



---

**Instituto Politécnico de Lisboa**

**Escola Superior de Educação**

**A influência da poesia no desenvolvimento da linguagem oral  
de uma aluna com Trissomia 21**

**Projeto de Intervenção apresentado na Escola Superior de Educação  
de Lisboa, para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial**

**Rui Fernando Costa Campos**

2012

---



---

**Instituto Politécnico de Lisboa**

**Escola Superior de Educação**

**A influência da poesia no desenvolvimento da linguagem oral  
de uma aluna com Trissomia 21**

Projeto de Intervenção apresentado na Escola Superior de Educação de  
Lisboa, para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial

**Rui Fernando Costa Campos**

Sob a orientação de:

**Professora Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira**

2012

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam que a Arte no ensino das nossas escolas pode ser a maior riqueza para a existência de todos os nossos alunos.

“Pode-se dizer que toda a poesia parte das emoções experimentadas pelos seres humanos nas relações consigo próprios, uns com os outros, com entes divinos e com o mundo à sua volta; por isso, ocupa-se também do pensamento e da ação que a emoção provoca, e de que a emoção resulta.”

Thomas Stearn Eliot

## **Agradecimentos**

Para a realização deste projeto de investigação-ação, gostaria de deixar expresso o meu agradecimento à minha orientadora que me apoiou, confiou e, sobretudo, acreditou neste projeto.

Um especial agradecimento aos meus pais pela entrega total à minha educação e formação pessoal e académica.

Agradeço, igualmente, aos pais da aluna pela confiança que depositaram em todo este processo.

Finalmente, agradeço a todos os meus amigos que, de alguma forma, direta ou indiretamente colaboraram e me ajudaram durante todo o período deste trabalho.

## **Resumo**

O conceito de poesia é uma forma de arte e traduz-se como um espelho do pensamento do homem realizado na palavra oral e escrita. A poesia poderá ensinar o homem no estudo da palavra, através do seu significado nos valores denotativo e/ou conotativo. A aplicação destes conceitos faz sentido, a partir da ideia de que a palavra no contexto da poesia pode produzir emoções e sensações nas pessoas a quem ela é transmitida. A poesia tem funções multissensoriais que podem definir o input linguístico como forma de desenvolver a linguagem.

Vários são os estudos que apontam para as principais competências deficitárias nos indivíduos com Trissomia 21, mas poucas são as investigações que se debruçam sobre a influência da poesia nas várias competências linguísticas. Uma perceção mais ampla e visionária da Arte na voz da poesia pela parte da escola, professores e, em particular, professores de Educação Especial permitirá adotar estratégias de intervenção inovadoras. Pretende este estudo investigar e analisar a forma como a poesia pode influenciar o desenvolvimento da linguagem oral numa aluna com Trissomia 21.

Neste projeto, a partir da identificação do caso-problema e da constatação da ausência da poesia no currículo da aluna, procurou-se intervir, no sentido de melhorar as suas competências linguísticas, utilizando para tanto a poesia.

A implementação do projeto aconteceu ao longo de seis meses durante quinze sessões de intervenção individuais. Os resultados do projeto mostram que, em todas as competências linguísticas, houve um processo evolutivo, sendo particularmente significativo o desenvolvimento da competência fonológica, aumento de vocabulário e uma maior noção da palavra em contexto. Estes dados levam-nos a crer que a utilização da poesia poderá, também, constituir uma forma de promover a socialização e a autonomia, revelando os efeitos colaterais que poderão decorrer deste tipo de intervenção.

Palavras-chave: Trissomia 21, Poesia, Linguagem oral, Competências Linguísticas

### **Abstract**

The concept of poetry is a form of art, showing the man's thought held in the spoken and written word. Poetry can teach man in the study of the word, its meaning through denotative and/or connotative values. The application of these concepts makes sense, from the idea that the word in the context of poetry can stir emotions and feelings in the people to whom it is transmitted.

Poetry has multisensory functions that can set the linguistic input as a way to develop language at phonological, lexical, semantics, pragmatic and morfosyntactic skills.

There are several studies that point out to the key skills deficit in individuals with Trisomy 21, but there are few investigations that focus on the influence of poetry in various language skills.

A broader perception and vision of poetry as art given by school, and teachers, and, particularly teachers of Special Education will allow a more effective intervention strategies.

This study aims to investigate and analyze how poetry can influence the development of oral language in a student with Trisomy 21.

In this project, we tried to intervene, improving the language skills of the student, using poetry from the identification case-problem and confirmation of the absence of poetry in her curriculum.

The implementation of the project took place throughout six months for fifteen individual intervention sessions. The project results show that, in all language skills, there was a progressive process, being particularly significant the development of the phonological skills, increased vocabulary and a greater sense of the word into context.

These data lead us to believe that the use of poetry can also be a way to promote socialization and autonomy, revealing the side effects that may result from this type of intervention.

**Keywords:** Trisomy 21, Poetry, Oral Language, Language skills.

## Índice

**Agradecimentos**

**Resumo**

**Abstract**

**Índice Geral**

**Índice de Quadros**

**Índice de Gráficos**

**Introdução** 12

**Capítulo I - Enquadramento Teórico**

1. Trissomia 21 ou Síndrome de Down 15

    1.1. História e etiologia 15

    1.2. Características da Trissomia 21 16

        1.2.1. Características físicas 16

        1.2.2. Características cognitivas 18

2. Comunicação e desenvolvimento da linguagem 19

    2.1. Comunicação 19

    2.2. Linguagem 20

        2.2.1. Estádios de aquisição da linguagem 23

        2.2.2. Pragmática ou a linguagem em contexto 27

        2.2.3. Fala 27

3. Linguagem e trissomia 21. 28

    3.1. Anatomia e sistemas biológicos que afetam a fala 30

    3.2. Competências linguísticas 32

3.3. Consequências dos atrasos e perturbações da linguagem	34
4. O currículo (im)possível?	35
4.1. Poesia e arte no desenvolvimento da linguagem oral	37
<b>Capítulo II - Enquadramento Metodológico</b>	
1. Natureza do estudo	42
2. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados	45
2.1. Observação direta	45
2.2. Entrevista	49
2.3. Análise de conteúdo	52
<b>Capítulo III - Orientações e Contexto do Estudo</b>	
1. Questões orientadoras e objetivos do estudo	59
2. Contextualização do estudo	60
2.1. Caracterização do meio envolvente do agrupamento de escolas	60
2.2. Caracterização dos participantes	62
2.2.1. Pais e irmã	62
2.2.2. Professora de educação especial do 1º ciclo	62
2.2.3. Terapeuta da fala	63
2.2.4. Professor de educação especial do 2º/3º ciclos	63
2.2.5. Aluna	64
2.3. Resultados das entrevistas	67
2.4. A Educação pela Arte, enquanto metodologia.	72
<b>Capítulo IV - Conceção, Implementação e Avaliação do Projeto</b>	
1. Plano de Investigação e de Ação	75

1.1. Primeira fase: Início do Projeto	77
1.1.1. Diagnóstico e Planificação	77
1.1.2. Planeamento das atividades e estratégias	77
1.2. Segunda Fase: Implementação do projeto	81
1.2.1. Atividades e momentos significativos	85
1.2.2. Avaliação Contínua	89
1.3. Terceira fase – Avaliação final do projeto	90
1.3.1. Análise evolutiva das competências linguísticas	90
1.3.1.1. Competência fonológica	91
1.3.1.2. Competência léxico-semântica	94
1.3.1.3. Competência morfossintática	96
1.3.1.4. Competência pragmática	98
<b>Conclusões</b>	<b>101</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	
<b>Anexos</b>	

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 – Componentes da linguagem oral e subsistemas/domínios linguísticos	22
Quadro 2 – Blocos temáticos e objetivos da entrevista	51
Quadro 3 – Síntese da avaliação diagnóstica da linguagem oral	66
Quadro 4 – Comportamento Global - Total de indicadores das entrevistas	67
Quadro 5 – Aquisição e desenvolvimento da linguagem – total de indicadores das entrevistas	69
Quadro 6 – Atividades e estratégias para desenvolvimento da linguagem oral	71
– Total de indicadores das entrevistas	
Quadro 7 – Plano de investigação e ação	76
Quadro 8 – Planificação das intervenções	78
Quadro 9 – Planificação da intervenção nº2	85
Quadro 10 – Planificação de Intervenção nº5	86
Quadro 11- Planificação de Intervenção nº7	87
Quadro 12 - Planificação de Intervenção nº10	88
Quadro 13 - Planificação de Intervenção nº12	89
Quadro 14 – Síntese de avaliação pós-intervenção	99

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 – Resultados na Competência Fonológica (janeiro a março)	92
Gráfico 2 – Resultados na Competência Fonológica (abril a junho)	93
Gráfico 3 – Resultados na Competência Fonológica (2º momento – abril a junho)	94
Gráfico 4 – Resultados na Competência Lexical (janeiro a março)	95
Gráfico 5 – Resultados na Competência Semântica (janeiro a março)	95
Gráfico 6 – Resultados na Competência Lexical (abril a junho)	96
Gráfico 7 – Resultados na Competência Semântica (abril a junho)	96
Gráfico 8 – Resultados na Competência Morfossintática (janeiro a março)	97
Gráfico 9 – Resultados na Competência Morfossintática (abril a junho)	97
Gráfico 10 – Resultados na Competência Pragmática (janeiro a março)	98
Gráfico 11 – Resultados na Competência Pragmática (abril a junho)	99
Gráfico 12 – Evolução das Competências Linguísticas	100

## **Introdução**

Ao longo dos últimos anos, têm-se tentado várias metodologias de ensino no âmbito da educação especial, sempre com o objetivo de desenvolver as competências das crianças/jovens com base num currículo para a sua vida. A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais é parte de uma sociedade criativa e transformadora de mentalidades. Estas são as premissas para o desenvolvimento de uma cidadania inteligente. No entanto, as metodologias de ensino não são, na maior parte das vezes, operacionalizadas de acordo com as necessidades dos alunos e do objetivo principal, o de desenvolver a comunicação e as interações comunicativas para uma maior qualidade de vida. É nesse sentido que se propõe este projeto de investigação-ação com o propósito de utilizar a poesia no desenvolvimento da linguagem oral de uma aluna com Trissomia 21, promovendo e estimulando as competências linguísticas.

A escolha da educação pela arte, enquanto metodologia pedagógica com o uso da poesia como pano de fundo justifica-se, essencialmente, perante a lacuna existente nas nossas escolas quanto à utilização da arte como veículo para as várias aprendizagens do currículo. Essa quase omissão no processo ensino-aprendizagem envolve, não só as crianças com Necessidades Educativas Especiais, mas também as do ensino regular.

O objetivo particular do presente estudo é, pois, uma tentativa de exemplificar e evidenciar o uso da poesia como uma forma de explorar as emoções e sensações de uma aluna com T21, para que ela desenvolva o potencial da comunicação que todos nós temos, enquanto seres comunicantes e que deve ser explorado de forma a ajudar este tipo de alunos a uma melhor inclusão e uma participação ativa na sociedade.

Para atingir os objetivos deste estudo, delineou-se um plano de ação dividido em três fases: na primeira, de preparação, recolheram-se e identificaram-se dados relativos às competências da aluna e às suas dificuldades na linguagem oral. Fez-se, seguidamente, uma análise de toda a documentação recolhida que se tornou pertinente para a planificação, desenvolvimento e exploração de estratégias para trabalhar as competências linguísticas;

Na segunda fase, correspondente à monitorização do projeto, realizaram-se sessões de intervenção e aplicação das estratégias com observação direta e reflexão sobre as

atividades; já na terceira e última fase de avaliação do projeto procedeu-se à comparação dos resultados do início e final das intervenções.

Este estudo foi organizado e estruturado em seis capítulos:

No primeiro capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico constituído por dois subcapítulos correspondentes às duas grandes áreas que são objeto do nosso estudo: a comunicação, linguagem, desenvolvimento linguístico na Trissomia 21 e o papel da poesia no desenvolvimento da linguagem oral.

No segundo capítulo, referente ao enquadramento metodológico aborda-se a natureza do estudo, bem como as técnicas, instrumentos de recolha e tratamento de dados.

As orientações gerais e os dados relativos ao contexto do estudo, apresentam-se no terceiro capítulo. É neste que se formula o problema que fundamenta o projeto, que são estabelecidas as questões orientadoras, a caracterização dos participantes e a definição dos respetivos objetivos.

No quarto capítulo, desenvolve-se a conceção e implementação do projeto de intervenção com a apresentação das várias fases do projeto de investigação-ação.

A apresentação e discussão dos resultados integra o quinto capítulo com os dados comparativos.

Por fim, tecem-se algumas conclusões sobre o processo e os resultados obtidos, sugerem-se, ainda, novas estratégias pedagógicas no âmbito do desenvolvimento da linguagem oral dos alunos com T21, salientando-se as virtualidades dessas estratégias no desenvolvimento de todos os alunos.

# **CAPÍTULO I**

## **ENQUADRAMENTO**

### **TEÓRICO**

## 1. Trissomia 21 ou Síndrome de down

### 1.1. História e etiologia

O nome Síndrome de Down surgiu a partir da descrição de John Langdon Down, médico inglês que descreveu em 1862, pela primeira vez, as características de uma criança com este síndrome com base em algumas características observadas em crianças internadas num asilo de Surrey em Inglaterra.

Baseado nas teorias racistas da época, atribui a causa a uma degeneração, em que os filhos de europeus se pareciam com mongóis, e que a causa da degeneração seria a tuberculose nos pais. Apesar desta forma de pensar, Langdon sugere que as pessoas com o síndrome fossem treinadas, e que a resposta fosse sempre positiva.

O termo foi referido pela primeira vez pelo editor do The Lancet em 1961. Era, até à data, denominado como **mongolismo** pela semelhança observada por Down na expressão facial de alguns pacientes seus e os indivíduos oriundos da Mongólia. Porém, a designação *mongol* ou *mongolóide* dada aos portadores deste síndrome ganhou um sentido pejorativo e até ofensivo, pelo que se tornou banida no meio científico.

Na Segunda Guerra Mundial, pessoas com qualquer tipo de deficiência (física ou mental) foram exterminadas pelos nazis, no programa chamado Aktion T4. Apesar da patologia ser denominada por Síndrome de Down, o termo Mongolismo ainda foi utilizado frequentemente por Jérôme Lejèune, um médico pediatra francês, que identificou a origem genética deste Síndrome.

Na segunda metade do séc. XX, Lejeune e colaboradores descobriram que, o então denominado Mongolismo, resulta da presença de 1 cromossoma 21 supranumerário (3 cromossomas, em vez dos 2 habituais), pelo que esta doença genética passou a designar-se, corretamente, por Trissomia 21 (literalmente: 3 cromossomas 21).

O risco de nascimento de uma criança com trissomia 21 aumenta com a idade da mãe. Para as mulheres de idade superior a 35 anos, o risco de ter um filho com trissomia 21 é significativamente mais elevado (aos 35, aos 40 e aos 45 anos de idade materna, há o risco de, respetivamente, um em cada 400, um em cada 110 e um em cada 35 recém-nascidos serem portadores de trissomia 21).

De 1942 a 1952, de acordo com os relatos da imprensa médica, menos de 50% das crianças com Trissomia 21 viviam mais de 12 meses. Atualmente, sabe-se que mais de 80% das pessoas com Trissomia 21 vivem mais do que 5 anos e aproximadamente 44% ultrapassam os 60 anos de idade. De acordo com os últimos estudos realizados na Califórnia nos finais do século XX, a esperança de vida, para uma criança de um ano de idade com trissomia 21 é de 43 anos (défice cognitivo grave) e de 55 anos (défice cognitivo ligeiro a moderado).

Em Portugal, para a natalidade atual, é de esperar o nascimento de 150 a 170 crianças com Trissomia 21 em cada ano, havendo, por conseguinte, entre 12.000 a 15.000 pessoas afetadas por esta doença (Miguel Palha, 1995).

## **1.2. Características da trissomia 21**

As pessoas portadoras deste síndrome apresentam dificuldades no seu desenvolvimento físico e nas capacidades cognitivas, assim como alterações e diferenças na aparência facial e corporal. Ao nível cognitivo, encontram-se intelectualmente comprometidos dentro de uma escala que diverge entre o ligeiro e o moderado. Esta classificação implica que a criança com este síndrome tem uma aprendizagem mais lenta do que uma criança sem este tipo de problemática e com parâmetros cognitivos dentro da normalidade, (Stray-Gundersen, 2007).

### **1.2.1. Características físicas**

As principais características físicas de pessoas portadoras de Trissomia 21 envolvem uma cabeça de dimensões mais pequenas, fendas palpebrais com uma orientação para fora e para cima, orelhas pequenas e de implantação baixa, uma macroglossia com língua ligeiramente exposta fora da boca, com uma cavidade oral pequena. Estes são dois aspetos que poderão ter consequências em perturbações da fala. Apresentam um pescoço curto e largo, mãos e pés pequenos, com uma estrutura mais quadrada e, geralmente, uma estatura baixa.

No caso das mãos, estas têm características específicas, com dimensões mais pequenas e dedos mais curtos. As palmas da mão podem apresentar uma linha que as atravessa,

formando uma prega palmar transversal ou linha simiesca; o quinto dedo da mão é, geralmente, curvado para dentro, apresentando apenas uma linha de flexão (clinodactilia) (Stray-Gundersen, 2007). Os pés podem apresentar um espaço maior do que o normal entre o primeiro e segundo dedos onde existe um sulco profundo nas plantas dos pés.

Neste tipo de síndrome, o tórax pode ser mais afunilado, no caso do esterno ser mais achatado ou ainda com o peito em quilha.

A cor da pele poderá ser clara, mas, por vezes, apresentar manchas. Ao nível patológico, esta revela-se seca e gretada, mais sensível, surgindo pequenas irritações cutâneas e algumas alergias. Os cabelos são finos, lisos e, por vezes, esparsos.

Em geral, e, apesar de não ter consequências imediatas em termos de saúde, os portadores deste síndrome revelam um tónus muscular baixo. No entanto, a nível de patologias, as principais e mais incidentes estão relacionadas com doenças cardíacas cuja gravidade pode ser variável. Demonstam alguma instabilidade atlanto-axial, a qual se revela por uma instabilidade entre a primeira e a segunda vértebras do pescoço, sendo motivada pela hipotonia, ou seja, falta de força muscular. Para além destas características, podem surgir outras como algumas infeções superiores do trato respiratório e otites serosas. Em relação à visão, verificam-se casos com miopia, estrabismo, nistagmo e cataratas.

Nesta sequência e em relação às orelhas, estas podem ser de dimensões mais pequenas e as suas pontas dobrar-se. Por vezes, em alguns bebés, localizam-se um pouco abaixo da zona inferior da cabeça. Este facto pode criar alguns obstáculos em termos de audição, pois as vias auditivas também são mais pequenas. Assim, as infeções podem acontecer com mais frequência ou terem dificuldades em desaparecer mais rapidamente. No caso da audição, e, neste caso específico, por serem pequenas, as vias auditivas podem bloquear e poderá mesmo haver perda de audição. Essa perda pode comprometer o desenvolvimento da fala e da linguagem oral e, subsequentemente da socialização.

Uma das características físicas que pode interferir na produção e emissão dos sons e, por consequência, no desenvolvimento da linguagem são os dentes. Em geral, os dentes nas crianças com Trissomia 21 podem nascer sem a ordem natural, nascendo, também, tardiamente. Anatomicamente, o seu tamanho é traduzido em dimensões mais pequenas e com algumas irregularidades no formato. (Stray, Gundersen, 2007)

### **1.2.2. Características cognitivas**

As pessoas portadoras de Trissomia 21 têm na realidade um reconhecido déficit cognitivo, no entanto, os graus deficitários diferem de caso para caso, segundo Miguel Palha (cit. por Troncoso et al., 2004). São pessoas que têm bastantes dificuldades ao nível do raciocínio mais elaborado e em que a formulação de opinião sobre os assuntos que as rodeiam é de alguma forma um problema para a construção dos conceitos mais básicos. As várias aprendizagens fazem-se de forma mais lenta, dependendo o seu desenvolvimento do ambiente social e familiar em que está inserida.

Em relação à medição da inteligência, as crianças com este Síndrome colocam-se entre os níveis da deficiência mental moderada e leve (Miguel Palha, cit. Por Troncoso et al., 2004), tendo em conta as medidas e variações na deficiência mental:

- deficiência mental leve (QI entre os limites de 55 e 70);
- deficiência mental moderada (QI entre os limites de 40 a 55);
- deficiência mental grave (QI entre os limites de 25 a 40)

Torna-se importante referenciar que os níveis baixos de inteligência não impedem estas crianças de se tornarem adolescentes e adultos autónomos, de aprenderem e desenvolverem as competências básicas para a sua inclusão na comunidade e na sociedade onde interagem.

Revelam, também, dificuldades em aprender, não só devido ao seu nível baixo de cognição, mas também devido a dificuldades a nível da atenção, concentração e da própria memória. Com efeito, segundo Cuberos, M.D.A, 1993 cit in. Zeaman e Horse (1963), e Furby (1974) “estas crianças necessitam mais tempo para dirigir a atenção para o que pretendem e têm maior dificuldade em transferi-la de um aspeto para outro do estímulo (...) é necessária uma forte motivação para manter o seu interesse (...) têm dificuldade em inibir ou reter respostas” e em relação à “ memorização (...) as impressões mnésicas persistem menos tempo nos circuitos nervosos da memória a curto prazo. O indivíduo com trissomia tem de aprender determinadas tarefas, mas não dispõe de um mecanismo de estruturas mentais para as assimilar”

Assim sendo, ele consegue aprender, mas no processo de ensino-aprendizagem encontram-se obstáculos na interiorização de conceitos (o abstrato) e na sua aplicação

em situações práticas (o concreto), sendo superados através de técnicas de repetição. No campo do desenvolvimento das chamadas competências superiores, como aquelas que exigem um raciocínio mais crítico, uma coordenação complexa e uma análise mais pormenorizada sobre a atividade, tarefa ou assunto a trabalhar, é necessário mais tempo para a respetiva apreensão e execução.

Ao nível da perceção, os aspetos mais problemáticos são a discriminação visual e auditiva; o reconhecimento tátil em geral e de objetos em três dimensões; a cópia e reprodução de figuras geométricas e o tempo de reação.

## **2. Comunicação, linguagem e desenvolvimento**

### **2.1. Comunicação**

A condição humana está dependente dum ato tão importante como a sua própria sobrevivência, o de comunicar. A comunicação envolve interações, trocas de informação, de ideias com um interlocutor ou mais. Segundo Nunes (2001), comunicar implica respeito, partilha e compreensão mútua.

Para Sim-Sim (1998), a comunicação é 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.

Para comunicar ou para haver uma boa comunicação, existem várias competências do ser humano que se encontram interrelacionadas e devem estar articuladas e equilibradas entre elas. Nunes (2001, p.15) afirma que a comunicação requer “uma complexa combinação de competências cognitivas, motoras, sensoriais e sociais, encontrando-se relacionada com todas as áreas do desenvolvimento.”, acrescentando, ainda que:

*“ O comportamento motor pode ser tão subtil como uma piscadela de olho ou expressão facial, ou ser tão explícito como a palavra falada. Os “skills” cognitivos envolvidos na comunicação incluem a memória de curto e longo termo e a capacidade para estabelecer associações entre o símbolo e o seu representante. Quanto às capacidades sensoriais (...) estas permitem que a criança perceba as tentativas de comunicação do outro, mostrem-lhe a existência de outras pessoas com quem comunicar e que qualquer evento pode servir de tópico para conversar, para além de facilitar a compreensão das relações entre o símbolo e o representante” (p.15)*

Os signos linguísticos são a base para a construção das mensagens, ou seja, têm a função específica de canal da comunicação, variando conforme os contextos e atos comunicativos. É na associação entre o conceito e a imagem acústica, que se estabelece uma linha condutora para a formação da linguagem. A presença do signo linguístico com as suas três principais dimensões, significado, significante e referente, têm de estar presentes no processo de comunicação, pois como sublinha Eco (1973, p.22) “um processo de comunicação em que não exista Código, e em que não exista portanto significação, reduz-se a um processo de estímulo-resposta.”

No entanto, o signo linguístico na comunicação reveste-se de alguns aspetos que poderão reforçar ou distorcer o código linguístico utilizado. Segundo afirma Nunes (2001, p.16), “Destacam-se os aspetos paralinguísticos (...) nomeadamente a entoação, a ênfase, a acentuação, o ritmo/velocidade, os quais expressam as emoções e atitudes (...) realçam-se os processos não linguísticos que contribuem para o processo comunicativo (...) os gestos, os movimentos do corpo, o contacto visual e as expressões faciais” e, ainda, que:

Comunicando, a criança desenvolve as suas capacidades e competências, em virtude das trocas que mantém e assume com o meio ambiente. Quanto maior for a sua capacidade para comunicar, maior controlo ela poderá ter sobre o seu meio ambiente (p.16)

## 2.2. Linguagem

A própria existência do ser humano exige uma colaboração entre todos para a sua evolução. A linguagem é o suporte para a comunicação e a operacionalização dos diferentes atos comunicativos. Azeredo et al. (2011, p.10) “A linguagem é uma faculdade unicamente humana que consiste na capacidade de usarmos símbolos verbais para representar o mundo (...) expressar emoções ou sentimentos (...) a nossa capacidade de comunicação resulta, portanto, em grande parte, da possibilidade de acedermos à linguagem. Sim-Sim (1998), baseando-se nos estudos da *American Speech-Language-Hearing Association*, (1983) refere que “embora a utilização do termo linguagem seja aplicada a diversas situações (...) importa salientar que ele é aqui usado apenas no sentido de sistema linguístico, isto é, um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para o homem comunicar e pensar.”

A linguagem rege-se pela arbitrariedade da combinação dos símbolos convencionais usados pelo ser humano. Essa combinação serve para a transmissão de ideias por todos os que usam esse código socialmente partilhado que se denomina Língua.

Existem linguagens constituídas por gestos, como a linguagem de sinais das pessoas surdas, ou linguagens constituídas por símbolos pictográficos, como aqueles que utilizam as pessoas com graves alterações motoras (Sim-Sim, 1998). A linguagem verbal divide-se em dois tipos: a oral e a escrita, que merecem alguma atenção para explicar todo o desenvolvimento da criança e sua evolução enquanto ser linguístico na interação social.

Mas, sendo uma evidência que a linguagem oral é parte específica da linguagem humana, debruçar-nos-emos na linguagem oral, caracterizando-a segundo Franco, M.G. et al (2003) como um conjunto de regras complexas de organização de sons, palavras e frases com significado (...) que exige um propósito e uma intencionalidade.

A aquisição da linguagem oral resulta da interação, integração e combinação das formas linguísticas e das regras que lhe estão subjacentes. Esse processo interativo vai permitir um maior desenvolvimento linguístico, ajudando à formulação e produção da linguagem: a linguagem compreensiva e a expressiva.

Estas duas competências linguísticas revelam-se, particularmente importantes o desenvolvimento da linguagem oral em indivíduos com Trissomia 21. Assim, a linguagem compreensiva envolve a capacidade destes indivíduos compreenderem gestos e palavras e a linguagem expressiva a capacidade de usar gestos, palavras e símbolos escritos.

Segundo Bloom e Lahey (1978, cit. In Bernstein, Tiegerman, 1993) a linguagem oral é uma combinação complexa de várias componentes, categorizadas em três níveis: Forma; Conteúdo e Uso. Essas componentes estão totalmente articuladas e dependentes umas das outras e cada uma corresponde a um sub-sistema linguístico:

Quadro 1. Componentes da linguagem oral e sub-sistemas/domínios linguísticos <sup>1</sup>.

<b>COMPONENTES DA LINGUAGEM</b>	<b>SUB-SISTEMAS /DOMÍNIOS LINGUÍSTICOS</b>
Forma	Fonologia Morfologia Sintaxe
Conteúdo	Semântica
Uso	Pragmática

A linguagem oral adquire-se durante a infância e implica a assimilação das regras que fazem parte das três componentes da linguagem supracitadas. Em relação à forma, a fonologia reporta-nos às regras adquiridas referentes aos sons e suas combinações para a formação de unidades mínimas até à formação das palavras e frases. A morfologia compreende a estrutura interna das palavras e a sintaxe envolve a organização das palavras nas frases. O conteúdo e a semântica ajudam-nos a compreender o significado, interpretação e relação entre as palavras. Na questão da pragmática, podemos desenvolver a relação dos vários contextos e a respetiva adequação de cada palavra. Estes domínios da linguagem oral e fala são parte dos atos comunicativos do ser humano, tornando-se indissociáveis das suas relações socioafetivas e fundamentais para a sua sobrevivência, enquanto ser socializante. O grau de desenvolvimento da linguagem pode variar, a partir da estimulação linguística, cultural e interativa do contexto que o envolve.

Com efeito, um dos fatores que suporta e que contribui de forma substancial para o desenvolvimento da linguagem oral é o meio social e o ambiente que rodeia a criança desde o seu nascimento. Segundo Sim-Sim (1998 pág. 267), a eficácia, qualidade e graus de desenvolvimento do input linguístico nas crianças envolvem-se e dependem, das ” interações adulto/criança (...) em contextos cujas características se refletem nos

<sup>1</sup> FRANCO, M.G. et al (2003). Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala - Perturbações Específicas de Linguagem em Contexto Escolar - Fundamentos. Ministério da Educação

desempenhos linguísticos dos jovens falantes; esta autora salienta, ainda, a importância do papel atribuído à criança na família”, e, nesse sentido, “a origem social vai determinar a seleção e o uso das estruturas linguísticas e, particularmente, das regras pragmáticas aceitáveis no grupo de pertença”.

