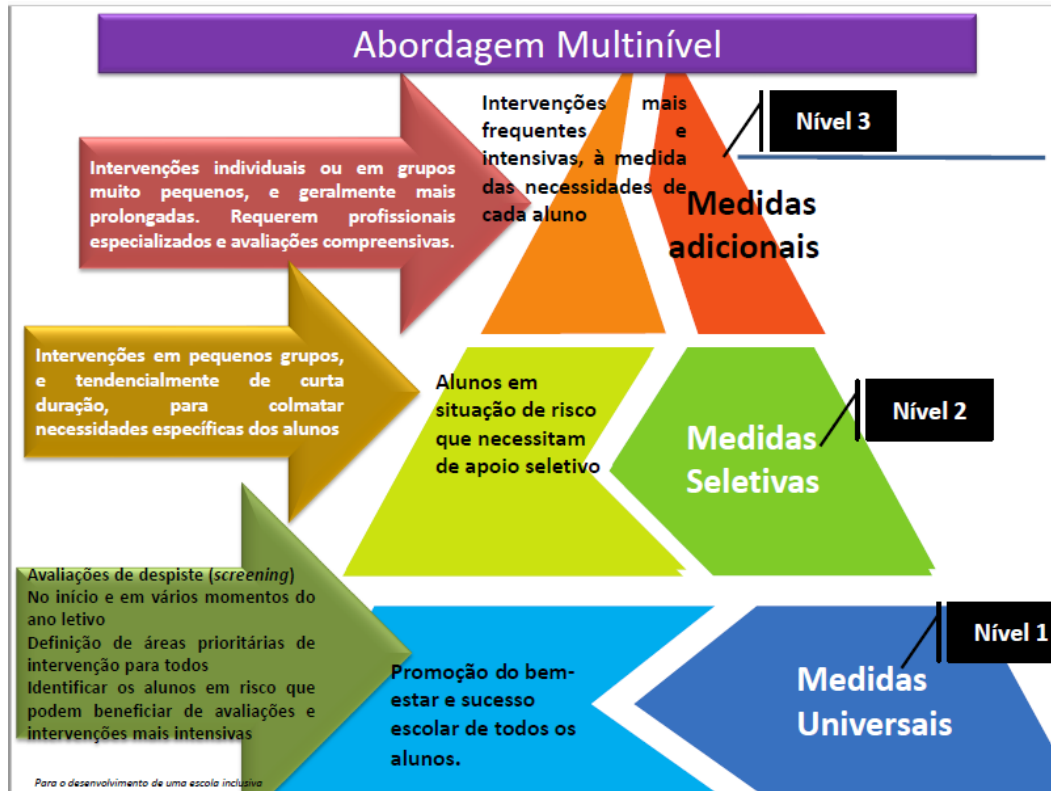


Tabela 4: Abordagem multinível

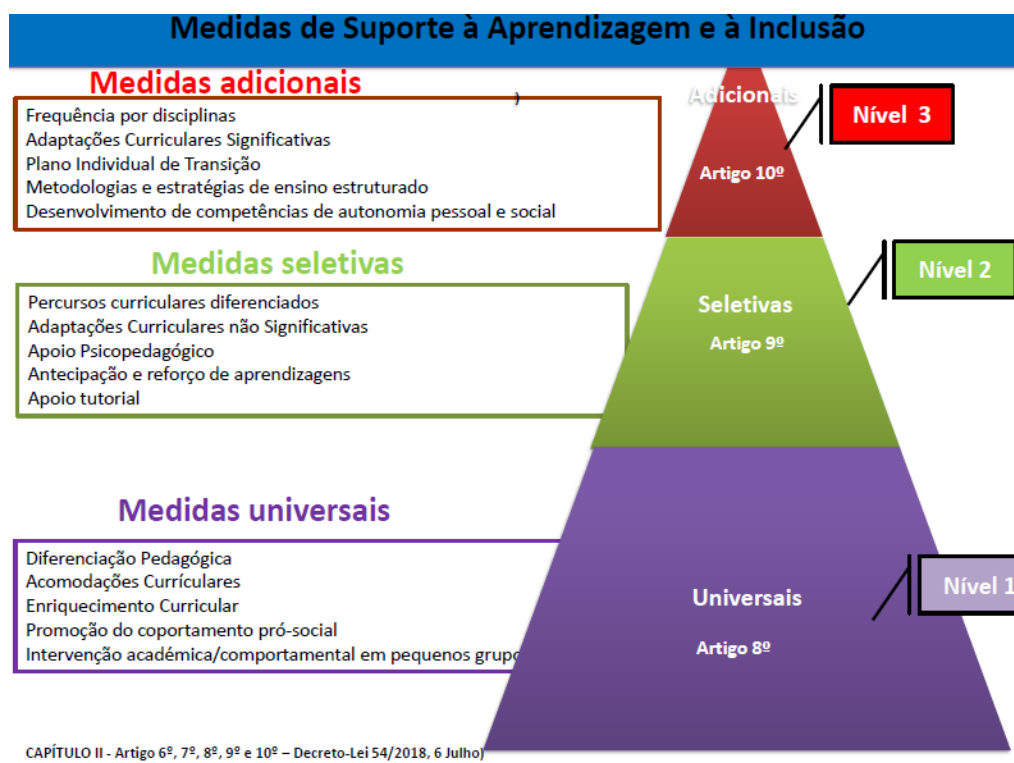


Tabela 5: As medidas e a legislação

Neste âmbito é necessário definir as diferentes acomodações e adaptações, que se exemplifica no quadro seguinte:

MEDIDAS DE GESTÃO CURRICULAR		
ACOMODAÇÕES CURRICULARES (AC)	ADAPTAÇÕES CURRICULARES NÃO SIGNIFICATIVAS E SIGNIFICATIVAS (ACNS)	ADAPTAÇÕES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS (ACS)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Vários métodos e estratégias de ensino.</li> <li>Diferentes modalidades de avaliação.</li> <li>Remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento.</li> <li>Resposta a “como”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alteração da priorização ou sequenciação</li> <li>Ou sequenciação de objetivos e de conteúdos.</li> <li>Atender ao Perfil de escolaridade na final Ecolaridade Obrigatória.</li> <li>Garantir as aprendizagens essenciais.</li> <li>Resposta a “o quê”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares.</li> <li>Introdução de outras aprendizagens substitutivas.</li> <li>Objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver.</li> </ul>
Artº 6-10 do DL nº 54/2018 de 6 de julho		

Tabela 6 – Medidas de Gestão Curricular

Ainda como medida de suporte à aprendizagem e à inclusão e no que diz respeito às adaptações é necessário fazer a seguinte distinção:

ADAPTAÇÕES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS	ACOMODAÇÕES CURRICULARES NÃO SIGNIFICATIVAS
As que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, implicando a introdução de outras aprendizagens substitutivas, estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.	Aqueles que não comprometem as aprendizagens essenciais, podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos a nível intermédio, que permitam atingir os objetivos globais e aprendizagens essenciais de modo a desenvolver as competências previstas no perfil dos alunos no final da escolaridade obrigatória.
ADICIONAIS	SELETIVAS

Tabela 7 - Adaptações curriculares

Já os percursos curriculares diferenciados passam por:

- ofertas formativas que a escola disponibiliza de forma a promover a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.
- podem ser designados por PCA (Percursos Curriculares Alternativos); CEF (Cursos de Educação e Formação) e PIEF (Programas Integrados de Educação e Formação).

As Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão incluem também:

- **Apoio Psicopedagógico** com os seguintes objetivos:
  - Capacitar professores e outros agentes educativos.
  - Intervir na resolução de problemas comportamentais, para potenciarem a sua prática pedagógica.
  - Desenvolver nos alunos estratégias de:
    - - Autorregulação da aprendizagem,
    - - Tomada de decisão
    - - Resolução de problemas.
  - Otimizar o processo de ensino e de aprendizagem .
  - Adquirir estratégias fundamentais para a performance académica.
  - FAQ Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

➤ **Apoio tutorial** definido enquanto medida seletiva definida no Artigo 9.º do Decreto Lei nº54/2018, de 6 de julho, inclui todas as formas de apoio tutorial em desenvolvimento nas escolas, incluindo o apoio tutorial específico definido no Art.º 12.º do Despacho Normativo n.º 10 B/2018, de 6 de Julho.

➤ **Adaptações ao Processo de Avaliação:**

- Diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio;
- Os enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente, Braille, tabelas e mapas em relevo, Daisy, digital;
- A interpretação em LGP;
- A utilização de produtos de apoio;
- O tempo suplementar para realização da prova;
- A transcrição das respostas;
- A leitura de enunciados;
- A utilização de sala separada;
- As pausas vigiadas;
- O código de identificação de cores nos enunciados;
- Provas adaptadas;
- Outras.

Uma novidade é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o conceito de Design Universal aplicado na arquitetura, isto é, a acessibilidade para todos (Ron Mace). Este desafiou as formas tradicionais de arquitetura em aspetos ergonómicos, funcionais e visuais para que todos pudessem aceder sem qualquer limitação fosse de que ordem fosse. DUA: Pretende Integrar o conceito na Educação.

O desenho universal para a aprendizagem é uma abordagem curricular que assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas considerando a diversidade de alunos em sala de aula. Reconhecendo que a forma como cada aluno aprende é única e singular, uma abordagem curricular única e inflexível não permite garantir oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

Todos os alunos vão beneficiar das medidas universais, depois existem documentos que fundamentam a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão: o Relatório Técnico Pedagógico (RTP), previsto no artigo 21.º; o programa educativo individual (PEI), se aplicável e o Plano Individual de Transição (PIT) previstos, respetivamente, nos artigos 24.º e 25.º.

### 3. Aprendizagem da leitura e escrita/alfabetização

Este processo é complexo, tal como nos diz Gonçalves (1996, p.13), *«aprender a ler e a escrever continua a ser uma das tarefas mais difíceis com que as crianças se deparam ao iniciarem a escolaridade»* ou Sim-Sim (2001, p.51), *«a leitura e a escrita são usos secundários da língua, não são competências adquiridas natural e espontaneamente como a língua oral, significa que têm mesmo de ser ensinadas, cabendo à escola a grande responsabilidade desse ensino»*.

No decorrer deste *«processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina»* (Sim-Sim, 2001, p.51), o professor exerce um papel fundamental, devendo orientar a sua prática de forma adequada. Para tal, *«a escolha de bons exemplos ou modelos e a sequência das habilidades a ensinar, do mais simples para o mais complexo, são elementos fundamentais nesta abordagem»* (Gaitas, 2013, p. 7).

Saber ler implica estudar a escrita, decifrar e interpretar os sentidos, reconhecer e perceber as palavras e não apenas ver as letras do alfabeto e juntá-las em palavras.

*«Aprender a ler não pode ser desligado da leitura em si mesma, mas é necessário não esquecer que sem estratégias específicas de aprendizagem se corre o risco de tropeçarmos no caminho»* (Inês Sim-Sim, 2006, p. 74)

Deve começar pela identificação dos símbolos impressos (letras e palavras, ou seja, os grafemas), tal como o relacionamento destes com os seus respectivos sons (os fonemas). A criança deverá saber distinguir visualmente cada letra impressa, percebendo e relacionando este símbolo gráfico com seu correspondente sonoro. E já no contacto com as palavras deve conseguir diferenciar visualmente cada letra dessa palavra, associando-a ao respetivo som, para a formação de uma unidade linguística significativa. A descodificação passa por esta visualização dos símbolos e a respetiva associação entre a palavra impressa e o som, mas é fundamental que também ocorra a compreensão e a análise crítica do texto lido.

Este processo é complexo e não é inato, como tal, depende de um conjunto de pré-requisitos, destacando-se a maturidade cognitiva, perceptiva e emocional, que muitas vezes não acompanha as expectativas e os desejos da família e dos educadores.

A fala não nasce com o ser humano, no entanto, é muito importante saber que a exposição à língua onde está inserido permite a aquisição dessa língua, o que os torna mais competentes na mesma. *«Em pouco tempo e sem esforço, tornamo-nos conhecedores de um dos sistemas mais sofisticados e complexos que se conhece»*, (Sim-Sim:1998, p.19).

É um processo espetacular e de uma rapidez e perfeição incríveis, indo do choro até a palavras/frase do que se quer ou que se está a sentir, feito em cerca de 40 meses.

A linguagem permite-nos ser parte integrante de um todo, isto é, os falantes, permitindo assim adquirir um sistema linguístico levando assim à comunicação, bem como às aprendizagens individuais e sociais. (Sim-Sim, 1998),

O grupo restrito da família é o início deste desenvolvimento linguístico, que depois é alargado, em grupos de pares ou grupos escolares.

Segundo Marcelino (2008) as «*experiências prévias, no meio familiar ou no ensino pré-escolar, têm várias implicações para a prática pedagógica exercida no 1.º Ciclo do Ensino Básico*», (p.5) e o discurso evolui devido a estas experiências, o que facilitará o entendimento dos vocabulários nos diferentes contextos.

Para Sim-Sim (1998) a função primária da linguagem é a comunicação, mas a linguagem e comunicação não são consideradas sinónimos, pois «*por comunicação entende-se o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes*» (p.21), já a linguagem é considerada uma adaptação «*(...) subconsciente do sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino*» (Sim-Sim, citado por Sim-Sim, 1998, p.28). Sabemos que em relação à linguagem, ou sistema linguístico, a mesma tem suporte em mecanismos ou chaves que podem ser extralinguísticos, como: gestos, postura corporal e expressões faciais; ou paralinguísticos como: a entoação, as pausas e hesitações, a velocidade e o ritmo das produções.

Como tal, Sim-Sim (1998, p.31) sublinha que “*deverá ser um objetivo primordial do sistema educativo permitir e encorajar cada criança a usar a língua com o máximo de eficácia, quando fala, ouve falar, escreve e lê*».

O professor deve desenvolver o potencial criativo dos alunos, onde a linguagem será o pilar, uma vez que, será trabalhada na leitura e é nesta que se cruzam exercícios referentes ao tratamento da língua, o que se constituirá uma mais-valia no processo de ensino/aprendizagem.

O conhecimento lexical da criança é muito importante, isto porque quanto maior o for, mais fácil será a aprendizagem da decifração e reconhecimento da palavra escrita, por isso a leitura e a escrita são usos secundários da língua.

Neste sentido, Gaitas (2013, p.14) afirma que o «*contacto com textos reais desde o início da escolaridade permite desenvolver o conhecimento de que ler e escrever não são atividades de codificação/descodificação mas sim atividades de comunicação e construção de significados*». É muito importante existirem experiências orais e linguística na escola, mas também deve ser estimulado em casa.

Então, para aprender a ler a escrita alfabética é necessário tornar claro e consciente o que na linguagem oral é um processo cognitivo implícito.

«*Mesmo com todos os conhecimentos científicos sobre a aquisição da leitura e escrita desenvolvidos nos últimos 30 anos, a escola ainda insiste num foco equivocado: ensina a língua e não as práticas sociais vinculadas a ela. Ou seja, além de não conseguir dar sentido ao ato de ler e escrever, despertando o interesse do estudante, cobra nas avaliações o que não foi transmitido em sala de aula.*» Disse Délia Lerner, educadora argentina (Leitura e escrita significativas, in: [www.planetaeducação.com](http://www.planetaeducação.com), em 28/05/2019)

A professora e pesquisadora Délia Lerner traz-nos duas valiosas orientações, a saber:

- *Os professores precisam ler, com grande frequência, livros de qualidade para os seus alunos na sala de aula e, no seguimento disso, pedir e recomendar novas leituras em casa acompanhadas de produções sobre o que foi aprendido, reconhecido, identificado com a ação.*

- *O incentivo à leitura não deve ser atribuição exclusiva das escolas e dos professores. Outras instituições, como a família e organizações públicas ou privadas, também devem fazer parte de campanhas e atividades que despertem o interesse pela leitura.*

Seria muito importante que, além disso, fossem criadas campanhas e projetos de leitura e produção realmente ligados ao cotidiano das comunidades e de seus integrantes e que se instituísem horas de leitura e escrita escola e fora da escola. (Délia Lerner, 2019)

Segundo Lemle (2007) os aspetos primordiais no processo de alfabetização são: os sons da fala e a sua relação com as letras da língua escrita. Tal relação provoca obstáculos para a promoção de uma alfabetização efetiva. O professor, por sua vez, muitas vezes não tem conhecimento suficiente para atuar nessa área e como tal haverá prejuízos na alfabetização.

Ao iniciar este processo, a criança encontra sempre dificuldades por várias razões, uma vez que é um objeto novo, a escrita alfabética. Assim, Lemle (2007) refere que os conhecimentos básicos e aparentemente fáceis, para quem já adquiriu a escrita e a leitura, são fundamentais para a alfabetização, isto é:

1. *O conhecimento distinto do símbolo e do seu significado – referente ao som da fala na forma escrita;*
2. *A percepção auditiva, que contém significativa relevância no que diz respeito à distinção dos sons;*
3. *O conceito de palavra;*
4. *A compreensão da sentença;*
5. *A forma de trabalhar com a página.*

Irene Gonçalves diz que deve existir uma escolha adequada no método «*como dizem muitos especialistas, psicólogos e pedagogos, a leitura é um ato puramente mecânico que consiste numa correspondência entre o oral e o escrito, a atitude pedagógica consiste em escolher o método que leve as crianças a conquistar tal conhecimento, em medir as competências das crianças em termos de habilidades exigidas para adquirir esse conhecimento*» (1996, p.23). Deste modo, e tendo em conta os reais interesses da criança, «*(...) a preocupação dominante consiste em encontrar a fórmula mágica de dar à criança o que ela necessita para aprender em função da natureza dum conceito de leitura adotado arbitrariamente*» (idem, p.22).

A abordagem sobre os métodos de ensino da leitura e da escrita incide não só nos procedimentos, estratégias, materiais, entre outros, mas também é muito importante o papel do professor neste processo de iniciação à leitura e à escrita.

Os diferentes princípios pedagógicos e a adoção de atitudes distintas face à leitura são o que definem e caracterizam os diferentes métodos de aprendizagem da leitura, em consonância com correntes teóricas diversas.

### 3.1 Métodos

O **método Sintético**, consiste na execução de sínteses sucessivas a partir de unidades menores até às combinações mais complexas. A unidade pode ser a letra, a sílaba ou o fonema, que se juntam para formarem as palavras, o que leva a descodificação ou decifração (Frade, 2005).

O método alfabético é considerado o método mais antigo, também denominado por método ABC ou método de soletração antiga.

Dionísio de Halicarnasso, citado por Gonçalves na *Didática da Língua Nacional* (1967, p.71), define-o assim: «Quando aprendemos a ler, antes de tudo aprendemos os nomes das letras, depois a sua forma e a seguir o seu valor, logo as sílabas e as suas modificações e só depois as palavras e as suas propriedades.»

Segundo Amaro (2010), este método tem vindo a ser utilizado desde a antiguidade clássica e consiste no ensino partindo da letra (abstrato), passando para as sílabas, palavras isoladas, seguindo para a frase (concreto) e terminando nos textos. Este é seguido por um processo de decifração no qual os alunos, após o reconhecimento das correspondências grafema/fonema, são capazes de fazer o encadeamento das letras para formar sílabas, das sílabas para formar palavras e dessas palavras formar frases.

O método sintético pode ser dividido em três tipos: o alfabético (o aluno aprende inicialmente as letras, depois forma as sílabas juntando as consoantes com as vogais, para, depois, formar as palavras que constroem o texto), o fónico (o aluno parte do som das letras, unindo o som da consoante com o som da vogal, pronunciando a sílaba formada) e o silábico (o aluno aprende primeiro as sílabas para formar as palavras.)

Neste método é realizada uma leitura mecânica do texto, a decifração das palavras e só depois a compreensão do mesmo. São utilizadas as cartilhas para orientar os alunos e professores durante a aprendizagem, apresentando um fonema e seu grafema correspondente, evitando confusões auditivas e visuais.

Pode ser considerado um método cansativo e enfadonho pela forma mecânica e pelas repetições feita pelo aluno que age sem grande autonomia. Isto pode levar a uma perda de interesse por parte dos alunos e por isto sofreu várias tentativas de aperfeiçoamento.

Em 1539, João de Barros publicou a sua Cartilha de Aprender a Ler, na qual, adotando o método alfabético, valorizou-o pela utilização de gravuras, cujos nomes iniciavam pela letra que se pretendia leccionar.

No século XVI surge com Valentim Ickelsamer, gramático alemão, método fónico, método fonético, método fono-sintético ou método de soletração nova, que se alicerçava na ideia de que para se ler uma palavra não é fundamental o conhecimento do nome das letras, mas somente o som que lhes corresponde, uma vez que será esse som que permitirá à

criança formar sílabas, palavras ou frases. Desta forma, atenuou-se a dificuldade que havia em soletrar usando os nomes das letras para depois se silabar apenas utilizando os seus fonemas.

A ordem das letras foi mudando, no início acontecia de acordo com a ordem alfabética, mas mais tarde abandonou-se a aprendizagem de todo o alfabeto, para se dar lugar à aprendizagem monográfica de cada uma das letras, fazendo-se, ao mesmo tempo, as suas combinações sintético-analíticas. Assim a ordem de apresentação de cada letra depende da sua importância e complexidade: primeiro as vogais e depois as consoantes; das consoantes, primeiro as sonoras e as de valor certo, seguindo-se as restantes. À medida que são aprendidas novas letras, praticam-se exercícios de análise fónica, levando os alunos a pronunciar o som das mesmas, depois seguem-se exercícios de reconhecimento e de articulação das combinações entre consoantes e vogais, primeiro formando sílabas de duas letras apenas e, sucessivamente, de três e quatro, e depois formando palavras inteiras, orações e frases.