Sem dúvida que o meio onde a criança é envolvida, tem um papel preponderante no desenvolvimento linguístico e cognitivo e, mesmo em crianças com Necessidades Educativas Especiais, o seu desenvolvimento, segundo Sim-Sim (1998) pode depender das:

*“experiências físicas e sociais, proporcionadas pelo ambiente e marcadas pela interação social, ao mesmo tempo que facilitam certos aspetos do desenvolvimento cognitivo, favorecem a estruturação de determinados domínios do repertório linguístico da criança (...) A exigência das interações e os desafios cognitivos proporcionados pelo meio forçam e determinam o exercício de capacidades do indivíduo, cabendo, portanto, à sociedade alguma responsabilidade nas diferenças encontradas no desenvolvimento e funcionamento cognitivo e linguístico dos sujeitos.”* (pág. 267)

Na mesma ordem de ideias Cuberos, M.D.A., et al (1993), quando se refere ao desenvolvimento da linguagem em indivíduos com problemas cognitivos e psicomotores entende que nestes:

*“observa-se alguma falta de relação lógica na narração, dando por vezes impressão de incoerência, que na realidade é apenas aparente e derivada das perturbações da estruturação espacio-temporal, das dificuldades em estabelecer relações de síntese entre uma situação nova e experiências anteriores, do seu modo particular de raciocínio e da inadequada construção gramatical”* (pág.234).

### **2.2.1. Estádios de aquisição da linguagem**

Para compreendermos todo o processo do ato comunicativo que o ser humano constrói é necessário atendermos às várias fases da aquisição da linguagem. O primeiro momento desse fenómeno é o processo cognitivo que passa pela receção dos sentidos aos estímulos auditivos dos sons. Essa percepção é seguida por uma boa ou má

discriminação. Assim, os sons da fala resultam da recepção auditiva que constitui a compreensão da linguagem oral.

Outra fase não somenos importante é o tratamento que a memória a curto prazo dá à retenção da representação acústica do signo linguístico, a qual será registada em forma de significado na memória a longo prazo. Depois dos estímulos linguísticos serem discriminados, diferenciados e guardados na memória sensorial, toda a informação se transformará nos conhecimentos que utilizamos nas nossas vidas através da memória a longo prazo. (Sim-Sim, 1998)

Por estas razões, o contexto sócio-afetivo em que as crianças nascem e crescem é de máxima importância, já que elas antes de utilizarem a linguagem verbal, já compreendem, já discriminam fonologicamente e distinguem de onde derivam os estímulos do meio ambiente em que estão envolvidos, nomeadamente os que envolvem a interação mãe-bebé durante a primeira infância. (Sim-Sim, 1998). Esta autora descreve os três estádios linguísticos que envolvem o desenvolvimento da linguagem e que passamos a caracterizar.

O desenvolvimento em crianças na fase pré-linguística caracteriza-se por gritos e sons, revelando a natural capacidade do ser humano para comunicar. Esta forma de comunicação tipifica as várias reações da criança aos diferentes eventos que ocorrem no seu meio ambiente e outras causas como dores, mal-estares, sono entre outras próprias do período em causa. Ao fim de oito semanas, o bebé já palreia e sorri aos diferentes estímulos exteriores, produzindo uma cadeia de sons vocálicos com sequências de [o] e sons consonânticos com sequências de [g] e [k].

Até aos nove, dez meses, a criança encontra-se no período comunicativo da lalação com a reduplicação silábica e a combinação consoante/vogal. Depois desta etapa, e pelo meio envolvente e respetivas imitações que faz dos adultos, o enriquecimento linguístico já começa a desenvolver-se de acordo com as capacidades e qualidades auditivas da criança e as suas produções são baseadas no afastamento da emissão dos grupos consoante/vogal, passando a um aumento de número de sons com melhor articulação.

No período que compreende os nove e os vinte e quatro meses, a criança já consegue contextualizar e compreender o significado de algumas sequências fonológicas. Assim, o número de palavras e discriminação fonológica também aumenta consideravelmente. Aos trinta e seis meses, o desenvolvimento fonológico da criança dá-lhe definitivamente o acesso à consciência fonológica e respetiva discriminação de nível adulto para os sons da língua materna.

Neste espaço de tempo e, especificamente, até aos primeiros dezoito meses, a criança começa a emitir os primeiros termos de acordo com as interações estabelecidas entre os adultos e os objetos que a envolvem no seu quotidiano. Já consegue verbalizar ou referir e perceber os conceitos de pai e mãe com as expressões /pa/ e /man/ respetivamente. O reconhecimento da sua realidade fá-la exprimir e verbalizar outras expressões com as várias funções comunicativas, tais como expressões ou palavras soltas que implicam uma ação ou o todo de uma situação. As principais expressões que caracterizam este momento de desenvolvimento da linguagem oral e do próprio crescimento são por exemplo /da/, significando para haver uma repetição de uma situação; /in/ com o significado de contentamento de ver alguém afetivamente ligado e /ah/ como alguma coisa que acha bonita. Nestes casos, existe como que uma correspondência de produção holofrásica, a qual mais tarde se instala no processo linguístico mais avançado. Segundo Sim-Sim (1998) “As crianças são génios gramaticais”, esta afirmação resulta do domínio das regras e operações linguísticas com alguma complexidade que uma criança de três anos já domina e como afirma Sim-Sim (1998, cit. in Chomsky, 1965, pág. 160) “defendeu que as crianças nascem equipadas com um dispositivo para a aquisição da linguagem (Language Acquisition Device)”.

Nos anos seguintes, mais precisamente entre os dois e três anos, dá-se o grande desenvolvimento ao nível do vocabulário. O número de palavras no processo normal de crescimento, sem obstáculos ou perturbações, aumenta nesse período de 100 para 1000/2000 palavras. A construção frásica começa a ser mais complexa com a utilização de uma morfologia não completamente correta, mas que se vai desconstruindo faseadamente até aos sete anos de idade. As confusões linguísticas de classes morfológicas e algumas faltas de concordância são as principais características em todo o desenvolvimento normal da linguagem.

Já com quatro anos, a expressividade da linguagem toma outra forma e é bastante rica, no entanto é aplicada de uma maneira, por vezes, “atabalhoadas”. A vontade de expressar as suas vontades, sentimentos e desejos passa por uma fase de muitas perguntas, já que se encontra na descoberta da sua própria existência e do meio envolvente.

Em relação à fonética, a criança já inicia uma articulação mais precisa e concreta na expressão verbal das palavras.

Aos cinco anos, começa num período de maturação da construção das ideias e um vocabulário ainda mais enriquecido, expandindo-se através da própria questionação da existência das coisas, dos factos e das relações das pessoas. Por conseguinte, existe um acompanhamento paralelo ao desenvolvimento cognitivo com frases mais elaboradas, passando de uma construção coordenativa para o uso de subordinação, ou seja uma maior complexidade na verbalização dos conceitos construídos através dos conhecimentos e experiências adquiridas.

O ingresso no 1º Ciclo aos seis anos, implica um momento em que a criança põe à prova a sua já mestria verbal, o que lhe atribui uma capacidade de expressão oral capaz de interações complexas com os múltiplos interlocutores; revela, ainda, como assinala Sim-Sim (cit. por Rigolet 2000) “sensibilidade a erros articulatórios na sua própria produção ou na produção alheia e uma especial apetência por jogos de palavras e sílabas (invenções e rimas). Tal sensibilidade é um indicador do desabrochar da consciência linguística, motor do conhecimento explícito e a grande ponte de ligação entre o oral e o escrito.”

Em todo o processo de crescimento, Rigolet (2000) lembra que “a criança desenvolve cada um dos subníveis de forma dinâmica, progressiva e sistémica”, ou seja, todas as competências, resultantes das aprendizagens adquiridas, são dependentes umas das outras. Elas coexistem de uma forma tão equilibrada, que se alguma falha, o desenvolvimento global falhará também em determinados níveis. No caso da linguagem, se não acontecer o conhecimento correto das palavras e respetivas categorizações e subcategorizações, poderá soletrar, dizê-las, mas não compreendê-las. Este facto revela que a criança poderá ter dificuldades acrescidas de aprendizagem, definidas pelos níveis cognitivos manifestados

### **2.2.2. Pragmática ou a linguagem em contexto**

Todas as expressões transmitidas pelas crianças no estágio linguístico surgem na sequência do enriquecimento interativo entre ela e o meio envolvente, seja na família ou na escola. A intenção comunicativa começa a tomar forma até à produção dos diálogos que se organizam em várias funções, quando, segundo Sim-Sim (1998, pág.193) “ as crianças usam o diálogo para pedir que lhes satisfaçam as necessidades e desejos (função instrumental), para pedir informação (função heurística), para regular as ações dos outros, apelando e protestando (função reguladora).”

Parece possível constatar que, qualquer criança, pode manifestar uma boa qualidade comunicativa com os seus interlocutores, conseguindo compreender e adequar a intenção comunicativa, ou seja, identificando-a e utilizando os vários atos comunicativos que são determinados a partir da entoação dada, da expressividade e forma(s) transmitida(s), do léxico e do campo semântico. Para a existência da construção complexa da língua e da interação verbal, o instinto socializante do ser humano contribui muito para o desenvolvimento da linguagem que se trava entre um emissor e um recetor, a criança e o interlocutor e adaptação constante da criança ao meio e às várias situações envolventes.

### **2.2.3. Fala**

A fala é a expressão verbal da linguagem. É um sistema complexo convertido numa ideia transmitida através de um conjunto de sons com um significado para o recetor ou interlocutor da mensagem que os escuta. Na expressão oral da linguagem, isto é, na fala, intervêm mecanismos mentais e físicos muito complexos.

Segundo Bernstein e Tiegerman, (1993) cit. In Franco, M.G. et al (2003), a fala é um dos modos usados na comunicação. É um modo verbal-oral de transmitir mensagens e envolve uma precisa coordenação de movimentos neuromusculares orais, a fim de produzir sons e unidades linguísticas (fonemas, palavras, frases) realizada através do processo de articulação de sons.

Para abordarmos o desenvolvimento da linguagem oral, é fundamental referir conceitos como a fonologia e a fonética, pois estes dois fenómenos linguísticos são a base para a aquisição da linguagem. Para Azeredo, M.O. et al (2011 p.54) a fonética é o ramo da linguística que estuda as características da produção, propagação e perceção dos sons da

fala (...) a fonologia é o ramo da linguística que estuda os sons das línguas, a forma como se combinam e implicam diferenças de significado.

Sob a base destes dois conceitos e porque a forma e qualidade da sua operacionalização influenciam o tipo de desenvolvimento da linguagem oral será importante salientar os processos subjacentes a um ato de fala. Segundo Franco, M.G. et al (2003, p.29) o seu controlo situa-se a nível do sistema nervoso central. No cérebro do falante, organiza-se o enunciado linguístico (representação linguística e fonológica) (...) A produção da fala envolve três etapas: respiração, fonação e articulação (...) O processo de articulação de sons constitui a parte visível do domínio da linguagem oral.

A consciencialização fonológica envolve vários processos linguísticos, nos quais se desenvolvem vários tipos de segmentações de unidades linguísticas como as palavras, sílabas e fonemas. O processo consequente da segmentação é o da reconstrução dessas unidades. Assim, tal como afirma Franco, M.G. (2003, pág.30) “A consciência fonológica está diretamente relacionada com a aprendizagem da leitura.”

Numa criança com Síndrome de Down, a fala pode ser um problema para o seu desenvolvimento da linguagem oral, não só pela própria estrutura anatómica dos órgãos que possibilitam a criança realizar a articulação de sons, mas também pela evolução cerebral responsável pelo controlo da sequência temporal na produção rápida de sons articulados (Sim-Sim, 1998, pág. 56).

### **3. Linguagem na criança com trissomia 21**

Sim-Sim (1998, pág. 87) afirma que “*por volta dos 36 meses de idade o processo de desenvolvimento da discriminação está terminado. Após essa idade, começam a surgir indicadores da capacidade de manipulação dos sons da língua, para além da função comunicativa*”. Esta afirmação refere-se à criança sem dificuldades e sem os problemas que podem determinar e afetar o processo linguístico-fonológico da criança com Trissomia 21. Kumin (2003), afirma que nestes casos, os primeiros meses e, provavelmente os dois primeiros anos terão, à partida, os marcos no desenvolvimento da discriminação da fala: discriminação na base do fonema; discriminação e identificação dos vários padrões / intenções comunicativas direcionadas à criança e compreensão de sequências fonológicas em contexto. A partir dos quatro, cinco anos inicia-se o distanciamento nos vários campos do desenvolvimento da linguagem, ou

seja, a linguagem de uma criança com cinco anos e sem dificuldades poderá corresponder ao nível etário de dois e três anos numa criança com Trissomia 21, tendo em conta o seu meio ambiente e o papel do adulto no seu desenvolvimento.

Um dos fatores mais importantes que dificulta a linguagem oral e o seu desenvolvimento nas várias vertentes como sejam a fonética, a fonológica, a morfológica, a lexical, a semântica e a pragmática na criança com T21 é a memória auditiva, a de longo, médio e curto prazos, tal como afirma Buckley & Rondal (2003, pág.31) quando referem a memória fonológica “Claramente, uma falha nesta componente pode afetar o desenvolvimento da linguagem e as competências relativas à escrita assim como no conhecimento global.” Na aprendizagem da linguagem, é utilizada a memória auditiva de curto prazo onde se dá o registo e o processamento fonológico. No entanto, em oposição a este facto, como nos informa Kumin (2003, pág.23) nos seus estudos nesta área “crianças com Síndrome de Down parecem ser melhores em lembrar o que veem (memória visual) do que em lembrar o que ouvem (memória auditiva)”

Assim, a informação visual é retida por mais tempo do que a auditiva. Por essa razão, a imagem acompanhando a palavra e a repetição da mesma ajuda à retenção dos sons e à aquisição dos conceitos, os quais se desenvolvem mais depressa do que as palavras faladas.

A dificuldade na sequência de palavras é outro dos problemas da criança com Trissomia 21, quando pretende expressar ideias ou operacionalizar qualquer intenção comunicativa. Isto deve-se a um processo linguístico, característico destas crianças, o qual é denominado por Kumim (2003, pág.25) “diferenças recetivas – expressivas”, o que significa que as competências linguísticas recetivas da idade real da criança podem não ser coincidentes com as suas competências linguísticas expressivas, caracterizando-se como as de idade inferior. Este problema é bastante significativo no desenvolvimento da linguagem oral, que se traduz num menor número de palavras no seu universo linguístico. A quantidade de palavras ou a fluência do discurso para uma melhor compreensão e expressividade dependerá da estimulação discursiva da família e do ambiente que a envolve, especialmente com a utilização de frases curtas para que haja um maior número de registos ao nível da memória.

Os fatores articulação e cognição diferenciam e distanciam os níveis de desenvolvimento. Por este facto, os pais e, mais tarde, os educadores e professores têm um papel fundamental, uma vez que desenvolvem a associação de símbolos com os objetos e as representações icónicas das próprias ideias transmitidas, as quais vão permitir à criança fazer a ligação entre as palavras e conceitos mais facilmente. O desenvolvimento da linguagem oral será facilitado se tiver como base as vivências de situações reais do quotidiano, passando à sua representação figurativa de modo a explorar e a estimular sensorialmente a criança.

Segundo Robinson (2010), o ser humano é por natureza um animal socializante, munido de sensações e vive-as, transformando-as em diversas emoções. As emoções e sensações têm uma correspondência biunívoca tão intrínseca que, sendo estimuladas nas relações interpessoais estabelecidas com a criança, favorecem a expansão do vocabulário, traduzindo-se num maior desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, uma maior socialização e desenvolvimento global.

Nesta linha, a aprendizagem de vocabulário e a sua significação só pode ser enriquecida em contexto. De acordo com Sim-Sim (1998, pág. 155) “*o chamado período holofráscico, uma só palavra encerra o conteúdo de toda uma frase e o significado a atribuir à produção da criança depende totalmente do contexto em que a palavra foi pronunciada*” e o que acontece frequentemente com as crianças com Síndrome de Down é o período holofráscico, o qual se prolonga mais tempo, o que em termos comunicativos e estruturais, significa que a estrutura frásica existe simplesmente através de uma palavra com várias informações contextuais. Enquanto as outras crianças sem comprometimentos cognitivos e/ou de linguagem avançam para os vários períodos linguísticos mais avançados gradualmente, as crianças com Síndrome de Down terão mais dificuldades em desenvolver essas competências, senão houver uma intervenção adequada.

### **3.1. Anatomia na Trissomia 21 e sistemas biológicos que afetam a fala**

A qualidade e especificidade da transmissão dos sons dependem do funcionamento dos sistemas anatómicos: cavidade nasal e/ou bucal. As dificuldades na articulação de sons resultam de alterações fisiológicas durante o processo do fluxo de ar no ato de expiração, devido às constricções dos órgãos articulatórios ou vocais.

Segundo Sim-Sim (2003, pág.56) “as adaptações biológicas nos órgãos fonadores têm de ser acompanhadas pela evolução cerebral responsável pelo controlo da sequência temporal na produção rápida de sons articulados”. Esta ideia resume-se ao facto de existir uma associação entre o sistema cognitivo, o desenvolvimento da linguagem e a evolução do indivíduo em interação com o meio, tal como confirma Damásio (2003, cit. in Sim-Sim, 1994, pág 34) “(...) para a visão, para a linguagem ou ainda para a razão ou para o comportamento social. O que na realidade existe são sistemas formados por várias unidades cerebrais interligadas (...) que constituem a base das funções mentais.

Um dos problemas que surge em crianças com Síndrome de Down é a anatomia do aparelho bucofonador e prováveis problemas de audição, que surgem na sequência de infeções/otites. Segundo alguns estudos (Stray-Gundersen, 2007) existe uma percentagem de 50% de crianças com este síndrome que apresentam perturbações auditivas, que variam entre o grave e o leve. O seu efeito prejudica diretamente a linguagem e o respetivo desenvolvimento, no que se refere ao processo discriminatório fonológico. O problema da audição nestas crianças atrasa todo o desenvolvimento que subjaz à linguagem, ou seja, vai interferir no domínio cognitivo, na autonomia e socialização.

O aparelho bucofonador tem dimensões mais pequenas do que o normal, uma boca e garganta menores, o palato que, usualmente é não-ogival, apresenta-se mais estreito e a inadequada implantação dentária. Estes fatores vão afetar todo o sistema articulatório da fala, reduzindo os níveis de qualidade da linguagem expressiva com incidência especial nos subdomínios linguísticos da fonologia, semântica e pragmática.

Nestes casos, e, também, devido à hipotonia que é característica destas crianças, a língua tem dificuldades em movimentar-se, provocando algumas dificuldades e interferências na articulação e emissão de sons. Segundo Stray-Gundersen (2007), as diferenças neurológicas verificadas na criança com síndrome de Down vão influenciar as principais características da fala e do ritmo, registando-se algumas dificuldades em manter a pressão do ar na boca para falar e, conseqüentemente, um comprometimento ao nível do desenvolvimento da linguagem.

### **3.2. Competências linguísticas**

Apesar da aprendizagem do vocabulário ser um dos pontos fortes de crianças com Trissomia 21, elas apresentam uma particular dificuldade em áreas da linguagem como a morfossintaxe e semântica, as quais afetam a comunicação, sendo a comunicação muito mais problemática. Quanto à morfossintaxe, as dificuldades fazem-se sentir na colocação da ordem das palavras numa frase, as relações entre palavras, prejudicando a percepção da própria estrutura da frase. Sendo o raciocínio destas crianças baseado num desenvolvimento concreto e pragmático, o seu vocabulário vai-se construindo entre os sons e respetivos conceitos, remetendo para o seu quotidiano, no entanto, a morfologia das palavras baseia-se, fundamentalmente, na exploração da classe dos nomes, devido às dificuldades inerentes ao pensamento abstrato. O desenvolvimento nesta área é bastante lento e incompleto, acontecendo entre os dois anos e percorrendo toda a infância até à adolescência. A partir desse momento, a evolução morfossintática é mínima. No entanto, é interessante perceber o paradoxo existente na aprendizagem da ordem das palavras por estas crianças, a qual não apresenta grandes dificuldades, tendo em conta estruturas bastantes simples. Mas, não se pense que é tarefa fácil, pois tem de ser ensinada e sistematizada com estratégias próprias utilizadas para estas crianças. As estruturas discursivas mais emblemáticas são aquelas que envolvem as combinações semânticas-lexicais de duas, três palavras do tipo Nome/Nome (pai/carro) para exprimir posse; Preposição contraída/Nome (na casa) para exprimir localização; Nome/Preposição contraída /Nome (mãe/no/carro) para marcar uma relação preposicional; para exprimir uma marca temporal encontramos o esquema Nome/Advérbio (escola/agora).

O adulto deve repetir a estrutura discursiva completa a par da frase expressa pela criança, pois é uma forma de, a longo termo, a criança ir sistematizando as estruturas e produzi-las espontaneamente.

Em relação ao campo semântico, apesar do vocabulário poder ser vasto ao longo da vida destas crianças, tudo depende do ambiente familiar, do grau de situações e experiências sentidas no seu quotidiano. No fundo, estas características acontecem com todas as crianças. Segundo estudos de Kumin (2003, cit. in Cardoso-Martins et al, 1995, pág 97), quando se estabeleceu uma comparação ao nível cognitivo e cronológico entre crianças com Síndrome de Down e crianças mentalmente desenvolvidas, “(...) num dos estudos,

os dois grupos produziram níveis idênticos de diferentes palavras numa amostra linguística” [trad. nossa].

Também Buckley & Rondal (2003, cit. in Berglund et al. 2001) “*concluíram que a logística num grupo de crianças com Síndrome de Down sugeria um eventual surto de crescimento de vocabulário.*”

Apesar dessas características coincidentes, as crianças com este síndrome desenvolvem mais a linguagem receptiva do que a expressiva, pelo facto de terem problemas, não só ao nível cognitivo, mas também pelos problemas articulatorios dos sons. Para contrariar esta situação e, como antes se sublinhou, um dos princípios que se deve adotar será a estimulação por parte dos adultos na exploração de símbolos com os objetos e situações que a envolvem, permitindo-a fazer uma ligação mais fácil à palavra. Assim, as palavras devem ser exploradas nos campos que as constituem: significados e conceitos devem ser desenvolvidos em contexto situacional (pragmática) e ainda através da exploração sensorial.

Nos primeiros anos de vida destas crianças, a pragmática é muito importante para o desenvolvimento das competências comunicativas e desenvolvimento global. Assim, e antes da primeira palavra e, porque o desenvolvimento das competências interativas não-verbais é o ponto forte das crianças com Trissomia 21, deve-se desenvolver a pragmática na qual estão envolvidos alguns objetivos para a criação de atos comunicativos com estas crianças, tais como o desenvolvimento da expressão facial, o pegar a vez e as variações linguísticas para diferentes contextos associados. Estas formas de comunicação determinam e influenciam a conversação. Associados a estas formas de ação comunicativa encontra-se o ato ilocutório, definido por Azeredo et al. (2011, pág. 336) “*como produção de enunciado com o objetivo de exprimir ordens, conselhos, constatações de facto, a promessa, estados de espírito, descrições, explicações, convites, sugestões, agradecimentos*”. Estes atos ilocutórios que se subclassificam de diretivos, assertivos, expressivos, compromissivos e declarativos constroem e facilitam o desenvolvimento e aumento de vocabulário, criando melhores condições para as interações sociais destas crianças. Apesar de todas as crianças desenvolverem essas competências através da observação e imitação, as que são portadoras de Trissomia 21 têm de ser orientadas de forma mais sistemática.

No desenvolvimento da linguagem oral em crianças com Trissomia 21, o parâmetro articulação-fonologia é basilar para se entenderem as dificuldades da aprendizagem e consequente produção de sons.

A forma como estas crianças articulam e produzem sons está intrinsecamente associada à fisiologia do aparelho fonador. É interessante referir que, quanto às maiores dificuldades articulatórias, encontramos maior incidência nas consoantes do que nas vogais e alguns estudos confirmam a especificidade das dificuldades em grupos consonânticos /bl/ /cl/ /pl/ /fl/ /tl/ ou /ar/ /er/ /ir/ /or/ /ur/ como refere Kumin (2003, cit. in Stoel-Gammon, 1980). Alguns sons são utilizados corretamente numa palavra, mas noutra tal pode não acontecer; podem acontecer erros fonéticos com mais frequência perante palavras mais longas em contexto de frase e em atos de conversação do que com palavras isoladas.

Em relação às causas das dificuldades articulatórias de alguns sons, algumas decorrem de uma incorreta articulação; da falta de noção do tempo e intervalos entre sons; da falta de coordenação nos movimentos dos lábios; das características do aparelho bucofonador, afetando, não só a velocidade dos sons que incluem /t/, /d/, /s/, /n/, e /l/ como a produção dos sons /s/ e /z/.

### **3.3. Consequências dos atrasos e perturbações na linguagem**

Os obstáculos que provocam atrasos e perturbações na linguagem oral que se repercutem na linguagem escrita incidem nas competências da compreensão e das respetivas produções. Tal como é demonstrado por Rigolet (2000), é na chamada Intra-Área que se focam as consequências das perturbações e atrasos, envolvendo os vários níveis linguísticos: fonético, fonológico, semântico, lexical e morfossintático. É nessa sequência ou cadeia linguística que a criança com alguma perturbação terá uma diferente interação com as áreas do Intra-Indivíduo e Inter-indivíduos. Qualquer perturbação ou dificuldade específica na Intra-Área vai implicar perturbações diretas ou indiretas nos outros subníveis linguísticos, os quais, por volta dos seis/sete anos poderão ter consequências ao nível da linguagem escrita. Todo o processo da compreensão que se deve desenvolver na Intra-Área ficará comprometido, atingindo o crescimento intelectual da criança. Este percurso pode ser desenhado através do modelo de Rigolet (2000, pág. 192) “a metáfora do ricochete na água” onde é explicado exatamente o

efeito ricochete provocado pela pedra “*verifica-se a existência de vários círculos, concêntricos, a cada sobressalto da pedra. Os círculos, ou seja, as consequências, variam em número e em proporção, conforme o tamanho da pedra e o seu modo de lançamento.*” É nesta metáfora que se interjeccionam as áreas que podem integrar e ocorrer as consequências dos atrasos e perturbações no desenvolvimento da linguagem oral.

A compreensão das relações intrínsecas entre as três áreas: Intra-Área; Intra-Indivíduo e Inter-indivíduos é fundamental para se ter consciência de qualquer fenómeno linguístico na criança que revele alguma perturbação que degenere num atraso da área da linguagem. Assim, tal como menciona Rigolet (2000, pág. 194) “qualquer falha num dos pontos deste sistema complexo proporciona o aparecimento de outras falhas, embora às vezes sem ligação evidente entre elas”. As perturbações na linguagem podem comprometer as relações socioafetivas da criança, ou seja, a sua socialização pode afetar as relações, não só entre os seus pares como entre todos aqueles que interagem no seu quotidiano.

Aos seis ou sete anos a criança terá um desenvolvimento linguístico de tal forma que a colocará numa posição em que ela domina todos os níveis linguísticos: fonético, fonológico, semântico, lexical e morfossintático. Estes terão repercussões no bom desenvolvimento das áreas que abrangem outras competências como a cognitiva, comportamental, cultural e sócio-afetiva. Havendo um problema ou perturbação que não tenham sido ultrapassados ou resolvidos até essa faixa etária, a criança terá dificuldades na passagem da linguagem oral para a linguagem escrita, a qual poderá ficar comprometida nas vertentes da leitura compreensiva e da expressão escrita.

#### **4. O currículo (im)possível?**

Ao longo dos anos, o Currículo Nacional tem apresentado aos alunos das escolas portuguesas objetivos e competências que definem várias metas de aprendizagens nas diferentes áreas curriculares. No entanto, e tomando como base a generalização do currículo na disciplina de Língua Portuguesa, é preocupante as omissões às metas delineadas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Este facto relaciona-se com os princípios da escola inclusiva, os quais preconizam um compromisso educativo com todos os alunos, proporcionando programas educativos que se adequam às suas

capacidades. Já Rodrigues (2002) afirma que “ a escola inclusiva, é pois, uma rutura com os valores da escola tradicional. Rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único” (pág.100).

A aprendizagem da língua materna é o meio para desenvolver as competências necessárias para interagirmos e tornarmo-nos autónomos em sociedade. Este argumento deveria ser o mote dos criadores do Currículo Nacional e, especialmente no currículo de Língua Portuguesa para todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente, os quais nunca são referidos nesse documento. Como afirma Correia (2003, cit. in Stainback 1992, pág 63) “as escolas inclusivas caracterizam-se por desenvolver escolas comunitárias de apoio que favorecem a participação de todos os alunos sem qualquer distinção (...) todo o corpo docente trabalha em equipa no desenho comum de atividades correspondentes ao currículo geral.”

Apesar de haver um maior envolvimento desta área na estrutura orgânica dos agrupamentos de escola, a articulação ao nível de professores e respetiva organização curricular continua a passar despercebida nas planificações curriculares das turmas e classes onde se encontram alunos com NEEPS. No entanto, os Projetos Curriculares de Turma (PCT) incluem uns textos vagos e formatados com caracterização dos alunos com NEEPS e a sua inclusão passa pela utilização de conceitos politicamente corretos com a participação em várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, sejam alunos com Adequações Curriculares e/ou com Currículos Específicos Individuais. Mas, a verdadeira inclusão encontra-se implementada ou disfarçada? Neste caso, os programas alternativos e a diferenciação curricular não passam pela inclusão.

No caso de alunos com Currículo Específico Individual, esse documento é elaborado com o objetivo das decisões curriculares serem construídas numa perspetiva funcional, tendo em conta o Currículo Comum e a definição das competências específicas. Essas duas linhas orientadoras submetem-se a objetivos muito específicos como desenvolver as competências de autonomia pessoal; estabelecer comportamentos adequados que garantam a inclusão; selecionar competências para uma aquisição ainda que aconteçam nos níveis mais baixos ou de carácter mais funcional.

A abordagem deste assunto parece-nos tão pertinente como a presença da poesia neste tipo de currículos como forma de estimular e desenvolver a linguagem oral em alunos com problemas na comunicação. As lacunas na construção do Currículo Específico Individual são bastantes; com efeito este tipo de currículo tem habitualmente uma natureza funcional, preocupando-se, sobretudo com a integração familiar, social e ocupacional, sendo inexistentes abordagens que privilegiem o desenvolvimento de outro tipo de competências. As competências socioafetivas que é possível trabalhar, através da educação pela arte constituem, em nosso entender, estratégias facilitadoras e estimulantes do desenvolvimento da linguagem oral, não se restringindo somente ao nível do léxico e semântico equacionado nas áreas funcionais. Nunca devemos esquecer como lembra Roldão (1998) “*O currículo é, contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizerem dele.*” Os criadores ou os realizadores dos currículos para alunos com NEEPS têm a responsabilidade de desenvolver as competências dos alunos e, para tanto, deverão eliminar a expansão e multiplicidade de várias áreas mentais que, eventualmente se encontrem adormecidas e/ou comprometidas.

Tendo em conta o contributo dos diversos autores consultados, entendemos que a operacionalização de atividades centradas numa articulação estabelecida entre a poesia e outras áreas artísticas como a pintura, música, escultura pode tornar-se numa forma de desenvolver, não só as competências linguísticas, mas, através do desenvolvimento dos sentidos, estimular ligações neurológicas e, conseqüentemente melhorar os níveis emocionais cognitivos.

#### **4.1. Poesia e Arte no desenvolvimento da linguagem oral**

O ser humano é estimulado através dos sentidos, cultivados por uma criatividade a si inerente. Atualmente, as escolas não procuram estimular a criatividade nos alunos e, muito menos aproveitar e estimular as competências criativas de alunos com necessidades educativas especiais. A resposta pode estar na relação entre a poesia, enquanto depositário de palavras e sensações e as restantes artes criadas pelo homem. Tal como afirma Robinson (2010, pág.81) “Para sermos criativos, temos de fazer novas conexões de modo a vermos as coisas de maneira diferente e sob perspetivas diferentes.” Cabe aos professores como formadores e educadores estimular a criatividade no aluno. Para isso, será necessário alterar o tipo de práticas pedagógicas até à data utilizadas e tão cimentadas no nosso sistema de ensino, que parecem

firmemente instaladas e cristalizadas, afastando as sensações e as emoções que fazem crescer e desenvolver as várias competências académicas.

A arte na voz da poesia, segundo Favaretto (2010, pág. 227) “tem uma função na educação, através do papel que desempenha, e de que ela é indispensável à formação integral do educando.” A arte é uma mediadora entre o indivíduo e os conhecimentos. Ela abrange um sensacionismo do qual os seres humanos são dependentes, as sensações trazem emoções e, ao emocionar-se, o homem traduz pareceres, indica soluções, constrói o conhecimento e desenvolvimento com a consequente socialização como máxima etapa de qualquer ser humano, já que ele é um ser socializante que, paradoxalmente procura consciente ou inconscientemente a sua autonomia.

Nas escolas dever-se-ia seguir essa ideologia, seria bastante mais frutuoso para o desenvolvimento das crianças ao nível das suas várias competências se houvesse uma ênfase numa dicotomia entre a tecnociência como princípio básico dos saberes, cultura e sociedade e o conhecimento da Arte como princípio básico dos conhecimentos sensível-cognitivos. Assim, e de acordo com Favaretto (2010, pág. 234) “[...] destinada a todos, a arte poderia ser ensinada e a criatividade transformada em habilidade através de projetos e programas.”

Implementar a poesia no desenvolvimento das várias competências das crianças pode ser um passo muito importante para modificar mentalidades institucionais académicas. A poesia é tão abrangente no ensino que pode envolver todas as crianças e, em particular as que apresentam necessidades educativas especiais. Nestes casos, a poesia tem um forte peso, enquanto reforço de competências como o ouvir, participar e refletir. A poesia é o produto final das sensações transmitidas em palavras, isto é, o reforço, organização e intelectualização das emoções são estabelecidos por um conjunto de sons escritos e/ou orais construindo palavras e ideias/conceitos. Seguindo esta perspetiva sobre a poesia, enquanto força de desenvolvimento do ser humano, aquela torna-se primordial como forma de terapia no desenvolvimento da linguagem oral em alunos com diversas problemáticas emocionais, cognitivas e de linguagem. Como afirma Sweeney & L’abate (2011, pág. 94) “A poesia tem sido largamente usada como meio de compreensão das doenças mentais [...], tendo um papel importante na reabilitação e evolução, uma vez que “sentimentos e perceções podem aumentar os níveis cognitivos, ajudando na recuperação emocional.” (Malchiodi, 2005, pág. 9) [trad. nossa].

Na realidade, a poesia é pouco utilizada nas nossas escolas como meio para desenvolver as competências linguísticas. Será talvez um paradoxo referir esta lacuna nas metodologias e estratégias para combater o insucesso académico, mas seria de máxima importância incluir um reforço do estudo da poesia como forma de encorajar e desenvolver a participação e reflexão sobre as palavras, conceitos e ideias aí escritas e ditas. Ouvir poesia faz exercitar todo o processo de associação do som-conceito, devido ao desenvolvimento auditivo-visual dos sons das palavras. Perante casos de alunos com Trissomia 21, a leitura de poesia é especialmente importante na relação que pode estabelecer-se entre as palavras e ideias que elas transmitem e as experiências pelas crianças vividas. Esta relação é como afirma Pesola (2008, pág. 3, cit. in Ryndak, Morrison e Sommerstein, 1999) “aprofunda a sua compreensão através da partilha de histórias e da ligação à sociedade, promovendo a socialização.” [trad. nossa]

Muitos são os objetivos e estratégias usados nos currículos dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, mas todos eles se centram nas dificuldades de aprendizagem. As adequações curriculares deverão envolver estratégias e técnicas de ensino que privilegiem a estimulação de diferentes sensações e a possibilidade de as traduzir nas várias formas de expressão verbal e não verbal. Para além destes aspetos, Pesola (2008, pág. 4, cit. in Meyen, Vergason e Whelan, 1996) assinala outras vantagens da utilização da poesia no processo de ensino-aprendizagem, quando refere, e citamos que “O uso da poesia no reforço das competências da leitura, particularmente a compreensão resultava positivamente com a utilização e aplicação dos materiais encontrados nos poemas.” [trad. nossa]

A poesia representa a alma, enquanto portadora de emoções, imaginação, sentidos e memória. Segundo L’Abate e Sweeney (2011), é nesse sentido que a poesia se pode tornar primordial no desenvolvimento da linguagem oral, tendo em conta os vários parâmetros linguísticos: o léxico, a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática. São imensas as atividades que se podem usar para aumentar o vocabulário e contextualizá-lo à realidade da criança com Trissomia 21. O elemento icónico tem uma influência em todos os sentidos, a visão é o mote para promover as várias competências que envolvem a linguagem oral. Nestas crianças, a memória visual é extremamente importante, já que a auditiva não corresponde tão facilmente aos estímulos, (L’Abate e Sweeney, 2011).

Nesta sequência, dar informação através de outros sentidos artísticos como pinturas e música pode ser um alicerce em forma de complemento para atividades a trabalhar com estas crianças. A metodologia da Educação pela Arte pode constituir uma fonte de motivação para o desenvolvimento da linguagem oral, para além de ser uma estimulação contínua de outras competências como os registos mnésicos, a atenção, concentração e memória visual e auditiva. Através das imagens e respetivas temáticas associadas ao texto na forma de palavras e frases e de acordo com Pesola (2008, pág. 8, cit. in Belleza, 1981; Lombardi & Butera, 1998) *“as mnemónicas são procedimentos sistemáticos para melhorar a memória, fornecendo pistas efetivas para a compreensão das estruturas como a palavra, frase ou os próprios registos das imagens.”*

Em síntese, os conceitos que se abordam neste capítulo são substanciais para uma melhor organização e compreensão da temática deste projeto de investigação-ação. É de sobremaneira importante entender as razões que nos levam ao tratamento da problemática do desenvolvimento da linguagem oral numa criança com Trissomia 21.

Os conceitos Comunicação, Linguagem e Fala são a base para o desenvolvimento global do ser humano. A autonomia do indivíduo envolve o desenvolvimento físico, cognitivo e linguístico, e, neste processo, a comunicação é importante dado constituir, também, um meio de sobrevivência. A linguagem é produzida pelo homem para que este entenda e compreenda os atos comunicativos com todos os símbolos a si subjacentes com que se confronta constantemente. A Fala torna-se na expressão oral da linguagem que irá determinar uma boa emissão e receção da mensagem linguística.

Estes três conceitos são os pilares e ponto de partida para referir outros, tais como os que vão definir o objetivo central deste projeto. Assim, a Arte e, em particular a poesia pode significar a grande aposta para desenvolver as emoções e sensações. É nesta base que o presente projeto se constrói, com o objetivo de mostrar que a poesia como forma de Arte pode ser o impulso que falta aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, especificamente no desenvolvimento da linguagem oral numa aluna com T21.

## **CAPÍTULO II**

### **ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

## 1. Natureza do Estudo

A investigação educacional tomou contornos diferentes ao nível de metodologias, é o caso do desenvolvimento da investigação qualitativa que se desenvolveu nos finais dos anos sessenta, apesar de ter tido ao longo de décadas anteriores algum peso significativo na educação.

Tudo se iniciou no século dezanove, numa altura de grandes transformações sociais, abrangendo as várias áreas das diferentes sociedades, com incidência em França, Reino Unido e Estados Unidos onde se desenvolveram estudos em investigação social, no sentido de analisar as características e alterações sociais. Investigadores como Frederick LePlay recorreram a métodos em que já se denotava ao que mais tarde Wells nos finais dos anos trinta apelidou de “observação participante”, assim como revela Bogdan e Biklen (1994, pág. 20 cit. in Fried e Elman, 1968; Scott, 1973) relativamente a Mayhew à sua aplicação de entrevistas. A investigação qualitativa toma força e impulsionará uma nova forma de abordar e investigar estudos em contexto que se renovará nos anos sessenta, ajudando a dar respostas à sociedade para que ela se interprete e se compreenda.

Nesta sequência, a investigação-ação é segundo Esteves (2008, pág. 16) “*uma forma de investigação social, uma vez que é aplicada em todas as áreas das ciências sociais e [...] logicamente, ao campo da educação.*” Torna-se, assim, o processo ideal para conhecer a fundo determinados assuntos relacionados com problemáticas sociais específicas, sendo um método diferente do convencional.

Para Elliott (1991, pág.69, referido por Esteves (2008), a definição de investigação-ação passa por ser um estudo de uma situação social para melhorar a qualidade da ação que nela decorre. Por sua vez, Rapoport (1970, pág. 499) também refere o trabalho de investigação-ação como um contributo, não só para resolver as preocupações das pessoas envolvidas numa problemática, mas também com um fim de ajudar a atingir os objetivos das ciências sociais, ou seja, a procura da articulação entre a teoria e a prática, demonstrando a coesão entre essas duas formas de investigação-ação.

Nesta ordem de ideias, para Carmo e Ferreira (2008), a investigação-ação é um método científico cuja finalidade é resolver um determinado problema, para o qual, à partida, não há ainda solução, para autores como Bogdan e Biklen (1994, pág. 292), “*a*

*investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.”* Assim, o método qualitativo apoia-se na observação, na entrevista aberta e no recurso a documentos.

O investigador qualitativo procura encontrar respostas para os problemas sócio-educativos, e, para tal, utiliza a observação e descrição dos factos, procurando ao longo do processo garantir a objetividade e o rigor.

A metodologia qualitativa em investigação tem várias características teorizadas por Bogdan e Biklen (1991) e Patton (1990) nas quais se sustentam Carmo e Ferreira (2008) e que se passam a citar:

Indutiva – os investigadores desenvolvem os conceitos, chegando à compreensão dos fenómenos, depois da respetiva recolha de dados.

Holística- os investigadores pesquisam e trabalham as situações e casos como um todo, tendo em conta a realidade global dos sujeitos de investigação.

Naturalista- Os investigadores recolhem dados das situações “naturais”, a partir da interação estabelecida entre eles e o/s sujeito/s de investigação.

Segundo os autores referenciados, neste tipo de estudo, “os investigadores são sensíveis ao contexto - as palavras, ações e gestos só podem ser compreendidos no seu contexto. (Carmo e Ferreira, 2008, pág. 198). O investigador deve ser concreto, objetivo e ser imparcial na suas observações e ponderações.

O primeiro passo a tomar nos trabalhos de investigação-ação é a definição do problema a determinar como fonte do trabalho, o qual é referido por Carmo e Ferreira (2008) como método científico de um problema, para o qual não exista, ainda, uma solução. Para estes autores deve definir-se um problema mais restrito “*para o qual seja possível formular hipóteses ou colocar questões de forma mais concreta [...] As hipóteses ou questões formuladas orientam a recolha da informação.*” (Carmo e Ferreira, 2008, pág. 230).

A investigação-ação remete para o estudo de caso que é um sistema determinado, frequentemente utilizado em Ciências da Educação e que, citando Yin (1988), Carmo e

Ferreira afirmam que este tipo estudo *“focaliza-se na investigação de um fenómeno atual no seu próprio contexto.”* (pág.234).

Outro ponto importante a ter em conta na metodologia qualitativa é o peso do próprio processo de investigação em si e não só a dependência dos resultados dos produtos. É o trabalho global que será o mais significativo. Subjacente a este método, o plano de investigação segue a teoria da flexibilidade e da descrição, que resultam dos dados recolhidos e respetivas análises de conteúdo.

A flexibilidade é uma característica que deve ter em conta durante o processo de investigação qualitativa. O plano de investigação deve ser aberto, permitindo, assim, a sua reformulação de acordo com os dados e respostas que vão surgindo ao investigador. No que diz respeito ao rigor, Carmo e Ferreira (2008, pág. 198) referem que *“ a investigação qualitativa é descritiva e [...] deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos”*. Esses dados são sustentados por um conjunto de entrevistas, registos de observação direta ou indireta, documentos escritos, fotografias e vídeos. O investigador tem um papel fundamental na recolha de dados e respetiva análise, a qual deve ser desenvolvida objetivamente. O investigador seleciona os dados e procura que eles coexistam com o que os indivíduos em estudo dizem e fazem, pois, *“a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que os outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados”* (Carmo e Ferreira, 2008, pág.199)

Outras características a salientar num trabalho de investigação qualitativa é a questão da recolha de dados como afirma Esteves (2008, cit. In Zeichner e Nofke, 2001) em que *“nas investigações [...] encontra-se uma enorme variedade de abordagens metodológicas, tanto no que se refere aos tópicos como aos procedimentos selecionados para o roteiro de cada investigação, para recolher dados, bem como para os comunicar”*.

Neste tipo de trabalhos, Bogdan e Biklen (1994, pág. 292) ainda considera que *“a recolha sistemática de informações tem o objetivo de promover mudanças sociais.”*

No parecer destes autores, a organização de uma investigação qualitativa é dividida em cinco características:

- a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- a investigação qualitativa é descritiva através da recolha de imagens e de palavras. Esta característica traz-nos metodologias diversas como a entrevista, notas de campo, vídeos, fotografias, documentos pessoais ou registos oficiais como relatórios de professores de terapeutas ou de outro tipo de serviços;
- o interesse do investigador no trabalho qualitativo focaliza-se mais no próprio processo do que no produto final ou em possíveis resultados;
- os investigadores qualitativos tendem a seguir uma análise dos dados de forma indutiva, isto é, as ideias globalizantes das pesquisas vão sendo construídas à medida que os dados particulares se vão agrupando;
- o significado tem um peso dominante na investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, cit. in Erickson, 1986) “*os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa perspectivas dos participantes*”

Nesta sequência, os investigadores qualitativos face às várias questões em estudo, podem procurar recolher as várias perspectivas, através do uso de gravações ou mesmo de vídeos e da realização de entrevistas. Assim, os dados e opiniões e perspectivas dos participantes poderão ser comparadas e interpretadas de forma a garantir rigor e precisão na análise e interpretação dos dados.

## **2.Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados**

### **2.1. Observação direta**

A observação direta caracteriza-se, fundamentalmente por uma observação em que o investigador faz a recolha direta das informações de acordo com os indicadores que pré-definiu; assim é possível registar em grelha todos os comportamentos dos observados.

Os métodos de observação direta, segundo Quivy e Van Campenhoudt (2008, pág.196) “*constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem [...] e só dependem, em definitivo, dos objetivos do trabalho e das hipóteses de partida.*”. Neste tipo de projeto de investigação

qualitativa, a recolha de dados é realizada através de observação direta (distanciada ou participante), e indireta, (entrevistas, entrevistas aos participantes e análise de documentação). No caso da observação participante, esta responde mais eficazmente às questões colocadas pelos investigadores em ciências sócio-educacionais. Como afirmam Quivy e Van Campenhoudt (2008, pág.197) também neste processo “*a validade do seu trabalho assenta, nomeadamente, na precisão e no rigor das observações.*” Tendo em conta esta ideia, é necessário perceber o papel heurístico que a observação participante pode tomar no processo fatural da investigação, tal como afirma Estrela (1990, pág. 34, cit. in Wilson e Smith, 1971). É, assim, imperativo saber o que se vai observar e como se vai determinar essa observação.

Este autor também refere a observação ocasional e sistemática e a observação naturalista no âmbito do próprio processo da observação.

A observação ocasional deverá realizar-se perante acontecimentos e comportamentos que poderão ter um peso com alguma importância em relação aos objetivos do projeto, seguindo a técnica dos incidentes críticos que consiste num conjunto de procedimentos de registo de uma situação-problema. Este tipo de observação traz ao investigador resultados mais rigorosos em detrimento da subjetividade, própria dos observadores em fase inicial do estudo. A observação ocasional é uma técnica em que a testemunha não está diretamente envolvida nos acontecimentos (Estrela, 1994).

Ao contrário, o investigador que utiliza o processo de observação sistemática, tem o ponto de partida na seleção de vários elementos que pensa observar. Em geral, neste tipo de observação, utilizam-se listas de verificação, escalas de graduação e, ainda podem ser sistematizadas, segundo (Estrela, 1994, cit. in Medley e Mitzel, 1963) através de “sistemas de sinais” e “sistemas de categorias”. Geralmente, à observação sistemática está associada a observação naturalista, pois é dos resultados da análise das observações naturalistas que se constrói esses instrumentos.

Segundo Estrela (1994, pág. 48) a observação naturalista é considerada uma “observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana”. Este tipo de observação é uma forma sistematizada realizada em meio natural, permitindo uma acumulação de dados que só são selecionados depois de uma análise, tendo em conta as suas características, o contexto e a correlação com a própria situação e os objetivos propostos para o respetivo estudo. A observação dos

comportamentos e/ou acontecimentos a observar exige, assim, um registo contínuo e é na análise que lhe está subjacente que se obtém possíveis respostas desses comportamentos.

Tal como refere Esteves (2008, pág. 87), *“a observação permite o conhecimento dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. Contexto é o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as ações e interações das pessoas que nele vivem.”*. Assim, neste trabalho optou-se pela observação sistemática de atividades que se desenvolveram na escola em dois espaços diferentes: numa sala destinada a alunos com Necessidades Educativas Especiais, num ambiente em que a aluna objeto de observação se sente cómoda e ambientada e, na biblioteca, local muito apreciado pela aluna, devido à presença de alguns colegas, de professores e funcionárias do seu quotidiano académico. Para este tipo de observação, utilizaram-se grelhas de observação das atividades no âmbito da temática do projeto e grelhas de observação naturalista (ver anexo 1) que serviram para identificação e avaliação dos acontecimentos e comportamentos da aluna face à realização das atividades. A par dessas grelhas, utilizou-se outro tipo de instrumento de registo defendido por Carmo e Ferreira (2008, pág. 117) gravações em áudio ou em vídeo. Neste caso específico, foi utilizado o vídeo como forma de registar os momentos dos desempenhos da aluna no decorrer das atividades. Para além desta tecnologia, recorreu-se à imagem através da fotografia com alguma regularidade.

No caso das grelhas, estas foram construídas com base no texto poético trabalhado sob os aspetos linguísticos que se pretenderam desenvolver de acordo com os objetivos traçados para o projeto. Este trabalho foca-se na oralidade, seguindo esse tipo de texto como suporte para o referido desenvolvimento.

O trabalho incide especificamente na oralidade com a apresentação dos cinco principais domínios da linguagem oral e fala: fonológico, semântico-lexical, morfossintático e pragmático (anexo2).

Cada intervenção foi organizada, tendo em conta as dimensões: planificação da aula, organização do espaço utilizado para a intervenção, dinâmica desse espaço de aula e reflexão sobre a ação. Para cada uma destas dimensões foram definidos indicadores de avaliação que as operacionalizaram. Alguns desses indicadores são específicos dos

objetivos definidos para a intervenção pedagógica realizada no âmbito do desenvolvimento da linguagem oral (Anexo 3).

Foram construídas grelhas de observação (Anexo 1) para analisar as atividades realizadas pela aluna decorrentes dos objetivos do trabalho de investigação-ação proposto. Na construção das respetivas grelhas, tentou-se abranger as cinco competências principais que envolvem o processo do desenvolvimento da linguagem oral através da influência da poesia, a saber: fonológica, semântica/lexical, morfosintática e pragmática. As cinco competências estão articuladas entre si, sendo transversais no processo do desenvolvimento da linguagem oral.

Estas cinco competências foram trabalhadas em constante articulação, sendo de máxima importância a sua natureza transversal dado o objetivo geral do projeto, assim como as questões orientadoras.

A organização das tarefas teve como base a planificação, textualização e revisão, a seleção dos vários textos poéticos e a atitude e oralidade da aluna face à audição e exploração dos mesmos. Construíram-se as grelhas de observação das atividades realizadas com a aluna onde se registaram as cinco competências linguísticas-comunicativas que, citando a DGIDC – Programas de Português do Ensino Básico “*permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo*”. Passa-se a explicar as cinco competências associadas aos domínios da linguagem oral e fala em análise:

- **Competência Fonológica:** verificar se a aluna ao nível recetivo discrimina os sons da fala e suas combinações e ao nível expressivo se articula os sons da fala isoladamente e em combinações;
- **Competência Semântica-Lexical:** verificar se a aluna ao nível da recetividade identifica a representação de objetos, pessoas e ações em imagens; definir as ideias expostas no texto; se relaciona o significado das palavras; prediz acontecimentos; responde a perguntas com carácter inferencial; se, no carácter da expressividade, menciona acontecimentos; atribui rótulos lexicais e explica o significado de nomes, qualidades e ações; descreve imagens; substitui palavras por equivalentes e/ou opostas.

- **Competência Morfossintática:** verificar se a aluna ao nível recetivo cumpre ordens e ao nível expressivo integra palavras de função e de conteúdo; utiliza frases estruturalmente corretas e frases com diferentes formas.
- **Competência Pragmática:** verificar se a aluna estabelece contacto visual; se utiliza a linguagem para comunicar; adequa o discurso ao interlocutor e ao contexto e se utiliza diferentes expressões linguísticas de acordo com o contexto.

Estes indicadores serão utilizados em todo o processo de intervenção com vista ao desenvolvimento linguístico oral da aluna, permitindo, segundo Sim-Sim (2003, pág. 20) “*observar/avaliar os desempenhos linguísticos, para-linguísticos e não linguísticos, que estão presentes nos processos de compreensão (capacidade recetiva) e produção (capacidade expressiva de linguagem oral)*”.

## 2.2. A entrevista

Conforme afirma Esteves (2008, pág. 92) “a entrevista é uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional” e que se articula de uma forma positiva com o trabalho e resultados que o investigador em ciências sociais e humanas pretende no final da sua investigação.

A entrevista acaba por ser um ato de conversação que sustém uma intenção comunicativa orientada. Para tal acontecer, existem, pelo menos, dois intervenientes, o entrevistador que faz ou elabora a pergunta e o entrevistado que responde.

É importante referir Carmo e Ferreira (2008, pág. 142) quando salientam que “*o objetivo de qualquer entrevista é abrir a área livre dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador.*” Portanto, a estratégia do investigador-interventor é a de criar uma verdadeira empatia com o entrevistado.

Nas investigações de carácter qualitativo, encontramos vários tipos de entrevista: entrevista em profundidade; entrevista de história de vida e a entrevista semi-estruturada.

De acordo com Carmo e Ferreira (2008, pág. 148), qualquer que seja o tipo de entrevista que se utiliza num trabalho de campo esta exige a adoção de um conjunto de padrões de

atuação que se tornaram habituais e que o investigador tenha em conta o “antes”, o “durante” e o “depois” da entrevista.

No presente estudo utilizou-se uma entrevista semiestruturada (Esteves, 2008), orientada para uma intervenção mútua. O investigador coloca uma série de questões amplas, no sentido de procurar um significado partilhado, tanto pelo entrevistador e entrevistado. Nesta sequência, tudo o que o entrevistado referir, pensar ou souber sobre o assunto a abordar será trabalhado e analisado e clarificado pelo investigador no ato da entrevista na procura de um significado comum. Desta forma, far-se-á, uma categorização dos dados, respeitando as ideias transmitidas pelo entrevistado.

A entrevista semiestruturada implica a elaboração prévia de um guião como orientador. A elaboração do guião para este tipo de entrevista permite alguma flexibilidade nas respostas dadas pelos entrevistados, tal como referem Quivy e Campenhoudt (2008, pág. 192) que, geralmente, na entrevista semiestruturada *“o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas [...] Tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado para que possa falar abertamente, com palavras que desejar e pela ordem que lhe convier.”*

Seguindo a técnica de entrevista sugerida por Estrela (1994), seguiu-se os três princípios que orientam e conduzem as entrevistas no âmbito das entrevistas de investigação:

- Dar liberdade ao entrevistado no seu discurso e transmissão das suas ideias, evitando dirigir a entrevista.
  
- Dar liberdade ao entrevistado na forma como quer abordar a temática do trabalho de investigação, para que as suas ideias e respostas sejam desenvolvidas com naturalidade. Este princípio implica prováveis respostas que estão planeadas na entrevista, e que podem ser repetidas noutros momentos, mas que podem ser retomadas em qualquer altura de forma contextualizada, repetidas ou não, sendo importante o sentido e significado do contexto em que são dadas as respostas.
  
- Esclarecer o entrevistado dos quadros de referência que ele utiliza, de forma a clarificar conceitos e situações a que se refere, para que sejam claros e contextualizados.

Realizaram-se quatro entrevistas no início deste projeto aos pais da aluna, à irmã mais nova, à professora de Educação Especial que acompanhou a aluna no 1º Ciclo e à Terapeuta da Fala.

O guião das entrevistas inclui um bloco a que se denominou de Motivação e quatro tópicos designados por 1, 2, 3. Pretendia-se, no bloco de Motivação, legitimar a entrevista e motivar o entrevistado. Os restantes tópicos foram organizados, respetivamente, de acordo com os objetivos que se podem observar na quadro 2.

Quadro 2 – Blocos temáticos e objetivos da entrevista

<b>Bloco Temático</b>		<b>Objetivo Específico</b>
MOTIVAÇÃO	Legitimação da Entrevista	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado
1.	<b>Comportamento global</b>	Perceber a importância das relações e comportamentos socioafetivos no desenvolvimento da linguagem oral da aluna
2.	<b>Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem</b>	Recolher informações sobre a aquisição da linguagem oral da aluna, das suas facilidades e dificuldades e identificar as principais características e dificuldades da aluna nos vários domínios linguísticos
3.	<b>Atividades e estratégias para desenvolvimento linguagem oral</b>	Averiguar os processos de intervenção e abordagens usadas pelos vários intervenientes para o desenvolvimento da linguagem oral e das competências linguísticas da aluna.

As entrevistas foram realizadas no início do projeto, com a finalidade de conhecer a opinião dos intervenientes sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem da aluna Maria ao longo dos seus quinze anos. Serviram para fundamentar as opções em termos de intervenção pedagógica e facilitaram a compreensão do processo e dos resultados obtidos no final do projeto. (Guiões/Protocolos-ver anexo 4)

As entrevistas foram gravadas em suporte digital com a devida autorização e transcritas na íntegra, respeitando os ritmos e pausas discursivas de cada entrevistado

Todas as respostas obtidas nas entrevistas foram objeto de análise e de categorização, permitindo um confronto entre os dados conseguidos em cada uma delas.

#### **2.4. Análise de Conteúdo**

Existem várias e diferentes definições ou ideias em relação à análise de conteúdo que a tornam um dos elementos mais fulcrais no âmbito dos trabalhos de investigação. No entanto, há um ponto comum nos diferentes autores que a abordaram e a definiram que é o caso de Estrela (1990, pág. 467) quando define a análise de conteúdo como *“uma técnica utilizada pelas Ciências Sociais para a exploração de documentos.”*

Na realidade, uma das características da investigação-ação é a fase interpretativa, consequente da sua natureza interativa, como afirma Grave e Walsh (1998, cit. in Esteves, 2008, pág. 103) presente ao longo de todo o processo de pesquisa.

Essa interpretação depende da documentação disponível que o investigador foi adquirindo ao longo da pesquisa, a qual é confirmada por Berelson (1952,1968, cit. in Carmo e Ferreira, 2008, pág. 269) quando considera que a análise de conteúdo *“é uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações”*.

Esta teoria, característica dos trabalhos de investigação que se realizaram na década de cinquenta, seguindo uma linha positivista, vai ser combatida por vários autores que defendem uma perspectiva qualitativa de análise de dados.

Nessa sequência, encontramos autores como Gravitz (1993, cit. in Carmo e Ferreira, 2008) que evidencia a inferência como correspondência ao alargamento da técnica, permitindo pôr em relação aspetos literais e sociológicos. Tal facto, faz desaparecer as exigências do manifesto, no que se refere ao conteúdo e à descrição quantitativa. No caso de Cartwright (1953, cit. in Carmo e Ferreira, 2008) este refere-se à análise de conteúdo como *“todo o comportamento simbólico”*; mais tarde, Stone (1966, cit. in Carmo e Ferreira, 2008) define análise de conteúdo como *“uma técnica que permite fazer inferências, identificando objetiva e sistematicamente as características específicas da mensagem”*. É nesta base que a análise de conteúdo se formaliza,

articulando-se com os diversos temas e ajudando a desconstruir os textos, de forma a categorizar e subcategorizar as unidades de registo que fornecem ao investigador os dados necessários para as suas conclusões.