O *método de leitura João de Deus* surgiu no ano de 1876 com a Cartilha Maternal. Cartilha esta que continha todas as lições para os alunos e um Guia Prático para o professor. O objetivo era que o ensino da leitura fosse feito em casa, pelas mães, daí o nome Cartilha Maternal.

Trata-se de um método que apresenta uma forma progressiva e correta do ponto de vista pedagógico das dificuldades da língua portuguesa. Está dividido em várias lições e em cada uma está representada uma letra consoante e estão reunidos os seus diferentes valores, estas estão ordenadas em função do seu número de valores, sendo ensinadas primeiro as que correspondem foneticamente àquelas que só têm uma leitura, um valor, um som.

Esta metodologia pode beneficiar e estimular a criança, uma vez que parte do mais simples para o mais complexo. Inicialmente, são apresentadas as vogais e em seguida as consoantes “certas”, e só depois do domínio destas é que são apresentadas à criança as consoantes “incertas”, o que permite relacionar conhecimentos anteriores e descobrir por si que a posição da letra na palavra, ou a sua envolvência, determina o seu valor sonoro, que a diferencia de uma parecida mas não igual. Por exemplo, João de Deus propôs a divisão silábica das palavras sem separar a sua unidade gráfica e sonora, utilizando a estratégia do preto/cinza o que permite ensinar as sílabas dentro das próprias palavras em que estão inseridas, ensinado assim o código alfabético num contexto lógico e com significado. Esta técnica e o uso das mnemónicas, utilizando palavras e frases em verso, sendo duas das principais linhas que caracterizam o método.

Todo o processo é apresentado à criança como que em forma de jogo que vai progredindo de uma forma construtivista. (Morais, 2012).

Ainda dentro desta abordagem sintética, no final do século XIX, surge um método coporal e gestual, por Pape-Carpentier, denominado Método Jean-Qui.Rit. Segundo Bellenger (1979, p.74), «o método é gestual, mas é concebido para o aprendizado normal da leitura. O ritmo, o gesto e a palavra constituem seus princípios. Ele recorre aos sentidos visuais, auditivos e tácteis e articula-se em dois tempos.»: um primeiro momento de preparação com exercícios de mímica, de ritmo, físicos, entre outros.

e um segundo momento de alfabetização. Cada letra é introduzida por uma breve história e pelo gesto que lhe está associado.

Os quatro elementos a que este método recorre são: a formação do gesto e do ritmo (investimento na psicomotricidade, para a maturação do campo sensorial, do domínio do movimento e da harmonização do gesto); fonomímica (na aprendizagem da leitura, o gesto é utilizado até à aquisição da letra e depois, gradualmente, abandonado); ditado (as crianças ouvem a palavra ditada, fazem os gestos correspondentes às letras que a formam e escrevem-na); e a escrita (o gesto, o ritmo e o canto são chamados a contribuir para a aprendizagem da forma e da inter-relação entre as letras de uma sílaba).

O **método Analítico ou Global** parte de um todo (frase, texto, história) para alcançar, através de análises sucessivas, a descoberta dos elementos mais simples (Sampedro, Blasco e Hernández, 1997, p.128 e Marcelino 2008).

Frade em 2005 destaca 5 pontos comuns entre os defensores dos métodos analíticos:

- *A linguagem funciona como um todo;*
- *Existe um princípio de sincretismo no pensamento infantil: primeiro percebe-se o todo para depois se observar as partes;*
- *Os métodos de alfabetização devem dar prioridade à compreensão;*
- *No ato da leitura, o leitor utiliza estratégias globais de reconhecimento;*
- *A aprendizagem da escrita não pode ser feita por fragmentos de palavras, mas pelo significado, que é muito importante para a criança;*
- *A escola tem que acompanhar os interesses, a linguagem e o universo infantil e, portanto, as palavras percebidas globalmente, também devem ser familiares e ter valor afetivo para a criança.*

Neste método importa referir que utiliza uma pedagogia ativa, ou seja, a criança é o principal agente da sua aprendizagem (Amaro, 2010).

Segundo Amaro (2010), este método pode ser dividido em:

- “palavração”: onde se parte da palavra, o primeiro contacto é com os vocábulos, numa sequência que engloba todos os sons da língua, e, após a aquisição de um certo número de palavras, dá-se início à formação das frases.

- “sentenciação”: inicia-se com a frase, que é depois dividida em palavras, por fim são extraídos os elementos mais simples, isto é, as sílabas.

- global: é composto por várias unidades de leitura que têm começo, meio e fim, sendo ligadas por frases com sentido para formar um enredo de interesse da criança.

Vários estudos revelam que não há métodos puramente analíticos «*Para nós, portanto, não há métodos analíticos para o ensino da leitura. Há, sim, um método global, de carácter misto, analítico-sintético, como deixamos entendido, enquadrado nos métodos de tendências ecléticas ou de tendências centralizadas sobre o aluno, sem que se possam, deste modo, acentuar diferenciações que especializem e distingam qualquer dos métodos tradicionais chamados analíticos.*» (Pestana, 1974, p.43).

Assim, tendo como ponto de partida a palavra, a frase ou o conto podemos ter:

**I. Método global de palavras**, parte da palavra, como um todo, de entre o vocabulário comum presente no ambiente das crianças e, assim, mais fáceis para a sua compreensão.

**II. Método global das frases**, tem o seu início com a leitura da frase, como unidade de pensamento.

**III. Método global dos contos** que parte da narração de um conto. Este deve ser leve e interessante, com uma pequena rima e fácil de fixar, que depois servirá de texto de leitura.

**IV. Método das 28 Palavras** que é considerado um método analítico. Parte das 28 palavras, que seguem uma ordem lógica, e são lidas e escritas pelos alunos e, posteriormente, analisadas apenas até à sílaba. A etapa seguinte é a reordenação das sílabas, feita pelos alunos, de modo a que as palavras voltem a ficar na sua forma inicial. Após a familiarização com as três primeiras palavras, cabe ao professor decompô-las de forma a chegar às vogais. A atividade termina com a construção de um silabário (exposto na sala) para cada uma das 28 palavras. Mas desde o início começa-se, também, a formar novas palavras, constituídas com as sílabas já armazenadas no momento da análise das palavras antecedentes.

Segundo Amaro (2010) o **Método Natural** está inserido na categoria de método global. Na aquisição da leitura, é possível considerarmos que passa por três fases: percepção global, análise e síntese. O professor em conversas espontâneas, vai aferindo qual o assunto que a turma mais se interessa e a partir daí surgem outras atividades, tais como: ilustrações, diálogos, o uso do dicionário, entre outras. No entanto, importa mencionar que são estes pequenos textos que formam o livro que, posteriormente, será objeto de estudo da turma.

Portanto, podemos considerar que *«o método natural é, sem dúvida, um dos mais educativos, pois permite que cada criança aprenda a ler à sua maneira, através de experiências pessoais, que a levam a utilizar directamente na vida o que lê e o que escreve.»* (Froissart, 1976, p.71).

O **Método Misto** que este consiste *«numa combinação dos outros dois (sintético-analítico) com vista a melhorar a aplicação de qualquer daqueles»*. Amaro (2010, p.43)

O Método Analítico-Sintético, é muito utilizado, pois está presente na maioria dos manuais escolares destinados ao 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este pode ser aplicado de duas formas: partindo de palavras ou frases, passando para a análise dos elementos que compõe as estruturas linguísticas complexas, isto é, rege-se pelo processo analítico ou global, vindo este a ser chamado de Método Analítico-Sintético de orientação Global. Outra das formas de aplicação, é a que parte das vogais, que são associadas em seguida às consoantes, formando sílabas, que combinadas originam as palavras, vindo esta forma a revelar o processo sintético, que por sua vez vai nomear o método como o Método Analítico-Sintético de orientação Sintética.

Atualmente, pode afirmar-se que não se usa nenhum método exclusivamente global ou sintético, logo todos os métodos são considerados mistos, seguindo um percurso analítico-sintético ou sintético-analítico.

Existe um método de alfabetização que surge com o Movimento Escola Moderna (MEM) e que começa pelo registo de produções orais e sua posterior leitura pelo professor.

O seu objetivo é a compreensão da função comunicativa da escrita por parte dos alunos, mas também para todos verificarem se o que foi dito corresponde ao que foi registado, o que permite aos alunos a tomada de consciência de um texto escrito.

O início do processo dá-se com a recomposição do texto recortado em palavras, a combinação de sílabas, a sua substituição e a comutação de letras, ou seja, atividades destinadas a desenvolver outras competências necessárias à leitura (Soares, 2000).

Os instrumentos de apoio, no MEM, são encarados com uma influência positiva, uma vez que, permitem que cada aluno, com as suas necessidades singulares, tenha o ritmo e realize na aula, durante o Trabalho de Estudo Autónomo, o treino pessoal indispensável.

Na perspetiva do MEM, ler é compreender o sentido dos escritos sociais que nos envolvem e por isso não há manuais de leitura, mas suportes idênticos de leitura.

É através da produção de trabalho que se dá a compreensão, realizando os atos de escrita e de leitura funcionais. Como tal, são atividades simultâneas (fala, escrita e leitura) através das quais as crianças criam e desenvolvem “comportamentos ativos”. A partilha permite às crianças apropriar-se da gramática do texto e com os projetos consegue-se experimentar e praticar diferentes tipos de escrita.

Segundo Soares (2000), neste método as crianças ajudam o professor a direcionar o seu trabalho com o objetivo de encontrar finalidades e estratégias, que orientem à produção de tipos de escrita e de leitura diversificados.

É importante que os diversos elementos da escola possam interagir e colaborar entre si. Para tal, importa *«promover na escola uma cultura de colaboração e de participação entre todos os que asseguram o seu funcionamento, incluindo a própria definição e a realização dos objetivos organizacionais.»* (Barroso, 1996)

Segundo Inácia Santana (2015), no seu exercício profissional *«...aprendi, transpondo da participação ativa numa associação de professores (o Movimento da Escola Moderna) para a escola, o valor fundamental da cooperação e é ainda essa força que me sustenta. Mas a cooperação, tal como a autonomia, não se decreta nem se impõe, cultiva-se, ou destrói-se, através da forma como são vividas as múltiplas e complexas situações do dia-a-dia das escolas e pelos processos de tomadas de decisão quotidiana».*

Os resultados de muitos estudos vieram reforçar a ideia de que *«quando uma classe está estruturada de uma forma que permita aos alunos trabalhar co-operativamente em tarefas de aprendizagem, eles beneficiam académica e socialmente»* (Slavin, 1990, p. 239)

Mostraram também que as estruturas cooperativas, entendidas como *«atividades nas quais as pessoas trabalham juntas para atingir objetivos comuns»* (Arends, 1995, p.367) fortalecem as relações entre as pessoas, aumentam as possibilidades de sucesso escolar e influenciam a construção do sistema de valores do indivíduo.

O MEM tem três grandes finalidades que se centram *«no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos activos e democráticos, bem como em objetivos mais amplos relativos ao seu desenvolvimento cultural»* (Folque, 2012, p.51).

A criação do MEM em Portugal deve-se a personalidades da educação como António Sérgio, Rui Grácio, Adolfo Lima, Faria de Vasconcelos, Maria Amália Borges, João dos Santos e Sérgio Niza. González (2002, p.39) afirma que *«o MEM encontra as suas raízes*

*nas propostas pedagógicas de Freinet e na Pedagogia Institucional*». O mesmo autor, refere, ainda, que a integração na Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIMEM), em 1966, constituiu um marco fundamental para o movimento português. Com este acontecimento preponderante para a evolução do MEM em Portugal, surge a necessidade da criação de um grupo de formação de professores, baseado nos ideais desde modelo curricular, que eram influenciados pela pedagogia de Freinet. No entanto, só após o 25 de Abril é que o MEM conseguiu a sua institucionalização legal e a sua implementação no ensino oficial, tendo sido realizados estágios para profissionais de educação por todo o país, sendo o ensino primário o mais abrangido (Seralha, 2009).

Sérgio Niza (2007) refere a existência de três grandes finalidades educativas que não são domínios da formação dos alunos, mas sim três dimensões que dão sentido ao ato educativo, sendo elas: 1) iniciação das práticas democráticas; 2) reinstituição dos valores e das significações sociais; 3) reconstrução cooperada da cultura. Segundo Folque (2012, p.51), «*a primeira finalidade consiste no exercício da cooperação e da solidariedade numa comunidade que se vai reinstituindo democraticamente*», ou seja, a criança tem o direito a participar, a escolher e a partilhar as suas opiniões junto do grupo. Através deste exercício a criança aprende a respeitar e ouvir a outro. González (2002), relativamente à segunda finalidade, refere que esta diz respeito “à necessidade de uma reflexão permanente para clarificar valores e significações sociais, de modo a permitir que professores e alunos tenham o poder de tomar decisões e de instituir regras do grupo, através de um processo de cooperação e de permanente reinstituição, o que inclui o envolvimento activo do grupo em problemas sociais e valores políticos” (citado por Folque, 2012, p.51). Por último, Folque (2012, p.52) refere-se à terceira finalidade indicando que esta «*implica perspetivar a aprendizagem como um processo sociocultural e participativo em que os grupos não só têm acesso aos conhecimentos socioculturais da sociedade, como também os reconstruem num processo dialógico de construção de sentido*». Relativamente à terceira finalidade, considero que esta está patente em momentos de apresentação de produções ou comunicações de projetos, em que as crianças partilham o seu trabalho com os colegas, transmitindo o que aprenderam enquanto o desenvolviam. No final de cada uma destas apresentações, as restantes crianças, têm a oportunidade de fazer comentários ou sugestões aos seus colegas que efetuaram a apresentação, contribuindo para um maior enriquecimento destes momentos.

## 4. A Metodologia EKUI

Uma metodologia inovadora e única, uma vez que todas as outras metodologias apenas consideram/englobam duas formas de comunicação, enquanto que a metodologia EKUI é constituída por quatro formas de comunicação: a escrita à mão, a língua gestual portuguesa, o *braille* e os símbolos do alfabeto fonético.

### EKUI: Por um mundo sem barreiras na comunicação



**Figura 6.** EKUI: Por um mundo sem barreiras na comunicação

A metodologia EKUI foi criada pela Professora Dra. Celmira Macedo, doutorada em educação especial, Fundadora e Presidente da Associação Leque e Especialista em educação; formação parental; empreendedorismo e inovação social criou um alfabeto inclusivo.

*«A ideia da EKUI surgiu-me em 2003 quando eu dava aulas de educação especial a crianças com autismo e limitações cognitivas. Na altura percebi que as crianças identificavam com muito mais facilidade as letras do alfabeto quando eu lhes associava um gesto da língua gestual portuguesa (LGP).*

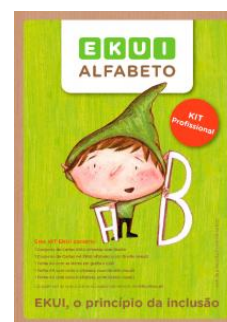
*Tive assim consciência de que seria importante desenvolver uma metodologia de design universal, que permitisse a todas as crianças aprender e comunicar de forma acessível, como é direito básico de qualquer cidadão.*

*Tem sido uma caminhada gratificante: hoje milhares de crianças aprendem a ler, a escrever e a comunicar com a metodologia EKUI e eu acredito que será apenas o princípio de uma grande mudança. A mudança para um mundo mais inclusivo onde a equidade começa*

*quando exercemos o nosso direito à comunicação acessível e ao conhecimento universal.»*  
(Celmira Macedo)

A metodologia EKUI é uma estratégia pioneira de alfabetização , mas tem um forte cunho inclusivo e foram criadas nesse sentido uma escola de pais, uma associação e foram reatoados contactos entre avós, filhos e netos com esta nova forma de comunicação.

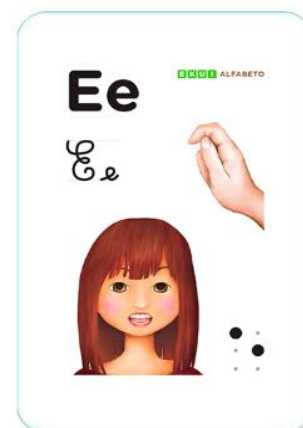
Esta metodologia é constituída por um baralho de 26 cartas fora do comum. Onde cada carta representa uma letra do alfabeto que se apresenta de várias formas: escrita à mão, em língua gestual portuguesa, em *braille*, em símbolos do alfabeto fonético.



*Figura 7: Caixa com todos os materiais*

O projeto EKUI está em várias escolas para que crianças com e sem necessidades educativas especiais aprendam a ler sem barreiras de comunicação.

Tudo começou letra a letra, sílaba a sílaba, palavra a palavra, num grupo de crianças autistas. A natureza inovadora da EKUI de acrescentar e conciliar a componente visual e fonética na aprendizagem teve e tem impacto ao ajudar crianças a ler e a escrever, ensinando simultaneamente fonética, *braille*, língua gestual e o alfabeto.



*Figura 8: Carta EKUI*

O EKUI chega a mais de três mil crianças, a mais de 230 escolas. *«Sou teimosa, estou atenta, gosto de trabalhar projetos que transformam a sociedade e acredito que é possível mudar o Mundo.»* (Dra. Celmira Macedo)



Figura 9: Dados sobre a utilização da metodologia EKUI em Portugal

«Para que uma escola tenha acesso à metodologia EKUI basta que entre em contacto connosco ([info@ekui.pt](mailto:info@ekui.pt)) e manifeste o interesse em conhecer o projeto. Após esse contacto, a equipa EKUI está disponível para ir à escola dar formação aos professores, terapeutas a famílias. Quando o professor ou educador decide implementar a metodologia na sua turma, é acompanhado no primeiro ano letivo por terapeutas da fala, intérpretes de LGP ou professores de braille, consoante a necessidade dos alunos.

Nos jardins-de-infância, o projeto começa com a exploração de uma história multissensorial sobre o EKUI, um “duende da inclusão que luta contra o monstro das barreiras”, seguido da dinamização de diversas atividades de educação para a diversidade. No primeiro ciclo, esta história está associada à aprendizagem das letras e as atividades desenvolvidas pretendem facilitar o processo de aprendizagem.

Ainda nas escolas, a equipa EKUI faz rastreios, identificando e ajudando os educadores e professores a identificar precocemente problemas de fonética, cognitivos ou dificuldades de aprendizagem como a dislexia.»

A Dra. Celmira Macedo criou a Escola de Pais NEE (Necessidades Educativas Especiais) para trabalhar competências parentais, educação emocional e educação para a diferença, e escreveu um livro sobre o projeto e as estratégias a desenvolver com pais. Criou a Leque – Associação de Pais e Amigos de Pessoas com Necessidades Especiais em Bragança, conseguiu abrir uma colónia de férias para que os pais deixassem os filhos com necessidades especiais no mês de agosto, criou um centro de reabilitação e atendimento de pessoas com deficiência em Alfândega da Fé, arrancou com um programa para que os mais velhos restabelecessem o contacto com filhos e netos espalhados pelo Mundo através do Facebook e do Skype, para combater o isolamento em aldeias do interior.

A metodologia EKUI foi pensada para desenvolver:

- competências de literacia;
- a linguagem e comunicação;
- as capacidades psicomotoras;
- o pensamento crítico;
- a inteligência social e emocional;
- a imaginação e a criatividade;
- atitudes inclusivas.

Esta metodologia tem uma vertente solidária e já ganhou diversos prémios. Existe uma equipa com diversas funções, mas todos ajudam a eliminar as barreiras de comunicação entre as pessoas, promovendo a equidade no acesso a bens e serviços na área da educação e saúde. (ver Anexo V).

O EKUI Alfabeto é um material didático e inclusivo com uma estratégia de alfabetização e comunicação para todos. Foi pensado para trabalhar:

- a memória visual e a sequencial;
- a discriminação auditiva;
- a discriminação de figura-fundo;
- as competências linguísticas e fonéticas;
- as competências de cidadania.

*«Hoje, milhares de crianças aprendem a ler com a metodologia EKUI e eu acredito que será apenas o princípio de uma grande mudança. A mudança para um mundo mais inclusivo, onde a igualdade começa quando exercemos o nosso direito à comunicação e a uma linguagem universal»*, explica a criadora de EKUI. (Celmira Macedo, 2018)

A metodologia EKUI, o baralho de cartas para a alfabetização inclusiva, recebeu o Prémio Maria José Nogueira Pinto, que permitiu a finalização da *app* que transporta esta forma de alfabetização para o meio digital. Os efeitos nas salas de aula em que o método já está a ser aplicado têm sido acabar com barreiras entre alunos surdos, cegos e os outros, que aprendem os modos de comunicação de todos.