Entende-se, assim, a análise de conteúdo como uma sistematização de recolha de dados que serão categorizados e classificados em palavras-chave e em unidades mínimas, no entanto, e como confirma Bardin (1977, cit. in Carmo e Ferreira, 2008) “a análise de conteúdo não deve ser utilizada para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, com a ajuda de indicadores”.

Para formalizar a análise de conteúdo, esta técnica segue determinados passos que, segundo o autor supra-citado se divide em três etapas principais:

- Definição dos objetivos e do quadro de referência teórico onde o investigador formula hipóteses e objetivos para elaborar os indicadores que servirão a uma interpretação e conclusão dos resultados da pesquisa realizada.
- Constituição de um corpus em que o investigador faz uma seleção dos documentos a pesquisar para o seu trabalho, o qual pode ser realizado de uma forma sistemática ou mesmo articulando com os objetivos pré-definidos da investigação. Autores como Kvale (1996, cit. in Esteves, 2008) estruturam a análise de dados em três momentos:
  - a condensação que procura sintetizar e juntar todas as informações essenciais à investigação, que se encontram nos dados resultantes da observação direta, registados em protocolos, notas de campo, legislação diretamente associada à temática desenvolvida nos textos informativos e, também, nos próprios protocolos das entrevistas semidiretivas ou não diretivas, resultando na categorização e subcategorização das unidades significativas;
  - a categorização que se manifesta, substancialmente na codificação dos textos em categorias que, sendo sujeitas a uma interpretação, são confinadas a tabelas ou quadros. Esta forma analítica fornece bastante informação ao investigador, através de elevados níveis de estruturação e sistematização.
  - a estruturação narrativa que foi, inicialmente desenvolvida por Mishler (1986, cit. in Esteves, 2008), traz-nos uma forma interpretativa do material em análise num formato

de narrativa formal, como acontece com as entrevistas. Esta técnica resulta numa história unitária, articulando-se os vários contextos e interagindo os vários elementos.

*“Após a análise e crítica dos dados recolhidos, estes devem ser organizados e estruturados de forma a elaborar-se uma síntese, algumas conclusões e generalizações”*, in Carmo e Ferreira (2008).

Na realidade, o que são as categorias num processo de Análise de Conteúdo? No caso de Bogdan e Bicklen, estes concluem que as categorias são a tradução *“de padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. [...] um sistema de codificação que envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida escreve palavras e frases [...]”* que são as chamadas categorias de codificação.

Já Gravitz, (1993, cit. in Carmo Ferreira, 2008) define as categorias como *“rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado”*. Estas podem ser definidas *à priori* ou *à posteriori* conforme o investigador queira determinar a forma como vai investigar: se por hipóteses, antecipando a definição das categorias ou no caso de um procedimento exploratório, sem qualquer antecipação de categorias.

Seguindo estas técnicas, e, para este autor, as categorias devem ser exaustivas; exclusivas; objetivas e pertinentes.

Por sua vez, Bardin (1993, cit. in Quivy e Campenhoudt, 2008) evoca três grandes categorias que abordam os elementos do discurso na sua forma e respetivas relações:

- as análises temáticas;
- as análises formais;
- as análises estruturais

As primeiras revelam as representações sociais ou juízos dos locutores na análise de determinados elementos discursivos. Este procedimento incide mais na metodologia quantitativa da investigação;

As análises formais incidem mais nas formas e encadeamento dos discursos, ou seja na forma da comunicação, nos segmentos das frases, nas hesitações e não na ordem das palavras. No final, o investigador fica com um registo mais completo do estado de espírito do interlocutor e das respetivas ideias por si proferidas.

Nas análises estruturais, o investigador seleciona os elementos da mensagem e faz associações sequenciais da comunicação. Em suma, vai tornar perceptível o que está subjacente e implícito na mensagem.

No âmbito da metodologia qualitativa, este método de análise de conteúdo adequa-se às entrevistas semidiretivas, a inquéritos por questionário para perguntas abertas. Pode ainda convencionar-se uma adaptação a outro tipo de documentos com várias formas de comunicação, tal como textos literários, artigos, relatórios.

Neste projeto de investigação-ação, após a transcrição das entrevistas procedeu-se à leitura flutuante com a divisão dos textos em unidades de registo, os quais forneceram os indicadores para uma categorização e subcategorização. Estes integraram-se nos temas e objetivos definidos no guião de entrevista. Seguindo o modelo de leitura flutuante, as entrevistas foram trabalhadas a partir do texto e guião, enquanto as unidades de registo forneceram os indicadores necessários para chegar a determinadas linhas orientadoras. A partir desta etapa, criaram-se as subcategorias, que se integraram nas categorias e blocos temáticos decorrentes do guião de entrevista. Assim, dividiu-se o texto em unidades, criando frases e parte de frases com significado apoiadas em ideias claras e objetivas no contexto da temática a investigar. Segundo Bogdan e Bicklen (1994), *“os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de uma forma indutiva [...] as abstrações são construídas à medida que os dados particulares foram recolhidos se vão agrupando.”*. Nesse sentido, as unidades de registo forneceram os indicadores, criando um padrão para a organização do conjunto de categorias, que resultaram da exploração dos textos e do guião da entrevista.

Depois dos indicadores esclarecerem e definirem as subcategorias e categorias, estas foram integradas nas unidades ou tópicos temáticos que orientaram os guiões das entrevistas, tendo-se desenvolvido uma abordagem mista no processo de análise de conteúdo.

A escolha da unidade de registo define a base da organização da análise de dados e respetiva reflexão. A unidade de registo foi utilizada nas suas várias dimensões: formais e semânticas. Foram estas duas principais dimensões a que os discursos dos entrevistados foram submetidos analiticamente, fornecendo os dados mais relevantes e outros menos relevantes.

## **CAPÍTULO III**

### **Orientações e Contexto do Estudo**

“Qual será o tema da minha investigação?” Esta é a pergunta que Bogdan e Bicklen (1994) faz e sugere a quem se lança num trabalho de investigação-ação. Nesse tipo de projetos, o investigador procura saber qual o problema que quer abordar, trabalhar e investigar. Para isso acontecer, tem de se definir esse problema. Foi nessa sequência que decidimos explorar uma área que tem sido pouco abordada no âmbito da intervenção em educação especial: a exploração e desenvolvimento das competências de alunos com Necessidades Educativas Especiais através da Arte. Referindo Favaretto (pág.225), algumas experiências com alunos com NEEPS em que se aplica essa metodologia pedagógica têm resultados académicos bastante positivos, Esses alunos têm desenvolvido as suas competências, reduzindo, de alguma forma, os níveis das problemáticas que cada um apresenta. Por essas razões, procurámos compreender a problemática da Trissomia 21 e estudá-la no âmbito do desenvolvimento das competências linguísticas. Assim, na sua essência, a definição do problema neste projeto baseia-se no uso da poesia nas práticas letivas com uma aluna com Trissomia 21 e a forma de influenciar o seu desenvolvimento na linguagem oral e desenvolvimento global nos vários domínios linguísticos. Como consequência, espera-se e pretende-se enriquecer os atos comunicativos (verbais/não verbais) da aluna para uma melhor socialização e autonomia.

A experiência profissional, enquanto docente nas áreas disciplinares curriculares de Língua Portuguesa e Inglês privilegiou em diversos momentos a utilização da Educação pela Arte, enquanto metodologia de ensino, tendo-se sido possível constatar a importância dessa metodologia perante os resultados verificados no desenvolvimento de competências linguísticas nas aprendizagens das duas disciplinas. Adaptar essa metodologia à Educação Especial foi simultaneamente um desafio e uma tarefa complicada, face às práticas pedagógicas habitualmente realizadas neste domínio. As metodologias utilizadas durante o primeiro ciclo com a aluna portadora de Trissomia 21, que é objeto de análise desta investigação, não desenvolveram as competências linguísticas previstas para cada nível etário. Todo esse processo provocou algum atraso no desenvolvimento da linguagem oral e na expansão lexical, prejudicando as outras três competências linguísticas: morfossintática, semântica e pragmática.

Para além disso, e pela novidade que constituía, a educação pela Arte revelou-se enriquecedora, dada a possibilidade descobrir novas estratégias e formas de ensino da Língua Portuguesa. Foi neste contexto que se colocou a hipótese da aluna com

Trissomia 21 desenvolver as suas competências linguísticas através da leitura e exploração lexical da poesia; esta hipótese inicial adquiriu particular fundamento após a pesquisa e análise de estudos realizados sobre a temática e onde se sugere a pertinência da metodologia referida. Outro aspeto importante a salientar nesta estratégia foi a escolha de um tipo de poesia mais elaborado, que, sendo adequado ao nível etário da criança, não pode ser complexo em ideias, palavras ou a nível da construção morfossintática. É de assinalar a tentativa de afastar a aluna de textos infantis que têm o seu valor dentro da respetiva faixa etária e com alunos sem problemática de qualquer ordem. Alunos com Necessidades Educativas Especiais, como é o caso da aluna com este tipo de Síndrome, têm de ter uma estratégia mais ampla, mais ambiciosa, estimulando competências escassamente trabalhadas nos currículos académicos destes alunos. A aluna encontra-se matriculada numa turma do oitavo ano de escolaridade, o que se pressupõe um desenvolvimento oral num estágio avançado. Na verdade, as suas competências linguísticas encontram-se pouco desenvolvidas, prejudicando a comunicação e os processos interativos subjacentes. As frases não são ditas de modo sintático e morfologicamente correto, e ao nível da semântica e do pragmatismo, grande parte das situações são mal expressas e em certos momentos denota-se a utilização de palavras isoladas e descontextualizadas.

Todos estes fatores levaram-nos a trabalhar a poesia como estratégia para aumentar, não só o léxico, mas as outras competências expressivas e compreensivas da linguagem oral: pragmática, morfologia, semântica e sintaxe. O principal interesse é melhorar os níveis de compreensão e expressão oral para uma melhor interação comunicativa e uma maior autonomia pessoal, tal como se refere no Decreto-Lei nº3/2008, *artº 21, ponto 3* “*O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.*”

Uma das razões para levar adiante este tipo de projeto é a realidade que se nos depara em relação ao envolvimento de alunos com Currículo Específico Individual no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa nos 1º e 2º Ciclos do nosso sistema educativo. Passar da teoria à prática parece, ainda, ser um ato ilusório nas nossas escolas, porque muitos dos professores das turmas e classes de ensino regular não têm formação para ensinar estas crianças nem condições horárias e logísticas para abraçar uma parceria

com os professores de educação especial, no sentido de desenvolver as competências académicas e socioafetivas. Acima de tudo, os projetos educativos das escolas e os programas curriculares de cada disciplina não são, geralmente, elaborados de forma efetiva e articulada com as atividades previstas nos CEIS onde se procura dar resposta às problemáticas destes alunos.

Para desenvolver uma nova metodologia pedagógica através da Arte, elaborou-se o seu Programa Educativo Individual e onde se planificaram diversas atividades que envolveram leitura de poesia, audição de excertos de música, visualização de pintura de autor e realização de visitas de estudo a museus. Neste projeto de investigação, procurou-se envolver a aluna na construção de materiais e na escolha de poesias. Fez-se a leitura de vários textos associando-os a outras áreas artísticas: pinturas, música e fotografias (Anexo 5). A aluna fez a seleção dos poemas, através da leitura realizada em voz alta pelo professor de educação especial. Essa seleção foi concretizada, utilizando uma estratégia paralela à leitura, de acompanhar imagens/pinturas associadas ao conteúdo textual, para além de reforçar as ideias e palavras transmitidas nas poesias com pergunta-resposta.

### **1. Questões Orientadoras e Objetivos do Estudo**

A partir do problema colocado e dos argumentos formulados que serviram como ponto de partida, três questões principais orientaram a conceção do presente projeto:

- 1- Será possível desenvolver as competências linguísticas, através do uso da poesia numa aluna com Trissomia 21?
- 2- Será que a implementação de atividades que envolvem a audição e exploração de poemas contribui para o desenvolvimento da linguagem oral de uma aluna com Trissomia 21?
- 3- Em que medida a aprendizagem de vocabulário através de poemas pode influenciar e melhorar a integração nos contextos do quotidiano da aluna?

Este projeto de intervenção foi organizado em várias sessões de acordo com o horário estabelecido para a intervenção do professor de Educação Especial. Em todo o processo do projeto de investigação-ação houve um planeamento de trabalho prévio antes de se

iniciarem as sessões com uma posterior análise, utilizando grelhas de observação sistemática, observações naturalistas e relatórios das atividades realizadas onde se registaram os dados que serviram à reflexão das produções orais da aluna.

O objetivo geral deste projeto de intervenção foi verificar se a poesia tem influência no desenvolvimento da linguagem oral numa aluna com Trissomia 21.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- a) Desenvolver as competências linguísticas numa aluna com Trissomia 21, utilizando a poesia como estratégia;
- b) Aumentar vocabulário contextualizado através da leitura e audição de poemas numa aluna com Trissomia 21;
- c) Perceber em que medida a aprendizagem do vocabulário influencia o desenvolvimento da linguagem oral numa aluna com Trissomia 21;
- d) Verificar as potencialidades da utilização da poesia no desenvolvimento da linguagem oral.

## **2. Contextualização do estudo**

Este projeto de investigação-ação tem por base a intervenção pedagógica desenvolvida junto de uma aluna com quinze anos que frequenta um agrupamento e que beneficia de um Currículo Específico Individual ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008. De modo a ser possível compreender o contexto em que se desenrolou o referido projeto, passamos a apresentar os dados da caracterização que julgamos necessários e pertinentes.

### **2.1. Caracterização do meio envolvente do agrupamento de escolas**

A Escola EB 23 está incluída na freguesia de Camarate pertencente ao Concelho de Loures e apresenta uma área de aproximadamente 5,5 km<sup>2</sup>, tem uma densidade populacional elevada de cerca de 3500 hab./Km<sup>2</sup>. Este elevado número deve-se não só ao aumento das taxas de natalidade, mas também à forte migração do interior do Norte e Centro do país e imigração dos países africanos, com nível de escolaridade baixo e alguma fragilidade económica.

O Agrupamento de Escolas localiza-se na freguesia de Camarate que se situa nos arredores de Lisboa, mas fazendo já parte do concelho de Loures. O agrupamento é constituído pelas seguintes Escolas: EB 1 n.º 1; EB1 N.º 2; EB1JI de Fetais; EB 1 n.º 4; EB1 n.º 5; EB 1 n.º 6, Centro Escolar JI EB1 Quinta das Mós e EB 2,3 e EB 2/3 Mário de Sá Carneiro.

A Escola E.B. 2,3 Mário de Sá Carneiro, situada no Alto de Camarate na parte antiga da Quinta das Portas de Ferro, é de construção horizontal e tem na sua constituição nove blocos, em que do primeiro ao quarto, excetuando o segundo, existem em cada um deles dois pisos, tendo os restantes um piso cada. Assim, no 1.º, 3.º, 6.º, 7.º e 9.º bloco, situam-se as salas de aula, laboratórios e as salas de Educação Visual e Tecnológica. Por sua vez é no segundo bloco que se situam os serviços mais utilizados pelos alunos: refeitório, bufete dos alunos, sala de convívio e a papelaria. O bloco 8 é atualmente aquele em que se localiza a oficina. Acrescente-se ainda o espaço destinado à prática de Educação Física: o pavilhão gimnodesportivo coberto, o polivalente descoberto, a pista de atletismo e os edifícios de apoio, balneários e gabinetes.

Em relação ao grupo de Educação Especial, esta escola não tem um espaço concreto para trabalhar com os alunos com Necessidades Educativas Especiais. O espaço físico utilizado é o próprio gabinete do grupo onde se realizam as respetivas reuniões. Nesse espaço, trabalham dois professores de Educação Especial alternadamente com os seus alunos portadores de diferentes problemáticas. Outro espaço importante é a Biblioteca, no qual também se organizam atividades específicas para alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Na escola sede EB 2/3 Mário de Sá Carneiro existem turmas de 2º Ciclo, 5.º Ano (1 Projeto Percursos Alternativos) 10 turmas; 6.º Ano (1 Projeto Percursos Alternativos) 9 turmas. No 3º Ciclo, temos 4 turmas do 7.º Ano, no 8.º e 9º Anos 3 turmas.

Em relação a alunos com Necessidades Educativas Especiais, a escola tem 8 alunos com problemas cognitivos ligeiros e de aprendizagem em Adequações Curriculares em duas turmas de 5º Ano; 2 alunos com Dislexia no 6ºAno; 3 alunos com Currículo Específico Individual (CEI) em duas turmas de 7º Ano com problemas graves de cognição em conjunto com 5 alunos com comprometimentos ligeiros de cognição em Adequações Curriculares. No 8º Ano, existem dois alunos que beneficiam de Currículos Específicos Individuais (CEIS) devido à problemática decorrente de um caso de Síndrome de Asperger e de Trissomia 21.

Atualmente, o grande desafio deste Agrupamento e, especificamente desta escola tem sido de corresponder às necessidades de cada um destes alunos, de forma a dar-lhes condições académicas, emocionais e socioafetivas, criando um futuro autónomo ao nível pessoal e, dependendo das problemáticas uma vida profissional que o integre na sociedade de que faz parte. Para tal, existe um trabalho pedagógico diferenciado em que cada professor procura encontrar estratégias que respondam às diferentes problemáticas e níveis de aprendizagem.

## **2.2. Caracterização dos participantes**

De acordo com Carmo e Ferreira (2008, pág. 49) no “objeto de estudo, há que definir claramente que meta ou metas quer o investigador alcançar” e, a partir desse ponto, perceber quais os participantes que poderão colaborar no estudo. Assim, neste projeto, participaram vários elementos que considerámos essenciais para o desenvolvimento da linguagem oral da aluna ao longo do seu percurso pessoal e escolar.

### **2.2.1. Pais e Irmã**

O pai da aluna tem 44 anos, tem frequência universitária numa Licenciatura em Gestão. Desempenha funções de Desenhador/Medidor na Construção Civil e ainda trabalha como Técnico Auxiliar de Contabilidade.

A mãe da aluna tem 40 anos é Assistente Operacional num Agrupamento de Escolas. Completou o 11ºAno e tem a frequência do 12º Ano na área das Humanidades (Inglês/Francês).

A irmã é outra participante com papel importante em todo o processo do desenvolvimento da aluna, tem nove anos e frequenta no presente ano letivo o 3º ano do 1º Ciclo.

Os pais e a irmã foram importantes, no sentido em que todas as referências de autonomia relativamente à identidade foram fornecidas no núcleo familiar.

### **2.2.2. Professora de Educação Especial do 1º Ciclo**

A professora que acompanhou a Maria ao longo do 1º Ciclo, é licenciada em professores do 1º ciclo do ensino básico e, posteriormente em professores do 2º Ciclo na

variante de Educação Física. Lecionou turmas do 1º Ciclo bastante heterógeneas. Nessas turmas teve sempre alunos com Necessidades Educativas Especiais. Candidatou-se ao destacamento em Educação Especial. Ao longo dos destacamentos, acompanhou a Maria durante três anos. Os conhecimentos que obteve em Educação Especial foram através da informação e partilha entre colegas. A professora decidiu deixar o acompanhamento aos alunos em Educação Especial, regressando ao ensino regular há cinco anos.

### **2.2.3. Terapeuta da Fala**

A terapeuta da fala entrevistada para este projeto é formada pela Universidade de Ciências do Sul com Bacharelato e Licenciatura em Terapia da Fala. Atualmente, está ao Serviço de Medicina Física e de Reabilitação. Ao longo dos anos, frequentou congressos organizados pela Associação Portuguesa de Terapeutas da Fala. A principal atividade que desenvolve relaciona-se com a Terapia da Fala e com a gestão e coordenação dos meios humanos e materiais existentes para levar a cabo a missão de carácter terapêutico. A Maria é seguida por esta terapeuta da fala há sete anos.

### **2.2.4. Professor de Educação Especial do 2º/3º Ciclos**

O professor de Educação Especial que desenvolve este projeto de investigação-ação tem 49 anos, 20 anos ao serviço do ensino. É licenciado em Línguas e Literaturas Modernas na variante Português/Inglês pela Faculdade de Letras de Lisboa. É especializado em Educação Especial na área de Cognição e Problemas Comportamentais desde há seis anos. Pertence ao quadro do Agrupamento de Escolas, integrando o grupo 910, Educação Especial. Aí, tem alunos com Necessidades Educativas Especiais que abrangem várias problemáticas. Uma delas é a aluna com Trissomia 21 que é objeto de análise no presente Projeto de Investigação. Leciona em regime de acumulação no ensino regular a disciplina de Português do 12º Ano de escolaridade do ensino privado numa turma onde, também, tem alunos com Necessidades Educativas Especiais.

### **2.2.5. Aluna**

A presente investigação tem como objeto de estudo uma aluna, Maria de catorze anos, frequenta uma turma do 8º ano de escolaridade numa Escola Básica 2/3 da Grande Lisboa. A aluna é portadora de Síndrome de Down, e encontra-se ao abrigo do Decreto-Lei nº3 de 07 Janeiro de 2008, alínea e) Currículo Específico Individual, tendo um Programa Educativo Individual de carácter funcional.

Durante a gravidez, a mãe da aluna teve sofrido de tensão alta. O parto foi assistido no Hospital de St. Maria. A criança foi amamentada ao peito com suplemento. Segurou a cabeça aos dois meses, sentou-se aos sete e iniciou a marcha aos catorze meses. Está envolvida num ambiente familiar equilibrado, vivendo com os pais e irmã mais nova e mantendo relações diárias com os avós maternos, existindo condições para um processo intercomunicativo muito positivo para o desenvolvimento global linguístico da aluna. No entanto, pensamos que o meio restrito familiar da aluna limitou-a nas competências linguísticas.

Frequentou o jardim-de-infância antes da sua entrada no 1º ciclo. A Maria iniciou o 1º ciclo aos 6 anos, tendo frequentado o 4º ano duas vezes. A sua adaptação à escola não foi um processo muito complexo ao nível da socialização e regras na sala de aula.

Durante o 1º e 2º anos foi acompanhada por uma professora titular de turma sem apoio especializado. Até finalizar o 1º ciclo, a aluna teve o apoio de uma professora do ensino regular destacada em Educação Especial sem especialização.

Ingressou no 2º Ciclo e foi incluída numa de 5º Ano de escolaridade abrangida pelo Decreto-Lei nº3/2008 com um Currículo Específico Individual. Desde então até ao presente ano letivo, a aluna tem transitado e frequentado turmas do ensino regular. O seu Programa Educativo Individual foi sempre estabelecido e desenvolvido de acordo com a sua problemática com base no Currículo Específico Individual.

Mantém um treino ocupacional há dois anos, na área da papelaria e limpeza da comunidade escolar, no qual é acompanhada por uma assistente operacional. Esta atividade tenta projetar e visar um possível futuro em atividades quotidianas no mundo laboral. Pratica a atividade de Boccia há já dois anos. Esta atividade tem sido monitorizada por um Professor de Educação Física. Para além desta atividade física, tem tido sessões de Psicomotricidade há já três anos, o qual se torna bastante importante para a locomoção, motricidade e desenvolvimento global da aluna. A Maria frequenta a terapia da fala desde o 3º ano de escolaridade, a qual lhe tem beneficiado as

competências linguísticas. Fala de maneira mais perceptível, apesar de apresentar dificuldades ao nível articulatorio e da oralidade, prejudicando a sua autonomia, necessitando de um acompanhamento de um adulto.

De acordo com relatório dos serviços de psicologia da escola, a Maria apresenta um nível de desenvolvimento cognitivo muito inferior em relação ao esperado para a sua faixa etária. As aprendizagens académicas estão comprometidas devido a essa pouca estruturação cognitiva. Em termos de registos mnésicos revela muitas dificuldades de concentração/atenção o que dificulta a evolução das aprendizagens escolares e a execução das tarefas que lhe são propostas. Não consegue ainda ler nem escrever, apenas reconhece algumas palavras globalmente. Na área da matemática revela dificuldades no raciocínio abstrato, apenas efetua cálculos (somas) recorrendo sempre a materiais didáticos.

Em termos de orientação temporal, apresenta alguns problemas que poderão dificultar a compreensão do discurso e a organização de ideias. A fragilidade desta área, em conjunto com os problemas articulatorios e fonológicos, compromete definitivamente a linguagem oral, criando alguma falta de autonomia e dificuldades nas interações socioafetivas.

“Na área da linguagem, a aluna apresenta uma Perturbação Articulatoria Fonética, uma Perturbação Fonológica, tem alterações da motricidade oro-facial das funções aprendidas, discriminatórias e voluntárias e um atraso no desenvolvimento da linguagem”<sup>1</sup> que se projeta ao nível da estrutura semântica, o que dificulta a definição de palavras; a área da estrutura morfossintática não apresenta frases com coordenação ou subordinação, o que dificulta a interação comunicativa com os seus interlocutores, pares ou adultos.

Ao nível da estrutura fonológica apresenta dificuldades na discriminação de pares de palavras e pseudopalavras. Assim, globalmente, “as competências linguísticas e comunicativas comprometem a expressão verbal ao nível de todas as suas valências:

---

<sup>1</sup> Cf. Relatório de Terapia da Fala.

morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas a par das dificuldades da articulação verbal”.<sup>2</sup>

Como forma de percebermos a problemática da linguagem oral da Maria ao nível da sua aquisição e de aprendizagem, realizou-se uma avaliação diagnóstica, antes da implementação do projeto de investigação, conforme quadro 3.

Quadro N.º 3 – Síntese da avaliação diagnóstica da linguagem oral

<i>COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS</i>	<i>MARIA</i>
FONÉTICA-FONOLÓGICA	INSUFICIENTE
MORFOSSINTÁTICA	INSUFICIENTE
SEMÂNTICA	SUFICIENTE
LEXICAL	SUFICIENTE
PRAGMÁTICA	SUFICIENTE

Salientam-se alguns problemas e comprometimentos em cada um dos parâmetros linguísticos que são alvo do presente projeto de investigação

Em relação ao processo fonético-fonológico, o seu nível classifica-se como insuficiente, devido, por um lado aos problemas articulatórios de alguns sons e por outro às dificuldades a nível da consciência fonológica que, com uma memória de curto prazo deficitária fica comprometida.

No que se refere à morfo sintaxe, a aluna apresenta níveis insuficientes decorrentes das dificuldades de relacionar as palavras nas frases, apesar dos níveis semânticos e pragmáticos apresentarem níveis suficientes, tendo em consideração a sua problemática. Na realidade, as palavras são utilizadas em contextos repetidos e muito familiares, não

---

<sup>2</sup> Dados recolhidos no Projeto Curricular de Turma; Relatório Técnico-Pedagógico; Relatório de Psicologia e Orientação, Declaração do Dpt. de Pedopsiquiatria e Relatório de Terapia da Fala e do Relatório da CIF (Classificação Internacional do Funcionamento)

conseguindo adaptar a mesma palavra em situações diferentes. No caso dos significados e dos conceitos, estes revelam-se muito primários, mas corretos.

Em síntese, estes resultados retratam a proficiência da aluna ao nível da competência da linguagem oral com os quatro parâmetros linguísticos correspondentes. Os resultados foram insuficientes nos parâmetros fonético-fonológico e morfossintático e suficientes nos aspetos semântico, lexical e pragmático.

### 2.3. Resultados das entrevistas

As entrevistas foram realizadas nos dias 14,15 e 16 de Dezembro de 2011, antes da implementação do projeto. Os temas nos quais se organizou a análise de conteúdo decorrem dos blocos temáticos do guião da entrevista: comportamento global, aquisição e desenvolvimento da linguagem; atividades e estratégias para desenvolvimento da linguagem oral. As categorias e subcategorias são emergentes do discurso dos entrevistados. Teve-se como base todas as unidades de registo relativas a indicadores comuns e individuais. A análise de conteúdo das entrevistas apresenta-se completa em (Anexo 6)

Quadro 4 – Comportamento Global-Total de indicadores das entrevistas

<b>TEMA: Comportamento Global</b>		
<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>
Aspetos positivos	.Fácil interação com os outros	5
	.Colaboração nas atividades	5
Aspetos negativos	.Comportamentos inadequados	2
	.Falta de motivação face às atividades	1
	.Falta de atenção	1
	<b>TOTAL</b>	<b>14 IND.</b>

No quadro 4, verifica-se um total de 14 indicadores no tema do comportamento global, resultante das quatro entrevistas dos participantes. A maior incidência de indicadores, surge na categoria dos aspetos positivos. A categoria relativa aos aspetos negativos, apresenta um menor número. Estes resultados indicam-nos que a grande preocupação dos entrevistados centra-se nas interações relacionais da aluna com os outros, incluindo com o adulto na colaboração das atividades e com os seus pares, revelando comportamentos adequados.

Com efeito, na entrevista com a terapeuta da fala, esta aponta a aluna como “ (...) *uma aluna muito simpática e meiga (...)*” e a professora do 1º Ciclo afirma que “(...) *outras vezes, era um sonho de menina (...)*”.

A entrevista com os pais revela uma aluna seletiva, o que pode ser significativo, já que denota uma capacidade de escolha “ (...) *é muito seletiva nas suas amizades, dependendo de com quem estava a interagir.*”

Nas relações com a irmã, encontramos um ponto positivo “(...) *eu lembro-me que brincávamos muito*”. Pensamos que esta unidade de registo indica um bom ponto de partida para o desenvolvimento da linguagem oral, já que as brincadeiras podem ser uma forma de estimulação para o desenvolvimento linguístico.

Na subcategoria *Colaboração nas Atividades* registam-se alguns indicadores que revelam uma boa adaptação ao ambiente e alguma facilidade nas interações relacionais, o que é bastante benéfico para a realização das atividades e respetivos resultados. As evidências referidas pelos participantes confirmam a sua importância, como é o caso da terapeuta da fala quando assinala que “*Colaborou no teste de articulação*” e da professora do 1º Ciclo quando afirma que “*Dava para fazer coisas muito giras com ela.*”

Em relação aos pontos negativos, a professora do 1º Ciclo revela que a aluna “(...) *Não controlava as suas emoções (...)*” e que “ *nem sempre eram socialmente aceitáveis (...)*” ou então “(...) *os outros meninos ficavam a olhar (...), muitas vezes ficava muito perturbada, fazia grandes birras (...)* mau feitio.” e “(...) *fugia ...corria!*”

A irmã refere, igualmente, comportamentos inadequados pela parte da aluna em relação a algumas situações que, por sua vez, demonstram alguma falta de controlo das emoções “(...) *algumas vezes ela expulsava-me do nosso quarto.*” ou “(...) *atirou a*

*boneca da varanda abaixo.” E, ainda, “(...)ela põe a televisão muito alto, para a ouvir temos de gritar.”* Na realidade, a aluna apresenta alguma instabilidade comportamental, que pode dificultar o desenvolvimento do processo da socialização.

No que diz respeito aos dois indicadores correspondentes ao comportamento face às atividades, a aluna manifesta alguma resistência e dificuldades em centrar a atenção durante o desempenho das atividades, tal como refere a professora do 1º Ciclo na entrevista: “ (...) *desempenho comprometido, porque nem sempre lhe apetece trabalhar...amuava e não havia nada a fazer(...)*” e “(...) *era muito difícil a aluna prestar atenção.*” Julgamos que a referência à falta de motivação face às atividades e à falta de controlo da atenção podem ter sido significativas no desenvolvimento da linguagem oral da aluna e, inclusive na sua afirmação social.

Quadro 5 – Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Oral-Total de indicadores das entrevistas

TEMA: Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Dificuldades na linguagem oral	.Processos articulatorios	2
	.Oralidade e verbalização	1
Aspetos evolutivos	.Aquisição de primeiras palavras	2
	.Competências linguísticas	4
		<b>TOTAL</b> <b>9</b>

Este tema torna-se de máxima importância, porque revela as aquisições e dificuldades linguísticas que a aluna apresentou em diferentes contextos.

A terapeuta da fala na entrevista sublinha as dificuldades nos processos articulatorios, nomeadamente na articulação de fonemas e outros fenómenos linguísticos, tal como se evidencia em algumas unidades de registo, “*as omissões e substituições dos fonemas eram muito mais acentuadas. Tinha muitas dificuldades (...) e especialmente em determinados sons como /r/; /λ/; /γ/.* Continua com muitas dificuldades na produção

*dos grupos consonânticos (...) e no fonema /s/ ela revela algumas dificuldades mas só em algumas posições.*

Esta informação sobre as dificuldades da aluna ao nível da linguagem oral associada à opinião da professora do 1º Ciclo, quando refere que *“que não conseguia dizer grande coisa.”* e *“dificuldades ao nível da articulação: omissão de consoantes com sílabas diretas”* fundamentou, de alguma forma a necessidade e a pertinência de equacionar um projeto de intervenção, no sentido de melhorar o desempenho linguístico da aluna.

Sobre este tema, também a irmã assinala as dificuldades sentidas na interação comunicativa, quando refere que *“Eu não percebia bem a linguagem dela”*

No quadro, observa-se um maior número de indicadores na subcategoria das competências linguísticas, relativamente à categoria dos aspetos evolutivos, salientando-se a referência dos pais à aquisição das primeiras palavras da aluna *“as primeiras palavras da nossa filha foram “não” e “pai”* e ainda a associação que a aluna começou a fazer entre imagens e palavras decorrente da estimulação então realizada pelos pais.

A análise das entrevistas permite constatar que a aluna tem desenvolvido as suas competências ao nível das várias áreas linguísticas, especialmente na morfosintática, lexical e semântica; como refere a própria irmã *“melhorou um bocadinho a linguagem (...) consegue dizer frases completas em que se percebe muito melhor o que ela quer dizer.”* ou como os pais afirmam *“ao longo do tempo a evolução é notória”*.

Quadro 6 – Atividades e Estratégias para Desenvolvimento da Linguagem Oral -Total de indicadores das entrevistas

<b>TEMA: Atividades e Estratégias para Desenvolvimento da Linguagem Oral</b>		
<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>
Jogos e brincadeiras	.Jogo simbólico	2
	.Ver televisão	1
Situações espontâneas e provocadas	.Nomeação e descrição de imagens	1
	.Contar histórias e descrever situações	1
Utilização da poesia e outras vertentes artísticas	.Ausência do uso de poesia e outras Artes com estratégia	1
	.Dificuldades decorrentes das características da aluna	1
Critérios de seleção dos materiais	.Vivências	1
	.Preferências	1
		<b>TOTAL</b> 9

O quadro nº6 sintetiza as estratégias desenvolvidas pelos diversos intervenientes, no sentido de promover a linguagem oral, nomeadamente a utilização de situações lúdicas, de situações espontâneas e provocadas, a escolha de materiais em função de vivências e interesses e, por último, a constatação da ausência da poesia no currículo anterior.

Estes dados revelaram-se bastante importantes na definição do tipo de intervenção a desenvolver, uma vez que forneceram pistas para a realização de muitas das atividades e escolha de textos a utilizar.

São evidências objetivas o que a irmã afirma, quando faz referências às brincadeiras “brincávamos com bonecas (...) costumávamos fazer jogos”. Estes exemplos mostram que a interação com os seus pares neste tipo de atividades podem ser bastante positivos, sendo a criatividade uma mais-valia para o desenvolvimento linguístico, já que é através da comunicação que ela poderá ser enriquecedora.

Por outro lado, apercebemo-nos que as atividades realizadas na escola pela professora do 1º Ciclo não abrangem textos poéticos ou outras referências artísticas. Parece existir uma ausência quase total dessa estratégia. Segundo a professora “ (...) Isso para estas crianças é muito difícil (...) Uso coisas mais objetivas.” (...) Arte não é muito

*utilizada.*” Parece, pois, que ao longo da escolaridade do 1º Ciclo, se procurou desenvolver as competências linguísticas, envolvendo a aluna em atividades funcionais.

Também na entrevista com irmã, é interessante perceber a confirmação da falta de utilização de poesia no desenvolvimento linguístico da aluna quando ela afirma que “ (...) *Só lemos aqueles textos que não são poesias.*” e, “ (...) *em casa, a mãe lê para as histórias do – Winnie the Pooh-* “

Com a terapeuta da fala, a poesia é um assunto praticamente ou mesmo completamente ausente, quer seja no quotidiano ou em momentos pontuais da vida da aluna, senão vejamos,

No caso da entrevista com a Terapeuta da Fala, esta ideia é confirmada, quando refere que “ (...) *na Terapia da Fala há áreas possíveis de a Arte ser trabalhada, no entanto, nunca foi trabalhada.*”

Nestas entrevistas, quaisquer dos participantes revelaram que as atividades e estratégias para desenvolvimento da linguagem oral se basearam em “ (...) *Atividades espontâneas e provocadas; nomeação; descrição de imagens, contar de histórias e situações (...)*” Nenhum dos entrevistados manifestou evidências da utilização da poesia como estratégia para o desenvolvimento linguístico da aluna.

#### **2.4. A Educação pela Arte, enquanto metodologia.**

Como afirma Robinson (2010), referindo um poeta de Hip-Hop Black Ice sobre a Comunicação “ *A minha voz é um dom. Não faria sentido não me servir dela para comunicar. Agora consigo perceber como isso é importante para a sociedade.*” Comunicar é a competência que um ser vivo tem para poder interagir com os que o rodeiam e, assim, desenvolver instintivamente o seu crescimento global nos primeiros meses e anos. Segundo o mesmo autor (2010) “ (...) *as crianças, à medida que crescem, vão absorvendo não só os sons que ouvem, mas também as sensibilidades com que se deparam e a cultura em que vivem.* ”

Este projeto de investigação-ação tem como ponto de partida as dificuldades de uma aluna de catorze anos, com principal incidência nos problemas da linguagem oral que

manifesta atualmente e que foi possível compreender, através da análise do seu percurso pessoal, escolar e familiar.

Na tentativa de promover as competências linguísticas da aluna, optámos por uma intervenção pedagógica baseada na poesia, seguindo, para tal, os pressupostos da Educação pela Arte.

Um dos pontos fulcrais na aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral é a repercussão que estes dois conceitos têm na construção dos modos de pensar, de sentir e de relacionar. A poesia tem uma força única de influenciar e moldar o pensamento às sensações que se intelectualizam em emoções, produzindo a criatividade. Neste caso, a criatividade produz-se na relação das palavras e no seu enriquecimento lexical, promovendo a interação socioafetiva e a autonomia da criança, crescendo com uma arma única, a palavra oral verbalizada. Por essa razão, a poesia é o contexto de todo este trabalho pois, tal como referem L'Abate e Sweeney (2011) “ as palavras são poderosas ferramentas. Com a linguagem da poesia, pode-se expressar o inexprimível, dizer o indizível, sentir o insensível” [trad. minha].

Outra ideia transmitida pela poesia e que é aproveitada na sua essência são as emoções traduzidas das sensações. É importante a consciência que devemos ter do peso que as palavras poéticas podem ter no desenvolvimento das crianças e, especialmente, em crianças com Trissomia 21. Essa importância e o reflexo positivo que a poesia provoca nos pensamentos é, como afirma Rodriguez (2004, cit. in Pesola, 2008), “*A poesia do momento dá sentido à hora...*”.

Este projeto é o resultado duma reflexão sobre a educação pela arte, enquanto metodologia, pretendendo, para isso, mostrar a influência que a utilização da poesia pode ter no desenvolvimento da linguagem oral de uma aluna com Trissomia 21.

## **CAPÍTULO IV**

### **Conceção e Implementação do Projeto de Intervenção**

## 1. Plano de Investigação e de Ação

A organização deste projeto de investigação-ação começou com a caracterização do contexto, com a identificação do problema de partida e com a respetiva fundamentação teórica decorrente da pesquisa bibliográfica entretanto realizada. Seguidamente, procedeu-se à planificação flexível das atividades a realizar com a aluna, tendo em conta que, como refere Esteves (2008, pág. 82) “ *muito do que acontece no decurso da investigação não ocorre de acordo com o que fora previsto. Não é a ação que deve obedecer a um plano prescriptor de regras definitivas, bem pelo contrário, o plano é que tem de ser reajustado, sempre que as derivas da ação ocorram de forma não planeada.*”

O tema deste projeto de investigação tem como ponto de partida a ideia de que a poesia pode constituir uma forma de desenvolver a linguagem oral, utilizando para tanto, a interação entre sentidos e emoções. Pretendendo-se, com isso, aumentar os níveis de literacia de uma aluna, incidindo nos diferentes parâmetros linguísticos: lexical, semântico, morfossintático, fonológico e pragmático. Como afirma Hernández, et al (1993, pág. 244) cit. In López Melero, 1983) “*é cognitiva a linguagem porque é considerada a base do pensamento, e este porque é o ato da inteligência ... a linguagem constitui o núcleo das dificuldades sociais da pessoa afetada pelo Síndrome de Down, ao ver-se limitada nas suas possibilidades de comunicação em consequência dos défices que geralmente apresenta nesta área*”

A planificação do projeto de investigação (ver quadro nº7) foi traçada, tendo em conta diferentes fases como está evidenciado no quadro seguinte:

Quadro 7 – Plano de investigação e ação

<i>Momentos</i>	<i>Fases</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Processos</i>
<b>Início do Projeto</b>	<b>Diagnóstico Inicial e Planificação</b>	Identificar competências e dificuldades ao nível da linguagem oral da aluna  Conhecer a opinião de todos os participantes sobre o desenvolvimento da linguagem oral.	Abordagem das competências linguísticas através de diversas atividades: visionamento e exploração de imagens; leitura de palavras em contexto , verificação dos processos articulatorios.  Análise de documentação (relatórios médicos, terapeuta da fala, professor de educação especial); testes de pergunta/resposta  Entrevistas aos participantes: pais, professora do 1º Ciclo, terapeuta da fala e irmã da aluna
		Planificar atividades e estratégias para trabalhar as competências linguísticas	Seleção de materiais a utilizar nas atividades, tendo em conta as dificuldades nas competências linguísticas
<b>Decurso do Projeto</b>	<b>Implementação</b>	Envolver a aluna na realização das diferentes atividades previstas para desenvolver as competências linguísticas com a aluna.	Quinze sessões de intervenção individual com duração máxima de 30 minutos
		Monitorizar o processo de implementação das estratégias nas atividades trabalhadas com a aluna	Observação direta e reflexão sobre as atividades
<b>Final do Projeto</b>	<b>Avaliação Final</b>	Avaliar as competências linguísticas da aluna, após a intervenção	Recolha e análise dos produtos realizados pela aluna
		Identificar progressos nas diversas competências linguísticas	Análise das grelhas de observação das atividades

## **1.1. Primeira fase: Início do Projeto**

### **1.1.1. Diagnóstico e Planificação**

Nesta fase, efetuou-se a recolha de dados dos níveis de competências da aluna (ver Quadro N.º 1 – Síntese da avaliação diagnóstica da aluna Maria). Assim, através da avaliação diagnóstica das cinco competências linguísticas recolheram-se dados referentes ao conhecimento explícito e às dificuldades manifestadas pela aluna, procurando identificar quais as prioridades linguísticas a desenvolver. Esses dados foram importantes para a seleção e organização do tipo de atividades e estratégias a implementar.

### **1.1.2. Planeamento das atividades e estratégias**

Para o desenvolvimento das competências linguísticas e, para que a aluna se sentisse confortável com o quotidiano académico, a escolha do espaço onde se desenvolveu a intervenção foi fundamental. Assim, optou-se pelo espaço da Biblioteca, alternando com o gabinete de Educação Especial, orientado, também para receber alunos e onde se realizam vários tipos de atividades. Esta opção foi importante, por proporcionar estabilidade emocional, facilitando a aprendizagem dos conteúdos e, permitindo a consecução dos objetivos estabelecidos. Para além desta estratégia, decidiu-se organizar atividades e tarefas, utilizando materiais de desgaste, juntamente com a utilização do computador como veículo para desenvolver as competências linguísticas. Todos os passos e momentos foram organizados, tendo em conta o perfil de competências da aluna, os pontos fracos e fortes ao nível linguístico sendo, para isso, essencial a sistematização do uso das tecnologias, as quais têm sido uma mais-valia no enquadramento académico da aluna em várias áreas curriculares delineadas no seu Programa Educativo Individual.

Nesta sequência, no quadro 8 apresenta-se a planificação das intervenções onde se sistematizam as competências trabalhadas em cada sessão, os objetivos a atingir e as atividades desenvolvidas.

Quadro 8 – Planificação das Intervenções

Dimensões da planificação	Desenvolvimento da linguagem oral				
	1ª Intervenção	2ª Intervenção	3ª Intervenção	4ª Intervenção	5ª Intervenção
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação fonémica</li> <li>- Identificação Fonémica</li> <li>- Léxico-semântica</li> <li>- Memória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação fonémica</li> <li>- Identificação Fonémica</li> <li>- Léxico-semântica</li> <li>- Pragmática</li> <li>- Memória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação fonémica</li> <li>- Identificação Fonémica</li> <li>- Léxico-semântica</li> <li>- Pragmática</li> <li>- Memória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação fonémica</li> <li>- Identificação Fonémica</li> <li>- Léxico-semântica</li> <li>- Morfossintática</li> <li>- Memória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação fonémica</li> <li>- Identificação Fonémica</li> <li>- Léxico-semântica</li> <li>- Morfossintática</li> <li>- Memória</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar fonemas;</li> <li>- Soletrar Fonemas;</li> <li>- Articular e combinar fonemas;</li> <li>- Utilizar a memória;</li> <li>- Associar palavras ao conceito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar fonemas;</li> <li>- Soletrar fonemas;</li> <li>- Articular fonemas e combinações fonémicas;</li> <li>- Utilizar a memória com eficácia;</li> <li>- Associar palavras do texto com pinturas de Van Gogh.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar fonemas;</li> <li>- Soletrar fonemas;</li> <li>- Articular fonemas e combinações fonémicas;</li> <li>- Utilizar a memória com eficácia;</li> <li>- Associar palavra ao conceito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar fonemas;</li> <li>- Soletrar fonemas;</li> <li>- Articular fonemas e combinações fonémicas;</li> <li>- Utilizar a memória com eficácia.</li> <li>- Associar palavras do texto com pinturas de Van Gogh.</li> <li>- Identificar e distinguir as palavras das restantes do texto;</li> <li>- Colocar as palavras no espaço correto da frase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforçar o modo articulatorio das palavras</li> <li>- Identificar fonemas;</li> <li>- Soletrar fonemas;</li> <li>- Articular fonemas e combinações fonémicas;</li> <li>- Utilizar a memória com eficácia.</li> <li>- Identificar e distinguir as palavras das restantes do texto;</li> <li>- Colocar as palavras no espaço correto da frase</li> </ul>
<b>Atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do poema “A Flor” de Almada Negreiros</li> <li>- Aluna escreve palavras do poema em cartões e associa o significado</li> <li>- Identificação e articulação fonémica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do poema “A Flor” de Almada Negreiros</li> <li>- Audição de uma música escolhida pela aluna do YouTube associada às palavras /criança/, /flor/ e /desenho/</li> <li>- Visualização de fotografia de uma criança e pinturas de Van Gogh com as palavras em análise como legenda para</li> <li>- Exercício de articulação dos sons palavras.</li> <li>- Repetição da leitura do poema para reforço da memória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do poema “A Flor” de Almada Negreiros</li> <li>- Identificação das palavras no poema;</li> <li>- Repetição de cada palavra.</li> <li>- Articulação dos vários sons</li> <li>- Associação das imagens com as palavras e leitura para reforço dos sons.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do poema “A Flor” de Almada Negreiros</li> <li>- Identificação do título do poema;</li> <li>- Preenchimento de espaços no texto com colocação de cartões com as três palavras do poema a analisar</li> <li>- Leitura e colocação das palavras</li> <li>- Verbalização das três palavras /criança/, /flor/ e /desenho/</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do poema “A Flor” de Almada Negreiros</li> <li>- Identificação do título do poema;</li> <li>- Preenchimento de espaços no texto com colocação de cartões com as três palavras do poema a analisar</li> <li>- Leitura e colocação das palavras</li> <li>- Articulação dos grupos consonânticos das três palavras /criança/, /flor/ e /desenho/</li> </ul>

(cont.)

Dimensões da planificação	Desenvolvimento da linguagem oral				
	6ª Intervenção	7ª Intervenção	8ª Intervenção	9ª Intervenção	10ª Intervenção
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação fonémica</li> <li>- Identificação Fonémica</li> <li>- Léxico-semântica</li> <li>- Morfossintática</li> <li>- Pragmática</li> <li>- Memória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação fonémica</li> <li>- Identificação Fonémica</li> <li>- Léxico-semântica</li> <li>- Morfossintática</li> <li>- Pragmática</li> <li>- Memória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação fonémica</li> <li>- Identificação Fonémica</li> <li>- Léxico-semântica</li> <li>- Morfossintática</li> <li>- Pragmática</li> <li>- Memória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensório-emocional.</li> <li>- Articulação fonémica</li> <li>- Identificação Fonémica</li> <li>- Léxico-semântica</li> <li>- Morfossintática</li> <li>- Pragmática</li> <li>- Memória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensório-emocional.</li> <li>- Articulação fonémica</li> <li>- Identificação Fonémica</li> <li>- Léxico-semântica</li> <li>- Morfossintática</li> <li>- Pragmática</li> <li>- Memória</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar fonemas;</li> <li>- Soletrar fonemas;</li> <li>- Articular fonemas e combinações fonémicas;</li> <li>- Utilizar a memória com eficácia.</li> <li>- Associar palavras e sons aos grafemas escritos em cartões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar fonemas;</li> <li>- Soletrar fonemas;</li> <li>- Articular fonemas e combinações fonémicas;</li> <li>- Utilizar a memória com eficácia.</li> <li>- Associar palavras das frases com as escritas em cartões.</li> <li>- Colocar as palavras sintática; semântica e morfológicamente com correção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar fonemas;</li> <li>- Soletrar fonemas;</li> <li>- Articular fonemas e combinações fonémicas;</li> <li>- Utilizar a memória com eficácia;</li> <li>- Associar palavra ao conceito.</li> <li>- Colocar as palavras sintática; semântica e morfológicamente com correção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associar imagens da música à temática;</li> <li>- Ouvir com atenção as palavras;</li> <li>- Memorizar as palavras;</li> <li>- Articular fonemas;</li> <li>- Utilizar a pragmática com as palavras;</li> <li>- Diferenciar o significado das palavras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associar imagens da música à temática;</li> <li>- Ouvir com atenção as palavras;</li> <li>- Memorizar as palavras;</li> <li>- Articular fonemas;</li> <li>- Utilizar a pragmática com as palavras;</li> <li>- Diferenciar o significado das palavras.</li> </ul>
<b>Atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização de imagens associadas às palavras apresentadas no poema “Versos de Pé Folgado” de António Torrado.</li> <li>- Leitura do poema “Versos de Pé Folgado” de António Torrado’</li> <li>- Leitura das palavras escolhidas para análise numa lista do computador</li> </ul>	<p>1º momento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização de imagens associadas às palavras apresentadas no poema “Versos de Pé Folgado” de António Torrado.</li> <li>- Leitura do poema “Versos de Pé Folgado” de António Torrado’</li> <li>- Leitura das palavras escolhidas para análise numa lista do computador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do poema “Versos de Pé Folgado” de António Torrado’</li> <li>- Verbalização das palavras em análise pela aluna.</li> <li>- Aluna recebe os cartões para serem colocados nos espaços vazios.</li> <li>- Leitura das palavras com treino articulatório dos fonemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audição da música de Vivaldi “As Quatro Estações” e respetiva visualização do vídeo, com representação de imagens associadas às quatro estações do ano.</li> <li>- Solicitação à aluna do significado de cada imagem conforme a sua visualização.</li> <li>- Leitura do poema “As quatro estações” de José Jorge Letria ao som da mesma música.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audição da música de Vivaldi “As Quatro Estações”;</li> <li>- Leitura do poema “As quatro estações” de José Jorge Letria</li> <li>- Verbalização dos nomes das estações do ano pela aluna</li> </ul>

(cont.)

Dimensões da planificação	Desenvolvimento da linguagem oral				
	11ª Intervenção	12ª Intervenção	13ª Intervenção	14ª Intervenção	15ª Intervenção
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensório-emocional.</li> <li>- Articulação fonémica</li> <li>- Identificação Fonémica</li> <li>- Léxico-semântica</li> <li>- Morfossintática</li> <li>- Pragmática</li> <li>- Memória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensório-emocional.</li> <li>- Articulação fonémica</li> <li>- Identificação Fonémica</li> <li>- Léxico-semântica</li> <li>- Morfossintática</li> <li>- Pragmática</li> <li>- Memória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensório-emocional.</li> <li>- Articulação fonémica</li> <li>- Identificação Fonémica</li> <li>- Léxico-semântica</li> <li>- Morfossintática</li> <li>- Pragmática</li> <li>- Memória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensório-emocional.</li> <li>- Articulação fonémica</li> <li>- Identificação Fonémica</li> <li>- Léxico-semântica</li> <li>- Morfossintática</li> <li>- Pragmática</li> <li>- Memória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensório-emocional.</li> <li>- Articulação fonémica</li> <li>- Identificação Fonémica</li> <li>- Léxico-semântica</li> <li>- Morfossintática</li> <li>- Pragmática</li> <li>- Memória</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associar imagens das pinturas às estações do ano;</li> <li>- Verbalizar palavras das áreas lexical e semântica da temática;</li> <li>- Memorizar as palavras Articular fonemas;</li> <li>- Utilizar a pragmática com as palavras;</li> <li>- Diferenciar o significado das palavras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associar imagens da música à temática;</li> <li>- Memorizar as palavras</li> <li>- Articular fonemas</li> <li>- Utilizar a pragmática com as palavras;</li> <li>- Diferenciar o significado das palavras.</li> <li>- Colocar a palavra morfológica e sintaticamente na posição correta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associar imagens à temática</li> <li>- Ouvir com atenção as palavras</li> <li>- Memorizar as palavras</li> <li>- Articular fonemas</li> <li>- Utilizar a pragmática com as palavras;</li> <li>- Ordenar as palavras nas frases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associar sons e imagens à temática do poema;</li> <li>- Desenvolver registos mnésicos: atenção e memória</li> <li>- Articular fonemas;</li> <li>- Identificar palavras;</li> <li>- Utilizar a pragmática com as novas palavras</li> <li>- Desenvolver e promover referências culturais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associar palavras a cada um dos poemas</li> <li>- Desenvolver registos mnésicos: atenção e memória</li> <li>- Articular fonemas</li> <li>- Identificar palavras</li> <li>- Ler frase</li> <li>- Compreender o contexto das palavras na frase</li> <li>- Identificar poemas e respetivos autores;</li> </ul>
<b>Atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização de pinturas de autor, para que aluna referisse as quatro estações do ano.</li> <li>- Durante a visualização das pinturas, associação de palavras ao contexto de cada estação do ano</li> <li>- Contextualização pragmática das palavras ao quotidiano da aluna.</li> <li>- Perguntas sobre cada estação do ano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audição da música de Vivaldi “As Quatro Estações” e leitura do poema com o mesmo nome de José Jorge Letria</li> <li>- Apresentação de quatro pinturas de autor com frases para completamento, associadas ao poema de José Jorge Letria.</li> <li>- Pequena descrição das imagens realizada pela aluna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de utilizados numa anterior atividade em que a aluna realizou: uma tarefa constituída por cartolinas com colagem de registo das pinturas de autor que serviram de motivação para o poema de José Jorge Letria “As Quatro Estações”.</li> <li>- Solicitação à aluna o nome de cada estação referenciada em cada pintura, no sentido de promover os níveis de memória.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audição de um cd com diversos sons diversos de aves.</li> <li>- Reforço com palavras referentes à temática da presente intervenção e ao poema que vai ser abordado “Paisagem” de Sophia de Mello Breyner Andresen.</li> <li>- Solicitação à aluna dos tipos de sons.</li> <li>- Visualização de vídeo em You Tube com imagem do mar e ondas respetivos sons</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de painéis onde foram colocados cada um dos poemas utilizados nas 15 intervenções</li> <li>- Colocação individual dos poemas de todo o projeto em cada painel.</li> <li>- Solicitação à aluna dos títulos e autores dos poemas apreendidos ao longo de todas as intervenções em forma de sistematização.</li> <li>- Apresentação de cartões com o conjunto de todas as palavras analisadas de todos os poemas.</li> </ul>

## **1.2. Segunda Fase: Implementação do projeto**

A implementação do projeto envolveu quinze sessões realizadas no horário escolar da aluna, sendo distribuídas da seguinte forma:

- quinze sessões ao longo de seis meses com uma duração entre quinze a trinta minutos onde foram abordados poemas ao nível da compreensão, expressão oral, articulação fonémica, tendo como base os cinco parâmetros linguísticos: fonético, morfossintático, lexical, semântico e pragmático.

As competências linguísticas foram desenvolvidas ao longo das quinze sessões do seguinte modo:

- a) Competência fonética-fonológica. Procurou-se desenvolver um trabalho centrado nas dificuldades articulatórias da aluna, tendo como base o domínio da estrutura e combinações dos sons da língua e a análise explícita das unidades de som (os fonemas; as sílabas e as palavras);
- b) Competências lexical e semântica. Pretendeu-se mostrar a relação entre o domínio das regras de realização semântica; enriquecimento do léxico e a compreensão da mensagem, detetando e explicando algumas anomalias e ambiguidades que, porventura, se revelaram problemáticas na evocação, na categorização e na produção de sobregeneralizações e subgeneralizações inadequadas;
- c) Competência morfossintática. Promoveu-se a aprendizagem de um maior domínio das regras morfológicas e sintáticas implícitas nas palavras e frases, a partir de agramaticalidades que acontecem nas reduções do comprimento médio do enunciado; em dificuldades no uso das funções das palavras; na simplificação de estruturas e respetivas alterações morfológicas.

- d) Competência da pragmática. Desenvolveu-se, numa perspetiva funcional da língua, o uso do domínio das suas regras e o reconhecimento e explicação do seu uso no reforço à sua adequação contextual e interlocutiva.

As poesias foram escolhidas criteriosamente, tendo como base:

- 1- As características do contexto pessoal e familiar da aluna, nomeadamente os diferentes ambientes do seu quotidiano;
- 2- As características da linguagem oral da aluna, considerando os limites e potenciais linguísticos a explorar no processo da fala e comunicação;
- 3- O envolvimento dos cinco parâmetros linguísticos: fonético-fonológico; morfossintático; semântico-lexical, pragmático, selecionando-se um grupo de poemas que se aproximasse do nível etário da aluna com a utilização de vocabulário adequado ao seu quotidiano, ambicionando-se, também uma expansão vocabular e de ideias.
- 4- A possibilidade de relação dos textos com outras vertentes artísticas, tentando-se realizar atividades com outras formas de Arte, utilizando para isso estímulos sensoriais, que abrangessem a pintura e a música.
- 5- A motivação da aluna face a temas relacionados com a natureza; estes e respetivos campos semânticos serviram de base para desencadear respostas para o desenvolvimento da linguagem.