Figura10: EKUI APP

*«Atualmente, mais de 1,7 milhão de portugueses têm alguma dificuldade em comunicar. Ou porque nasceram com deficiência (630 mil) ou porque a adquiriram (600 mil) ou porque saíram da escola analfabetos (520 mil). Segundo o PISA (2016), 10% dos alunos reprova no final do 1º Ciclo por não terem conseguido aprender a ler ou escrever. As metodologias tradicionais de ensino não estão preparadas para atender à diversidade em contexto educativo. Este é um problema grave,*

*importante e que tem vindo a ser negligenciado pela sociedade. Este é o problema que queremos ajudar a resolver.» (Celmira Macedo,2018)*

Uma metodologia com o objetivo claro de ajudar na comunicação de todos independentemente da idade ou de qualquer dificuldade que tenha. (ANEXO E)

## **5. Aprendizagem da leitura e escrita nas crianças com trissomia 21**

Para a diferenciação pedagógica deve-se conhecer a criança e partir do que esta sabe e é capaz de fazer, para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. *«Para o desenvolvimento da identidade é necessário partir do conhecimento da pessoa e não do défice»* (Rodríguez, 1996:70).

No mundo atual a leitura e escrita são competências imprescindíveis e, tanto a autonomia como a obtenção de uma atividade profissional, dependem, em muito, delas.

Uma vez que nas crianças com Trissomia 21, os requisitos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita, como o processo perceptivo, sobretudo a perceção visual e auditiva e a associação das imagens visuais, auditivas, articulação, motoras e gráficas, estão alterados, os mecanismos fundamentais para a leitura, tanto a nível perceptivo como cognitivo, tornam-se mais lentos e inexatos do que nas restantes crianças.

As dificuldades destas crianças passam por estabelecer relação entre sinais, a representação gráfica e os sons ouvidos, bem como na grafia, tudo isto pelas suas dificuldades na motricidade fina.

Ao nível da linguagem, a lentidão da sua organização, o desenvolvimento mental lento, o pensamento muito elementar com défice da função simbólica e a dificuldade de chegar à abstração vai manifestar um atraso no seu desenvolvimento em relação às outras áreas de desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à linguagem compreensiva e expressiva.

Assim, estes défices na linguagem revelam-se centrais nas dificuldades destas crianças na comunicação. Como tal, torna-se fundamental começar desde muito cedo e com um ritmo regular, implicando toda a família, se for evolutiva, ou seja, se utilizar os dados disponíveis sobre o desenvolvimento da linguagem na criança normal.

É importante referir que todo este trabalho, esta educação linguística passará pelos níveis sintáticos e semânticos, isto é, a palavra não deve ser trabalhada isoladamente, mas através de exercícios de classificação, categorização e generalização.

Assim, na aprendizagem, é muito importante adequar as estratégias, técnicas e métodos à globalidade e às capacidades da criança, sempre de acordo com a “fase” do seu desenvolvimento.

Foi desenvolvido um Programa de Leitura para alunos com Trissomia 21, desenvolvido por Victória Troncoso e Mercedes del Cerro, ao longo de 25 anos de trabalho com crianças e jovens com síndrome de Down. A investigação tem como precursora Sue Buckley e em Portugal destaca-se o trabalho desenvolvido na mesma linha,

coordenado por Teresa Condeço e Luísa Cotrim na equipa da Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21 (APPT21).

Esta metodologia para aprendizagem da leitura compreende três etapas, diferenciadas pelos seus objetivos concretos e pelos materiais próprios de cada uma delas, mas também estão inter-relacionadas e, por vezes, os objetivos de cada uma devem ser trabalhados em simultâneo.

A razão fundamental deste processo deve-se ao facto de que se devem manter e consolidar as condições de compreensão, fluência e motivação em todos os momentos do processo. Deve-se ter cuidado de manter e consolidar as condições de compreensão, fluência e motivação em todos os momentos do processo. Tendo sempre presente que não é preciso completar todos os objetivos de uma etapa para trabalhar a seguinte.

A primeira etapa é a da perceção global e reconhecimento de palavras escritas com compreensão do seu significado. Aqui o aluno tem de compreender que através de símbolos gráficos se chega a significados e mensagens, isto é, ler. Assim, começa-se com palavras soltas e, passado pouco tempo, apresentam-se-lhe frases, sendo desenvolvida entre os 3 e os 7 anos é a fase mais longa (implica por exemplo, a associação de uma palavra com outra igual acompanhada do desenho ou fotografia (cartão - fotografia com cartão – palavra, entre outras)

São escolhidas as palavras que mais possam interessar à criança e para isso devem-se seguir alguns critérios, segundo Victória Troncoso e Mercedes del Cerro:

a) *«Cada palavra deve ter um significado claro, conhecido pela criança. Isto sucede com os nomes dos seus familiares e com os objetos de uso comum, que a criança conhece e usa regularmente. A criança ouviu muitas vezes as palavras que são utilizadas para nomear os objetos, Não é preciso que as saiba dizer.*

b) *As palavras selecionadas devem poder ser representadas graficamente de forma clara, escolhendo aquelas cujos grafismos sejam claramente diferentes dos outros. Por exemplo, se a criança se chama João, e os seus irmãos Jaime e Júlio, será preferível escolher os nomes dos primos e dos amigos que não comecem com “J” para evitar confusão entre os três nomes. Este critério é oposto daquele que se adota quando se ensina a ler por métodos silábicos em que a partir de uma mesma consoante o aluno deve aprender as cinco combinações da referida consoante com as vogais.*

c) *Devem escolher-se palavras curtas (monossilábicas e dissilábicas). Inicialmente selecionam-se palavras com sílabas diretas preparando-se assim a criança para a aprendizagem das sílabas da segunda etapa do programa de leitura. Pouco a pouco, vão-se acrescentando algumas sílabas inversas e palavras de três e quatro sílabas.*

d) *Quando a criança já utilizar com desenvoltura trinta ou quarenta palavras, convém escolher aquelas que começam com letras do alfabeto que a criança ainda não viu na posição inicial das palavras. Desta forma, vai-se completando o dicionário no qual se vão listando por ordem alfabética todas as palavras que a criança conhece. Este dicionário, além de servir de arquivo, facilita a aprendizagem “natural” dos nomes das letras, o que lhe permitirá mais tarde vir a soletrar e a usar qualquer dicionário.*

e) *Ao escolher as palavras novas para ler devem ter-se em conta os aspetos a melhorar na articulação da criança. Para isso, deve-se dar preferência àquelas palavras que a criança usa com mais frequência facilitando-lhe assim a sua expressão verbal.*

f) *Com objetivo de interligar e consolidar as aprendizagens podem escolher-se palavras que incluam conceitos (alimentos, jogos, animais, entre outros).*

g) *Por último, podem escolher-se palavras novas que alarguem o vocabulário da criança.*

*No entanto, a criança ainda não conhece estas palavras, sendo precisamente a capacidade e a competência de leitura que adquiriu que lhe permitirão aprender novos termos.*

*Como critério comum permanente é preciso ter em conta que a leitura deve ser abrangente e inteligente. Deve propiciar um certo trabalho mental e um esforço intelectual, devendo-se sempre evitar uma leitura mecânica e sem sentido.» (p.76)*

Na segunda etapa trabalham-se as sílabas. O aluno tem de compreender que há um código que nos permite aceder a qualquer palavra escrita não aprendida anteriormente, assim que o dominamos, podemos ler todos os textos escritos na nossa língua. Há aqui uma clara evidência ao desenvolvimento da consciência fonológica.

As autoras (Troncoso e Cerro), devido à complexidade do processo referem dois níveis: os alunos devem em cada nível atingir diversos objetivos. Um nível entre os seis e os oito anos (por exemplo, devem compor de palavras conhecidas com as sílabas escritas em peças de madeira, entre outros) e um segundo entre os oito e os dez anos (por exemplo, iniciação ao conhecimento de sílabas inversas.)

Após a compreensão da leitura, chega-se à terceira etapa que é a do aperfeiçoamento da leitura. O objetivo fundamental é conseguir que o aluno leia textos progressivamente mais complexos que lhe permitam:

a) *Fazer um uso prático e funcional das suas capacidades de leitura;*

b) *Usar a leitura como uma atividade lúdica de informação e de entretenimento nos seus momentos de lazer;*

c) *Aprender, em sentido amplo, através da informação escrita.*

Para tudo isto é necessária uma boa coordenação do programa de leitura para o sucesso da criança.

Segundo a professora Cláudia Mara da Silva, (*Alfabetização e Deficiência Intelectual: «Uma Estratégia diferenciada, in Semana Pedagógica, 2016, Anexo III*): “A ação pedagógica jamais poderia acentuar o não aprender e sim encontrar uma forma adequada de aprendizagem que atendesse às diversas singularidades encontradas em sala de aula.» e isto é fundamental que aconteça, uma vez que não existe uma única forma de ensinar ou de aprender, temos de ter em conta cada criança e tudo o que a envolve.

Como tal, é necessário “identificar quais as barreiras e os facilitadores da alfabetização a partir de uma estratégia diferenciada das que são tradicionalmente utilizadas na alfabetização de alunos com deficiência intelectual e dificuldade na aprendizagem”.

Hoje em dia, a população escolar considerável apresenta síndromes, deficiências, dificuldades de aprendizagem e transtornos.

A flexibilização e abertura do currículo é uma das posições defendidas por Manjon (1997, p.61).

Os mecanismos necessários para a leitura, a nível percetivo e a nível material, são mais lentos nas crianças com T21 do que noutras crianças, considerando que se encontra alterado o processo percetivo (tanto visual como auditivo), assim como a associação de

imagens visuais e auditivas, a articulação e as capacidades motoras e gráficas, requisitos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita. (Martins, 2010).

Quanto à escrita, a sua assimilação e a automatização de padrões gráficos será facilitada através de diversas atividades (como copiar, calcar ou picar letras, entre outras).

Como já referi, antigamente, não se esperava que as crianças com T21 fossem capazes de ler, mas alguns autores concordam que, hoje em dia, com o avanço da medicina e a mudança de mentalidades, o nível de habilidades de leitura em crianças com T21 tem vindo a aumentar, bem como as expectativas dos pais em relação a estes indivíduos.

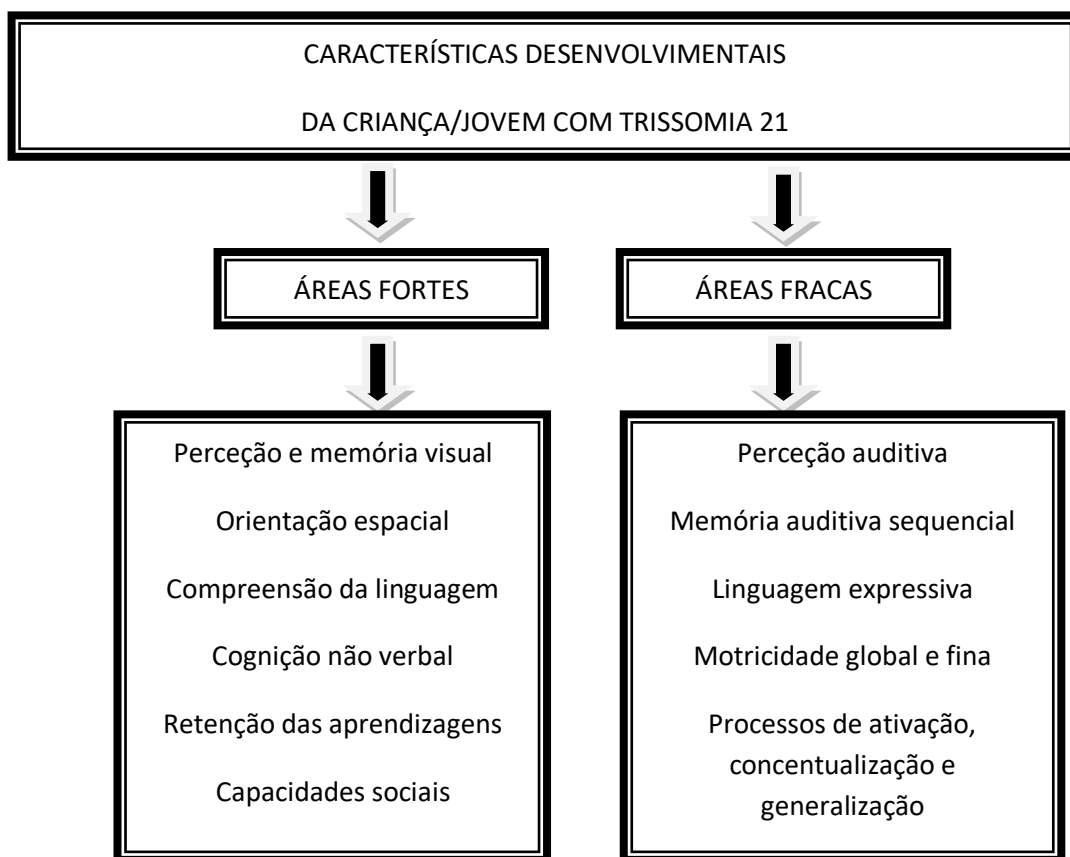
É sabido que estas crianças retêm mais informação através da perceção visual, uma vez que apresentam fracas capacidades auditivas e de memorização. Assim, as crianças com T21 terão bons níveis de desenvolvimento da leitura se tiverem uma aprendizagem, nos primeiros anos escolares, apoiada em estratégias logográficas, onde a associação entre a palavra e a imagem é uma constante (Cunha, 2011).

Acredita-se que, ao familiarizar a criança com as palavras, esta irá criar um armazenamento visual no cérebro, com o qual, mais tarde, fará associações entre o que está a ler no presente e o que leu no passado, reconhecendo, automaticamente, quer as palavras lidas quer as memorizadas.

Conseguir discriminar estímulos, isto é, perceber as semelhanças e diferenças de cada um e responder de acordo com tais características e do que se compreende delas, é uma habilidade indispensável para a vida do ser humano (Cunha, 2011).

Estudos demonstram que indivíduos com T21 ostentam 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).

Portanto, a leitura e a compreensão de um texto pode resultar de um processo lento, onde a criança começa por conseguir descodificar as palavras, tendo, no entanto, dificuldade em compreendê-las. Passado algum tempo (uns meses) começa a conseguir compreender, mas apresenta dificuldade em expressar oralmente o seu significado. Existindo um treino e muita insistência, estas crianças portadoras de T21 vão acabar por expressar o que compreenderam da descodificação do texto. Por isso, o devido treino e repetições são essenciais para o que já referi, mas também para outras capacidades, tais como vocabulário, sintaxe expressiva e recetiva, conhecimento da gramática e compreensão narrativa de um texto.



*Tabela 8- Retirado de Intervenção educativa na Trissomia 21, Guia de Boas Práticas, Associação Olhar:21*

Todos os meios são importantes e, vivendo numa sociedade tecnológica, a aptidão das crianças é natural. A presença das tecnologias de informação e comunicação na escola pode traduzir-se na extensão dos equipamentos, técnicas e práticas utilizadas.

A utilização das mesmas na educação de crianças com necessidades educativas especiais tem vindo a revelar-se um poderoso instrumento na melhoria da sua qualidade de vida. Assim, é importante para aumentar a eficiência no desempenho de tarefas académicas ou do dia a dia, bem como para desenvolver a capacidade de aceder e controlar tecnologias com determinado nível de realização.

Há cada vez mais soluções tecnológicas presentes no mercado mais apropriadas às necessidades dos alunos.

Sabendo que recorrer ao computador estimula a atenção, a coordenação motora, a memória visual e o desenvolvimento do raciocínio lógico, as novas tecnologias trouxeram a oportunidade de poder diversificar estratégias e integrar conteúdos de fácil acesso aos alunos.

Hoje em dia, existem programas específicos para crianças com diversas necessidades e, no caso da Trissomia 21, a própria associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21 sugere o recurso a diversos programas educativos. Estas crianças aprendem mais facilmente por imagens, porque permanecem mais tempo no pensamento concreto do que numa criança com um desenvolvimento normal.

## Capítulo 2

### 1.METODOLOGIA

#### 1.1 Procedimentos metodológicos

Na investigação educacional as possibilidades e as opções metodológicas a serem utilizadas são várias. Mas tendo em conta os objectivos ambicionados no presente estudo, a opção metodológica possui um carácter qualitativo, na medida em que “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Biklen & Bogdan, 2003, p.11).

Segundo os mesmos autores, a investigação qualitativa tem na sua essência cinco características:

- ✓ *a fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;*
- ✓ *os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;*
- ✓ *os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;*
- ✓ *a análise dos dados é feita de forma indutiva;*
- ✓ *o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.*

De entre os vários desenhos de investigação qualitativa, optou-se por uma metodologia de Estudo de Caso, indo ao encontro dos objetivos deste projecto e que é particularmente indicado para entender e interpretar fenómenos educacionais/metodologias. Trata-se de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma metodologia bem definida, o caso (Coutinho e Chaves, 2002, p.224).

Segundo Merriam (1988, p.9), um Estudo de Caso é uma observação analítica, intensa, globalizante e holística de um fenómeno limitado que se faz para descobrir o que nele há de essencial, único e característico. O estudo de caso em questão visa conhecer o “como” e os “porquês” de um entidade bem definida, descrevendo os comportamentos ao invés de manipular as suas causas (Ponte, 1994, p.3).

Quando se faz investigação qualitativa utilizando o Estudo de Caso também é importante ter em conta os critérios de qualidade do estudo. Goetz e LeCompte (1984, citados por Ponte, 2006, p.12) propõem cinco critérios para a avaliação de estudos de caso:

- adequação;
- clareza;
- carácter completo;
- credibilidade;
- significado.

A clareza tem que ver com a forma como o estudo de caso é relatado, enquanto o significado, a adequação e o caráter completo dizem respeito à formulação do problema e ao modelo geral de estudo. Segundo Ponte, o critério de credibilidade desdobra-se em dois critérios, a validade e a fidedignidade.

A validade diz respeito à precisão dos resultados e pode desdobrar-se em:

- validade conceptual, que respeita à caracterização dos conceitos-chave e dos critérios operacionais para classificar dados;
- validade interna, que existirá se as conclusões apresentadas correspondem à realidade reconhecida pelos participantes, não sendo resultado da imaginação do investigador;
- validade externa, que se refere ao grau em que as representações obtidas podem ser comparadas com outros casos.

A fidedignidade, ou fiabilidade, diz respeito aos instrumentos usados na recolha e à forma como são analisados os dados, querendo saber se as operações do estudo poderiam ser repetidas de modo a produzir resultados semelhantes.

## **1.2 Definição do objeto de estudo**

A escolha desta temática para a realização deste estudo de investigação teve na sua base o interesse pessoal e profissional. A certeza de vir a trabalhar com a criança em estudo despertou a necessidade de conhecer melhor o trabalho que foi realizado com ela ao nível da leitura e da escrita, uma vez que seria a área de intervenção.

Posto isto, este estudo pretende conduzir às competências da criança nas áreas referidas com os métodos tradicionais utilizados com ela, bem como com a metodologia EKUI e ver o seu desenvolvimento destas duas competências da língua portuguesa, como também a influência na comunicação (novas formas: *Braille* e Língua Gestual) e inclusão.

Assim procurei responder à questão geral:

### **Com a utilização da metodologia EKUI a alfabetização/leitura e escrita de uma criança com trissomia 21 é mais rápida e eficiente?**

Para tal desenvolvi quatro sub-perguntas, indo ao encontro da pergunta geral:

1. A associação do gesto ao fonema (som) e ao grafema (letra) presentes nas cartas EKUI ajudará nessa aquisição?
2. Será que desenvolve atitudes inclusivas e de respeito?
3. Poderá desenvolver a comunicação?
4. Ajudará na aquisição da Língua Gestual e do Braille?

### 1.3 Técnica de recolha de dados

Para se proceder à recolha da informação necessária, no que diz respeito ao método de aprendizagem da leitura e da escrita que está a ser usado com a criança em estudo, optou-se pela realização de três entrevistas semi-estruturadas.

A escolha da entrevista como técnica de recolha de dados deveu-se ao facto de este método se caracterizar por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores, onde estes se podem exprimir mais aberta, espontânea e diretamente. As respostas não são limitadas a categorias como no inquérito por questionário e, embora o investigador tenha preparado as suas perguntas, pode sempre fazer algumas alterações de acordo com aquilo que pretende e necessita.

Stake (2007, p.81) considera a entrevista como a via principal para retratar as múltiplas perspectivas sobre o caso, um fator essencial para a investigação qualitativa, que procura justamente obter descrições e interpretações diferentes sobre uma dada situação, acontecimento ou circunstância, na certeza de que não serão perspectivadas por todos da mesma forma.

As entrevistas são vistas como conversas intencionais, entre duas pessoas, dirigidas pelo investigador (entrevistador), com o objectivo de obter informações sobre o participante em questão (entrevistado).

Optou-se pela entrevista semi-estruturada, pois permite alguma abertura na formulação de perguntas e respostas, dando uma certa liberdade ao interlocutor para se expressar aberta e informalmente, sem se afastar dos objetivos da entrevista.

*«Instaura-se, assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade»* (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.192).

As questões focam quatro dimensões que foram consideradas pertinentes para o estudo em questão: Caracterização dos envolvidos; Métodos de ensino aplicados; Estratégias utilizadas; Metodologia EKUI. Essas dimensões reflectem os objetivos das entrevistas: conhecer o método, as estratégias, a metodologia EKUI, os recursos e as dificuldades sentidas no ensino da alfabetização/leitura e da escrita, em relação a uma criança, objecto do estudo de caso.

Estas entrevistas foram realizadas na instituição escolar, sendo que decorreram em momentos diferentes.

Tendo sempre presente o objetivo de resposta à questão geral e às quatro sub-perguntas.

## Capítulo 3

### 1. Parte Empírica

#### 1.1 A aluna: caracterização

No início do ano a aluna Ana beneficiava medidas universais como é de direito de todos os alunos, mas foi feita pelo professor de educação especial uma ficha de identificação e o posterior Relatório Técnico Pedagógico (RTP) que, aprovado pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) permitiu à aluna beneficiar, também, das medidas seletivas, ao abrigo dos artigos 8º e 9º do Decreto-Lei 54/2018 de 7 de Janeiro,

Com a aplicação do Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho nas escolas foi criado um Manual de apoio à prática – Para uma educação inclusiva – o que tornou a linguagem da legislação mais fácil na sua leitura. E sobre as medidas refere o seguinte:

*«As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pretendem garantir a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação.*

*As medidas propostas estão enquadradas numa abordagem multinível consubstanciada em medidas universais, seletivas e adicionais. A determinação das mesmas segue procedimentos específicos de tomada de decisão, baseada nos dados ou evidências, com enfoque em dimensões pedagógicas e curriculares, e numa lógica de corresponsabilização dos diferentes intervenientes.*

*A decisão quanto à necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão compete à equipa multidisciplinar. Para tal, deve proceder à análise de informação disponível, isto é, das evidências decorrentes da avaliação e monitorização sistemática dos progressos do aluno. No processo de definição de medidas a mobilizar deve presidir o princípio da personalização, sustentado no planeamento centrado no aluno, de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências. Pretende-se uma avaliação para a aprendizagem, com destaque para as suas vertentes diagnóstica e formativa.*

*As **medidas universais** de suporte à aprendizagem e à inclusão presentes no **artigo 8º** são: a diferenciação pedagógica; as acomodações curriculares; o enriquecimento curricular; a promoção do comportamento pró-social e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. São as respostas que a escola mobiliza para todos os alunos de forma a promover a participação e a melhoria das aprendizagens. Estas medidas consideram a individualidade de todos e de cada um dos alunos através da implementação de ações e estratégias integradas e flexíveis. A abordagem multinível informa a atuação em áreas específicas como sejam a promoção de comportamento pró-social ou/e intervenção com foco académico numa perspetiva alargada e compreensiva de escola. O desenho universal para aprendizagem é particularmente útil na operacionalização das medidas em sala de aula.*

As **medidas seletivas** de suporte à aprendizagem e à inclusão presentes no **artigo 9º** são: os percursos curriculares diferenciados; as adaptações curriculares não significativas; o apoio psicopedagógico; a antecipação e o reforço das aprendizagens e o apoio tutorial.

Estas dirigem-se a alunos que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem que não foram supridas pela aplicação de medidas universais. A mobilização de medidas seletivas implica a elaboração de relatório técnico pedagógico (RTP), pela equipa multidisciplinar.

As adaptações curriculares não significativas não comprometem as aprendizagens essenciais nem as competências previstas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, bem como as aprendizagens previstas no perfil profissional das ofertas de dupla certificação do Catálogo Nacional de Qualificações.

A monitorização e avaliação da eficácia destas medidas é realizada pelos responsáveis da sua implementação, conforme o previsto no relatório técnico-pedagógico.

As adaptações adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão presentes no artigo 10º são: a frequência do ano de escolaridade por disciplinas; as adaptações curriculares significativas; o plano individual de transição; o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.» (Manual de Apoio à Prática, 2018, p.30-31)

A aluna beneficiou das medidas seletiva e todas as atividades foram previstas tendo em conta as mesmas. Sendo realizadas na sala de aula (em grupo ou individual), também houve oportunidade de fazer visitas de estudo e ainda uma atividade com o atleta paralímpico, Jorge Pina.

Os critérios de avaliação – perfil das aprendizagens foram adaptados para a aluna e no que ao português diz respeito ficou com as seguintes aprendizagens essenciais:

<b>Domínios</b>	<b>Aprendizagens essenciais</b>	<b>Instrumentos de avaliação</b>	<b>Ponderação (%)</b>
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeita regras da interação discursiva.</li> <li>- Escuta discursos breves para aprender e construir conhecimentos.</li> <li>- Produz um discurso oral com alguma correção.</li> <li>- Produz alguns discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas de trabalho</li> <li>- Trabalho individual</li> <li>- Trabalho de grupo</li> <li>- Intervenções orais</li> </ul>	50
Leitura e Escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhece o alfabeto e os grafemas.</li> <li>- Apropria-se de novos vocábulos.</li> <li>- Desenvolve o conhecimento da ortografia.</li> <li>- Transcreve e escreve frases.</li> </ul>		

Introdução à Educação Literária	- Ouve ler e lê textos literários. - Compreende o essencial dos textos escutados e lidos.	- Fichas de avaliação trimestral	30	
Gramática	-Descobre regularidades no funcionamento da língua.			
Atitudes	- Cumpre as regras estabelecidas.	Registos	10	20
	- Empenha-se na realização de tarefas.	Registos	10	

Tabela 9 - Quadro adaptado de acordo com Perfil das aprendizagens, 1.º Ciclo – 2018/19 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO, 1.º ano.

Assim, procurou-se que na ação/programa de todas as atividades se tivessem em conta as suas diferenças individuais, os diferentes métodos/metodologias, a sua idade cronológica e os seus interesses, tal como, a sua contextualização nas atividades e temas a serem desenvolvidos no grupo turma.

Podendo a aluna evidenciar todo o seu potencial, o foco foi o ensino da alfabetização/da leitura e escrita. Assim, para que houvesse maior interação e motivação nas diversas sessões programadas, propuseram-se à aluna atividades lúdicas, dinâmicas e atrativas, de modo a despertar, essencialmente, a curiosidade das letras (grafemas), dos sons (fonemas), das palavras, das pequenas frases, da língua gestual, do Braille, da comunicação, da socialização, entre outros.

Tudo foi devidamente registado, avaliado pelo professor de educação especial e pela aluna (reação pela cara pintada, ver AnexoVI), no final de cada sessão. Pretendeu-se, também, com isto ajudar na motivação de atividades diversificadas e dinâmicas.

Houve um trabalho colaborativo entre os professores e a utilização das metodologias sintética-analítica e EKUI), sempre com as devidas adequações e um trabalho. E é sobre a metodologia EKUI que este estudo de caso se centra.

## 1.2As entrevistas

### 1.2.1Entrevista professora titular (A1)

Da entrevista à professora titular pode apurar-se que a mesma tem já muitos anos de serviço sempre em escolas do 1ºciclo.

No que concerne à aprendizagem da alfabetização/leitura e escrita, privilegia o método analítico-sintético e o sintético-analítico focando-se sempre mais na vertente social e vivencial dos alunos. Embora conheça outros métodos, e tendo o cuidado de fazer a sua avaliação a cada ano, tem optado por aquele que se identifica mais com a sua forma de estar na profissão. Neste sentido, permitiu perceber que se baseia numa aprendizagem multissensorial, recorrendo a diversas estratégias.

Tem o cuidado de complementar com materiais criados por si, com imagens, fotografias trazidas pelos alunos, quadros silábicos, há também “o Loto” da leitura e da escrita que quando as escolas o têm também utiliza (divisão silábica/ os cartões com imagens, letras magnéticas, jogos, exercícios para ligar palavras e/ou pequenas frases a imagens, entre outras).

Considera importante ir ao encontro do gosto da aluna e, por isso, enunciou os cartões do método das 28 palavras, entre outros. Acrescentou e disse que teve o cuidado de não partir da vertente da frase, mas sim da palavra, imagem e centrou-se essencialmente na parte silábica e na identificação das consoantes e das vogais, A professora referiu que no caso desta aluna, não trabalhou mais o sintético como o fez com os restantes elementos da turma.

A professora titular declarou que as maiores dificuldades da aluna se revelam na escrita, sendo capaz de escrever apenas alguns dados pessoais e com apoio, apesar de manifestar um maior interesse por esta área. Estas dificuldades eram provocadas pela própria patologia da criança, nomeadamente, a lentidão do processamento da informação e consequente aprendizagem, o pouco tempo de concentração, a falta de autonomia e a pouca curiosidade e interesse perante a escrita e a leitura.

Quanto à utilização de novas metodologias defende que teria de estudá-la bem e se fosse mais apelativa não veria porque não. Em relação à metodologia EKUI, direciona-a para um público específico (alunos surdos), considerando-o muito positivo e uma mais-valia na superação dessa limitação. Com a criança com trissomia 21, também ajudará, dependendo sempre das capacidades que ela tenha. Acha que a língua gestual é importante, mas não vê no *Braille* grande necessidade, uma vez que há equipamento ao nível do software que supera esta aprendizagem.

Esta metodologia poderá ajudar na comunicação, principalmente se na turma houver crianças com problemas de audição; poderá permitir o desenvolvimento de atitudes inclusivas e de respeito pela diferença, uma vez que é um dos seus objetivos.

### **1.2.2 Entrevista terapeuta da fala(A2)**

A terapeuta da fala, ainda com pouco tempo de serviço, trabalhou sempre no Centro de Recursos para a Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (CRI) – em vários agrupamentos de Lisboa.

Trabalhou com a aluna de diferentes maneiras e, entre estas, utilizou a metodologia EKUI. Tem a preocupação de estudar para saber utilizar, mas não gosta de ficar pelas metodologias conhecidas, porque não existe uma receita para tudo e faz sentido continuar a pesquisar e ver que novas metodologias existem.

A aluna reagiu bastante bem à metodologia EKUI, na relação fonema/grafema, nomeação e identificação de letras, mas teve algumas dificuldades com os gestos, o Braille não foi aplicável. Por isso, considera uma vantagem na alfabetização de todas as crianças e, neste caso em concreto, a associação de diversas formas de comunicação, da imagem dos fonemas (de como se abre a boca ou se pronuncia) é uma mais-valia.

Um outro aspeto referido pela Terapeuta foi a importância sobre a aquisição da Língua Gestual e Braille, isto porque, na sua opinião, faria sentido que a aprendizagem fosse ainda a este nível até, porque existem crianças com diferentes capacidades (auditivas, visuais) e têm de se sentir incluídas. No entanto, acha que o tempo necessário para fazer com que isso aconteça seria um pouco limitado, porque a Língua Gestual e o Braille são difíceis de aprender para crianças.

A comunicação, também poderá ser reforçada, uma vez que o uso dos cartões ajudariam, por exemplo, crianças que conhecem uma nova pessoa e não sabem o seu nome a metodologia EKUI ajudaria nessa comunicação. Também permitiria o desenvolvimento de atitudes inclusivas e de respeito pela diferença.

### **1.2.3 Entrevista aos pais(A3)**

Os pais da aluna têm experiência, vontade e estão conscientes de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Descreveram o percurso até à entrada no 1ºano (atual) como tendo boas relações com as pessoas, tendo apenas algumas dificuldades na comunicação. A adaptação ao 1.ºciclo decorreu com algumas dificuldades, no início, mas com rápidas melhorias ainda no 1.ºperíodo e, por isso, não houve propriamente dificuldades a nível de socialização.

No que diz respeito à alfabetização/leitura e escrita, os pais têm acompanhado/estimulado esta aquisição no contexto familiar de várias maneiras em casa (método 28 palavras, jogos, histórias que o pai tem em Braille) e através de outros apoios (Terapia da fala).

Tudo o que é novidade a sua filha gosta e tem muita vontade de querer fazer. Para os pais, a metodologia EKUI é muito útil, por exemplo: visualizar o grafema e o fonema; ter alguma noção geral da Língua Gestual, porque existem crianças que querem comunicar e os outros não percebem. A sua filha começou a associar palavras e sílabas a determinados gestos. Desde muito pequena um gesto quer dizer um som. A aprendizagem é muito mais rápida na associação do fonema/grafema e associar um gesto, um som, também para a construção silábica. Sendo assim, a metodologia EKUI beneficiou a sua filha por todas as suas características.

Os pais referiram ainda que a metodologia EKUI permite o desenvolvimento de atitudes inclusivas e de respeito pela diferença, mas, em relação à sua filha não têm a certeza, isto porque, na opinião deles, ela não terá muito essa consciência. Se a ideia é incentivar o ensino inclusivo, dentro da sala de aula, quantas mais formas de comunicação houver, melhor e, pelo menos, vai despertar a ideia de que existem outras formas de comunicar entre todos (alunos, alunos e professores...). Assim, todos trabalham para uma integração em comum ao nível da sala de aula. Será tanto mais inclusivo, quanto mais crianças houver que despertem essa necessidade. Mesmo que numa turma não haja nenhum aluno que necessite de comunicar por Língua Gestual, pode haver na turma ao lado e isso despertará o interesse e será muito importante na socialização.

Portanto, foram realizadas três entrevistas em contexto escolar e era importante perceber nestas entrevistas quem esteve envolvido no processo de alfabetização/ensino-aprendizagem e, como se pode verificar, foram vários os intervenientes a trabalhar com a aluna.

No que diz respeito aos métodos no ensino do alfabeto, foram abordados o método sintético-analítico e o analítico-sintético, bem como o método das 28 palavras com as adaptações necessárias. Ao mesmo tempo foi utilizada a metodologia EKUI pelo professor de educação especial, pela Terapeuta da fala e um pouco pela professora titular.

A metodologia EKUI foi vista pela professora com destinada a um público-alvo mais reduzido, isto é, alunos surdos, já a Terapeuta da fala e os pais revelaram uma visão mais abrangente e poderá ser para qualquer aluno.

Todos concordam que é importante na comunicação, mas no que respeita à aprendizagem da Língua Gestual e do Braille existiram diferentes opiniões. Para a Professora titular o Braille não é relevante, já a Terapeuta e os pais acham relevante embora seja uma aprendizagem longa. Por outro lado, a Língua Gestual é importante para todos.

Neste sentido, a maioria das opiniões vai ao encontro dos objetivos da entrevista e estão de acordo com aquilo que pretendo demonstrar com este estudo. A alfabetização/leitura e escrita com estas quatro formas de comunicação é mais rápida e consistente, mas pode ter alguns obstáculos como o ensino do Braille e da Língua Gestual não ser fácil e poder criar dificuldades.

## 2. Organização da análise: Análise de conteúdo

Segundo, Laurence Bardin, existem “três pólos cronológicos” na análise de conteúdos:

1) a **pré-análise**: é a “organização propriamente dita”. Trata-se de “um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.” Nesta primeira fase é necessário a escolha de documentos a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final, sabendo que estes três factores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, mas estão sempre ligados.

Primeiramente, é necessário estabelecer um contacto com os documentos a analisar, neste caso, seguindo um “universo demarcado”, seguimos a “regra da exaustividade”, isto é, definido o nosso *corpus*, temos de ter em conta todos os seus elementos. Depois, seguir a “regra da homogeneidade” os documentos devem ser homogêneos, isto é, seguem critérios precisos de escolha.

A formulação das hipóteses é feita por uma afirmação provisória que nos propomos verificar, recorrendo a procedimentos aos procedimentos de análise.

O nosso *corpus* contém “índices, que a análise vai fazer falar, o trabalho preparatório será o da escolha destes – em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas – e a sua organização sistematizada em indicadores”.

A preparação do material passa por reunir as entrevistas gravadas e transcrevê-las na íntegra.

Tudo isto foi feito através do pré-teste e das entrevistas referidas e analisadas anteriormente, tendo sempre a hipótese “a metodologia EKUI torna o processo de aquisição da alfabetização/ensino da leitura e escrita mais rápido/eficaz numa aluna com trissomia 21?” como foco principal.

2) a **exploração do material**: depois das “diferentes operações da pré-análise” esta fase “não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas.” Assim uma “fase longa e fastidiosa, que trata de operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

3) o **tratamento dos resultados**, a inferência e a interpretação: os resultados permitem estabelecer relações, pontos em comum ou divergentes e toda e qualquer informação relevante.

Um passo importante é a codificação e para tal deve-se fazer o recorte (recolha das unidades); a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação e agregação (escolha das categorias).

Neste estudo de caso optou-se pelo recorte a **nível semântico**, tendo um «tema», algo que é largamente utilizado em análise temática e característico da análise de conteúdo.

Berelson definia o tema como:

*«Uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual*

*pode ser afectado um vasto conjunto de formulações singulares»* (BARDIN, Laurence, p.121-161)

A categorização seguiu, neste caso, o critério semântico e para tal foram criados conjuntos categoriais.

As **categorias** e subcategorias definidas foram **Influência da formação:** experiência/conhecimentos adquiridos; **Métodos:** conhecimento/utilização; **Conhecimentos da Metodologia EKUI:** Aplicação em função de variáveis; **Alfabetização e Comunicação:** aquisição e influência da metodologia EKUI. Todas as categorias e subcategorias são comprovadas pelas unidades de contexto, que neste estudo de caso, definiu-se como A1, A2 e A3 para as entrevistas com a professora titular, a terapeuta da fala e os pais, respetivamente. (ver anexo H)

### 3. Estudo de caso – sessões

Com grande ambição e responsabilidade, juntamente com todos estes materiais da metodologia EKUI, desenvolveram-se diversas sessões/atividades com a aluna.

Na selecção das palavras estabeleceu-se, desde o início, como critério comum permanente, que a escrita e leitura deveria ser compreensiva e inteligente. Este aspecto “obrigou” a grande preocupação na escolha das palavras, a qual incidiu sobre as que tiveram, durante as actividades, mais interesse para a aluna.

Tiveram-se também em conta:

- Palavras que eram de significado claro e conhecido da aluna.
- Palavras que eram representadas graficamente de forma clara.

Neste sentido, procurou-se estabelecer como objectivos gerais das actividades planificadas, no âmbito da alfabetização/escrita e da leitura:

- a) Reconhecer visualmente e de forma global palavras escritas compreendendo o seu significado, numa perspectiva funcional e num contexto motivador;
- b) Associar palavras escritas às imagens correspondentes;
- c) Ler com fluência e desenvoltura palavras formadas por algumas sílabas, reconhecendo o seu significado, associadas aos focos de interesse da aluna.

A aluna conhecia algumas letras/grafia e alguns fonemas (principalmente, pai, mãe e tio). Ao longo do ano foi desenvolvendo-os através da associação fonema/grafema, com a Língua Gestual e o *Braille*.

ANA	PAI	MÃE	TIO	BOLA
GATO	SAPATO	PATO	CÃO	DADO
PIÃO	MOTA	PÉ	PÃO	UVA
OVO	ÁRVORE	LIVRO	VACA	TAPETE
HELICOPTERO	IOGURTE	JANELA	KIWI	ELEFANTE
PIPA	RELÓGIO	ZEBRA	NAVIO	QUEQUE
WAFFLE	MACACO	PENTE	ÓCULOS	YO-YO
PORTA	BONECA	CADEIRA	ISCO	FACA
GOTA	DEDO	MEIA	QUEIJO	HORTA
RÁDIO	FLOR	TAMBOR	SINO	XICARA

Tabela 10 - Conjunto de 50 palavras trabalhadas.

	Palavras adquiridas durante a intervenção
	Palavras não adquiridas
	Palavras adquiridas antes da intervenção

Legenda da tabela 9

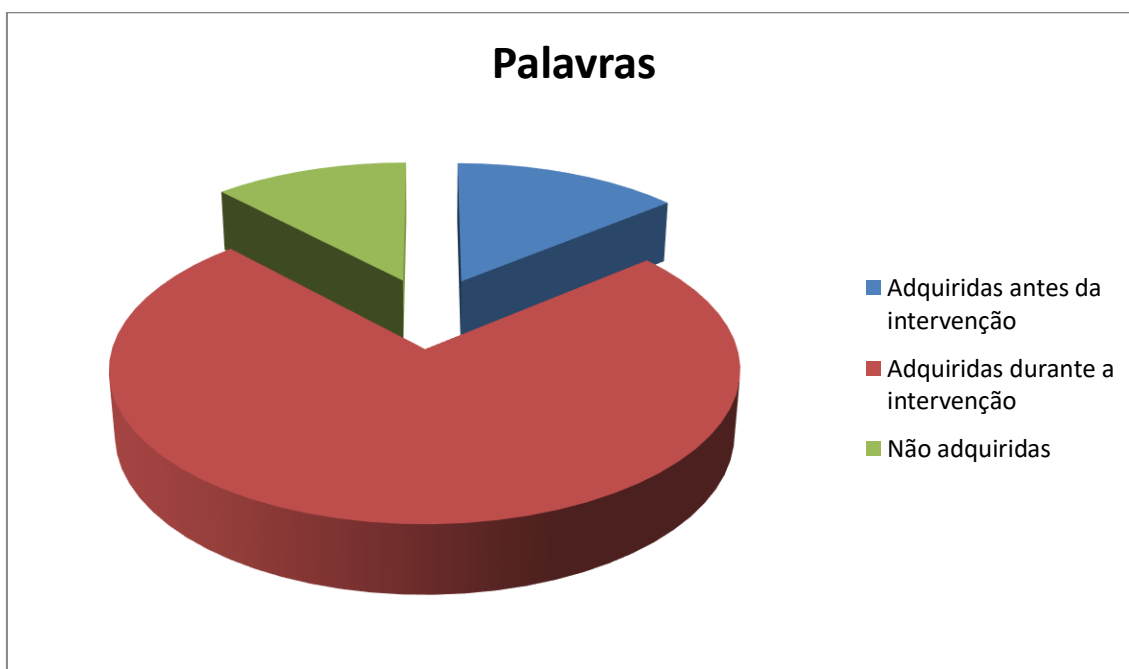


Gráfico nº1 – Palavras trabalhadas na intervenção

Desenvolveram-se estratégias tendo em conta:

- a aprendizagem perceptiva deve ser realizada através do maior número de vias sensitivas possíveis;

- o intuito destas sessões é levar a criança a seleccionar, reconhecer e a usar com maior precisão os estímulos em cada momento;
- a motivação, a sequencialização e a sistematização;
- a verbalização da criança sobre as diversas sessões e respetivas atividades que realizou (ver Anexo V)
- todas as perspectivas teóricas, métodos e metodologias.