As quinze sessões foram organizadas, privilegiando a Educação pela Arte como metodologia principal. Para tal, o professor/investigador utilizou o espaço aberto da BE/CRE (Biblioteca/Centro de Recursos da Escola) onde decorreu o trabalho, por ser um espaço associado aos livros, à poesia e a eventos literários e artísticos com os quais a aluna está familiarizada. Nesse espaço acontece a Hora do Conto. Nessa atividade, a

aluna participa ativamente na encenação de cada história contada e representada. Para além desses fatores, a aluna tem uma boa relação e interage positivamente com todos elementos da BE/CRE (a assistente operacional, a professora bibliotecária e os alunos representantes e auxiliares). Por todas estas razões, achou-se que este espaço era o mais adequado para a aluna trabalhar no seu ambiente e desenvolver as suas competências globais tal como afirma Lou Brown “Afiml, quanto maior o número de desafios a que a criança for submetida, mais se sentirá estimulada a vencer desafios e, portanto melhor será sua qualidade de vida”.

Os textos poéticos foram escolhidos de forma partilhada, considerando sempre as reações e emoções transmitidas pela aluna. Foram feitas várias leituras de diversos poemas. Desde lengalengas até à poesia de autor. Depois de uma seleção, foram escolhidos os seguintes poemas: “Versos de Pé Folgado” de António Torrado; “A Flor” de Almada Negreiros; “Paisagem” de Sophia de Mello Breyner Andresen e de José Jorge Letria o poema “As Quatro Estações”. Como já referimos, a escolha destes poemas decorreu, fundamentalmente das temáticas abordadas, nas quais os elementos da natureza, sobressaem, podendo suscitar diversas sensações e emoções. Foi a partir destes poemas que nos centrámos no desenvolvimento da linguagem oral, tendo em conta as suas características: a musicalidade, a rima, o significado da palavra e a construção da frase.

As estratégias adotadas na exploração dos poemas foram:

- a) a leitura de poemas, utilizando a associação destes com imagens na forma de fotografia e pinturas de reproduções de autores de várias épocas. Esta estratégia serviu-nos para estimular, através das sensações, a memória sensorial que, como afirma Sim-Sim (1998, pág. 323) “é caracterizada por uma grande capacidade de precisão e por uma baixa permanência de registo [...]” e sendo de curta duração de tempo, optou-se por esta forte estimulação;
- b) a leitura de poemas em voz alta constitui uma forma de partilha entre um emissor (o que lê) e um recetor, (o ouvinte). Com a estratégia da partilha da leitura e respetivo visionamento do poema escrito, achamos que se pode reforçar e estimular a memória, que, segundo Sim-Sim (1998, pág. 323) “é a plataforma de transferência da informação dentro do sistema e inclui a aquisição, o

armazenamento e a disponibilização da informação”, sendo um dos passos mais importantes para o desenvolvimento da linguagem;

- c) a relação de conceito / imagem acústica / imagem icónica: a interação destes três elementos é uma estratégia que pode sustentar de uma forma positiva o desenvolvimento da linguagem oral, através do uso dos vários tipos de sensações;
- d) a articulação de palavras e de sons foi treinada de forma contextualizada e descontextualizada;
- e) a identificação de sons nas palavras. Para além da consciência fonémica na palavra, a aluna é incentivada na área da orientação espacial;
- f) a contextualização de palavras: o contexto e a pragmática são elementos fundamentais, pois em qualquer situação de aprendizagem, com qualquer aluno com ou sem Necessidades Educativas Especiais é necessário saber a importância que determinada palavra tem no quotidiano discursivo e na sua utilização;
- g) a repetição de sons/palavras é uma das estratégias mais utilizadas com este tipo de alunos na área da linguística. Repetem-se os sons, devido às dificuldades articulatórias e as palavras pela relação com os restantes parâmetros linguísticos;
- h) O uso de cartões de cor. Os cartões associam uma cor a uma palavra, sendo usados para estimular a linguagem oral;
- i) Os conceitos antagónicos para estimulação do pensamento e sentimentos. Na sequência do desenvolvimento da linguagem oral, achou-se importante o uso de conceitos contrários, assim como a associação de ideias e sentimentos para a expansão do vocabulário;

j) a análise de poemas alternados como reforço mnemónico. Uma das características nas crianças com Trissomia 21 é a memória auditiva comprometida. Assim, decidiu-se que a aluna seria bastante beneficiada com a repetição em tempos alternados de leitura e análise de cada poema selecionado, funcionando como uma sistematização dos cinco parâmetros linguísticos.

### 1.2.1. Atividades e momentos significativos

Das quinze intervenções realizadas optou-se por apresentar algumas onde são evidentes dificuldades da aluna na área da linguagem e outras em que se salientam as evoluções nos diferentes parâmetros linguísticos. (anexo 7 em DVD – evidências das intervenções números 5, 7, 10 e 12)

Assim, numa das primeiras intervenções abordaram-se as competências linguísticas determinadas nos objetivos do projeto: articulação fonémica e consciência fonológica; o aspeto semântico-lexical e pragmático e a morfologia da palavra no contexto da frase. Apresenta-se no quadro seguinte a planificação da referida intervenção:

QUADRO 9 Planificação da Intervenção nº2

MOMENTOS	DESCRIÇÃO
Motivação com audição de música escolhida pela aluna e visualização de imagens (fotografia e pintura de Van Gogh) associadas ao poema da intervenção “A Flor” de Almada Negreiros	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Apresentação de uma música sugestiva ao poema e imagens associadas a algumas palavras que serão lidas mais tarde.</li> <li>2- São efetuadas perguntas como forma de sugestão de palavras e conceitos utilizados no poema</li> </ol>
Leitura do poema “A Flor”, de Almada Negreiros	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Realização da leitura com visualização do poema no computador pelo professor de Educação Especial.</li> <li>2- Indicação e reforço na leitura das palavras escolhidas: /flor/; /criança/ e /desenho/.</li> </ol>
Leitura fonémica das palavras-chave do poema pela aluna	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Solicitação à aluna da leitura dos sons consonânticos das palavras;</li> <li>2- Reforço do treino dos sons através da repetição.</li> </ol>
Reflexão	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Reflexão registada em relatório final da intervenção com os resultados das competências linguísticas desenvolvidas com a aluna</li> <li>2- Realização de relatório final a partir da observação naturalista e de grelha de observação durante a intervenção.</li> </ol>

Noutra sessão da intervenção, o desenvolvimento da linguagem oral focalizou-se nas memórias auditiva e visual da aluna ao fim de três meses. Foram exercitadas todas as competências linguísticas: a articulação fonémica com a respetiva consciência fonológica; os aspetos semântico-lexical, pragmático e a morfologia da palavra no contexto da frase.

Apresenta-se no quadro seguinte a planificação dessa intervenção. A sequência de imagens que integra o anexo 7 ilustra alguns dos seus momentos:

QUADRO 10 Planificação da Intervenção nº5

MOMENTOS	DESCRIÇÃO
<b>Leitura do poema “A Flor” de Almada Negreiros.</b>	1. Ao fim de três meses, depois da leitura e ao ser solicitada, a aluna referiu o título do poema. A aluna lembrou-se do poema.
<b>Realização da atividade: Preenchimento de Texto Lacunar</b>	1. O professor iniciou a atividade que se baseia num exercício de texto lacunar. O professor mostrou o texto com os espaços vazios a serem preenchidos com cartões onde se encontram as palavras /criança/ e /flor/ a serem trabalhadas nos quatro parâmetros linguísticos. 2. O professor explicou à aluna a atividade. Espalhou os cartões aleatoriamente junto ao texto. 3. O professor leu o texto lacunar, fazendo paragens nos espaços vazios para que a aluna refletisse e contextualizasse a escolha do palavras dos cartões a serem colocados. 4. O professor repetiu a leitura, mas com a técnica do “pegar a vez”, para estimular a memória da aluna. 5. A aluna foi colocando os cartões com as respetivas palavras, mas com alguma hesitação.
<b>Registo e Reflexão</b>	1. Reflexão registada em relatório final da intervenção com os resultados das competências linguísticas desenvolvidas com a aluna em relação à atividade. 2. Realização de relatório final a partir da observação naturalista, de grelha de observação e fotografias tiradas ao longo da intervenção.

Na sétima intervenção, optou-se por continuar a incidir o desenvolvimento da linguagem oral, através da sistematização dos parâmetros linguísticos na memória auditiva e visual, visto ser uma das áreas mais problemáticas deste tipo de Síndrome.

Apresenta-se no quadro seguinte a planificação da sétima intervenção. A sequência de imagens e o vídeo que integram o anexo 7 ilustram alguns dos seus momentos:

QUADRO 11 Planificação da Intervenção nº7

MOMENTOS	DESCRIÇÃO
<p><b>Motivação:</b></p> <p><b>Visualização de imagens</b></p> <p>e</p> <p><b>Leitura do poema “Versos de Pé Folgado” de António Torrado.</b></p>	<p>1. O professor apresentou imagens relacionadas com algumas palavras do poema trabalhado na primeira intervenção realizada no dia 03 de Janeiro.</p> <p>2. A aluna leu com a ajuda do professor o poema. À medida que se ia lendo o texto, a aluna conseguia diferenciar e ler as palavras em análise.</p>
<p><b>Realização das atividades:</b></p> <p><b>1- Construção de um puzzle</b></p> <p><b>2- Preenchimento de Texto Lacunar</b></p>	<p>1. O professor distribuiu cartões para a realização de um puzzle.</p> <p>2. Depois de terem sido distribuídas as peças de um puzzle com palavras do poema, a aluna conseguiu juntar a maior parte das peças, formando as palavras ao mesmo tempo que as visualizava no texto. A aluna tinha a cor de cada palavra como pista e reforço. Cada peça correspondia a sons das palavras em questão. Nem todas as palavras foram construídas com facilidade.</p> <p>1. Fez-se, novamente, a visualização das imagens com alguns reforços das palavras-chave em análise.</p> <p>2. O professor apresentou à aluna cartões com frases lacunares e outros com as palavras a serem colocadas nos respetivos espaços. A aluna tinha que escolher o cartão com a palavra correta a ser colocada.</p>
<p><b>Registo e Reflexão</b></p>	<p>1. Reflexão registada em relatório final da intervenção com os resultados das competências linguísticas desenvolvidas com a aluna ao longo da atividade.</p> <p>2. Realização de relatório final a partir da observação naturalista, de grelha de observação e de registo em vídeo da atividade.</p>

Na décima intervenção, a Arte foi uma estratégia fundamental não só para alargar o vocabulário da aluna, mas também estimular o desenvolvimento de outras competências problemáticas da aluna, a orientação e abstração temporal. Utilizou-se a associação de imagens de pinturas de autor e música erudita com o objetivo de criar um estímulo ao nível cognitivo, de forma a alargar os níveis das competências linguísticas e comunicativos.

Apresenta-se no quadro seguinte a planificação da décima intervenção. Em anexo 7, encontram-se exemplos que evidenciam os vários momentos da atividade.

QUADRO 12 Planificação da Intervenção nº10

MOMENTOS	DESCRIÇÃO
<p><b>Motivação:</b></p> <p><b>Visualização de Vídeo e Audição das “Quatro Estações” de Vivaldi</b></p> <p><b>Leitura do poema “As Quatro Estações” de José Jorge Letria.</b></p>	<p>1. O professor apresentou imagens em vídeo como base à música de Vivaldi “As Quatro Estações”. O vídeo e a música associaram-se às imagens das pinturas de autor, as quais são sugestivas às palavras do poema “As Quatro Estações” de José Jorge Letria.</p> <p>2. Fez-se a leitura do poema. À medida que se ia lendo o poema, a aluna referia o nome das estações do ano.</p>
<p><b>Realização das atividades:</b></p> <p><b>Reconhecimento, identificação, articulação e interpretação das palavras do poema.</b></p>	<p>1. O professor leu o poema à aluna com a respetiva visualização no computador. Foi solicitando palavras-chave ao longo da leitura. Para tal, utilizou a estratégia do “pegar a vez” com as palavras associadas à temática em causa. A atividade foi acompanhada com quatro pinturas de autor como referência das estações do ano. As pinturas foram surgindo de acordo com o ritmo do texto. A aluna reconheceu, identificou, articulou com alguma dificuldade alguns sons e interpretou as palavras que se liam do poema.</p>
<p><b>Registo e Reflexão</b></p>	<p>1. Reflexão registada em relatório final da intervenção com os resultados das competências linguísticas desenvolvidas com a aluna ao longo da atividade.</p> <p>2. Realização de relatório final a partir da observação naturalista, de grelha de observação e de registo em vídeo da atividade.</p>

Na décima segunda intervenção, a Arte manteve-se a grande aposta deste projeto de investigação e o grande estímulo para o desenvolvimento da linguagem oral. A poesia com o peso de cada palavra, musicalidade e a própria estrutura interna serviu como estratégia fundamental para melhorar, especialmente o modo articulatorio, a pragmática, o léxico, o significado e a própria morfologia da palavra na frase.

Apresenta-se no quadro seguinte a planificação da décima segunda intervenção. No anexo 7, encontram-se as evidências que mostram os vários momentos da atividade.

QUADRO 13 Planificação da Intervenção nº12

MOMENTOS	DESCRIÇÃO
<p><b>Motivação:</b></p> <p><b>Audição das “Quatro Estações” de Vivaldi</b></p> <p>e</p> <p><b>Leitura do poema “As Quatro Estações” de José Jorge Letria.</b></p>	<p>1. O professor colocou a audição da música de Vivaldi “As Quatro Estações” de José Jorge Letria. À medida que o vídeo com a música passava, a aluna revelou conhecer o poema e a música.</p>
<p><b>Realização das atividades:</b></p> <p><b>Exercício de completamento reconhecimento, identificação, articulação e interpretação das palavras do poema.</b></p>	<p>1. A audição com visualização das imagens, juntamente com a leitura repetida do poema serviu para estimular a capacidade de concentração e memória para desenvolver as competências linguísticas exigidas nesta atividade.</p> <p>2. A aluna fez uma pequena descrição das imagens, quando solicitada, identificando as estações do ano a elas associadas.</p> <p>3. A aluna conseguiu completar com alguma hesitação na escolha dos sons e grafemas, mas revelou maior poder articatório e discriminação fonológica.</p>
<p><b>Registo e Reflexão</b></p>	<p>1. Reflexão registada em relatório final da intervenção com os resultados das competências linguísticas desenvolvidas com a aluna ao longo da atividade.</p> <p>2. Realização de relatório final a partir da observação naturalista, de grelha de observação e de registo em vídeo da atividade.</p>

### 1.2.2. Avaliação contínua

Tal como explicado no ponto anterior, as intervenções respeitaram as dificuldades da aluna na área da linguagem oral, selecionando-se para este estudo atividades específicas na área da linguagem oral. Consistiu na implementação de diferentes atividades cujas tarefas se regeram por estratégias próprias para atingir e desenvolver os pontos fracos da linguagem oral da aluna, a articulação de sons e o pouco vocabulário por si apresentado. As atividades foram monitorizadas através de grelhas elaboradas para avaliar as dificuldades linguísticas e verificar as respetivas evoluções.

Durante as intervenções, houve um cuidado especial na abordagem dos materiais e os instrumentos motivadores para cada atividade, tendo em conta o perfil e a problemática

da aluna. Em todas as atividades foram utilizados gravações em vídeo, registos fotográficos dos momentos mais emblemáticos das intervenções, observações naturalistas, grelhas de observação e um relatório final com reflexões analíticas dos vários momentos das intervenções. Todos estes instrumentos de avaliação foram utilizados durante e no final de cada intervenção. Em relação às observações naturalistas, estas serviram para descrever as atividades com os respetivos tempos, os comportamentos e as inferências da aluna em relação às tarefas realizadas. Estas observações tornaram-se muito importantes, pois, a partir delas, obtiveram-se informações sobre as reações, sensações e emoções, os quais são um dos objetivos deste projeto em relação à influência da poesia na linguagem oral numa aluna com as características da Maria. O professor de Educação Especial preencheu as grelhas de observação para avaliar e compreender todo o processo de evolução dos vários parâmetros linguísticos em questão. Tanto as observações naturalistas como o preenchimento das grelhas de observação seguiram a sua fonte de informações nos vídeos e registos fotográficos. Os relatórios finais foram elaborados como sistematizadores dos momentos organizativos de cada intervenção e respetivos resultados do produto final das atividades e tarefas realizadas pela aluna.

### **1.3. Terceira fase : avaliação final do projeto**

#### **1.3.1. Análise evolutiva das competências linguísticas**

Neste ponto, apresentam-se os resultados globais obtidos nas atividades das intervenções dos seis meses do projeto, tendo sido analisada a evolução das competências fonológica, léxico-semântica, morfossintática e pragmática em duas fases:

1ª Intervenções nos meses de janeiro, fevereiro e março.

2ª Intervenções nos meses de abril, maio e junho.

Em ambas as fases, as atividades foram constituídas pela leitura de quatro poemas ao longo dos seis meses, dois por trimestre com a análise das cinco competências linguísticas. Na primeira fase, o desenvolvimento das competências foi realizado a partir da leitura e abordagem dos poemas de António Torrado, “Versos de Pé Folgado” e “A Flor” de Almada Negreiros. Na segunda fase foram utilizados os poemas de José Jorge Letria “As Quatro Estações” e “A Paisagem” de Sophia de Mello Breyner Andresen.

No sentido de criar na aluna uma motivação que a levasse ao *input* linguístico das palavras dos poemas, escolheu-se uma série de estratégias associadas à educação pela arte. Assim, ao longo das intervenções, achou-se pertinente a utilização de materiais lúdico-visuais-auditivos como pinturas, imagens e músicas de autor.

A apresentação e exploração de poesia de autor constituiu uma novidade completa na vida académica da aluna e, nessa medida, compreendem-se as dificuldades iniciais que demonstrou na abordagem ao tipo de texto. As reações foram diversas, manifestando-se em momentos de apatia, desinteresse, falta de atenção e períodos de desconcentração. No entanto, ao longo da intervenção a aluna evoluiu, alterando esses comportamentos e manifestando, depois, uma aceitação evidente na forma como foi desempenhando e participando nas diversas atividades.

### **1.3.1.1. Competência fonológica**

Ao longo dos três meses de janeiro, Fevereiro e Março foram desenvolvidas atividades que visaram o desenvolvimento da linguagem oral sob a influência da leitura e audição de poesias. A primeira competência em análise é a fonológica, já que é de máxima importância a qualidade da articulação fonémica para os atos comunicativos e qualidade da socialização da aluna.

Na competência fonológica, verificaram-se alguns obstáculos, que dificultaram a aluna na articulação de alguns sons.

Para a análise da competência fonológica escolheram-se as palavras-chave e os pares rimáticos de cada poema, quando existentes. Perante estas palavras, a aluna identificou os fonemas, treinando a articulação das várias combinações fonémicas. A leitura dessas palavras foi realizada ao longo das atividades como reforço à memorização, receção fonológica e organização no raciocínio linguístico da aluna.

A análise dos registos de observação do comportamento da aluna durante a atividade revela que em sete palavras existe uma forte incidência nas dificuldades articulatórias no som /r/ a meio da palavra, nas sequências /ra/, /tra/ e /per/ em que o som /r/ é omitido. Outros sons em que se verificam algumas dificuldades articulatórias são os grupos consonânticos /fl/, /ef / /ɲ/ e em início de palavra. Estes sons não são articulados eficazmente, sendo omitidos nas seis palavras ao longo dessas intervenções.

Assim, no início da intervenção, a aluna revelou dificuldades em três tipos de sons, os quais terão de ser desenvolvidos em futuras intervenções.

De acordo com a análise efetuada, podemos verificar que na competência fonológica (gráfico 1), o registo articulatório distingue-se entre boa e má articulação fonémica. Neste caso, houve uma maior percentagem de fonemas mal articulados (91%) e somente 9% de fonemas bem articulados nas palavras escolhidas para análise. De acordo com estes resultados, esta competência precisa de ser bastante trabalhada.

Gráfico 1 – Resultados na Competência Fonológica (janeiro a março)

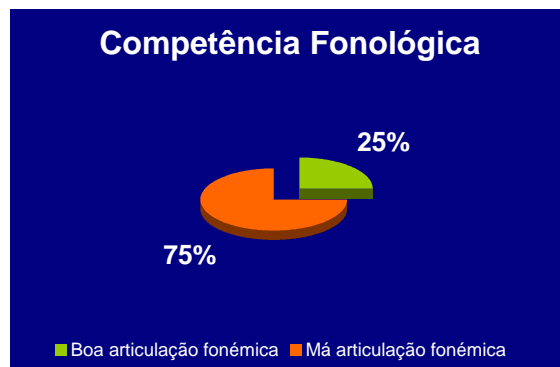


Na sequência das atividades realizadas na primeira fase e depois de um intervalo existente entre a última atividade efetuada em janeiro e as três primeiras da segunda fase, regressou-se à intervenção com o poema de António Torrado, “Versos de Pé Folgado” em três momentos, no sentido de reforçar a competência em análise. O objetivo foi desenvolver a articulação fonémica. Assim, verificou-se uma linha evolutiva pouco acentuada no desempenho da aluna face aos pontos articulatórios das palavras em estudo. Utilizando as mesmas palavras, o nível de má articulação foi ligeiramente menor, mas não se afastou dos parâmetros da primeira fase, o que faz salientar o seu grande ponto fraco. A articulação fonémica onde a aluna revelou melhoria foi na palavra /esquecida/ no som /ej /. No final das intervenções, a evolução já tomou outros contornos muito mais positivos, não só com as palavras deste poema, mas também com a introdução de outros casos com outros textos.

Com a leitura dos dois poemas “As Quatro Estações” e “A Paisagem” de José Jorge Letria e Sophia de Mello Breyner Andresen respetivamente, houve, através de estratégias lúdicas audiovisuais, uma operacionalização de análise fonética de várias palavras cujos sons foram lidos, articulados e repetidos oralmente pela aluna. Insistiu-se

na sistematização da articulação dos mesmos sons do início da intervenção com novas palavras em diferentes contextos. Na realidade, esta estratégia foi bastante positiva e os resultados (gráfico 2) revelam alguma evolução fonémica articulatória, tendo em conta as percentagens de sons e combinações fonémicas na primeira fase da intervenção. Entre os primeiros resultados e os desta segunda fase há uma diferença de 16% de melhorias e de evolução articulatória.

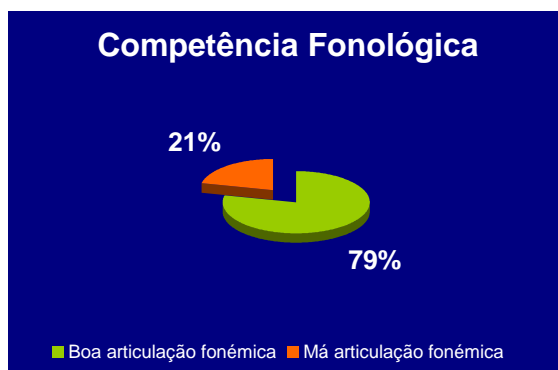
Gráfico 2 – Resultados na Competência Fonológica (abril a junho)



No trabalho desenvolvido com os dois últimos poemas, os resultados confirmaram as dificuldades articulatórias com as palavras em que predominam os sons em /r/ e /ɲ/, ʎ/.

No entanto, ao longo das várias atividades e com a sistematização e variedade de tarefas com a utilização das palavras dos quatro poemas de toda a intervenção, a aluna desenvolveu a competência fonológica de uma forma gradual e coerente com as suas dificuldades. Esses resultados estão visíveis no gráfico 3 onde se evidencia a evolução na articulação fonémica; julgamos poder concluir que, a utilização do texto poético influenciou de forma positiva a linguagem oral da aluna. Apesar desse lado positivo, houve, ainda, o som problemático /r/ a meio da palavra cuja articulação ainda se manteve.

Gráfico 3 – Resultados na Competência Fonológica (2º momento-abril a junho)



### 1.3.1.2. Competência léxico-semântica

Relativamente à competência léxico-semântica, e, tendo como objetivo a expansão de vocabulário foi escolhido um número significativo de palavras retiradas dos poemas de António Torrado e Almada Negreiros ao longo dos três primeiros meses. Este conjunto de onze palavras foram lidas, compreendidas e contextualizadas. Teve-se em conta a musicalidade da poesia, a escolha das palavras e temática, o tipo de verso e o próprio poema. No início, houve alguma dificuldade em reconhecer determinadas palavras como /parada/, /estrada/, /serra/, /perdida/, /esquecida/ e /dia/. No entanto, a motivação decorrente da associação das palavras às imagens, e, acima de tudo, o trabalho de repetição e o esforço da parte da aluna, facilitaram uma maior nível de memorização. Assim, registaram-se alterações que comprovam a influência do tipo de texto utilizado nas intervenções, denotando-se uma evolução ao nível da expansão lexical e do seu significado, revelando uma melhor compreensão do discurso oral. Efetuou-se a divisão das competências nos gráficos, de forma a demonstrar uma maior clarificação dos resultados. Assim, fazendo uma leitura analítica de ambos os gráficos e com os resultados obtidos (gráficos 4 e 5), conclui-se que, na primeira fase, a aluna teve alguma facilidade na competência lexical, uma vez que, na identificação das palavras obteve 45%, nas não identificadas obteve 55%. Em relação à competência semântica, os resultados foram surpreendentes, porque evidenciaram grande capacidade associativa da parte da aluna na relação do signo linguístico, quanto aos seus dois constituintes, o significado e o significante. Parece notória a importância e influência que a poesia pode ter nessa relação, estimulando o conhecimento das palavras e dos respetivos conceitos.

Assim, na identificação do significado das palavras obteve-se 82% em comparação com os 18% do não reconhecimento do seu significado.

Gráfico 4 – Resultados na Competência Lexical (janeiro a março)

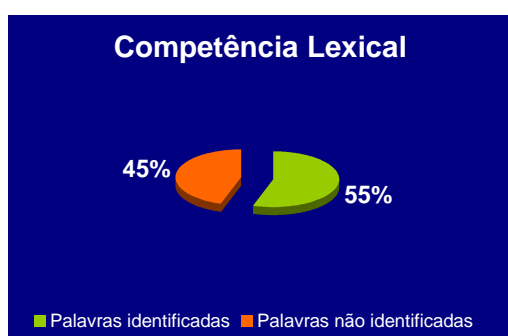
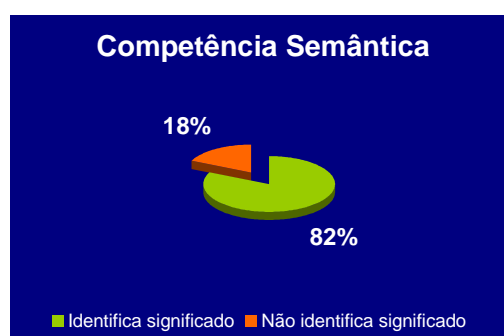


Gráfico 5 – Resultados na Competência Semântica (janeiro a março)



No segundo trimestre, verificou-se um aumento de vocabulário e respetiva compreensão, parecendo evidente a influência da poesia na expansão vocabular. Na competência lexical (gráfico 6) é notória a capacidade de apreensão de palavras pela parte da aluna na audição das sequências discursivas das quatro poesias. No final da intervenção, a percentagem de aquisição é de 86% e de não aquisição temos um valor inferior a 14% em relação ao da primeira fase 45%. Com estes valores, percebe-se claramente que houve uma evolução lexical. Associado ao léxico encontramos na competência semântica uma correspondência perfeitamente coerente, através da identificação e compreensão de cada palavra, conforme se pode verificar nos registos das grelhas de observação das atividades 14 e 15 (ver anexo 8). Assim, a aluna identificou todas as palavras ao nível semântico (gráfico 7), reconhecendo o seu significado no conjunto de todas as atividades. Estes resultados confirmam, também, um registo mnésico ao nível da memória muito positivo. Nestes casos, o papel da memória envolvendo as outras competências e, tendo em conta o número de informação ao longo da intervenção, tem um relevo substancial e impulsionador para a evolução e desenvolvimento da linguagem oral.

Gráfico 6 – Resultados na Competência Lexical  
(abril a junho)

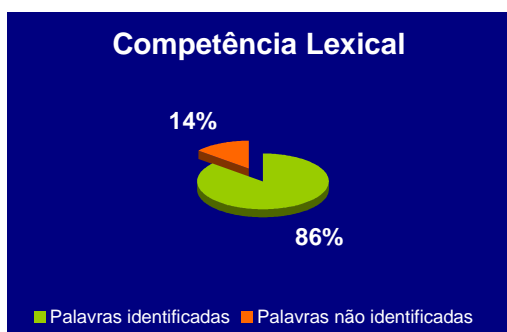
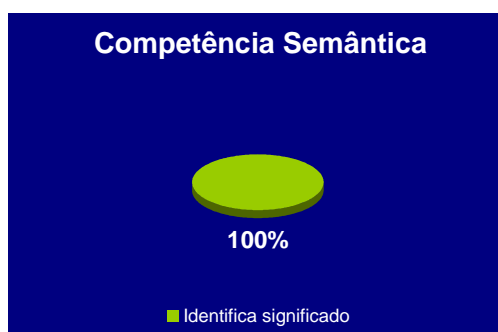


Gráfico 7 – Resultados na Competência Semântica  
(abril a junho)



### 1.3.1.3. Competência morfossintática

A competência morfossintática é aquela que se torna mais problemática em termos de aquisição e desenvolvimento, uma vez que implica a abstração e um conhecimento explícito da língua mais profundo. No entanto, foi um desafio confrontar a aluna com a situação da posição das palavras nas frases. O objetivo não foi concertar a aluna reconhecer as designações morfológicas e funções sintáticas internas dos grupos frásicos, mas de alguma forma ela ter a noção de frase e reconhecer a posição básica das palavras, pois a partir da observação e sistematização da leitura pode desenvolver a linguagem oral com alguma eficácia. Assim, ao longo dos três meses, realizaram-se dois tipos de exercícios para colmatar as dificuldades neste parâmetro: o de colocação da palavra no espaço correto da frase e a própria associação de palavras e respetivos conceitos. A partir desses exercícios, foi possível constatar que a aluna tem bastantes dificuldades na orientação e organização espacial da palavra no contexto da frase, manifestando, no entanto algum reconhecimento geral dos conceitos isolados.