Nas crianças com Trissomia 21, os mecanismos necessários para a alfabetização/leitura e escrita, a nível perceptivo e material, são mais lentos, sabendo que se encontra alterado o processo visual e auditivo, bem como a associação de imagens visuais e auditivas, a articulação e as capacidades motoras e gráficas, requisitos necessários no processo em estudo. Para tal, ajuda e foi realizada a assimilação e a automatização de padrões gráficas através de atividades, como por exemplo, copiar, calcar, entre outras.

Verificou-se que o facto da escola “não apostar” neste ensino para todos os alunos logo no 1.ºano, independentemente da turma, é uma grande falha. Os alunos vão aprender a comunicar de maneiras diversificadas. Como tal, será melhor para eles e para quem os rodeia. E num ano tão importante como foi 2018/2019 no que diz respeito à inclusão e à legislação criada, seria mais um dado relevante para uma verdadeira inclusão.

Em relação à avaliação da criança em estudo, realizaram-se duas etapas: uma inicial, realizada previamente à intervenção, o pré-teste, e outra após a aplicação do programa de intervenção, o pós-teste.

O pré-teste (Anexo A) e o pós-teste (Anexo I) foram realizados em actividades lectivas da aluna em observação.

Com base nos resultados obtidos no pré-teste e nos dados recolhidos sobre a aluna em questão, construiu-se o seguinte programa de intervenção.

## **4.PROGRAMA DE INTERVENÇÃO**

### **4.1DADOS OBTIDOS NAS OBSERVAÇÕES DIRECTAS**

#### ***As sessões***

**Sessão 1** - 24/09/2019–Neste primeiro dia fiz uma introdução da metodologia EKUI. Houve um primeiro contacto com as cartas, dizendo várias letras e a aluna foi repetindo após o exemplo. Trabalhando igualmente a litetracia e a discriminação tátil. A aluna esteve muito atenta aos sons e curiosa e demonstrou muita vontade de repetir.

Sessões entre setembro e dezembro

**Sessão 2** – Conhecer o alfabeto e os grafemas. Consoantes “p”, “s”, “t”, “d”, “m”, “b”, vogais “i” “u” “a” “o” “e” e associar ao grafema o gesto (da língua gestual) e o fonema (som). Nestes meses houve um trabalho sobre as consoantes referidas e palavras iniciadas pelas mesmas, onde a aluna começou por identificar a letra, sempre muito curiosa, perguntou como se fazia na língua gestual. O facto das cartas terem a imagem com a posição da boca ajuda muito na visualização por parte da aluna e a sua repetição. Também foi utilizada a *app* EKUI o que se revelou muito interessante e a aluna reagiu com muita curiosidade e vontade. (ANEXO E)

**Sessão 3** – Apropriar-se de novos vocábulos. Desenvolve o conhecimento da ortografia. Formação de palavras com as cartas: Pai, Pato, Pão, Sapato, Sino, Bola, Tio, Dado e Dedo. Os ditongos: ai, ui, ei. A aluna identificou várias letras formando palavras a partir da letra “P”. Com o baralho de cartas escreveu as palavras já referidas. Aquele que teve mais dificuldade foi pão e sino. (ANEXO B e C)

**Sessão 4** – Trabalhar a discriminação visual e a memória sequencial através da organização da caixa com as cartas do alfabeto. As cartas foram misturadas/baralhadas e a aluna colocou por ordem na mesa e depois na caixa. A aluna manifestou algumas dificuldades na colocação pela ordem do alfabeto, mas demonstrou muita vontade em tocar na carta e associar uma palavra à letra da mesma. O facto das cartas terem o grafema e o fonema ajudou muito na discriminação visual. (ANEXO B e C)

**Sessão 5** – Sensibilização para outras formas de comunicação, língua gestual. A aluna foi tirando uma carta e fazendo o gesto para cada letra. A aluna começou por fazer o seu nome em língua gestual o que também ajuda na identificação das letras. Esta atividade permitiu desenvolver um pouco a motricidade e a memória sequencial, a ordem do alfabeto, tendo a aluna algumas dificuldades, mas nunca desistiu. Aqui também foi utilizada a *app* para uma maior interatividade e exemplificação/repetição.

**Sessão 6** – Coordenação óculo-manual. Através de cartazes com imagem/palavras a aluna tinha de reconhecer a letra inicial e procurar a carta correspondente. A aluna desenvolveu esta atividade com muita vontade, alguma autonomia e diria mesmo com muita rapidez. Despertou muita curiosidade e foi um desafio que ela criou, tendo executado a tarefa de uma maneira muito boa. (ANEXO B e C)

**Sessão 7** – Identificação de sílabas formadas por consoante seguidas de vogal discriminação visual: PA PE PI PO PU / TA TE TI TO TU / MA ME MI MO UM / DA DE DI DO DU / RA RE RI RO RU / SA SE SI SO SU. A aluna já identifica e faz os pares (consoante vogal) com relativa facilidade. Esta atividade permitiu rever não só as letras, bem como os sons. A relação grafema/fonema que está presente nas cartas foi fundamental e uma grande ajuda. (ANEXO B, C e D)

**Sessão 8** – Coordenação óculo-manual. A aluna tira uma carta e, dependendo da letra, diz uma palavra, por exemplo. P – Pato. Em seguida, escrevia as palavras. Revisão do grafema e fonema, tendo posteriormente a escrita das palavras. Foi muito

bom ver a associação da letra, palavra e depois a escrita. Revelou algumas dificuldades na escrita, no entanto, na oralidade, não teve grandes hesitações. (ANEXO B, C e D)

**Sessão 9** – Sensibilização para outras formas de comunicação Braille. A aluna sentiu os relevos nas cartas e desenhou as células conforme as letras das cartas. O Braille despertou outro interesse e o toque foi uma constante. Foi trabalhado com uma caixa de ovos e a escrita de algumas palavras. Aqui a aluna revelou muitas dificuldades e teria de ser trabalhado mais vezes. (ANEXO F)

Durante as sessões a aluna esteve atenta à explicação do que era pretendido, escutando e olhando de modo a poder receber a informação oral e visual, e nunca mostrou recusa em realizar as tarefas. Estas atividades foram realizadas através da ligação da palavra-imagem, da escrita de palavras nos espaços lacunares, de jogos lúdicos, de jogos no *tablet*, entre outros, e sempre em articulação com a professora titular ( reuniões todas as semanas).

Ao longo das várias sessões trabalhou-se: a literacia, a discriminação visual, a memória sequencial, a discriminação tátil, a coordenação óculo-manual e a sensibilização para outras formas de comunicação, os casos de leitura, a escrita, entre outros aspetos. (VER ANEXOS B, E e F)

## Capítulo 4

### Considerações Finais

#### Apresentação e discussão de dados

Perante os dados recolhidos verificou-se que todas as experiências anteriores da aluna se revelaram importantes nas suas interações e no aumento do vocabulário que apresentei anteriormente. Tal como afirmou Marcelino (2008, p.5), as «*experiências prévias, no meio familiar ou no ensino pré-escolar, têm várias implicações para a prática pedagógica exercida no 1.º Ciclo do Ensino Básico*» e é com estas interações que o vocabulário da criança vai aumentando e a estrutura e complexidade do discurso vai evoluindo progressivamente, tornando mais fácil a compreensão do vocabulário presente nos diferentes contextos em que a criança vai sendo inserida.

Outro aspeto importante foi ter-se definido todas as atividades e a sistematização deste processo, tal como, também afirmam os autores Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997), Sim-Sim (1998) e Villas-Boas (2002), isto é, que «*recorrer a um método durante o ensino formal e direto da leitura é essencial para estruturar e sistematizar o processo de aquisição desta competência. Assim, abordar os diferentes métodos de ensino da leitura e da escrita implica não só debruçarmo-nos sobre os métodos propriamente ditos (procedimentos, estratégias, materiais, entre outros), mas também sobre o papel do professor neste processo de iniciação à leitura e à escrita.*»

A utilização das cartas EKUI e toda a sua dimensão ajudou na fala e na memorização, tal como nos foi mostrado numa abordagem sintética, que surgiu, nos finais do século XIX, por Pape-Carpentier, um método corporal e gestual, denominado Método Jean-Qui-Rit. Este método serve-se quer dos gestos para facilitar a pronúncia e a memorização das letras, quer do movimento ritmado do corpo para tornar viva e dinâmica a leitura de uma frase, não se limitando à simples apresentação de imagens para aprendizagem do alfabeto, mas na ilustração de cada som com um movimento de mímica, efectuado pelo próprio aluno. Tal como foi realizado com a aluna no reconhecimento das letras (grafema), do som (fonema) e quando se associou a Língua gestual, também ela presente nas cartas EKUI.

Todas as instruções orais e escritas formam determinantes para que a aluna realizasse as atividades e com o decorrer das sessões o processo fosse mais implícito, neste sentido Cary, & Verghaeghe (citados por Teles, 2012, p.1096) confirmaram que «*É necessário ativar e relacionar os diversos subsistemas cognitivos, que não foram selecionados para o processo evolucionista da leitura.*».

A linguagem escrita foi inventada pelo homem, e ao contrário da linguagem falada, não segue um processo biológico, os códigos da escrita não são aprendidos naturalmente, necessitam de ser ensinados explicitamente. Posto isto, percebe-se que para aprender a ler a escrita alfabética é necessário tornar claro e consciente, o que na linguagem oral é um processo cognitivo implícito.

Realizou-se com a aluna atividades de cópia, repetição da escrita de letras, da verbalização das mesmas, da sua escrita no quadro e depois o calcar das mesmas com o dedo, entre outras atividades, que mostraram que os processos são mais lentos, mas que a repetição e a associação de imagens têm um peso enorme, tal como, Martins (2010) nos dizia, isto é, considerando que *«se encontra alterado o processo perceptivo (tanto visual como auditivo), assim como a associação de imagens visuais e auditivas, a articulação e as capacidades motoras e gráficas, requisitos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita, os mecanismos necessários para a leitura, a nível perceptivo e a nível material, são mais lentos nas crianças com Trissomia 21»*; quanto à escrita, a sua assimilação e a automatização de padrões gráficos será facilitada através de diversas atividades (como copiar, calcar ou picar letras, entre outras).

A parte fonológica teve uma importância enorme e usou-se isso em diversas atividades com as cartas e sabemos, hoje, que a consciência fonológica é um vasto conjunto de habilidades que nos permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras Segundo Freitas, Alves e Costa (2007), a capacidade que a criança tem de isolar a palavra *«num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior»* é compreendida como expressão da sua consciência fonológica.

Um outro ponto que se fez questão foi a aluna utilizar a escrita, uma vez que aprender a escrever é chave para o desenvolvimento de formas no cérebro.

Num artigo publicado no “The Journal of Learning Disabilities”, pesquisadores estudaram como a linguagem oral e escrita se relacionava com a atenção e com o que é chamado de habilidades de “função executiva” (como planeamento) em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem.

Virginia Berninger, professora de Psicologia Educacional da Universidade de Washington e principal autora do estudo, contou que a evidência dessa e de outras pesquisas sugere que *«escrever à mão – formando letras – envolve a mente, e isso pode ajudar as crianças a prestar atenção à linguagem escrita»*.

No ano passado, num artigo no “Journal of Early Childhood Literacy”, Laura Dinehart, professora associada de Educação da Primeira Infância na Universidade Internacional da Flórida, discutiu várias possibilidades de associações entre boa caligrafia e desempenho académico: crianças com boa escrita à mão são capazes de conseguir notas melhores, porque o seu trabalho é mais agradável para os professores lerem; as que têm dificuldades com a escrita podem achar que uma parte muito grande da sua atenção está a ser consumida pela produção de letras, e assim perde no conteúdo. Laura Dinehart afirma que mais pesquisas são necessárias sobre a escrita nos anos pré-escolares e sobre as maneiras para ajudar crianças pequenas a desenvolver as habilidades que precisam para realizar “tarefas complexas” que exigem coordenação de processos cognitivos, motores e neuromusculares.

Segundo Virginia Berninger, o mito de que a caligrafia é apenas uma habilidade motora está errado. Usamos as partes motoras do nosso cérebro, o planeamento motor, o controle motor, mas muito mais importante é a região do órgão onde o visual e a linguagem se unem, os giros “fusiformes”, onde os estímulos visuais realmente se tornam letras e palavras escritas. As pessoas precisam de ver as letras “nos olhos da

mente” para produzi-las na folha. A imagem do cérebro mostra que a ativação dessa região é diferente em crianças que têm problemas com a caligrafia.

Larin James, professora de Ciências Psicológicas e do Cérebro na Universidade de Indiana, estudou o cérebro de crianças que ainda não sabiam caligrafia. «*Os seus cérebros não distinguem as letras; elas respondiam às letras da mesma forma que respondiam a um triângulo*».

O processo é complexo e ainda terá um longo trajeto e em todas as sessões “lutou-se” para motivar a aluna e orientá-la da forma mais adequada e sempre de forma faseada como nos diz Gaitas (2013) «*a escolha de bons exemplos ou modelos e a sequência das habilidades a ensinar, do mais simples para o mais complexo, são elementos fundamentais nesta abordagem*».

Este processo é complexo tal como nos diz Gonçalves (1996, p.13), «*aprender a ler e a escrever continua a ser uma das tarefas mais difíceis com que as crianças se deparam ao iniciarem a escolaridade*», também Sim-Sim, dizia que «*a leitura e a escrita são usos secundários da língua, não são competências adquiridas natural e espontaneamente como a língua oral, significa que têm mesmo de ser ensinadas, cabendo à escola a grande responsabilidade desse ensino*». No decorrer deste «*processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina*» o professor desempenha um papel fundamental, devendo orientar a sua prática de forma adequada. (2001, p.51).

Portanto, a alfabetização e leitura e a escrita pode resultar de um processo lento, onde a criança começa por conseguir descodificar as palavras, tendo, no entanto, dificuldade em compreendê-las. Passado algum tempo (uns meses), começa a conseguir compreender, mas apresenta dificuldade em expressar oralmente o seu significado.

Existindo um treino e muita insistência, estas crianças com Trissomia 21 vão acabar por expressar o que compreenderam da descodificação do texto. Por isso, o devido treino e repetições é essencial para o que já referi, mas também para outras capacidades, tais como vocabulário. Estas crianças aprendem mais facilmente por imagens, porque permanecem mais tempo no pensamento concreto que uma criança com um desenvolvimento normal.

A resposta à pergunta geral sobre **utilização da metodologia EKUI a alfabetização/leitura e escrita de uma criança com trissomia 21, e esta ser mais rápida e eficiente** é sem duvida um grande SIM.

Confirmada com as quatro sub-perguntas, isto é, as cartas EKUI apresentam as quatro formas de comunicação, entre as quais o fonema e o grafema, algo muito importante na alfabetização/leitura e escrita de acordo com as atividades e os progressos da aluna; por outro lado, as atividades realizadas envolveram a turma indo ao encontro das atitudes inclusivas e de respeito que previa; de referir ainda que toda esta aquisição melhorou a comunicação da aluna, a utilização da Língua Gestual presente, igualmente, nas cartas revelou-se numa motivação para comunicar com os colegas e professores, de diferentes formas.

O aspecto menos positivo e que não confirmei foi a aquisição do Braille e a sua importância nesta aquisição em estudo. A idade a aluna/motivação, as dificuldades dos professores (minhas também) e o pouco material foram fatores que afetaram e fizeram com que não resultasse.

## Capítulo 5

### CONCLUSÕES

Na validação do estudo de caso importa salientar que este produziu efeitos positivos nas dificuldades manifestadas pela aluna e, também verificar, através dos resultados da intervenção, as respostas aos objetivos traçados.

A avaliação realizada após a intervenção evidencia resultados eficazes, assim como o cumprimento dos objetivos propostos no estudo de caso. Penso que estes resultados poderão vir a permitir sugerir mudanças no processo ensino-aprendizagem da aluna e de outros alunos.

Escolheu-se fazer um conjunto de perguntas no pré-teste para depreender qual seria o ponto de partida da aluna. Este foi constituído por 7 perguntas de acordo com os objetivos da metodologia EKUI: Qual o conhecimento do alfabeto? Associação das 4 formas de comunicar? Como comunicava? Poderia ser importante a aquisição da escrita e da leitura? Seria um facilitador na distinção de fonemas parecidos? Ajudaria na comunicação e na inclusão?

Pela observação direta pôde-se concluir que, numa fase inicial, o conhecimento do alfabeto ainda era muito reduzido a algumas letras e palavras (pai, mãe e tio); das 4 formas de comunicar apenas conhecia a grafia e o fonema, desconhecendo a língua gestual e o Braille; a aluna manifestou muitas dificuldades na comunicação, apenas dizia algumas palavras e fazia gestos que ajudam na comunicação; a metodologia EKUI poderia ser importante na aquisição do alfabeto, na construção de palavras, associação grafema e fonema, na associação à língua gestual, bem com na motricidade; poderia ser muito importante nas confusões entre algumas letras/grafema e o som/fonemas e assim evitar essa troca, uma vez que, já eram bastante evidentes; facilitaria a comunicação, porque a aquisição de uma forma mais rápida e eficiente do alfabeto/grafema, dos fonemas permitiria à criança reconhecer mais facilmente as letras, as palavras e os outros, quer os colegas, quer os professores/técnicos; ajudaria na inclusão, porque, ao aprender a comunicar de diferentes formas, teria mais “ferramentas” para se sentir incluída e facilitaria assim as diversas atividades e muito importante ajudaria em toda a socialização da criança (os diálogos).

No pós-teste tive a oportunidade de verificar, obtiveram-se ganhos, donde se destacam os progressos ao nível da alfabetização, da comunicação e da inclusão, bem como do raciocínio e da perceção visual, o que não será de estranhar na medida que as actividades promovidas na intervenção, apelam mais ao desenvolvimento destes objetivos.

É importante referir que a sua motivação foi sempre aumentando ao longo do desenvolvimento das sessões. A sua perceção de sucesso durante as atividades

contribuiu para um aumento da sua autoconfiança, dentro e fora da sala de aula, levando-a a ser mais comunicativa. Neste sentido, no final das sessões, a aluna dizia sempre se tinha gostado muito, assim-assim ou pouco e era pintada a cara consoante essa reação (ver anexo VI). No que diz respeito à atitude postural, a aluna assumiu-a de uma forma mais correta, bem como coordenação visual e manual, onde se verificou que a aluna consolidou a aprendizagem da direção correta (da esquerda para a direita) da leitura e da escrita, sendo ainda de referir que houve uma cumprir de regras cada vez mais frequente e respeitador perante todos.

Embora tenha tido consciência que grande parte dos resultados do estudo de caso tenham sido consequência direta do trabalho realizado no domínio da alfabetização, não poderemos esquecer que para potenciar os efeitos desse programa também contribuíram todas as restantes atividades realizadas em contexto de turma, no restante horário lectivo.

Sendo certo que a metodologia utilizada não permite fazer extrapolações, neste estudo de caso, conseguiu-se provar a eficácia da intervenção, pelos sucessos obtidos pela criança em estudo, sobretudo em áreas que apresentava, à partida, um grande déficit. Outro aspeto digno de realce, que em meu entender contribuiu para a evolução da leitura, prende-se com o tipo de intervenção efectuada: uma intervenção intensiva realizada por um especialista.

Com a divulgação dos resultados e conhecimentos adquiridos, pretendo difundir os princípios e benefícios da metodologia utilizada, colaborando para a selecção e organização dos conteúdos, que tornem a resposta educativa ajustada às necessidades educativas especiais de cada aluno.

A aluna melhorou na comunicação. Já diz mais palavras, mantém os gestos, que ajudam na comunicação e comunica muito mais com todos. Ainda poderá melhorar e a seu tempo a construção de frases ajudará. Algo que também foi confirmado pela professora titular, pela Terapeuta da Fala e pelos pais.

A metodologia ajudou na alfabetização/aquisição da escrita e leitura, sendo importante na aquisição do alfabeto e na construção de palavras, na associação grafema e fonema, na associação à língua gestual, ainda que com muitas dificuldades no Braille. Foi também importante na distinção de fonemas, como por exemplo, /p/, /t/, /d/. A repetição de diversas atividades levou a estes resultados e a capacidade da aluna ajudou muito nesta aquisição.

Facilitou na comunicação, porque a aquisição de uma forma mais rápida e eficiente do alfabeto/grafema, dos fonemas permitiu à criança reconhecer mais facilmente as letras e as palavras. O facto desta metodologia ter quatro formas de comunicação ajudou a criança na inclusão, de forma quase unânime, isto porque, ao aprender a comunicar de diferentes formas, terá mais “ferramentas” para se sentir incluída e de facilitar assim a realização das diversas atividades e, também na socialização.

## Capítulo 6

### Referência Bibliográficas

ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: *Uma Estratégia diferenciada*, in *Semana Pedagógica*, 2016, Anexo III

AJURIAGUERRA, Julian. (1973) *Manual de psiquiatria infantil*. Barcelona: Toray-Masson.

AMARO, A. R. (2010). *Dos textos de recepção infantil ao desenvolvimento das competências no 1.º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado de 2º Ciclo em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários) Covilhã: Universidade da Beira Interior.

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. *Committee on Communication. Children, adolescents, and television. Pediatrics*, Illinois, v. 96, n. 4, p. 786-7, out. 1995.

ARENDS, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

ASSUNÇÃO, Candice Aparecida Rodrigues. (2007) *A ideologia na legislação da educação inclusiva*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília.

BARDIN, Laurence, *Análise de Conteúdo*, Edição revista e atualizada, Edições 70, 2018. Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, João. O estudo da Escola. Porto: Porto Ed.

BELLENGER, L. (1979). *Les méthodes de Lecture. Que sais-je?* Paris:1701.

BEINRNE -Smith, MITTENBACH , R. F., & PATTON , J. R. (2002). *Mental retardati*. (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.

BIKLEN, S.& BOGDGN, R. (2003) *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Porto Editora.

COUTINHO, Clara; CHAVES, José. (2002) *O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, volume 15, nº 1, pp.221 – 243. CIED – Universidade do Minho

Correia, I.S.C. (2010). “A Isso não Soa Bem”. A consciência fonológica do lado de lá – Reflexão em torno exercícios de consciência fonológica no primeiro ciclo. Actas do I EIELP.

CUNHA, Maria Isabel; SANTOS, Luísa. (2007). *Aprendizagem Cooperativa na Deficiência Mental (Trissomia 21)* . *Cadernos de Estudo*. nº5, pp. 27- 43.

CUNHA, S. (2008). Iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com trissomia 21. Um estudo de caso. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

CONSTANTINO J. (2002), «*Um software educativo para a promoção das competências cognitivas e comunicativas nas crianças com déficit cognitivo*». Escola Superior de Gestão de Santarém / Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. Cotrim L., Condeço T., Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21, Portugal. p.1

CRÓ, M. L.(2006). *Actividades na Educação Pré-Escolar e Activação do Desenvolvimento Psicológico*. 2ª Ed., Lisboa: ESEJD - Artes Gráficas, Lda. Editora.

CRÓ, M.L. et al. (2009). *Currículo e Formação*. Cró,M.L. (org/coord). Col.: Práticas - Conhecimento – Pensamento. Ed. IPC/Inovar para Crescer. ISBN 978-989-95440-6-2.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO, 2018. *Para uma Escola Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*, Editor: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação

DORON, R. & Parot (2001). *Dicionário da psicologia*. Lisboa Climepsi Editores.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.

Froissart, A. (1976). *Como a criança aprende a ler*. Lisboa: Editorial Aster.

DOWNING, J. (1990). *A influência da escola na aprendizagem da leitura*. Em E. Ferreiro, & M. Palacio, *Os Processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Declaração de Incheon e Marco de Ação para a Implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – *Assegurar a Educação Inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*. UNESCO, UNICEF, Banco Mundial UNFPA, PNUD, ONU Mulheres e a ACNUR.2016

DUNST, C. J.;TRIVETTE, C. M. & DEAL, A. G. - *Enabling and Empowenns Families*. Brookline Books Cambridge, M. A. 1988

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo Pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FRADE, Isabel Cristina A. S. *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores*. Caderno do Formador, Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FREITAS, A. e. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação

GAITAS, Sérgio Miguel Protásio (2013). *O ensino da leitura e da escrita no 1.º ano de escolaridade - Os resultados dos alunos em leitura*. (Tese de doutoramento em psicologia educacional) Lisboa: ISPA.

GONÇALVES, Irene (1996). *O Desenvolvimento Social como pré-requisito da aprendizagem da leitura e da escrita*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

JIMENEZ, R. (1991). *Necesidades Educativas Especiales – Manual teórico práctico*. Málaga: Ediciones Aljibe

KATIA,(2007). *Desempenho de indivíduos com síndrome de Down nos testes de consciência fonológica aplicados com e sem apoio visual de figuras*. Rev CEFAC. São Paulo. Nº 2, 164-73, abr-jun

KOZMA, C. (2007). *O que é a síndrome de Down?. In: Stray-Gundersen K. Crianças com síndrome de Down: guia para pais e educadores*. (pp.16-17;28-32). 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.

LAPA, A. C., ABRAÇOS, F., FURTADO, H., CANCELA, M., & TORRES, T. (2002). *Viver com a Trissomia 21: O que é a Trissomia 21?*. Lisboa: Edições APPACDM.

LARA, Ana Teresa de Mello Camuzzo. TRINDADE, Silvia Helena de Rezende. NEMR.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2007

PETER, M. Morfologia. In: FIORIN, J. I. (org.). *Introdução à linguística, princípios de análise*. Vol. II. São Paulo: Contexto, 2003, p.59-79.

MANJON,D.G,GIL,J,R; GARRIDO, A. A. *Adaptaciones Curriculares*. Ediciones Ajibe. Málaga,1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (2001) *Acessibilidade em ambientes educacionais: para além das guidelines*. In: Rev. Online da Bibl. Prof. Joel Martins: São Paulo.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (2003). *Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Ed. Moderna.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (2006). *Igualdade e diferenças na escola – como andar no fio da navalha*. In: Educação Porto Alegre.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (2008) *O desafio das diferenças nas escolas*. In:

MANTOAN, M. T. E (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis:

Vozes.

Marcelino, C. I. (2008). *Métodos de iniciação à leitura - concepções e práticas de professores*. Tese de Mestrado. Minho: Universidade do Minho.

MARTINS, Vera Lúcia Ferreira (2010). *Estudo de Caso: A criança com trissomia 21 e a linguagem*

MATOS, J.; CARREIRA, S. (1994) *Estudos de Caso em Educação Matemática: Problemas Actuais*. *Quadrante*, volume 3, nº 1, pp. 19 – 54.

MERRIAM, S. (1988). *Case Study Research in Education: a Qualitative Approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ministério da Saúde. (2012). *Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down*. Brasília:DF

MORATO, P. (1995) *Deficiência mental e aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

PEREIRA, Antonia Nancia (2010). *Os resultados cognitivos de crianças portadoras de Síndrome de Down do centro educacional Chambarelli*. Universidade Candido Mendes, Pós-Graduação “Lato Sensu”, Projeto a vez do Mestre. Rio de Janeiro.

PEREIRA, Cristina Manuela Azevedo (2011). *Inclusão de crianças com trissomia 21: o impacto da formação em necessidades educativas especiais na atitude dos docentes*, Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *A APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA*. UNIDADE 3 | ANO 1. Brasília 2012

PONTE, J. P. (1994). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação Matemática*. *Quadrante*, volume 3, nº1, pp 3- 18.

PONTE, J. P. (2006). *Estudos de Caso em Educação Matemática*. *Bolema*, volume 19, nº25, pp.105-132.

QUIVY, Raimond, CAMPENHOUDT, LucVan. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

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*.

Sá, C. M. (2004). *Leitura e Compreensão Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.

SANCHES & TEODORO. (2007). *Da integração à inclusão escolar. Perspectivas e conceitos*.

SAMPEDRO, María Fernandez; BLASCO, Gloria M. González; HERNÁNDEZ, Ana Maria Martínez. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Coimbra: Dinalivro. Coleção Saber Mais.

SANTANA, Inácia, (2015). *Uma escola para os alunos ou para os professores?*In: [blogspot Inquietaçõespedagogicasii](#)

SCHWARTZAN, J. S. (1999). *Síndrome de Down*. São Paulo: Mackenzie.

Serralha, F. (2009). *Caracterização do Movimento da Escola Moderna*. Revista Escola Moderna, 35, 5-50

SIM-SIM, Inês (org.) (2001), *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora /INAFOP

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

Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Sim-Sim, I. (2008). *O ensino da leitura: A decifração*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Soares, J. (2000) *Aprender a Ler. ESCOLA MODERNA N°8 5ª Série*

Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.

STAINBACK, W. & STAINBACK, S. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: interdependent integrate education, Baltimore*, edited by Willian Stainback, Susan Stainback.

STAKE, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

STRAY- GUNDERSEN, K. (1986). *Babies With Down Syndrome*. Washington: Woodbine house. ISBN 0-933149-02-6.

Teles, P. (2012). *Método Fonomímico*. Acta do 12.º Colóquio de Psicologia e Educação (pp. 1095-1112). Lisboa: ISPA.

TRONCOSO, V. e CERRO, M. (2004). *Síndrome de Down : Leitura e Escrita - um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

UNESCO (1994), *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção - Necessidades Educativas Especiais*. Ed. UNESCO.

VINAGREIRO, M. L. & PEIXOTO, L. M. (2000). *A criança com síndrome de Down: Características e intervenção educativa*. Braga: Edições APPACDM.

VOIVODIC, M.A. (2004). *Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down*, 3º ed., Petrópolis, RJ: Vozes,

## Publicações online

<http://inquietacoespedagogicasii.blogspot.com/2015/11/uma-escola-para-os-alunos-ou-para-os.html>

[http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_35/2009\\_em3\\_5\\_fserralha\\_caratmem\\_p5.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em3_5_fserralha_caratmem_p5.pdf)

[https://www.contioutra.com/nao-acabem-com-a-caligrafia-escrever-a-mao-desenvolve-o-cerebro/?fbclid=IwAR2kq\\_8yWYzoU\\_rXjHzcqRalOWU74BmCC0-2Y-UZQfbkM4qJuyR2bH4oALg](https://www.contioutra.com/nao-acabem-com-a-caligrafia-escrever-a-mao-desenvolve-o-cerebro/?fbclid=IwAR2kq_8yWYzoU_rXjHzcqRalOWU74BmCC0-2Y-UZQfbkM4qJuyR2bH4oALg)

<https://www.ekui.pt/>

<http://www.exedrajournal.com/docs/02/11-Isabecorreia.pdf> - pp 119 - 131

<http://www.plannetaeducacao.com.br/portal/literatura-na-educacao/a/272/leitura-e-escrita-significativas>

<https://pais21.pt/portfolio-items/para-os-pais/>

[https://pimpumplay.pt/pages/index/15-dicas-para-ensinar-as-criancas-a-ler-de-fo?fbclid=IwAR0IoUBXss1eIR\\_tH13TSk7HH78VliUPBteAww3omwP4BSxw7BcNut7dXhg](https://pimpumplay.pt/pages/index/15-dicas-para-ensinar-as-criancas-a-ler-de-fo?fbclid=IwAR0IoUBXss1eIR_tH13TSk7HH78VliUPBteAww3omwP4BSxw7BcNut7dXhg)

<https://pt.wikihow.com/Ensinar-Seu-Filho-a->

[Ler?fbclid=IwAR080oVqsdtlaIfBsI18oRr\\_knrSrMC4dC5zPV4OkKkgSzMIcCEK50VjxHs](Ler?fbclid=IwAR080oVqsdtlaIfBsI18oRr_knrSrMC4dC5zPV4OkKkgSzMIcCEK50VjxHs)

<https://www.saudecuf.pt/mais-saude/artigo/sindrome-de-down-em-8-factos>

<https://rr.sapo.pt/noticia/117803/made-in-portugal-baralho-de-cartas-que-ajuda-criancas-a-comunicar-vence-premio>

## **Legislação ou Normas**

**Decreto-Lei n.º 54/2018** de 6 de Julho – normativo que define os princípios e as normas que garantem a inclusão; as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.

**DECRETO-LEI n.º 3/2008**, de 7 de Janeiro - Normativo que define apoios especializados para crianças e jovens com necessidades educativas especiais permanentes.

**Unesco, Declaração de Incheon**, Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos, ED-2016/WS/28

## **ANEXOS**

### **ANEXO A - Pré teste**

**1. Qual o conhecimento do alfabeto, da grafia e dos fonemas?**

A aluna conhece algumas letras/grafia e alguns fonemas (Pai, mãe e tio).

**2. Associa as quatro formas de comunicar grafia, som, língua gestual e Braille?**

Associa apenas algumas letras/grafia ao som/fonema. Não conhece a língua gestual, nem o Braille.

**3. Como comunica?**

A aluna tem muitas dificuldades na comunicação. Diz algumas palavras e faz gestos que ajudam na comunicação.

**4. Em que medida a metodologia ajudará na aquisição da escrita e leitura?**

Poderá ser importante na aquisição do alfabeto e na construção de palavras, na associação grafema e fonema, na associação à língua gestual, bem com na motricidade.

**5. A metodologia poderá ajudar na distinção de fonemas, como por exemplo, /p/, /t/, /d/?**

Poderá ser muito importante nas confusões entre algumas letras/grafema e o som/fonemas e assim evitar essa troca.

**6. A comunicação será mais facilitada ou melhor com a utilização desta metodologia?**

Poderá facilitar, porque a aquisição de uma forma mais rápida e eficiente do alfabeto/grafema, dos fonemas permitirá a criança reconhecer mais facilmente as letras, as palavras e os outros, quer os colegas, quer os professores/técnicos.

**7. A utilização destas 4 formas de comunicação ajudará a criança na inclusão?**

Ao aprender a comunicar de diferentes formas terá mais “ferramentas” para se sentir incluída, também no realizar das diversas atividades e em toda a socialização da criança (os diálogos).



a A

A Ana vê a  
Matilde.



Nome Ana Maria Galvão  
Data 23/19/2019




casa  
A casa é do pai.



pão  
O pão é muito bom.


u U



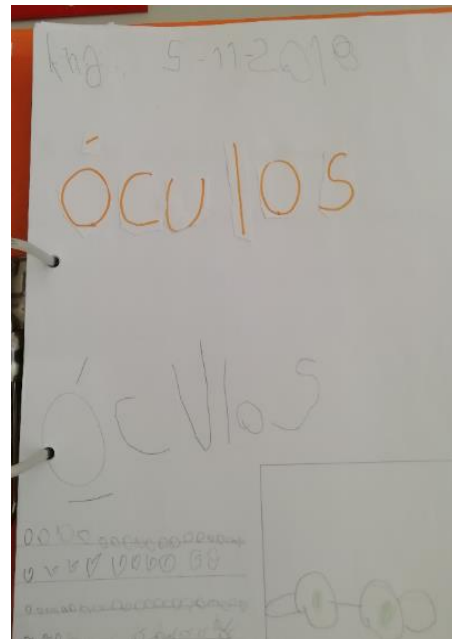
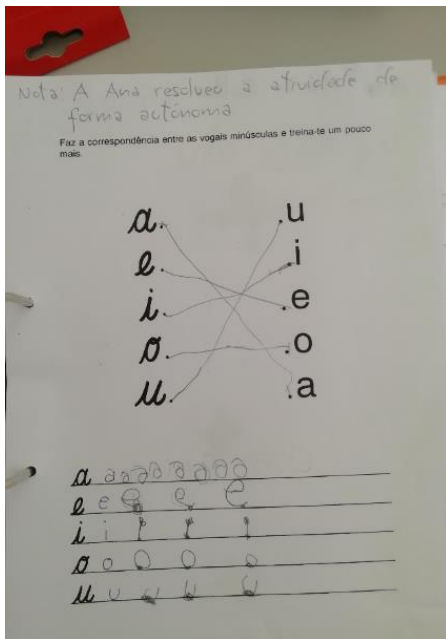
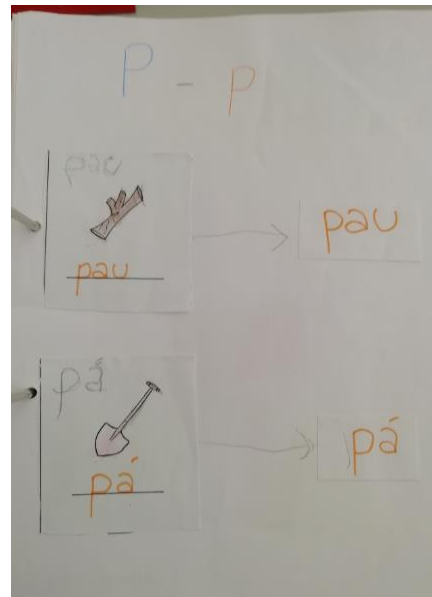
uvas

U VAS  
u vas

b B



balão  
É o balão da Ana



**ANEXO C - Fichas de avaliação (alguns exemplos)**

2. Relembra a história completa de "O Coelho Branco". Pinta as personagens que nela participam.



3. Completa as frases.



É o \_\_\_\_\_ .



É a \_\_\_\_\_ .



É a \_\_\_\_\_ .

4. Circunda as palavras que têm a vogal i

pião

mãe

cão

pipa

Ana

tulipa

pato

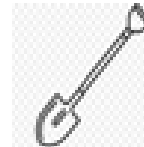
mota

5. Faz a correspondência

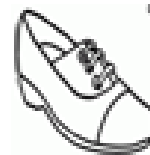
pá



pé



mota



sapato



5. Faz a legenda.



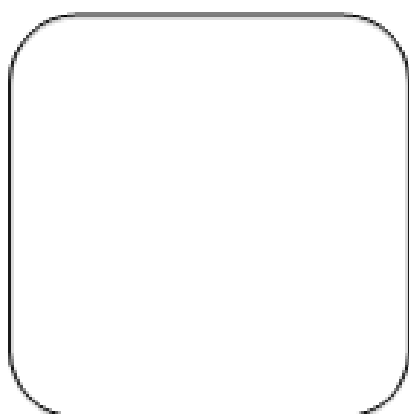
--	--

--	--

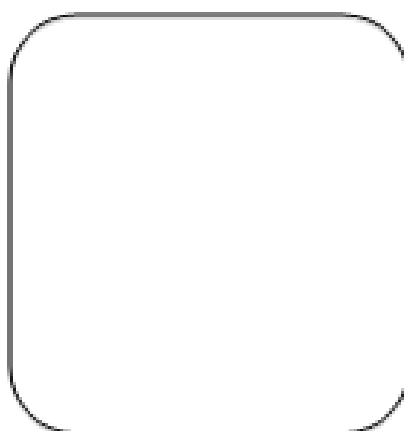
--	--




6. Lê as palavras e ilustra-as



**cão**



**sapato**

7. Pinta tantos  quanto o número de sílabas do nome de cada imagem.



**tapete**



**lua**



**pé**



## ANEXO D- Fotos (outras atividades)



## ANEXO E- Metodologia EKUI

## Outras informações



*«Esta nova metodologia de ensino inclusivo conquistou o Prémio Maria José Nogueira Pinto, entre 125 projetos inovadores apresentados, e a distinção de Personalidade do Ano do Prémio Cooperação e Solidariedade António Sérgio, que homenageia quem se destaca em áreas relevantes para a economia social. (Fonte: <https://www.noticiasmagazine.pt/2019/celmira-macedo-a-professora-que-criou-um-alfabeto-inclusivo/>)*

### Visão

*Queremos EKUIzar para mudar o mundo, transformando-o num lugar inclusivo e com informação acessível a todos. Pretendemos ser uma metodologia de referência nas escolas e, dessa forma, estar entre os principais “players” do setor educativo e social.*

### Missão

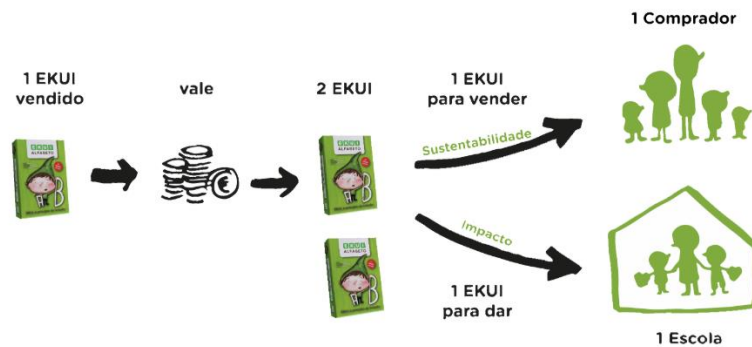
*Queremos ajudar a eliminar as barreiras de comunicação entre as pessoas, promovendo a equidade no acesso a bens e serviços na área da educação e saúde.*

### Valores

- Equidade
- Diversidade
- Inovação

*É importante referir que a EKUI é uma marca solidária. A receita da venda desta caixa reverte totalmente a favor de Organizações da Economia Social (IPSS's).*

*A caixa que se compra permite produzir duas novas caixas: uma para voltar a vender e outra para oferecer nas Escolas, garantindo que nenhuma criança fique de fora no processo de aprendizagem.*



*Tem uma equipa constituída por uma coordenadora de formação, um consultor estratégico pró-bono, por uma consultora de voz da marca, por formadores externos (Língua Gestual, Terapia da fala).*

*Desenvolver diversas formações/workshops para técnicos, professores e demais sobre:*

- EKUI e a alfabetização
- EKUI e a comunicação acessível
- EKUI e a dislexia
- EKUI e as dificuldades de aprendizagem (DA)
- EKUI e o Autismo
- EKUI e as dificuldades na fala
- EKUI e a Escola Inclusiva
- EKUI na Educação de Infância
- EKUI e a matemática

*A implementação nas escolas também pode ser feita pela equipa EKUI e para isso:*

1. *Realizam rastreios a crianças e jovens.*
2. *Fazem sessões de acompanhamento nas turmas (mentorias).*
3. *Têm à sua disposição uma equipa de terapeutas da fala, intérpretes de língua gestual e professores de braille.*
4. *Realizam galas onde poderá ser galardoado com o prémio “Professor EKUIzador do ano” (Gala EKUI).*
5. *Pode-se transformar num professor/investigador e participar em estudos de impacto com universidades.*

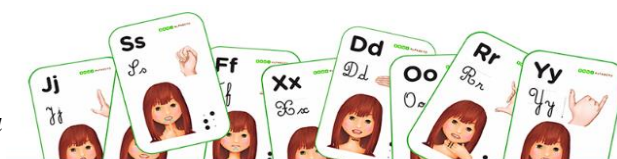
*A caixa EKUI Alfabeto contém:*

- 26 cartas com as letras do alfabeto. Cada carta tem as letras manuscritas com o respetivo grafema e ainda:

- a letra em braille tátil e visual;

- o alfabeto da língua gestual portuguesa

- o alfabeto fonético.