Na primeira intervenção as palavras /parada/, /estrada/, /serra/, /perdida/, /esquecida/ e /dia/ não foram reconhecidas na frase, mas como estratégia, o processo de estimulação utilizado com a repetição e visualização constante do texto e da frase, a aluna iniciou o processo de organização frásica. Todas as palavras foram contextualizadas e compreendidas nas sequências frásicas, à exceção da palavra /dia/. Em atividades posteriores, e com as palavras /flor/, /criança/ e /desenho/ da poesia de Almada Negreiros, a aluna revelou um comportamento mais irregular. No início, houve um reconhecimento dos conceitos, mas a sua colocação na frase foi mais problemática.

Nem sempre conseguiu a colocação correta. Os resultados (gráfico 8) demonstram que, na colocação das palavras nas frases, a aluna conseguiu uma percentagem de 36%, o que se revela bastante entusiasmante, tendo em conta o nível de abstração da competência em análise. A inadequada colocação das palavras na frase traduziu-se nos 64%, revelando, claramente dificuldades na organização frásica.

Gráfico 8 – Resultados na Competência Morfossintática (janeiro a março)



No segundo trimestre, com a ajuda e o envolvimento das temáticas poéticas associadas às próprias atividades a aluna evoluiu, procurando intuitivamente uma determinada organização das palavras na frase interiorizada pelo input linguístico trabalhado ao longo da intervenção. Assim, denotou-se uma evolução morfossintática (gráfico 9), sendo que a percentagem da má colocação das palavras na frase é de 21%, mais baixo do que na primeira fase que apresentava um valor de 64%.

Gráfico 9 – Resultados na Competência Morfossintática (abril a junho)

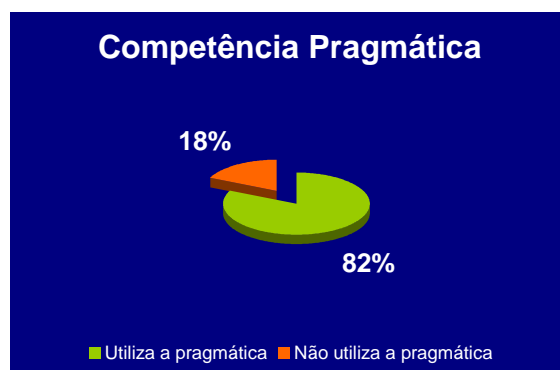


No caso da colocação correta das palavras na frase, temos uma percentagem de 79%, revelando uma evolução muito significativa para este tipo de problemática, podendo influenciar de modo positivo, não só a organização espacial como as competências cognitivas nos domínios da compreensão e interpretação da aluna.

#### 1.3.1.4. Competência da pragmática

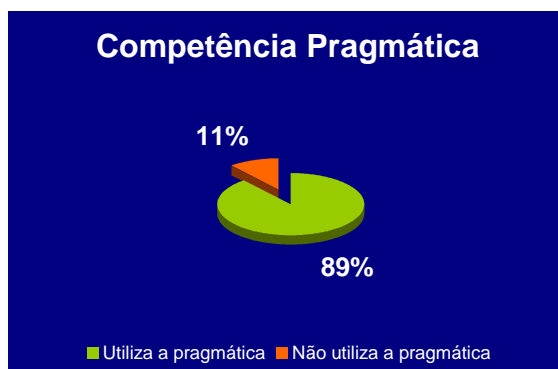
Quanto à competência da pragmática (gráfico 10), pode apurar-se que, na grande maioria, as palavras foram utilizadas de forma pragmática com uma percentagem de 82%, existindo uma noção de conceito e significado com a respetiva articulação entre essas duas competências. No trabalho desenvolvido com a maior parte das palavras, a aluna revelou uma boa contextualização em diversos cenários linguísticos. É interessante verificar-se a existência de uma relação direta entre a competência semântica e a pragmática confirmada nos resultados obtidos (gráficos 5 e 10). Assim, conclui-se que, na primeira fase desta intervenção os resultados foram positivos, revelando alguma facilidade na nomeação, compreensão e contextualização do léxico.

Gráfico 10 – Resultados na Competência Pragmática (janeiro a março)



No segundo trimestre, considera-se que a aluna revela menos dificuldades. De facto, ao longo de toda a intervenção verificou-se a utilização das palavras em vários contextos, sendo evidente a compreensão do sentido e do significado. No final da intervenção, a aluna teve uma evolução notória que está representada no gráfico 11. Assim, obteve-se 89% na utilização da pragmática e somente 11% da sua não utilização.

Gráfico 11 – Resultados na Competência Pragmática (abril a junho)



Em síntese, depois de uma intervenção de seis meses, os resultados verificados nas diversas competências linguísticas (fonológica, morfossintática, léxico-semântica e pragmática) mostram que a poesia pode ter uma influência positiva no desenvolvimento da linguagem oral de uma aluna com Trissomia 21, como é possível constatar através da evolução evidenciada nos gráficos referentes aos dois períodos de intervenção (gráficos 1 a 11).

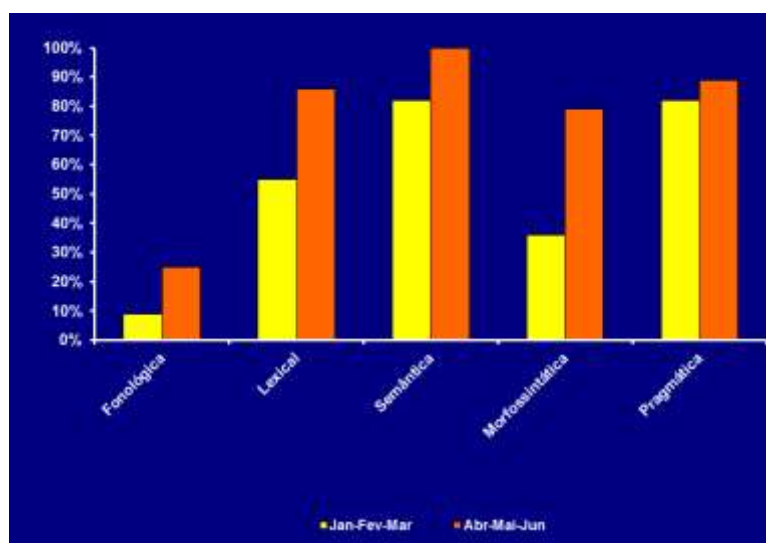
No quadro nº 9 apresenta-se a síntese da avaliação pós-intervenção das diferentes competências. Os pontos fracos da aluna ao nível das competências fonético-fonológica e morfossintática evoluíram de forma gradual, mas eficaz, necessitando de uma continuidade em termos de intervenção.

Quadro 14 – Síntese da avaliação pós-intervenção

<i>COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS</i>	<i>MARIA</i>
FONÉTICA-FONOLÓGICA	SUFICIENTE
MORFOSSINTÁTICA	SUFICIENTE
SEMÂNTICA	MUITO BOM
LÉXICAL	BOM
PRAGMÁTICA	BOM

Comprova-se no gráfico nº12 que, neste projeto onde se desenvolveram várias atividades e tarefas focalizadas em diferentes poemas, os resultados gerais resultam numa maior evolução linguística, verificando-se um melhor desempenho ao nível de todas as competências, com maior incidência nas competências léxico-semântica e pragmática. A competência que revelou menos evolução foi a fonética-fonológica, nomeadamente, a articulação dos sons.

Gráfico 12 – Evolução das competências linguísticas



Apesar de tudo, pensa-se que, com mais insistência e com um trabalho permanente e sistemático esta competência poderá ter contornos muito mais gratificantes para o desenvolvimento articulatório fonémico da aluna.

## **Conclusões**

Nesta fase do projeto, torna-se importante referir as questões iniciais, já que elas foram o ponto de partida para a operacionalização das várias atividades realizadas com a aluna com T21 e de todo o processo da intervenção. Assim, essas perguntas em conjunto com o objetivo principal deste projeto de investigação são confrontadas com os resultados finais.

Desde já, é interessante constatar a ausência da poesia no quotidiano da aluna, quer ao nível académico quer na sua vida pessoal e familiar, confirmada nas entrevistas dos participantes e nas reações da aluna desde a primeira intervenção em que foi utilizado o texto poético. Esta lacuna permitiu-nos equacionar a possibilidade de desenvolver as competências linguísticas através do uso da poesia numa aluna com T21, possibilidade que, após todo o trabalho de pesquisa se revelou questão pertinente e efetiva. Esta questão constituiu o referente fundamental de todo o processo de intervenção pedagógica desenvolvido ao longo do projeto.

No final da intervenção pedagógica julgamos possível concluir, com base nos resultados obtidos que a poesia pode ter um papel muito importante, não só no desenvolvimento das competências linguísticas, mas também no desenvolvimento global, nomeadamente pelas implicações que possa ter na socialização e autonomia. Entre os primeiros resultados da intervenção e os últimos verificou-se uma evolução notória em cada uma das competências e parâmetros linguísticos pela forma como a aluna abordava cada questão e pelas reações manifestadas face às estratégias e materiais utilizados. No final da intervenção, a aluna já manifestava alguma consciência do tipo de texto, da associação e uso de cada palavra com ou sem contexto.

Em relação a outra das questões colocadas no início deste projeto, referindo a eficácia e pertinência da audição de poemas com exploração de vocabulário contextualizado e respetivas atividades para o desenvolvimento da linguagem oral, concluiu-se que, ao longo das várias intervenções, o input linguístico deu-se de uma forma bastante evolutiva, aumentando o número de palavras e respetivos conceitos. Desta forma, no final do estudo, verificou-se que o tipo de atividades sob a orientação da metodologia da educação pela arte resultou num discurso mais coeso e mais enriquecido ao nível da

construção de frases e da sua aplicação pragmática. Os resultados finais apontam, também, para uma evolução da competência fonológica que se revelou ser a mais problemática. A evolução deveu-se à utilização de estratégias de repetição e sistematização de sons e de palavras-chave para o desenvolvimento fonológico. Salienta-se toda a metalinguagem que se retira da poesia como as emoções e sensações, as quais foram promovendo o envolvimento da aluna com o discurso poético e do qual derivou uma forte estimulação sensorial para o seu desenvolvimento linguístico.

O sucesso da influência da poesia no desenvolvimento da linguagem oral na aluna teve a sua operacionalização na interação dos textos poéticos de autor com imagens de fotografias, pinturas de autor e música a elas associadas. Todos os materiais multimédia foram selecionados pelo professor de educação especial, procurando implicar a própria aluna neste processo como forma de a motivar para as atividades desenvolvidas no projeto.

No final, e, respondendo à terceira pergunta, relativamente à possibilidade da aprendizagem de vocabulário através de poemas e da sua influência nos contextos quotidianos da aluna, esta demonstrou ter mais capacidade de interagir com os seus interlocutores nas diversas situações, provando que a utilização da poesia ao longo das quinze intervenções facilitou o desenvolvimento da linguagem oral e, também, a socialização e autonomia.

Como último ponto conclusivo, este projeto sugere uma reflexão pela parte de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem de alunos com Necessidades Educativas Especiais, no sentido de inovar as práticas pedagógicas e utilizar a metodologia da educação pela arte na voz da poesia, enquanto transformadora e estimuladora do desenvolvimento das competências deste tipo de alunos. É desta maneira, que achamos que as aprendizagens devem ter sucesso nas nossas escolas, tornando-as num potencial inclusivo para todos os alunos.

## BIBLIOGRAFIA

Azeredo, M. O., Pinto, M. I. F., Lopes, M. C. A., (2011) *Da Comunicação à Expressão – Gramática Prática de Português*, Lisboa Editora

Bilken, S., Bogdan, R., (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto Editora LDA.

Carmo, Hermano e Ferreira, Manuela Malheiro. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Çolac, A., Uzun, Y. (2004) *Special Education Teachers and Literacy Acquisition in Children with Mental Retardation. A Semi-Structured Interview, Educational Sciences: Theory & Practice*, 4 (2), pp. 264-270

Correia, L. M. (2003) *Educação Especial e Inclusão*, Porto Editora

Cuberos, M. D. A. et al (1993) *Necessidades Educativas Especiais*, Dinalivro

Eco, U. (1973) *O Signo*, Editorial Presença, Lda.

Esteves, L.M. (2008) *Visão Panorâmica Investigação-Ação*, Porto Editora

Estrela, A. (1990) *Teoria e Prática de Observação de Classes, Uma Estratégia de Formação de Professores*, Instituto Nacional de Investigação Científica

Favaretto, C. F., (2010) *Arte Contemporânea e Educação, Revista Iberoamericana de Educacion* n°53, pp.225-235

Fonseca, V., (2004) *Dificuldades de Aprendizagem*, Âncora Editores.

Franco, M.G., Reis, M.J., Gil, T.M.S., (2003) *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala – Perturbações Específicas de Linguagem Contexto Escolar*, Fundamentos.

Gundersen, K.S., (2007) *Crianças com Síndrome de Down – Guia para Pais e Professores*, Artmed.

Kumin, L., (1994) *Early Communication Skills for Children with Down Syndrome*, Woodbine House

Palha, M., Pinto, M., *Trissomia 21*, in *Boletim T21*, APPT21

Pesola, R.J. W. (2008) *Poetry Emotion or Effective Literacy Practises for Individuals with Intellectual Disabilities. Teaching Exceptional Children Plus*, Vol.4 (5), 2-13.

Polloway, E. A., Patton, J. R., Smith, T.E.C. (2000) *Educating Students With Mild Mental Retardation, Focus on Autism and other developmental Disabilities*, Vol 15 (2), pp. 80-89.

Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (2008) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva-Publicações, S.A.

Ricoeur, P., (1975) *La Métaphore Vive*, Paris, Éditions du Seuil,

Roldão, M.C, (1998), *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspetivas e Práticas em Análise*, Coleção Cidine, Porto Editora, pp. 15-29

Ronbinson, K. (2010) *O Elemento*, Porto Editora

Rondal, J., Buckley, S., (2003) *Speech and Language Intervention in Down Syndrome*, Whurr Publishers Ltd.

Rose, R., Florian, L., Tilstone, C. (1998) *Promover a Educação Inclusiva*, Instituto Piaget

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

Sim-Sim, I., (2006) *Ler e Ensinar a Ler*, Edições ASA

Sousa, A.B., (2003) *Educação pela Arte e Artes na Educação, Bases Pedagógicas 1º Vol.*, Instituto Piaget.

Sweeney, L., L'Abate, L., (2011) *Research on Writing Approaches in Mental Health: 23 (Studies in Writing)*, Emerald Group Publishing Limited.

Trancoso, M. V., Delcerro, M.M., (1998) *Síndrome de Down: Leitura e Escrita, Um guia para pais, educadores e professores*, Porto edit.

Vieira, U. G., (2011) *Revista Española de Investigación e Información sobre el Síndrome de Down*, Volumen 28 (3), Número 110

Whemeyer, M. L., (2006) *Universal Design for Learning, Access to the General Education Curriculum and Students With Mild Mental Retardation*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 225-235

Decreto – Lei nº 3 de 2008, de 7 de Janeiro alterado pela Lei de 1 de 2008, de 12 de Maio, Ministério de Educação

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2011), Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação

A linguagem de crianças e de pessoas com Síndrome de Down, *Revista Virtual Canal down21*, (2011), *Fundacion Iberoamericana Down21*, Editorial: Proximidade

<http://www.down21.org>

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### GRELHA DE AVALIAÇÃO

#### ATIVIDADE Nº 7

#### LEITURA DE POESIA DE ANTÓNIO TORRADO´

#### “Versos de Pé Folgado”

#### - APRENDIZAGEM DE FONEMAS E PALAVRAS-

**OBJETIVOS:** Identificar fonemas;  
Soletrar fonemas;  
Articular fonemas e combinações fonémicas;  
Utilizar a memória com eficácia.  
Associar palavras das frases com as escritas em cartões.

PALAVRAS ASPETOS Linguísticos	Identifica todos os fonemas	Soletra fonemas	Articula combinações fonémicas	Memoriza palavras	Associa palavra aos conceitos	Coloca palavras na frase correta
<b>PARADA</b>	Sim	Sim	Alguns [r a]	Sim	Sim	Sim
<b>ESTRADA</b>	Sim	Sim	Alguns [tr a] [ta]	Sim	Sim	Sim
<b>SERRA</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Às vezes
<b>TERRA</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>PERDIDA</b>	Sim	Sim	Não [pɛ r] [di] [pɛ ] [i]	Sim	Às vezes	Às vezes
<b>ESQUECIDA</b>	Sim	Sim	Às vezes [kɛ ]	Sim	Sim	Sim
<b>VAZIA</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>DIA</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

CRITÉRIOS: SIM / NÃO / ALGUNS(MAS)/ÀS VEZES

## PROTOCOLO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA

**7ª OBSERVAÇÃO**

**DATA: 12/04/12**

**SESSÃO DE INTERVENÇÃO**

**HORA : 10.15**

**DURAÇÃO DA OBSERVAÇÃO:** das 10.15h às 10.45h

HORA	DESCRIÇÃO (SITUAÇÕES/COMPORTAMENTOS)	NOTAS COMPLEMENTARES / INFERÊNCIAS
1º momento		
10.15	A intervenção iniciou-se com a visualização de imagens associadas às palavras apresentadas no texto. Fez-se a leitura do poema. À medida que se ia lendo o texto, a aluna conseguia diferenciar e ler as palavras em análise.	Depois de solicitada, a aluna identificou cada imagem dando o seu nome. As palavras trabalhadas parecem ser familiares à aluna.
10.26	Depois de terem sido distribuídas as peças de um puzzle com palavras do poema, a aluna conseguiu juntar a maior parte das peças, formando as palavras ao mesmo tempo que as visualizava no texto. A aluna tinha a cor de cada palavras como pista e reforço. Cada peça correspondia a sons das palavras em questão. Nem todas as palavras foram construídas com facilidade.	Percebeu muito bem a atividade e parece ter reduzido as hesitações na escolha de alguns sons, nos quais tinha revelado dificuldades na sessão anterior. No entanto, as escolhas não foram imediatas.
2º momento	Fez-se, novamente, a visualização das imagens com alguns reforços de palavras-chave.	Depois de alguns reforços a aluna nomeou cada imagem de forma correta e com mais rapidez do que o habitual.
10.36	O professor apresentou à aluna cartões com frases lacunares. A aluna tinha que escolher a palavra de outra série de cartões individuais com as palavras em análise a serem colocadas	A aluna fez a leitura de cada frase, escolhendo a palavra- cartão adequado para o espaço a preencher. Foi preciso algum reforço em algumas palavras, devido à dificuldade de associação de conceitos na mesma frase.
10.45		Terminou a tarefa com sucesso.

**ANEXO 2**

**Domínios da linguagem oral**

Domínios da Linguagem oral e Fala		Indicadores
Fonológico	Recetivo	.Discriminar os sons da fala e suas combinações.
	Expressivo	.Articular os sons da fala isoladamente e em combinações.
Semântico (lexical; conceptual)	Recetivo	.Identificar representações de objetos, pessoas, ações em imagens.  .Ouvir um texto e:  - responder a perguntas com carácter inferencial  - perceber as relações causais, temporais e condicionais
	Expressivo	.Atribuir rótulos lexicais a: nomes; qualidades; ações.  .Explicar o significado de: nomes; qualidades; ações.  .Descrever gravuras.  .Substituir palavras por equivalentes ou opostas.
Morfossintático	Recetivo	.Cumprir ordens.
	Expressivo	.Utilizar frases estruturalmente corretas.  .Integrar palavras de função, de conteúdo.  .Fazer concordâncias.

### ANEXO 3

#### Grelha de Observação da Planificação da Intervenção

<b>Planificação da Intervenção - Indicadores</b>	Sim	Não	OBSERVAÇÕES
Planifica a intervenção tendo em conta			
1. os objetivos definidos de acordo com as competências a desenvolver	X		
2. os percursos do desenvolvimento da linguagem oral	X		
3. o desenvolvimento das competências linguísticas	X		
Prepara materiais de acordo com os objetivos e contexto pedagógico	X		
Regista os momentos de desempenho das atividades	X		
Avalia e explica o que é avaliado	X		

<b>Organização do espaço para a intervenção – Indicadores</b>	Sim	Não	OBSERVAÇÕES
1. os espaços estimulam as competências linguísticas da aluna	X		
2. existem materiais de apoio pedagógico adequados às atividades a desenvolver	X		
3.			
4. os materiais utilizados nas atividades são adequados à problemática da aluna	X		
5. existem instrumentos de avaliação e monitorização (grelhas de registo de desempenho e de observação das atitudes e comportamentos)	X		

<b>Dinâmica/ Reflexão da intervenção</b>	Sim	Não	OBSERVAÇÕES
1. é explicado à aluna a atividade a desenvolver	X		
2. promove os materiais a utilizar na intervenção	X		
3. diversifica as situações de aprendizagem	X		
4. diversifica os materiais pedagógico-didáticos na diversificação das atividades	X		
5. promove a autonomia na leitura	X		
6. promove a oralidade da aluna	X		
7. orienta de forma adequada as situações de oralidade	X		
8. gere o tempo adequadamente	X		
9. gere o espaço adequadamente	X		
10. avalia a aprendizagem e os momentos evolutivos da aluna	X		

## ANEXO 4

### Guião de entrevista

(Irmã da aluna)

<i>Estrutura fundamental do processo de entrevista</i>	<i>Descrição</i>
Objetivos da entrevista	Conhecer situação do desenvolvimento da linguagem oral numa aluna com Trissomia 21
Entrevistado	Irmã da aluna
Local e data	Escola da irmã data: fevereiro
Meio utilizado	Gravador
Duração média da entrevista	15m.
Tópicos Principais	Questões orientadoras
MOTIVAÇÃO	Estou a fazer esta entrevista para saber a tua opinião sobre a linguagem oral da tua irmã, identificar as dificuldades e facilidades que ela tem para comunicar e falar com as outras pessoas; verificar se ela melhorou ao longo do tempo e de que forma tu foste importante para ela desenvolver e melhorar a linguagem.
1. Relações socioafetivas	<p>Questões para tópico 1</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Onde costumam brincar e conversar?</li> <li>2- Que tipo de jogos e brincadeiras costumam escolher? És tu ou a tua irmã que escolhe?</li> <li>3- Quem é que orienta e organiza as brincadeiras? Tu ou a tua irmã?</li> <li>4- Onde costumam brincar as duas?</li> </ol>
2. Aquisições e dificuldades linguísticas	<p>Questões para tópico 2</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- A tua irmã conseguia dizer todos os sons das palavras? E agora?</li> <li>2- Quando brincam, há alguma dificuldade em perceberes as palavras dos objetos ou coisas com que brincam?</li> <li>3- Ela chama as coisas pelos nomes ou tu tens de a ajudar?</li> </ol>
3. Atividades para desenvolvimento da linguagem oral	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Quando eras pequenina, lembras-te da tua irmã falar contigo?</li> <li>2- Que palavras ela te dizia ou usava?</li> <li>3- Tinhas dificuldades em compreender o que ela dizia? E, atualmente?</li> </ol>

## Guião de entrevista

(Pais da aluna)

<i>Estrutura fundamental do processo de entrevista</i>	<i>Descrição</i>
Objetivos da entrevista	Conhecer situação do desenvolvimento da linguagem oral numa aluna com Trissomia 21
Entrevistado	Pais da aluna
Local e data	Gabinete de Educação Especial Data: Fevereiro
Meio utilizado	Gravador
Duração média da entrevista	20m.
Tópicos Principais	Questões orientadoras
MOTIVAÇÃO	Estou a fazer esta entrevista no sentido de recolher dados de opinião dos pais e o seu envolvimento no desenvolvimento da linguagem oral da sua educanda desde que nasceu até ao presente, identificar as lacunas e/ou obstáculos nas várias áreas linguísticas do seu desenvolvimento e perceber a evolução comunicativa/interativa da aluna com os seus pares e adultos; perceber que tipo de atividades foram desenvolvidas com a aluna no âmbito da linguagem
1. Relações socioafetivas	Questões para tópico 1 <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Quando era bebé de que forma interagia e comunicava a Maria em casa e com os que a rodeavam?</li> <li>2- Qual foi a reação e comportamentos ao nível oral que a Maria manifestou quando a irmã nasceu?</li> <li>3- Verificaram algum desenvolvimento na linguagem oral da Maria nesse período?</li> <li>4- A vossa filha fala da escola ou de pessoas com quem ela interage no quotidiano? Quais são as principais reações?</li> <li>5- De que forma as interações com os adultos e com os seus pares têm influenciado a linguagem oral ao longo dos anos?</li> </ol>
2. Aquisições e dificuldades linguísticas	Questões para tópico 2 <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Lembram-se das primeiras palavras produzidas pela Maria?</li> <li>2- Ela já estabelecia alguma associação entre as palavras e os conceitos?</li> <li>3- Quando a vossa filha iniciou a escolaridade, ela já dizia algumas palavras?</li> <li>4- Que dificuldades linguísticas encontraram nela ao nível do vocabulário, articulação dos sons e construção de frases?</li> </ol>

<p>3- Atividades para desenvolvimento da linguagem oral</p>	<p>5- Quando e porque razão/ões decidiram que a vossa filha deveria usufruir da Terapia da Fala?</p> <p>6- Quando era bebé, falavam ou conversavam com a Maria?</p> <p>7- Ao longo do tempo, abordaram da mesma forma a linguagem que tiveram com a Maria que aquela que mais tarde tiveram com a Ana (irmã da Maria com 9 anos)?</p> <p>8- Alguma vez leram histórias e/ou apresentaram pinturas ou outras formas lúdicas de desenvolver a linguagem oral da vossa filha?</p> <p>1- Quando e porque razão/ões decidiram que a vossa filha deveria usufruir da Terapia da Fala?</p> <p>2- Quando era bebé, falavam ou conversavam com a Maria?</p> <p>3- Ao longo do tempo, abordaram da mesma forma a linguagem que tiveram com a Maria que aquela que mais tarde tiveram com a Ana (irmã da Maria com 9 anos)?</p> <p>4- Alguma vez leram histórias e/ou apresentaram pinturas ou outras formas lúdicas de desenvolver a linguagem oral da vossa filha?</p>
---	--

### Guião de entrevista

(Professora 1ºCiclo)

<i>Estrutura fundamental do processo de entrevista</i>	<i>Descrição</i>
Objetivos da entrevista	Conhecer situação do desenvolvimento da linguagem oral numa aluna com Trissomia 21
Entrevistado	Professora do 1º Ciclo
Local e data	Gabinete de Ed. Especial Data: Fevereiro
Meio utilizado	Gravador
Duração média da entrevista	15m.
<p>Tópicos Principais</p> <p>MOTIVAÇÃO</p> <p>1. Relações socioafetivas</p>	<p>Questões orientadoras</p> <p>Estou a fazer esta entrevista no sentido de recolher dados de opinião da professora que trabalhou com a aluna durante quatro anos sobre o seu desenvolvimento da linguagem oral, identificar as lacunas e/ou obstáculos de das várias áreas linguísticas no desenvolvimento da linguagem da aluna, perceber a evolução comunicativa/interativa da aluna com os seus pares e adultos; perceber que tipo de atividades foram desenvolvidas com a aluna no âmbito da linguagem</p> <p>Questões para tópico 1</p> <p>1- No seu primeiro contacto com a aluna, que reações manifestava com no meio ambiente/ espaço escola</p> <p>2- De que forma interagiu a aluna com os seus pares?</p>





## **PROTOCOLO de ENTREVISTA**

### **Irmã**

P -Quando eras pequenina, lembras-te da tua irmã falar contigo?

R- Bem, sim! Lembro-me.

P- Lembras?

R- Lembro.

P- Então , o que é que ela costumava falar? O que é que ela dizia?

R- Bem, eu não percebia bem a linguagem dela? Mas, desde que eu tive a crescer mais, até agora já tenho percebido, melhor a linguagem dela.

P- Tu cresceste e ela também não é?

R- Sim! Mas, ela cresceu também, ela também melhorou, melhorou um bocadinho na linguagem!

P- Porque é que tu achas que ela melhorou?

R- Bem, ela tem ido à terapia da fala e ela já tem dito algumas, algumas palavras muito bem.

P- Hum! Quando eras pequenina compreendias tudo, não era?

R- Na, não?

P- E agora?

R- Agora já percebo.

P- Já?

R- Mas também tenho de explicar ao meu pai (sorriu com ar maternal), porque...

P- Às vezes há coisas que não se compreendem, não é?

R- É. Pois, há coisas que não se compreende.

P- Vocês costumavam brincar muito quando eram pequeninas?

R- Bem, eu lembro-me que brincávamos muito.

P- A quê?

R- (ri-se) Às bonecas! (ri-se novamente, meio envergonhada)

P- Com as bonecas! E costumavam falar com a bonecas? Inventar histórias com as bonecas.

E a Loide como é que fazia?

R- Bem, a Loide fingia, quando era pequenina fingia que a boneca era um macaco.

P- Um macaco?!

R- É que nós, quando éramos pequeninas tínhamos roupas para vestir as bonecas de animais.

A Maria queria vestir sempre a boneca de macaco!!

P- E depois ela falava com a boneca, com o macaco?

R- (ri-se)

P- Então o que é que ela dizia? Dá-me lá um exemplo.

R- Pelo que eu percebi foi... a boneca macaca, será que ela voa? E atirou-a da varanda abaixo...

P- Então tu já estás no 3º ano?

R- Sim, tou no 3ºano.

P- E quantos anos tens?

R- 9 anos.

P- Então, diz-me uma coisa. Vocês na escola lêem poemas, dão poesia, poemas do tipo lenga-lengas, não, já não dão, pois não?

R- Não, nós só lemos aqueles textos que não são poesias.

P- E quando eras pequenina, lembras-te de ouvir em casa, alguns poemas? Faziam isso?

R- A mãe lia-me um poema para eu adormecer.

P- Mas era assim lengalengas, poesia mais para bebês?

R- Era sobre a noite voa.