Este projeto tem tido um bom feedback e os testemunhos são a prova disso e aqui deixo dois desses exemplos:



"Este produto é um fator de luta para aquele objetivo que é tão apregoado, mas que está tão longe de estar alcançado – a INCLUSÃO"

**Ana Maria Bénard da Costa** - Ex-Chefe do Departamento de Educação Especial do Ministério da Educação



"Aprender é um direito universal. Com estes materiais, e de uma forma lúdica, agora é mesmo para todos"

**Fernanda Freitas** - Jornalista

A professora responsável pelo projecto defende que esta é uma forma de alfabetização com um custo de intervenção por criança inferior a um euro e que não é só aplicável a crianças com necessidades especiais. "Temos terapeutas da fala que nos reportam resultados muito positivos no trabalho da articulação fonética com adultos, por exemplo em situação de AVC." E também há casos de imigrantes que não conhecem a língua portuguesa e recorrem ao EKUI para tentar dominar os nossos fonemas. Os promotores do projeto estimam que há "uma taxa de sucesso de 89 por cento".

Crianças surdas que, no passado, poderiam ser vítimas de bullying pela maneira com vocalizam passaram a ser procuradas pelos outros alunos para que lhes ensinem mais do que aprendem nas aulas. Por outro lado, crianças que não são surdas aprenderam língua gestual e abordam sem estranheza pessoas surdas que encontram na rua para lhes falar, ilustrou.

Celmira Macedo afirma que se trata de dar "competências de literacia e de cidadania" a todos os que contactem com o método. Fonte: <https://www.noticiasaminuto.com/pais/1043173/metodo-de-ensino-que-elimina-barreiras-com-cegos-e-surdos-vence-premio>

O baralho de cartas chegou a várias escolas e os resultados foram "extraordinários". "Percebemos que os alunos sem qualquer deficiência também aprendiam mais rapidamente o alfabeto, desenvolviam competências de comunicação e,

mais extraordinário ainda, começaram a desenvolver competências de cidadania e respeito pela diferença”, conta em entrevista à Renascença.

O projeto chegou a 3555 crianças de forma direta, com resultados muito positivos a vários níveis, sobretudo na promoção do sucesso escolar e terapêutico, tornando a intervenção de professores e terapeutas da fala mais eficiente.

Estamos a falar de uma metodologia que, além de criar valor social, pode poupar milhões de euros às famílias e ao estado social, visto que o custo de intervenção por criança, com esta metodologia, estima-se abaixo de 1€, um valor manifestamente inferior à média nacional.

A caixa com as letras do alfabeto é a materialização de uma metodologia com princípios científicos e valores como a equidade no acesso a bens e serviços para uma maior acessibilidade na comunicação. A app, disponível de forma gratuita na Play Store, além de ter as mesmas funcionalidades do material físico, tem também um jogo. As aplicações para ios iOS e android Android estão disponíveis para download gratuito através do site da EKUI.

Paralelamente, está a ser desenvolvido um conjunto de tutoriais EKUI para YouTube, com dicas de utilização sobre a metodologia EKUI para pais, técnicos e professores» (in. Ekui.pt)

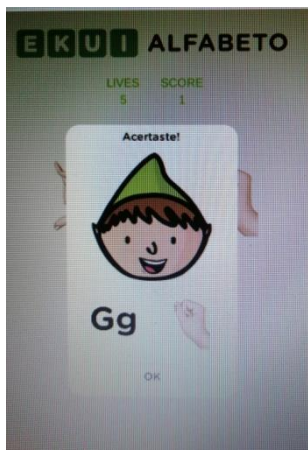
### Exemplos de atividades feitas com a aluna na app EKUI

Na app existia este jogo para a identificação das letras (grafema, fonema e língua gestual).

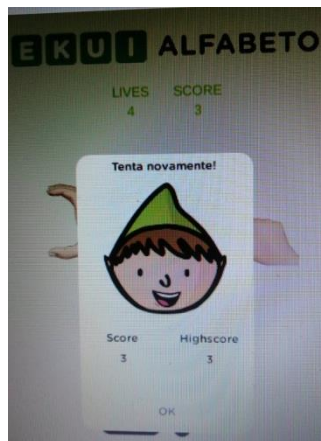


## RESPOSTA

CERTO













ERRADO








## ANEXO F- Grelhas das sessões



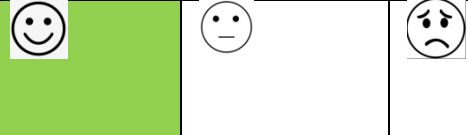

### METODOLOGIA EKUI - REGISTO

SESSÃO	OBJETIVOS	OBSERVAÇÕES		
<p><b>1</b></p> <p>DATA <u>24/09/2018</u></p>	<p>INTRODUÇÃO DA METODOLOGIA EKUI.</p> <p>PRIMEIRO CONTATO COM AS CARTAS DIZENDO VÁRIAS LETRAS E A CRIANÇA IMITA APÓS O EXEMPLO.</p> <p>LITETRACIA E DISCRIMINAÇÃO TÁTIL.</p> <div data-bbox="696 817 960 1018" style="text-align: center;">  </div>	<p>A aluna muito atenta aos sons e curiosa demonstrando muita vontade de repetir.</p>		
				

<p>2</p> <p><u>SETEMBRO</u> <u>A</u> <u>DEZEMBRO</u></p>	<p>CONHECER O ALFABETO E OS GRAFEMAS. CONSOANTES “P”, “S”, “T”, “D”, “M”, “B”, VOGAIS “I” “U” “A” “O” “E” ASSOCIA AO GRAFEMA O GESTO (DA LÍNGUA GESTUAL) E O FONEMA (SOM).</p> 	<p>A aluna começou por identificar a letra, sempre muito curiosa perguntou como se fazia. O facto das cartas terem a imagem com a posição da boca ajuda muito na visualização por parte da aluna e a sua repetição.</p>																
<p>3</p> <p><u>SETEMBRO</u> <u>A</u> <u>DEZEMBRO</u></p>	<p>APROPRIA-SE DE NOVOS VOCÁBULOS. DESENVOLVE O CONHECIMENTO DA ORTOGRAFIA. FORMAÇÃO DE PALAVRAS COM AS CARTAS:</p>  <table border="1" data-bbox="394 1126 1263 1347"> <tr> <td>PAI</td> <td>SAPATO</td> <td>TIO</td> <td>DADO</td> </tr> <tr> <td>PATO</td> <td>SINO</td> <td></td> <td>DEDO</td> </tr> <tr> <td>PÃO</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>MÃE</td> <td>BOLA</td> <td colspan="2">Ditongos Ai Ui Ei</td> </tr> </table>	PAI	SAPATO	TIO	DADO	PATO	SINO		DEDO	PÃO				MÃE	BOLA	Ditongos Ai Ui Ei		<p>A aluna identificou várias letras formando palavras a partir da letra “P”. Com o baralho de cartas escreveu as palavras já referidas. Aquele que teve mais dificuldade foi pão e sino.</p>
PAI	SAPATO	TIO	DADO															
PATO	SINO		DEDO															
PÃO																		
MÃE	BOLA	Ditongos Ai Ui Ei																
		  																
		  																





METODOLOGIA EKUI – REGISTO

SESSÃO	OBJETIVOS	OBSERVAÇÕES		
<p>4</p> <p>JANEIRO</p> <p>A</p> <p>MARÇO</p>	<p>TRABALHAR A DISCRIMINAÇÃO VISUAL E A MEMÓRIA SEQUENCIA ATRAVÉS A ORGANIZAÇÃO DA CAIXA COM AS CARTAS DOS ALFABETO.</p> <p>As cartas foram misturadas/baralhadas e a aluna colocou por ordem na mesa e depois na caixa.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div data-bbox="548 890 851 1125">  <p>1</p> </div> <div data-bbox="884 861 1079 1125">  <p>2</p> </div> </div>	<p>A aluna manifestou algumas dificuldades na colocação pela ordem do alfabeto, mas demonstrou muita vontade em tocar na carta e associar uma palavra à letra da mesma.</p> <p>O facto de as cartas terem o grafema e o fonema ajuda muito na discriminação visual.</p>		
				

<p>5</p> <p>JANEIRO A MARÇO</p>	<p>SENSIBILIZAÇÃO PARA OUTRAS FORMAS DE COMUNICAÇÃO.</p> <p>LÍNGUA GESTUAL</p> <p>-A aluna foi tirando uma carta e fazendo o gesto para cada letra. - Aqui, também, foi usada a app EKUI.</p> 	<p>A aluna começou a fazer o seu nome em língua gestual o que também ajuda na identificação das letras.</p> <p>Realizou várias tarefas a partir da app (fotografias no anexo V)</p> <p>Esta atividade permitiu desenvolver um pouco a motricidade e a memória sequencial, a ordem do alfabeto tendo a aluna algumas dificuldades, mas nunca desistiu.</p>
<p>6</p> <p>JANEIRO A MARÇO</p>	<p>Coordenação óculo-manual</p> <p>Através de cartazes com imagem/palavras a aluna tinha de reconhecer a letra inicial e procurar a carta correspondente.</p> 	<p>A aluna desenvolveu esta atividade com muita vontade, alguma autonomia e diria mesmo com muita rapidez.</p> <p>Despertou muita curiosidade e foi um desafio que ela criou, tendo executado a tarefa de uma maneira muito boa.</p>
		
		

METODOLOGIA EKUI – REGISTO

SESSÃO	OBJETIVOS	OBSERVAÇÕES
<p>7</p> <p>ABRIL</p> <p>A</p> <p>JUNHO</p>	<p>IDENTIFICAÇÃO DE SÍLABAS FORMADAS POR CONSOANTE SEGUIDAS DE VOGAL</p> <p>DISCRIMINAÇÃO VISUAL</p> <p>PA PE PI PO PU            TA TE TI TO TU            MA ME MI MO MU            DA DE DI DO DU            RA RE RI RO RU            SA SE SI SO SU</p>  <p>The image shows several educational materials for the EKUI program. There are three 'EKUI ALFABETO' cards: one with uppercase letters A-Z, one with lowercase letters a-z, and one with Braille. There are also several syllable cards, some with illustrations of people's faces, and a card titled 'EKUI, o princípio da inclusão' with a grid of small illustrations.</p>	<p>A aluna já identifica e faz os pares (consoante vogal) com relativa facilidade.</p> <p>Esta atividade permitiu rever não só as letras, bem como os sons.</p> <p>A relação grafema/fonema que está presente nas cartas foi fundamental e uma grande ajuda.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <span data-bbox="1659 1177 1742 1241">😊</span> <span data-bbox="1749 1177 1832 1241">😐</span> <span data-bbox="1839 1177 1921 1241">😞</span> </div>

<p>8</p> <p>ABRIL</p> <p>A</p> <p>JUNHO</p>	<p>Coordenação óculo-manual</p> <p>A aluna tira uma carta e dependendo da letra diz uma palavras, por exemplo. P - Pato</p> <p>Em seguida escrevia as palavras.</p> 	<p>Revisão do grafema e fonema tendo posteriormente a escrita das palavras.</p> <p>Foi muito bom ver a associação da letra, palavra e depois a escrita.</p> <p>Revelou algumas dificuldades na escrita, no entanto na oralidade foi quase sem hesitações.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;"></span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;"></span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;"></span> </div>
---------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

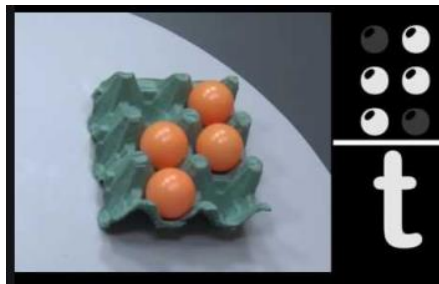
9

ABRIL  
A  
JUNHO

## SENSIBILIZAÇÃO PARA OUTRAS FORMAS DE COMUNICAÇÃO.

### BRaille

-A aluna sentiu os relevos nas cartas e desenhou as células conforme as letras das cartas.



(apenas um exemplo)

Fonte:

[https://www.google.com/search?q=baille+caixa+de+ovos&sxsrf=ACYBGNR5nWjteUFfq6Vjl7MGtcBzYkUqSw:1572105523972&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi-5Li6pbriAhWK2BQKHR8-A\\_gQ\\_AUIEigB&biw=1366&bih=657#imgrc=VMChXg\\_kz2w0FM](https://www.google.com/search?q=baille+caixa+de+ovos&sxsrf=ACYBGNR5nWjteUFfq6Vjl7MGtcBzYkUqSw:1572105523972&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi-5Li6pbriAhWK2BQKHR8-A_gQ_AUIEigB&biw=1366&bih=657#imgrc=VMChXg_kz2w0FM)

O Braille despertou outro interesse e o toque foi uma constante.

Foi trabalho com uma caixa de ovos+bola de ping-pong algumas letras e depois a escrita de algumas palavras. (a

imagem é apenas ilustrativa)

Aqui a aluna revelou muitas dificuldades e teria de ser trabalho mais vezes.



## METODOLOGIA EKUI – REGISTO

SESSÃO	OBJETIVOS
CONCLUSÃO	<p>Ao longo das várias sessões trabalhei: a literacia, a discriminação visual, a memória sequencial, a discriminação tátil, a coordenação óculo-manual e a sensibilização para outras formas de comunicação, os casos de leitura, a escrita, entre outros aspetos.</p> <p>Ao longo de todas as sessões a reação e participação da aluna foram boas e existiu sempre grande vontade em desenvolver tudo o que eu lhe pedia na atividade.</p> <p>A que resultou um pouco menos foi a que envolveu o Braille, embora a caixa dos ovos fosse novidade e tendo até numa fase inicial demonstrado algum interesse e feito algumas letras e associando ao grafema, o interesse não foi continuado.</p> <p>Os resultados revelaram que esta metodologia deve não só ser utilizada, como recomendada, isto porque, ajuda em muito os alunos na alfabetização e na comunicação.</p>

## **ANEXO G-Entrevistas**

### **GUIÃO DE ENTREVISTA**

#### **Tema:**

A metodologia EKUI na aquisição da alfabetização e na comunicação de uma aluna com trissomia 21.

#### **Objetivos gerais:**

- recolher dados que ajudem a compreender todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.
- conhecer os métodos de ensino do alfabeto.
- perceber a influência da metodologia EKUI neste processo.
- recolher informação que ajude a compreender a importância desta metodologia na comunicação.
- recolher dados sobre a aprendizagem da Língua Gestual e do Braille e as suas influências.

<b>BLOCOS DA ENTREVISTA</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>TÓPICOS PARA A FORMULAÇÃO DAS QUESTÕES</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
<i>Validação da entrevista</i>	Validar a entrevista	<p>Informar sobre os objetivos do estudo-caso.</p> <p>Referir a importância da participação dos entrevistados e assegurar a confidencialidade da mesma.</p> <p>Salientar o caráter restrito do uso das informações prestadas.</p>	<p>Criar um clima de confiança; agradecer a participação no início e no final da entrevista; pedir autorização para utilizar a entrevista e para tal assinarem a mesma.</p>
<i>Identificação</i>	Caraterização dos envolvidos	<p>Idade</p> <p>Tempo de serviço</p> <p>Área</p>	Caraterização pessoal e profissional
<i>Alfabetização</i>	<p>Identificar qual a metodologia utilizada.</p> <p>Compreender que objetivos traçaram e o que fizeram para os atingir (elaboração de objetivos).</p> <p>Identificar aspetos positivos e negativos ao longo do Processo</p> <p>Conhecer os obstáculos à Aprendizagem identificados e como lidou com eles.</p>	<p>Motivações para a utilização da metodologia EKUI</p> <p>Objetivos traçados ao longo do Processo e estratégias para lidar com os mesmos.</p> <p>Caraterização do decorrer da alfabetização</p> <p>Obstáculos sentidos no decorrer do Processo e estratégias adoptadas</p> <p>Importância da aprendizagem no dia-a-dia</p>	<p>Estratégias para lidar com os mesmos.</p> <p>Que tipo de obstáculos.</p> <p>O que considera que correu bem e o que correu menos bem</p> <p>No processo de alfabetização qual a importância da metodologia EKUI.</p>

<b>ETAPAS DA ENTREVISTA</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>TÓPICOS PARA A FORMULAÇÃO DAS QUESTÕES</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
<i>Comunicação</i>	<p>Compreender a utilidade da metodologia EKUI na comunicação.</p> <p>Compreender que tipo de ajuda/dificuldades lhes poderá ter sido dada com as cartas EKUI.</p>	<p>Caraterização da evolução na comunicação com adulto e entre pares em contexto escolar.</p> <p>Importância da comunicação no dia a dia.</p> <p>Obstáculos sentidos no decorrer do Processo e estratégias utilizadas.</p>	<p>No processo da comunicação qual a importância da metodologia EKUI.</p> <p>Que tipo de obstáculos.</p> <p>Estratégias para lidar com os mesmos.</p> <p>O que considera que correu bem e o que correu menos bem</p>
<i>Balanço da entrevista</i>	<p>Agradecer a colaboração.</p> <p>Perceber se o entrevistado pretende dar outras informações.</p>	<p>Que balanço é feito da metodologia EKUI.</p> <p>Existe mais algum assunto sobre a sua vivência que gostasse de referir?</p>	<p>Agradecer a colaboração salientando a importância da contribuição pessoal</p>

## ENTREVISTAS

### ENTREVISTA A1

**1. Quantos anos de serviço tem e qual a sua idade?**

31anos de serviço e 55 de idade.

**2. Qual é o seu grau de formação?**

Curso magistério primário.

**3. Qual a formação mais recente que fez?**

Sobre disciplina e indisciplina na salda de aula.

**4. Fale-me um pouco do seu percurso académico e profissional.**

Comecei a trabalhar e nos primeiros anos não tinha ano completo, mas depois de 1988/89 comecei sempre a fazer trabalho anual nas escolas do 1ºciclo.

**5. Quando falamos no ensino da leitura e da escrita, sabemos que existem vários métodos utilizados ao longo dos anos. Quais é que conhece e qual ou quais utiliza?**

Em dois grandes grupos temos o analítico-sintético e o sintético-analítico. Eu prefiro sempre o primeiro mais focado na vertende social e vivencial dos alunos.

**6. Nas várias escolas, teve contacto com um método ou com vários métodos? Utilizou sempre o mesmo, porquê?**

Tive contacto com vários métodos. Utilizei a vertente analítico-sintético, podendo fazendo ajustes conforme o tipo de turma que tinha.

**7. A sua formação base teve influência no método escolhido ou no que utiliza agora?**

Sim, sim.

**8. Considera que durante a sua formação foram-lhe dado a conhecer os diferentes métodos existentes, bem como as vantagens e desvantagens da sua utilização? O que perspetivou sobre os mesmos?**

Foram dados a conhecer vários métodos, as vantagens e desvantagens éramos nós que íamos refletindo e ao ver ser aplicado, depois fazíamos a nossa avaliação e optávamos por aquele que se identificava mais com a nossa forma de estar na profissão.

**9. No(s) método(s) que utiliza, costuma complementar com outros materiais? Que tipo de materiais?**

Vou complementando com matérias criados por mim, com imagens, fotografias trazidas pelos alunos, quadros silábicos, há também “o Loto” da leitura e da escrita que quando as escola o têm também utilizo.

**10. Quando ainda não conhece as características da turma e tem de começar a ensinar as letras, numa fase inicial, como este ano, como é feita a sua abordagem. Tem um método preferencial. Qual e porquê?**

É aquele que tenho utilizado sempre (analítico-sintético)

**11. Com a aluna que tem trissomia 21, utiliza o mesmo método que utiliza para a turma? Ou coloca em prática vários métodos?**

Com a criança que tem trissomia não parto da vertente da frase, mas sim da palavra, imagem e centro-me essencialmente na parte silábica e a identificação das consoantes e das vogais, Neste caso não trabalho mais o sintético como os restantes elementos da turma.

**12. Focaliza-se mais nos métodos ou nas estratégias?**

Para mim é difícil dissociar o método da estratégia, por que cada método tem uma estratégia que lhe está associada. Posso é fazer umas ligeiras alterações tendo em conta os materiais que disponho e a própria aquisição que a criança vai fazendo das consoantes e da parte fonológica que é trabalhada.

**13. Passaria a utilizar uma nova metodologia?**

Depende da metodologia, se eu visse que era mais eficaz e fosse mais apelativa não viria porque não.

**14. Fale-me um pouco da metodologia EKUI.**

Nunca utilizei de uma forma muito específica. Conheço de uma forma muito geral e do pouco que conheço acho que está direcionada para alunos surdos.

**15. Com a metodologia EKUI, poderemos ter uma maior facilidade no ensino do alfabeto na turma? E neste caso particular, com uma aluna com trissomia 21, qual a vantagem?**

Eu acho que é um método muito positivo para alunos surdos, porque tem ali uma mais valia que os ajuda a superar aquela limitação. A criança com trissomia, também depende das capacidades que ela tenha.

**16. Poderá ser importante a aquisição da Língua Gestual e do Braille?**

Do Braille não vejo atualmente grande necessidade, porque acho que há equipamentos ao nível do software que se calhar vai superar tudo isso.

A Língua Gestual se calhar era importante.

**17. Em que medida esta aprendizagem poderá ser importante em alunos do 1ºano e na alfabetização?**

Depende das características da turma, se na turma houver crianças com problemas de audição se calhar era vantajoso.

**18. Considera que esta metodologia poderá ajudar na comunicação? Se sim, pode dar alguns exemplos?**

Quando existem alunos com problemas de surdez e assim é uma forma de os integrar e de facilitar a comunicação entre eles

**19. A metodologia permite o desenvolvimento de atitudes inclusivas e de respeito pela diferença? Se sim, dê alguns exemplos.**

Sim, Esse é um dos objetivos da metodologia.

**20. A metodologia EKUI poderá ser utilizada com algum outro método em simultâneo?**

Como eu nunca utilizei não me sinto segura para ver qual é a capacidade de adaptação desse método com outro. Não vou estar a fazer juízos de valor de uma realidade que eu não trabalhei.

**21. Num futuro próximo a metodologia EKUI se houver formação aos professores poderá ser seguida por todas as escolas? Porquê?**

Sim, se for uma escola com problemas de audição acho que está perfeito

**22. Esta metodologia poderá ser utilizada apenas na sala de aula pela professora da turma /professor de Educação especial ou poderá ser vantajoso ser utilizada, também, por outros técnicos?**

Se tiverem a trabalhar com crianças com problemas de surdez qualquer profissional terá de utilizar, porque senão a comunicação não se processa.

**Professora**

Fernanda Costa

## **ENTREVISTA A2**

### **1. Quantos anos de serviço tem e qual a sua idade?**

1 ano de serviço

23 anos de idade

### **2. Qual é o seu grau de formação?**

Licenciatura

### **3. Qual a formação mais recente que fez?**

Comunicação *billing*

### **4. Fale-me um pouco do seu percurso académico e profissional.**

4anos curso de saúde

CRI Centro de Recursos para a Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais – em vários agrupamentos de Lisboa.

### **5. Passaria a utilizar uma nova metodologia?**

Sim faço sempre questão de fazer um pequeno estudo para saber se posso usar ou não essa metodologia. Cada caso é um caso e as crianças têm a tendência a reagir de maneira diferente. Também tem a ver com a sua idade, o tipo de perturbação ou alteração que tenham. Mas sim, não gosto de ficar simplesmente pelas metodologias, porque não existe uma receita para tudo e faz sentido continuar a pesquisar e ver que novas metodologias existem e que podem ser aplicadas.

### **6. Fale-me um pouco da metodologia EKUI.**

Foi uma experiência breve, mas foi positiva. A Ana reagiu bastante bem à metodologia, reconheceu as letras e teve algumas dificuldades com os gestos, o Braille não foi aplicável. Mas ela reagiu muito bem à relação fonema/grafema, nomeação e identificação de letras.

### **7. Com a metodologia EKUI poderemos ter uma maior facilidade no ensino do alfabeto? E neste caso particular, com uma aluna com trissomia 21, considera que existe alguma vantagem, também ao nível da motricidade?**

Sim, tem mais facilidade na identificação do alfabeto. Considero que seja uma vantagem transversal, não creio que seja só para a Ana em específico. É importante para todas as crianças.

**8. Ao nível da terapia da fala a metodologia EKUI poderá ser utilizada como método complementar?**

Sim, claro que sim. Crianças que tenham dificuldade ao nível da leitura e escrita é algo que pode efetivamente facilitar no reconhecimento de letras, na aprendizagem da leitura e escrita. E pronto, eu usaria.

**9. Poderá ser importante a aquisição da Língua Gestual e Braille para qualquer aluno? Porquê?**

Faria sentido que se inicia-se a aprendizagem ainda nesse nível até porque existem crianças, aliás todas as crianças que se inserem no ensino primário e tudo mais não vão ser sempre crianças com todas as capacidades. Vão sempre existir crianças com dificuldades auditivas, visuais e seria importante que elas se encontrassem integradas. No entanto, acho que o tempo necessário para fazer com que isso aconteça seria um pouco limitado, porque a Língua Gestual e o Braille são difíceis de aprender para crianças.

**10. Em que medida esta aprendizagem poderá ser importante em alunos do 1º ano e na alfabetização?**

Sim, sim, sim sem dúvida como já referi antes.

**11. Considera que esta metodologia poderá ajudar na comunicação? Se sim, pode dar alguns exemplos?**

Sim, eu acho que sim, principalmente ao nível do Braille. Crianças que conhecem uma pessoa nova, não sabem o nome da pessoa. O uso dos cartões e da metodologia ajudaria.

**12. A metodologia permite o desenvolvimento de atitudes inclusivas e de respeito pela diferença? Se sim, dê alguns exemplos.**

Sim, sem dúvida alguma. As crianças começam a perceber que não existe apenas a língua materna delas, que existe a Língua Gestual, o Braille e que são formas diferentes de comunicarem, mas no entanto ajuda que haja um integração de todas as crianças. Ajuda na parte social, como se relacionam e percebem que existem crianças com características diferentes que no entanto devem ser integradas.

**13. A metodologia EKUI poderá ser, num futuro próximo, uma metodologia a ser seguida por todas as escolas?**

Sim poderia, sem dúvida. Acho que sim.

**14. Esta metodologia poderá ser utilizada apenas na sala de aula pela professora da turma /professor de Educação especial ou poderá ser utilizada por outros técnicos?**

Sim sem dúvida. Se souberem com deve ser aplicado e como deve ser utilizado.

**15. Considera que a aluna com trissomia 21, neste caso específico, revelou alguma evolução positiva com a utilização desta metodologia? Se sim, em que medida.**

Sim eu creio que sim. Porque até tinha a imagem, não é, de como se abre a boca ou se pronuncia o que ajuda bastante e o auxílio visual e tem a letra em si. Eu acho que ela na altura não teve dificuldades, não hesitou, reconheceu facilmente. Acho que seria que se continuasse a ser utilizado seria benéfico para ela, ainda na fase de leitura e escrita.

**T. da Fala**

**Jessica Pascoal**

**ENTREVISTA A3**

**1. Que idade têm?**

**Pai** 53 anos

**Mãe** 49 anos

**2. Quais são as suas habilitações literárias?**

**Pai e Mãe**

Ambos licenciados em Direito

**3. Como decorreu o percurso pré-escolar da vossa educanda?**

Ela desde os dois anos e meio até entrar para aqui com 7anos quase a fazer os 8anos andou no externato.

Antes dos dois anos e meio teve apoios.

Nesses 5anos desenvolveu uma relação muito boa com as pessoas, aliás ela em termos de socialização nunca houve pessoas que se dissesse que não se dá bem. Acolheram-na muito bem e deram-lhe bastante apoio.

**4. Como caracterizam a adaptação da vossa educanda ao 1ºCiclo?**

Não houve propriamente, que assim se possa dizer dificuldades a nível de socialização. É uma miúda que muito facilmente conhece uma pessoa nova e mete-se logo com ela.

Não dificuldades na transição, aprender novos conteúdos, coisas novas, a noção de obrigação, de horários que não tinha, como é normal.

Houve situações pontuais de alguma dificuldades, mas houve uma evolução muito positiva.

Nós esperávamos mais dificuldades na mudança de uma escola para a outra.

## **5. No que diz respeito à leitura e à escrita de que forma(s) têm acompanhado/estimulado esta aquisição no contexto familiar?**

Tem acontecido várias coisas.

Recentemente começou a haver alguma iniciativa da parte de dela. Vai ao armário e diz que quer ler esta história e às vezes é preciso um bocado de negociação, porque é um livro muito grande e a troca por uma história pequenina.

Outra situação é a leitura de histórias que o pai tem em Braille.

Costumamos utilizar o método das 28 palavras e isso tem ajudado muito.

Alguns jogos interativos no tablet com letras e palavras.

Tem ainda um outro que é uma molinha que tem uma ficha com 6/7 palavras, cada uma tem algo específico, como por exemplo, animais, alimentos, transportes e ela tem de colocar as letras nuns buracos. Sendo de alguma forma autocorretivos, porque se não for aquela letra não encaixa e ela também gosto muito disso.

## **6. Considera utilizar uma nova metodologia?**

A Ana é engraçado, porque adere bem a uma coisa nova, mas à segunda vez isto já está visto e pode colocar de lado.

É engraçado que nesse aspeto tenho notado uma evolução nela e o desinteresse tem diminuído e volta a pegar no que tinha colocado de lado... Há mais manutenção e interesse do que antes.

## **7. Falem-me um pouco da metodologia EKUI.**

Não tivemos experiência direta. Soubemos que o professor utilizava. Parcialmente, a história de visualizar o grafema e o fonema é muito útil.

## **8. Poderá ser importante a aquisição da Língua Gestual e do Braille em alunos do 1º ano e na alfabetização?**

A mim parece que tem alguma noção geral da Língua Gestual parece-me muito útil nos miúdos todos, porque existem crianças que querem comunicar e os outros não percebem. A Ana não aprendeu Língua Gestual, mas começou a expressar-se por gestos a partir dos 5 meses. Ela não sabia dizer absolutamente nada e fazia diversos gestos...

Começou a associar palavras e sílabas a determinados gestos...

Desde muito pequena um gesto quer dizer um som.

Um menino tem um colega surdo e existe ali uma barreira enorme e isso vai manter-se ao longo do percurso laboral. Tenho um colega que é surdo e há ali uma parede, não consigo comunicar.

A aprendizagem é muito mais rápida na associação do fonema/grafema e associar um gesto, um som, também para a construção silábica...

**9. A vossa educanda beneficiou com a utilização desta metodologia?**

Sim todas estas características da metodologia beneficiam a aluna.

**10. Consideram que esta metodologia poderá ajudar na comunicação? Se sim, podem dar alguns exemplos? Se não, porquê?**

Sim como já disse desde muito cedo ela utilizou os gestos, porque ela começou a falar muito tarde. Fazia o gesto de “tinha sede ou fome”. Ela perdeu isto com a verbalização, mas ainda hoje quando tem alguma dificuldade recorre ao gesto.

**11. A metodologia permite o desenvolvimento de atitudes inclusivas e de respeito pela diferença? Se sim, deem alguns exemplos. Se não, porquê?**

Não sei se ela terá essa consciência, mas parece-me que sim.

**12. Esta metodologia poderá ter ajudado a vossa educanda ao nível da motricidade? Em que medida?**

O colocar das letras nos buracos é agora feito de maneira bem diferente, porque ela tinha as mãos mais rechonchudas do que agora. Essa parte ela melhorou muito

**13. Num futuro próximo a metodologia EKUI poderá ser seguida por todas as escolas? Porquê?**

Não sei. Acho que depende muito dos públicos, porque se não tem um miúdo na sala que à partida desperta o resto da turma para a necessidade vai até ser um elemento para despertar esse interesse.

Se a ideia é incentivar o ensino inclusivo, dentro da sala de aula, quantas mais formas de comunicação houver melhor e pelo menos vai despertar a ideia de que existem outras formas de comunicar entre todos (alunos, alunos e professores...). Assim todos trabalham para uma integração em comum ao nível da sala de aula.

Será tanto mais inclusivo, quanto mais miúdos houver que despertem essa necessidade.

Mesmo que numa turma não haja nenhum aluno que necessite de comunicar por Língua Gestual, pode haver na turma ao lado e isso despertará o interesse e será muito importante na socialização.

**Os pais**

Vitor Calha

Helena Rodrigues

## ANEXO H- GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO
INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA/CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS	<p><b>A1</b>                      “31anos de serviço e 55 de idade “                      “Curso magistério primário”                      “Sobre disciplina e indisciplina na salda de aula.”</p> <p><b>A2</b>                      “1 ano de serviço; 23 anos de idade”                      “Licenciatura”                      “Comunicação <i>billing</i>”                      “4anos curso de saúde; CRI Centro de Recursos para a Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais – em vários agrupamentos de Lisboa.”</p> <p><b>A3</b>                      “Pai 53 anos e Mãe 49 anos”                      “Ambos licenciados em Direito”</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO
MÉTODOS	CONHECIMENTO UTILIZAÇÃO	<p><b>A1</b></p> <p>“Em dois grandes grupos temos o analítico-sintético e o sintético-analítico. Eu prefiro sempre o primeiro mais focado na vertente social e vivencial dos alunos.”</p> <p>“Tive contato com vários métodos. Utilizei a vertente analítico-sintético, podendo fazendo ajustes conforme o tipo de turma que tinha.”</p> <p>“Foram dados a conhecer vários métodos, as vantagens e desvantagens éramos nós que íamos refletindo e ao ver ser aplicado, depois fazíamos a nossa avaliação e optávamos por aquele que se identificava mais com a nossa forma de estar na profissão.”</p> <p>“Vou complementando com matérias criados por mim, com imagens, fotografias trazidas pelos alunos, quadros silábicos, há também “o Loto” da leitura e da escrita que quando as escola o têm também utilizo.”</p> <p><b>A2</b></p> <p>“Sim faço sempre questão de fazer um pequeno estudo para saber se posso usar ou não essa metodologia. Cada caso é um caso e as crianças têm a tendência a reagir de maneira diferente. Também tem a ver com a sua idade, o tipo de perturbação ou alteração que tenham. Mas sim, não gosto de ficar simplesmente pelas metodologias, porque não existe uma receita para tudo e faz sentido continuar a pesquisar e ver que novas metodologias existem e que podem ser aplicadas.”</p> <p><b>A3</b></p>

		<p>“Tem acontecido várias coisas. Recentemente começou a haver alguma iniciativa da parte de dela. Vai ao armário e diz que quer ler esta história e às vezes é preciso um bocado de negociação, porque é um livro muito grande e a troca por uma história pequenina. Outra situação é a leitura de histórias que o pai tem em Braille. Costumamos utilizar o método das 28 palavras e isso tem ajudado muito. Alguns jogos interativos no <i>tablet</i> com letras e palavras. Tem ainda um outro que é uma molinha que tem uma ficha com 6/7 palavras, cada uma tem algo específico, como por exemplo, animais, alimentos, transportes e ela tem de colocar as letras nuns buracos. Sendo de alguma forma autocorretivos, porque se não for aquela letra não encaixa e ela também gosto muito disso.”</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO
CONHECIMENTO DA <i>METODOLOGIA EKUI</i>	APLICAÇÃO EM FUNÇÃO DE VARIÁVEIS	<p><b>A1</b> “Nunca utilizei de uma forma muito específica. Conheço de uma forma muito geral e do pouco que conheço acho que está direcionada para alunos surdos.” “Eu acho que é um método muito positivo para alunos surdos, porque tem ali uma mais-valia que os ajuda a superar aquela limitação. A criança com trissomia, também depende das capacidades que ela tenha.”</p> <p><b>A2</b> “Foi uma experiência breve, mas foi positiva. A Ana reagiu bastante</p>

		<p>bem à metodologia, reconheceu as letras e teve algumas dificuldades com os gestos, o Braille não foi aplicável. Mas ela reagiu muito bem à relação fonema/grafema, nomeação e identificação de letras.”</p> <p><b>A3</b></p> <p>“Não tivemos experiência direta. Soubemos que o professor utilizava. Parcialmente, a história de visualizar o grafema e o fonema é muito útil.”</p>
<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>UNIDADES DE CONTEXTO</b>
ALFABETIZAÇÃO	<p>AQUISIÇÃO E INFLUÊNCIA DA <i>METODOLOGIA EKUI</i></p>	<p><b>A1</b></p> <p>“Depende das características da turma, se na turma houver crianças com problemas de audição se calhar era vantajoso.”</p> <p><b>A2</b></p> <p>“Sim, tem mais facilidade na identificação do alfabeto. Considero que seja uma vantagem transversal, não creio que seja só para a Ana em específico. É importante para todas as crianças.”</p> <p>“Sim, claro que sim. Crianças que tenham dificuldade ao nível da leitura e escrita é algo que pode efetivamente facilitar no reconhecimento de letras, na aprendizagem da leitura e escrita. E pronto, eu usaria.”</p> <p>“Sim, eu acho que sim, principalmente ao nível do Braille. Crianças que conhecem uma pessoa nova, não sabem o nome da pessoa. O uso dos cartões e da metodologia ajudaria.”</p> <p><b>A3</b></p> <p>“Sim todas estas características da metodologia beneficiam a aluna.”</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO
COMUNICAÇÃO	AQUISIÇÃO INFLUÊNCIA DA <i>METODOLOGIA EKUI</i>	<p><b>A1</b></p> <p>“Do <i>Braille</i> não vejo atualmente grande necessidade, porque acho que há equipamentos ao nível do software que se calhar vai superar tudo isso. A Língua Gestual se calhar era importante.”</p> <p>“Quando existem alunos com problemas de surdez e assim é uma forma de os integrar e de facilitar a comunicação entre eles.”</p> <p>“Sim, Esse é um dos objetivos da metodologia.”</p> <p><b>A2</b></p> <p>“Faria sentido que se inicia-se a aprendizagem ainda nesse nível até porque existem crianças, aliás todas as crianças que se inserem no ensino primário e tudo mais não vão ser sempre crianças com todas as capacidades. Não sempre existir crianças com dificuldades auditivas, visuais e seria importante que elas se encontrassem integradas. No entanto, acho que o tempo necessário para fazer com que isso aconteça seria um pouco limitado, porque a Língua Gestual e o Braille são difíceis de aprender para crianças.”</p> <p>“Sim, sem dúvida alguma. As crianças começam a perceber que não existe apenas a língua materna delas, que existe a Língua Gestual, o Braille e que são formas diferentes de comunicarem, mas no entanto ajuda que haja um integração de todas as crianças. Ajuda na parte social, como se relacionam e percebem que existem crianças com características diferentes que no entanto devem ser integradas.”</p> <p>“Sim eu creio que sim. Porque até tinha a imagem, não é, de como se</p>

		<p>abre a boca ou se pronuncia o que ajuda bastante e o auxílio visual e tem a letra em si. Eu acho que ela na altura não teve dificuldades, não hesitou, reconheceu facilmente. Acho que seria que se continuasse a ser utilizado seria benéfico para ela, ainda na fase de leitura e escrita.”</p> <p><b>A3</b></p> <p>“A mim parece que tem alguma noção geral da Língua Gestual parece-me muito útil nos miúdos todos, porque existem crianças que querem comunicar e os outros não percebem. A Ana não aprendeu Língua Gestual, mas começou a expressar-se por gestos a partir dos 5 meses. Ela não sabia dizer absolutamente nada e fazia diversos gestos... Começou a associar palavras e sílabas a determinados gestos... Desde muito pequena um gesto quer dizer um som.</p> <p>Um menino tem um colega surdo e existe ali uma barreira enorme e isso vai manter-se ao longo do percurso laboral. Tenho um colega que é surdo e há ali uma parede, não consigo comunicar.</p> <p>A aprendizagem é muito mais rápida na associação do fonema/grafema e associar um gesto, um som, também para a construção silábica...”</p> <p>“Sim como já disse desde muito cedo ela utilizou os gestos, porque ela começou a falar muito tarde. Fazia o gesto de “tinha sede ou fome”. Ela perdeu isto com a verbalização, mas ainda hoje quando tem alguma dificuldade recorre ao gesto.”</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## ANEXO I - Pós teste

### **8. Qual o conhecimento do alfabeto, da grafia e dos fonemas?**

A aluna passou a conhecer quase todo o alfabeto/grafema e o som/fonema com uma grande capacidade e muita vontade em cada sessão.

### **9. Associa as quatro formas de comunicar grafia, som, língua gestual e Braille?**

Para além de associar as letras/grafia ao som/fonema, passou a reconhecer a língua gestual, ainda que não todo o alfabeto uma vez que tem algumas dificuldades na motricidade. No entanto, mal começa a abrir a caixa das cartas EKUI uma das primeiras reacções era começar a mexer os dedos. O trabalho deverá continuar e isso foi abordado com a professora titular/terapeuta da fala. Já com Braille sentiu mais dificuldades e teria de ser um trabalho mais repetitivo.

### **10. Como comunica?**

A aluna melhorou na comunicação. Já diz mais palavras, mantém os gestos que ajudam na comunicação e comunica muito mais com todos. Ainda poderá melhorar e a seu tempo a construção de frases ajudará.

### **11. Em que medida a metodologia ajudará na aquisição da escrita e leitura?**

Foi muito importante na aquisição do alfabeto e na construção de palavras, na associação grafema e fonema, na associação à língua gestual, bem com na motricidade. A repetição de diversas atividades levou a estes resultados e a capacidade da aluna ajudou muito nesta aquisição.

### **12. A metodologia poderá ajudar na distinção de fonemas, como por exemplo, /p/, /t/, /d/?**

A metodologia ajudou a melhorar e evitar confusões entre algumas letras/grafema e o som/fonemas e assim evitar essa troca, no entanto, ainda se mantêm algumas dessas confusões que devem ser trabalhadas e certamente colmatadas nos anos seguintes.

### **13. A comunicação será mais facilitada ou melhor com a utilização desta metodologia?**

A aquisição de forma mais rápida e eficiente do alfabeto/grafema, dos fonemas permitiu à criança reconhecer mais facilmente as letras, as palavras e os outros, quer os colegas, quer os professores/técnicos.

### **14. A utilização destas 4 formas de comunicação ajudará a criança na inclusão?**

Ao aprender a comunicar de diferentes formas ficou com mais “ferramentas” para se sentir incluída e facilitou assim as diversas atividades e muito importante toda a socialização da crianças (os diálogos).