P- E para a tua irmã?

R- Para a minha irmã tinha de ser aos gritos

P- Aos gritos? Então porquê?

R- Porque ela põe a televisão muito alta e para ouvir tem de gritar.

P- Mas não se lia poesias, pois não?

R- Só para mim.

P- Agora que já sabes ler, costumavas ler histórias para a tua irmã?

R- Bem, costume.

P- Que tipo de histórias?

R- Histórias que ela gostava. Winnie the Pooh! E uma história que ela ainda gosta, a da Carochinha!

P- E quando ela era mais pequena, ela costumava articular os sons todos das palavras?

R- Quando eu lia para ela, eu dizia: Maria lê esta letra. Lê esta frase. Mas ela percebeu para ler ao contrário.

P- Ao contrário, do fim para o princípio?

R- Sim

P- E agora? Achas?...

R- Sim, eu tenho-a obrigado a ler um bocadinho. Mas ela recusa-se sempre.

A mãe até comprou um livro Winnie the Pooh para ela ler, mas ela não lê! Só eu o tenho lido.

P- Foi na Feira do Livro da escola, não foi?

R- Sim, a mãe também me comprou, só me falta dois.

P- Já leste tudo?!

R- Só me falta algumas páginas em todos os livros.

P- E ela costuma chamar as coisas pelos nomes? Ou às vezes tu tens de a ajudar?

R- Bem, ela às vezes em vez de carro diz TÁTU. Ela pensa que eu tou a dizer que eu vou tocar no carro com a a minha mão.

P- Diz-me uma coisa. Vocês sempre se deram bem?

Foram sempre amigas uma da outra.

R- Sim. Bem algumas vezes ela expulsava-me do nosso quarto.

P- Ah têm um quarto juntas?

R- Eu queria um quarto separado.

P- Pois, é natural, já estão crescidas. Olha e costumam brincar e conversar?

R- Sim, costumamos ver Televisão juntas. Costumamos fazer jogos.

P- E conversar?

R- Quer dizer, conversar.... Humm!!!!

P- Mais ao menos....hum está bem!!! Falaste há pouco em jogos. E que jogos, brincadeiras costumam ter?

R- Como eu já disse, as nossas brincadeiras era com bonecas. Os nossos jogos era mais ao menos aquele da macaca.

P- Vocês gostam muito dos macacos e macacas

R- (ri-se).

P- E geralmente quem é que orienta tudo, quem é que manda?

R- Eu...hum ela... sou eu!

P- Mas ela também quer mandar, não é?

R- Sim, mas quando eu a deixo mandar, ela faz tudo ao contrário.

Eu por exemplo, digo-lhe para ela dar dois passos para a frente no jogo, e ela dá dois para trás.

P- Hum pois é batoteira.

R- (ri-se).

P- E onde é costumam brincar as duas. Só no quarto?

R- No verão costumamos ir para o nosso jardim brincar.

P- Então pronto muito obrigado pela tua ajuda.

R- De nada.

## **PROTOCOLO de ENTREVISTA**

### **Terapeuta da Fala**

P- Há quanto tempo trabalha com a aluna a área da linguagem oral?

TF- Comecei a trabalhar com a aluna desde Maio de 2005, já algum tempo mesmo... Ela devia ter uns oito anos, para aí.

P- Como foi a primeira abordagem linguística com a aluna?

TF- A aluna é como sabe uma menina muito simpática e muito meiga, e sempre mostrou bom domínio da linguagem não verbal, apesar da sua oralidade nessa altura estar muito comprometida, colaborou no Teste de Articulação, no qual demonstrou ter uma perturbação articulatória mista.

P- Quando a aluna iniciou a terapia, em que estágio linguístico se encontrava?

TF- Tendo em conta o diagnóstico clínico, encontrava-se dentro do esperado para a sua faixa etária, como diagnóstico terapêutico Atraso no Desenvolvimento da Linguagem (ADL).

P- Quais eram e são atualmente as grandes dificuldades ao nível articulatório que a aluna apresenta?

TF- Na altura as trocas, omissões e substituições dos fonemas eram muito mais acentuadas. Tinha muitas dificuldades na oralidade e verbalização das palavras e especialmente em determinados sons como /r/; /l/; /γ/. Atualmente, mesmo assim com tanto treino, ela continua com muitas dificuldades na produção dos grupos consonânticos, e nos mesmos fonemas /r/; /l/; /γ/; pois, e também no fonema /s/ ela revela algumas dificuldades mas só em algumas posições.

P- Desde então até à data, que evolução verificou no desenvolvimento da linguagem oral da aluna e quais as dificuldades que ainda permanecem?

TF- Relativamente à linguagem apresentava e apresenta como diagnóstico terapêutico Atraso no Desenvolvimento da Linguagem (ADL), apesar de se verificarem evoluções, continua com o mesmo diagnóstico.

P- A família participou nas sessões da Terapia da Fala?

TF- Por experiência (e não me refiro ao caso desta aluna, nem da sua família), a família não deve assistir às sessões, porque o desempenho do ou da paciente não é o mesmo com e sem família.

P- Que atividades são utilizadas para o desenvolvimento oral da aluna?

TF- Atividades de nomeação, de descrição de imagens, de contagem de histórias e de situações, quer seja do discurso espontâneo, quer do discurso provocado.

P- Alguma vez utilizou a Arte através da pintura, poemas e outras áreas artísticas como forma de desenvolver a linguagem oral da aluna?

TF- Na terapia da fala todas as áreas são possíveis de ser trabalhadas, no entanto, nunca foi trabalhada a questão da observação de pinturas, mas já tivemos sessões em que a paciente desenhou e pintou, se este sentido for válido, sim, já foi trabalhado.

P- Tem alguma ideia da quantidade de palavras que a aluna tinha no início da terapia e vocabulário no início e fim do 1º ciclo?

TF- Não tenho com exatidão o número de palavras que a paciente produzia, mas tenho a certeza de que ao longo do tempo a evolução é notória.

P- Em termos funcionais e pragmáticos, qual era a capacidade da aluna em associar as palavras e conceitos à realidade do seu quotidiano?

TF- Era pouca, tem melhorado, e não está melhor porque nem sempre colabora da melhor forma

P- Ao nível dos quatro parâmetros linguísticos onde encontra a aluna mais dificuldades?

TF- Ao nível da expressão oral

P- Quais os fonemas ou grupos fonémicos em que a aluna encontra mais dificuldades?

TF- É como já expliquei, os sons /r/; /ʎ/; /γ/. Hoje em dia, ela continua com alguns problemas na articulação dos grupos consonânticos, e nos fonemas /r/; /ʎ/; /γ/ e /s/.

P- No seu primeiro contacto com a aluna, que reações manifestava ela no meio ambiente e que comportamentos apresentava nas relações interpessoais?

TF- A paciente sempre mostrou boa adaptação ao ambiente, à terapeuta e a todos os outros colegas quer façam parte da equipa multidisciplinar, quer não, bem como, com os restantes utentes.

P- De início foi fácil relacionar-se com a aluna?

TF- Muito fácil.

P- Em termos de expressividade, a aluna utilizava palavras ou expressões associadas ao núcleo familiar?

TF- Sim, completamente. As referências dela são ligadas ao pai, mãe, a irmã, os avós, especialmente a avó. Para ela, qualquer homem ou mulher é como o pai ou o avô a mãe ou a avó.

P- Atualmente, qual ou quais as atitudes e manifestações demonstradas pela aluna?

TF- Tendo em conta o diagnóstico clínico, a aluna é uma paciente com bom potencial para evoluir em termos de desenvolvimento, no entanto o seu desempenho fica comprometido porque nem sempre lhe apetece trabalhar como devia. Ou porque não lhe apetece naquele momento, ou encontrou um defeito qualquer ou mesmo pura e simplesmente embirrou com alguma coisa. Por vezes é problemática a esse nível, porque é muito mimada. Apercebemo-nos que sempre lhe fizeram as vontades, mas... pronto é assim!!!! Mas é boa rapariga, muito afectiva quando quer...

## **PROTOCOLO de ENTREVISTA**

### **Professora do 1º Ciclo –Educação Especial**

P- Quando a aluna iniciou a escolaridade, em que estágio linguístico correspondente a uma criança sem dificuldades na linguagem oral se encontrava ela?

P1- Estaria talvez nos 3 / 4 anos. Ela não conseguia dizer grande coisa.

P- Como foi a primeira abordagem linguística com a aluna?

P1- Foi utilizada uma linguagem simples através do reconhecimento de imagens reais, desenhos e material manipulável.

P- Que dificuldades linguísticas encontrou na aluna?

P1- Dificuldades ao nível da articulação: omissão de consoantes com sílabas diretas..

P- Nas atividades a desenvolver com a aluna, que tipo de textos foram utilizados para desenvolver a linguagem oral na aluna?

P1- Imagens, gravuras, desenhos, pequenas histórias, expressão de sentimentos, pensamentos e ideias.

P- Alguma vez utilizou a Arte através da pintura e outras áreas artísticas como forma de desenvolver a linguagem oral da aluna?

P1- Mais ao menos. Nós utilizamos muito os materiais que temos na escola, manuais e livros com muitas imagens ligadas às vivências dos meninos e meninas. Aproveitei muita coisa para ela se integrar bem com os outros meninos, mas era muito difícil a aluna prestar atenção. Quer dizer arte, arte não é muito utilizada a pintura de autores conhecidos... Sabe, isso para estas crianças é muito difícil, uso coisas mais objetivas...hum ... bom é isso!

P- Quais as principais dificuldades e da aluna na articulação fonémica?

P1-Omissão de sílabas e inversões. Falta muito os /r/ os /λ/ grupos consonânticos

P- Tem alguma ideia da quantidade de palavras que a aluna tinha no início e fim do 1º ciclo?

P1- Início - número de palavras com idade de 3 anos e no fim do 1º ciclo- 6 anos de idade.

P- Em termos funcionais e pragmáticos, qual era a capacidade da aluna em associar os conceitos à realidade do seu quotidiano?

P1- As competências e os materiais trabalhados foram selecionados tendo em conta os seus gostos e preferências de forma a aluna conseguir generalizar as aprendizagens.

P- No seu primeiro contacto com a aluna, que reações manifestava no meio ambiente/ espaço escola

P1- Apresentava dificuldades ao nível da orientação do espaço escolar ( fugia, corria...)

P- De que forma interagia a aluna com os seus pares?

P1- Não controlava as suas emoções, nem sempre eram socialmente aceitáveis. Os outros meninos ficavam a olhar ....bem! Muitas vezes ficava tão perturbada, que tinham de a ir buscar... fazia grandes birras, mau feitioooo.....!!!!

P- A aluna reagia bem às intervenções da professora?

P1- Era muito difícil, ela só fazia o que queria, apesar de aceitar e obedecer às regras da sala de aula. Mas, nas atividades é que se percebia. Enquanto eu preparava a atividade para os outros meninos, a aluna tirava tudo o que tinha na mochila e colocava tudo em cima da secretaria dela afastada de todos e começava a fazer desenhos atrás de desenhos. Eu às vezes aborrecia-me com ela e ela aí amuava e não havia nada a fazer.

Outras vezes, era um sonho de menina, dava para fazer coisas muitas giras com ela, mas... Era sol de pouca dura!!!!

## **PROTOCOLO de ENTREVISTA**

### **Pais**

P- Lembram-se das primeiras palavras produzidas pela vossa filha?

PAIS- As primeiras palavras da nossa filha foram: não e pai.

P- Ela já estabelecia alguma associação entre as palavras e os conceitos?

PAIS- Desde muito cedo que começamos a comprar livros com figuras e com as palavras escritas por baixo, por isso desde muito cedo ela começou a associar as figuras às palavras.

P- Quando a vossa filha iniciou a escolaridade, ela já dizia algumas palavras?

PAIS- Sim, a dificuldade dela na altura era a ligação entre as palavras como o de, para...

P - Que dificuldades linguísticas encontraram nela ao nível do vocabulário, articulação dos sons e construção de frases?

PAIS- As dificuldades que ainda se mantêm são os lhes e os rs. Ao nível das construções de frases vão sendo cada vez mais corretas, saem mais facilmente e corretas quando ela fala sem parar para pensar no que vai dizer.

P- Quando e porque razão/ões decidiram que a vossa filha deveria usufruir da Terapia da Fala?

PAIS- Ela começou com terapia da fala com 3 anos mas, soubemos que o atraso no desenvolvimento do vocabulário também se devia a ela ter líquido nos ouvidos daí, não ter uma audição perfeita.

P- Quando era bebé, falavam ou conversavam com a Loide?

PAIS- Sim, sempre falámos com ela como falámos com a nossa filha mais nova, da maneira mais normal possível.

P- Ao longo do tempo, abordaram da mesma forma a linguagem que tiveram com a Loide que aquela que mais tarde tiveram com a Ana (irmã da Loide com 9 anos)?

PAIS- Sim.

P- Alguma vez leram histórias e/ou apresentaram pinturas ou outras formas lúdicas de desenvolver a linguagem oral da vossa filha?

PAIS- Sim, desde muito cedo tivemos a preocupação de que fizesse parte da sua rotina os livros, a leitura de histórias ao deitar, plasticinas, enfiamentos e pinturas.

P- Quando dizia as palavras, que dificuldades verificavam na articulação dos sons

PAIS- Algumas das dificuldades eram nas palavras com lhs com rs.

P- Atualmente, que tipo de evolução acham que a vossa filha teve ao nível articulatório dos sons das palavras?

PAIS- Consegue, sem pensar, dizer frases completas em que se percebe muito melhor o que ela quer dizer. Consegue fazer perceber com muito mais facilidade.

P- No seu quotidiano, a vossa filha consegue manter conversação em contexto e com um discurso lógico?

PAIS- Sim...quer dizer ...às vezes!

P- Que falhas encontram na construção gramatical das frases?

PAIS- Isso já depende da disposição dela. Desde muito cedo ela aprender a “defender-se” das falhas que pudesse ter. Por isso é difícil dizer exatamente quais são as falhas que poderão existir.

P- Quando era bebé de que forma interagia e comunicava em casa e com os que a rodeavam?

PAIS- Da maneira mais fácil para ela e dependendo de com quem estava a interagir. Com a avó era só apontar e a avó adivinhava, se connosco já era “obrigada” a exprimir-se por palavras, pois nós sempre insistíamos para que isso acontecesse.

P- Qual foi a reação e comportamentos ao nível oral que ela manifestou quando a irmã nasceu?

PAIS- A Ana nasceu poucos meses antes dela começar a sua vida escolar mas, desde que a Ana começou a falar corretamente, houve uma melhoria porque a Ana corrigia-a.

P- Verificaram algum desenvolvimento na linguagem oral da vossa filha nesse período?

PAIS- Sim, houve qualquer coisa que nós notámos, uma evolução que se notava na forma de ela se explicar e de querer dizer as coisas, sim é verdade!

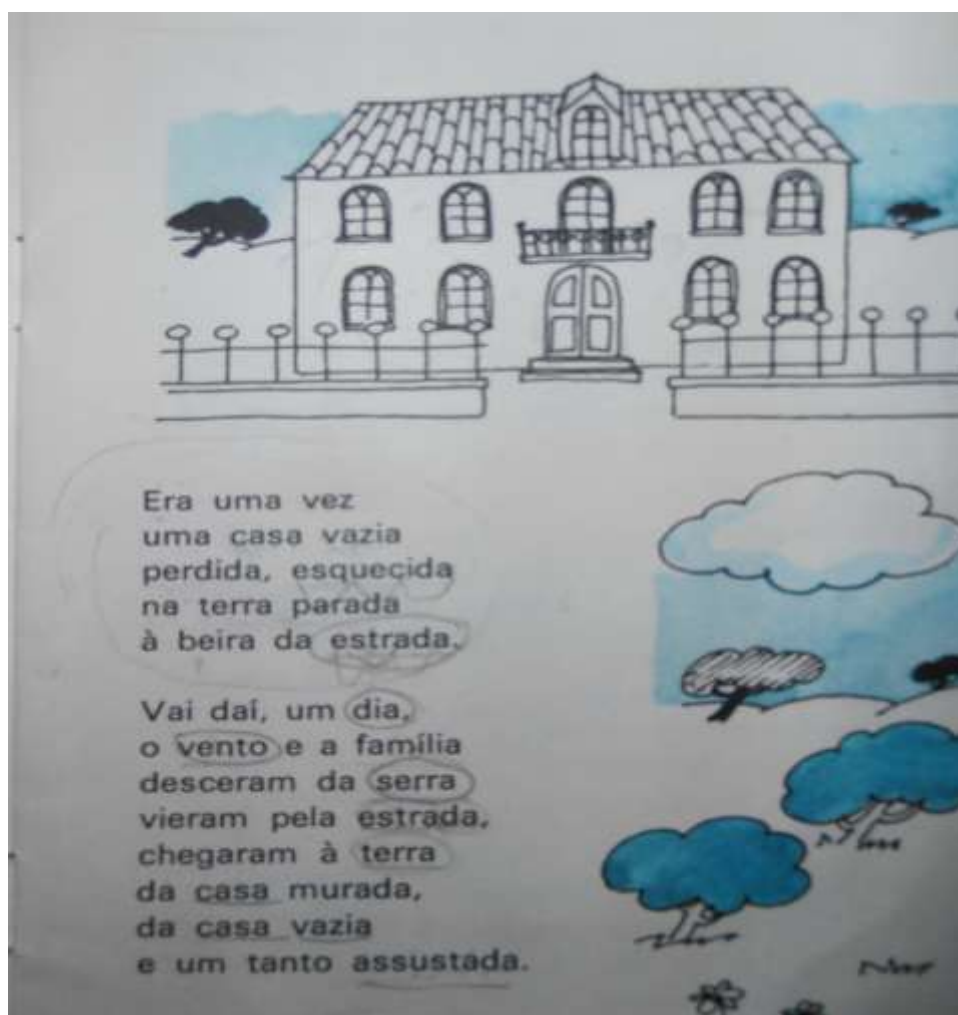
P- A vossa filha fala da escola ou de pessoas com quem ela interage no quotidiano? Quais são as principais reações?

PAIS- A nossa filha é muito seletiva nas suas amizades e fala principalmente das colegas de turma de quem ela gosta mais e conta algumas situações que acontecem.

P- De que forma as interações comos adultos e com os seus pares têm influenciado a linguagem oral ao longo dos anos?

PAIS-Quando ela passou do 1ºciclo para o 2ºciclo, houve uma melhoria muito significativa no desenvolvimento da linguagem.

ANEXO 5



Versos de Pé Folgado, de António Torrado

## A Flor

Pede-se a uma *criança*. Desenhe uma *flor*! Dá-se-lhe papel e lápis. A *criança* vai sentar-se no outro canto da sala onde não há mais ninguém. Passado algum tempo o papel está cheio de linhas. Umas numa direção, outras noutras; umas mais carregadas, outras mais leves; umas mais fáceis, outras mais custosas. A *criança* quis tanta força em certas linhas que o papel quase que não resistiu. Outras eram tão delicadas que apenas o peso do lápis já era demais. Depois a *criança* vem mostrar essas linhas às pessoas: Uma *flor*! As pessoas não acham parecidas estas linhas com as de uma *flor*! Contudo, a palavra *flor* andou por dentro da *criança*, da cabeça para o coração e do coração para a cabeça, à procura das linhas com que se faz uma *flor*, e a *criança* pôs no papel algumas dessas linhas, ou todas. Talvez as tivesse posto fora dos seus lugares, mas, são aquelas as linhas com que Deus faz uma *flor*!

*Poema de Almada Negreiros (1893-1970)*

### As quatro estações

Aprendi os cheiros  
Do alecrim e da hera  
E ao azul do céu  
Chamei Primavera.



Encontrei um fruto  
Na concha da mão  
E à sede da água  
Dei um nome: Verão.



Descobri o sol com olhos de sono,  
À tristeza das folhas dei o nome de Outono  
Aprendi os modos do bico mais terno:  
Um cão de peluche  
Com o frio do Inverno.



Juntei as estações  
Com pés de magia  
E à soma das quatro  
Chamei poesia.



**José Jorge Letria**  
Livro "Educação Pré-Escolar"

## PAISAGEM

Passavam pelo ar **aves** repentinas,  
O **cheiro** da **terra** era fundo e amargo,  
E ao longe as cavalgadas do **mar** largo  
Sacudiam na **areia** as suas crinas.

Era o **céu azul**, o campo **verde**, a terra escura,  
Era a carne das **árvores** elástica e dura,  
Eram as gotas de **sangue** da resina  
E as **folhas** em que a luz se descombina.

Eram os **caminhos** num ir **lento**,  
Eram as **mãos** profundas do **vento**  
Era o livre e luminoso chamamento  
Da **asa** dos espaços fugitiva.

Eram os pinheirais onde o céu poisa,  
Era o peso e era a cor de cada coisa,  
A sua quietude, secretamente viva,  
E a sua exalação afirmativa.

Era a verdade e a força do mar largo,  
Cuja voz, quando se quebra, sobe,  
Era o regresso sem fim e a claridade  
Das praias onde a direito o vento corre.

Sophia de Mello Breyner Andresen



Van Gogh







Carlos Afonso



Charles Courtney



Edvard Munch



Van Gogh

<http://youtu.be/GRxofEmo3HA>

(LINK PARA MUSICA DE VIVALDI)



Munthe



Paula Rego



Van Gogh

## ANEXO 6

Quadro síntese-análise de conteúdo das entrevistas				
TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UR
COMPORTAMENTO GLOBAL	Aspetos positivos	Fácil interação com os outros	Aluna muito simpática e meiga	.Uma menina muito simpática e muito meiga (2)  Eu lembro-me que brincávamos muito
			Participa em brincadeiras	.Apesar de aceitar e obedecer às regras da sala de aula. É muito seletiva nas suas amizades
			Aceita e obedece a regras	.Fala, principalmente, das suas colegas de turma de quem gosta .Conta algumas situações .Desde cedo ela aprendeu a defender-se das falhas que pudesse ter
			Seleciona as amigas	Mostrou boa adaptação ao ambiente. Mostrou boa adaptação à terapeuta e a todos os outros colegas. (2)
			Fala de colegas de quem gosta	Colaborou no teste de articulação; . Dava para fazer coisas muito giras com ela  .Não controlava as suas emoções
			Sabe defender-se das falhas	Nem sempre eram socialmente aceitáveis Os outros meninos ficavam a olhar
	Aspetos negativos	Colaboração nas atividades	Fácil adaptação ao meio	.Muitas vezes ficava muito perturbada .Fazia grandes birras .Mau feitio Fugia...corria! Dependendo de com quem estava a interagir Bem, algumas vezes ela expulsava-me do nosso quarto .A Maria fingia(2)
			Adapta-se com facilidade a diferentes pessoas	
			Colabora nas atividades	
		Comportamentos inadequados	Fizeram-se atividades interessantes	
			Falta de controlo de emoções	Mas quando eu a deixo mandar, ela faz tudo ao contrário E atirou-a a boneca da varanda abaixo. .Ela põe a televisão muito alta .Para ouvir temos de gritar. .Desempenho comprometido, porque nem sempre lhe apetece trabalhar .Ou encontrou um defeito qualquer(3) Só fazia o que queria Amuava e não havia nada a fazer Ela recusa-se sempre .Era muito difícil a aluna prestar atenção .Enquanto eu preparava atividades para os outros...a aluna tirava tudo da sua mochila. .Colocava tudo em cima da secretária dela afastada de todos.
			Reações desajustadas socialmente	
Falta de motivação face às atividades	.Resistência no desempenho das atividades			
	Falta de atenção	Dificuldades em prestar atenção		

<p>AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM</p>	<p>Dificuldades na Linguagem Oral</p>	<p>Processos articulatorios</p>	<p>Dificuldades na articulação</p> <p>. Diagnóstico de perturbação articulatória mista.</p>	<p>. Algumas das dificuldades eram nas palavras com lhs com rs Na altura, trocas, omissões, substituições dos fonemas muito acentuadas (2)</p> <p>.Demonstrou ter perturbação articulação mista; (2) .atraso no desenvolvimento da linguagem;</p> <p>.Com a avó, era só apontar, a avó adivinhava</p> <p>.Oralidade nessa altura muito comprometida; .Muitas dificuldades na oralidade e verbalização das palavras.(3) Eu não percebia bem a linguagem dela .Não conseguia dizer grande coisa.</p>
	<p>Aspetos evolutivos</p>	<p>Oralidade e verbalização</p>	<p>Dificuldades na oralidade</p>	<p>.Connosco já era obrigado a exprimir-se por palavras</p> <p>.As primeiras palavras da nossa filha foram “não” e “pai” .Começou muito cedo a associar as figuras às palavras Começámos a comprar livros com figuras e com palavras escritas por baixo;</p> <p>.Melhorou um bocadinho na linguagem .Ela tem dito algumas palavras muito bem.....</p> <p>.Dizer frases completas em que se percebe muito melhor o que ela quer dizer. Consegue fazer perceber com muito mais facilidade.</p> <p>Bom domínio da linguagem não- verbal;</p> <p>. Ao longo do tempo a evolução é notória .As palavras e expressões são ligadas ao pai, mãe, os avós. (3)</p>
<p>ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS PARA DESENVOLVIMENTO LINGUAGEM ORAL</p>	<p>Jogos e brincadeiras</p>	<p>Aquisição de primeiras palavras</p> <p>.Competências Linguísticas</p>	<p>As primeiras palavras foram “não” e “pai”</p> <p>Associação de imagens a palavras</p> <p>Melhorias na articulação de palavras</p> <p>Evolução na construção de frases completas</p> <p>Domínio linguagem não verbal;</p> <p>. Evolução lexical</p>	<p>Brincávamos com bonecas Tínhamos roupas para vestir as bonecas de animais .Quando era pequenina fingia que a boneca era um macaco</p> <p>Costumamos fazer jogos</p>

<p>ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS PARA DESENVOLVIMENTO LINGUAGEM ORAL</p>	<p>Situações espontâneas e provocadas</p> <p>Utilização da poesia e outras vertentes artísticas</p> <p>Critérios de seleção dos materiais</p>	<p>Ver televisão</p> <p>Nomeação e descrição de imagens</p> <p>Contar histórias e descrever situações</p> <p>Ausência do uso de poesia e outras Artes como estratégia</p> <p>Dificuldades decorrentes das características da aluna</p> <p>Vivências</p> <p>Preferências</p>	<p>Gosta de ver televisão com som alto</p> <p>Foram realizadas diversas atividades</p> <p>A arte nunca foi trabalhada</p> <p>Com estas crianças (com Trissomia 21) é difícil usar as Artes</p> <p>Trabalharam-se vários materiais a partir das vivências da aluna</p> <p>Utilizaram-se materiais de acordo com os interesses da aluna.</p>	<p>.Costumamos ver televisão juntas Ela põe a televisão muito alta .Para ela ouvir tem de se gritar.</p> <p>Realizaram-se atividades espontâneas e provocadas; nomeação; descrição de imagens, contagem de histórias e situações</p> <p>Histórias que ela gostava "Winnie the Pooh":</p> <p>.Na Terapia da Fala as áreas possíveis de a Arte ser trabalhada, no entanto, nunca foi trabalhada. Só lemos aqueles textos que não são poesias</p> <p>.Já tivemos sessões em que a paciente desenhou e pintou</p> <p>Arte não é muito utilizada, assim como a pintura de autores conhecidos .Isso, para estas crianças é muito difícil .Uso coisas mais objetivas</p> <p>As competências e os materiais trabalhados foram selecionados, tendo em conta os seus gostos e preferências</p> <p>.Manuais e livros com imagens ligadas às vivências dos meninos e meninas Imagens, gravuras, desenhos, pequenas histórias, expressão de sentimentos, pensamentos e ideias</p>
---	---	---	--	--

**ANEXO 7**

## ANEXO 8

### GRELHA DE AVALIAÇÃO

#### ATIVIDADE Nº14

Poesia de:  
Sophia de Mello Breyner Andresen, “Paisagem”

**OBJETIVOS:** Associar sons e imagens à temática do poema  
Desenvolver registos mnésicos: atenção e memória  
Articular fonemas  
Identifica palavras  
Utilizar a pragmática com as novas palavras;  
Desenvolver e promover referências culturais.

06 de Junho de 2012

Palavras Aspetos Linguísticos	Associa sons e imagens à temática do poema	Identifica palavras	Articula combinações fonémicas	Contextualiza as palavras	Presta atenção aos momentos da atividade	Memoriza as palavras
<b>Paisagem</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	sim	Sim
<b>Aves</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes
<b>Mar</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Ondas</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Pássaros</b>	Sim	Sim	Algumas /paze rus /	Sim	Sim	Sim
<b>Árvores</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Sophia</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

**GRELHA DE AVALIAÇÃO**

**ATIVIDADE Nº15**

Poesias de:

António Torrado, “Versos de Pé Folgado”

Almada Negreiros, “A Flor”

José Jorge Letria, “As Quatro Estações”

Sophia de Mello Breyner Andresen, “Paisagem”

**OBJETIVOS:** Associar palavras a cada um dos poemas;  
Desenvolver os registos de memória;  
Articular fonemas;  
Identificar palavras;  
Compreender o contexto das palavras na frase;  
Identificar poemas e respetivos autores.

13 de Junho de 2012

<b>Palavras</b> <b>Aspetos</b> <b>Linguísticos</b>	<b>Associa</b> <b>palavras</b> <b>aos</b> <b>poemas</b>	<b>Identifica</b> <b>palavras</b>	<b>Articula</b> <b>combinações</b> <b>fonémicas</b>	<b>Contextualiza</b> <b>as palavras</b>	<b>Identifica</b> <b>poemas</b>	<b>Memoriza</b> <b>as palavras</b>
<b>Paisagem</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Mãos</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Terra</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Cheiro</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Lento</b>	Sim	Sim	Algumas /paze rus /	Sim	Sim	Sim
<b>Areia</b>	Sim	Sim	/ieia/	Sim	Sim	Sim
<b>Passavam</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Aves</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Vento</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim