

PALAF
programa aprender a ler para aprender a falar



Versão 3.0
Outubro | 2022

Índice

Índice	2
Nota Introdutória	6
I. PROMOVER AS COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS E A LEITURA EM IDADE PRECOCE	7
1.1 Introdução	7
1.2. Actividades importantes na promoção das competências comunicativas e desenvolvimento cognitivo	7
1.2.1. Experiências visuais.....	7
1.2.2. Experiências auditivas	8
1.2.3. Experiências tácteis.....	9
1.2.4. Experiências comunicativas	9
1.2.5. Alimentação	10
1.3. Comunicação total.....	11
1.3.1. Sugestões para Utilizar a Comunicação Total.....	12
Ensino das primeiras palavras e conceitos	12
1.3.2. Sugestões e Exemplos de Conceitos que Deve Ensinar nas suas Actividades Diárias:	14
II. PROMOVER A LEITURA EM IDADE PRECOCE PARA DESENVOLVER A LINGUAGEM	15
2.1.”O Pequeno Leitor” (“Little Reader” TM)	15
2.1.1. A Ciência da aprendizagem precoce	15
Como se desenvolve o cérebro do bebé.....	16
O que significa isso para o bebé?	16
As emoções de seu bebé	16
Os sentidos do bebé.....	17
As capacidades linguísticas do bebé	17
Uma oportunidade única: da gestação de cinco meses a cinco anos de idade.	18
Os bebés adoram aprender!.....	18
A aprendizagem não deve nunca ser forçada.....	18
Brincar é essencial	18
Relaxe e divirta-se!	18
Ajuda! Não tenho tempo	18
2.1.2. Ensino baseado no hemisfério direito do cérebro	19
Primeiros tempos de infância: o estado de génio	20
2.1.3. Os bebés a lerem?	20
Porquê ensinar os bebés a ler?.....	20
Não deveria ensinar primeiro o alfabeto?	20
E se o bebé não gostar de ler?	21
Quais são os métodos de aprendizagem para bebés?.....	21
2.1.4. Porquê Ensinar Desde Cedo?.....	21
Os bebés são génios linguísticos	21
Não é suposto ser difícil aprender a ler?.....	22
Do falar ao ler...um grande salto?.....	23
O lugar da leitura na História	23
A promessa de leitura precoce.....	24
O circuito neuronal para a leitura é desenvolvido cedo	24
Quanto mais cedo a criança aprender a ler, melhor lê e mais desejará ler.....	24
2.1.5. Método Multisensorial	24
Filosofia do método	25
Método	25



2.1.6. Aprendizagem desde cedo: a favor e contra	26
"Seja o que for que está a tentar ensinar, não pode ser ensinado"	26
"Ensine, mas não terá qualquer utilidade"	27
2.2. Ensino da leitura na Trissomia 21	30
2.2.1. Linguagem expressiva e inteligibilidade	31
Linguagem Expressiva	31
2.2.2. Capacidades sensoriais, perceptivas, auditivas e visuais	31
Capacidades Sensoriais e Perceptivas	31
Capacidades Auditivas	32
Capacidades Visuais	32
2.2.3. Capacidades tácteis, integração sensorial e características físicas	32
Capacidades Tácteis	32
Integração Sensorial	32
Características Físicas	32
2.2.4. Características cognitivas	33
2.2.5. Assincronia nas capacidades linguísticas	33
2.2.6. Características de aprendizagem e estratégias de ensino	34
Padrões de aprendizagem da Trissomia 21	34
Estratégias de ensino para a Trissomia 21	35
2.2.7. Resumo	36
2.3. Programa de treino da consciência fonológica	37
2.3.1. Memória de trabalho	37
O que está mal na memória de trabalho?	37
2.3.2. Programa de treino da consciência fonológica	38
Discriminação de sons	38
Tarefas de segmentação:	38
Identificação e nomeação de letras	39
Tarefas de classificação	39
Discriminação auditiva dos fonemas	42
Escrita	43
2.3.3. Importância da aprendizagem/automatização das sílabas como técnica para aprender a ler novas palavras	43
Material e Modo de Utilização	44
Cartões/sílaba	44
Exemplos de exercícios de consolidação - Fichas de actividades	46
III. COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA	57
3.1. Promoção da atenção focalizada e da utilização do gesto natural	58
3.2. Utilização precoce do gesto	59
3.2.1. Checklist – atenção focalizada	60
3.3. Inventário de gestos naturais por estádios de progressão	60
ESTÁDIO I	61
ESTÁDIO II	61
ESTÁDIO III	61
ESTÁDIO IV	62
3.4. Oficina dos Gestos	62
IV. INVENTÁRIOS PARA APOIAR A AVALIAÇÃO INFORMAL DAS COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS	63
4.1. Inventário compreensão precoce e compreensão de frases	63
4.2. Inventário juntar palavras	64
4.3. Inventário de palavras	65
4.4. Inventário de competências para a compreensão e expressão da linguagem falada	78
A) Primeiros Rótulos Verbais	78



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

4

1. COMIDA	78
Jogos para promover a compreensão.....	78
Jogos para promover a expressão.....	79
2. ROUPA	79
Jogos para promover a compreensão.....	79
Jogos para promover a expressão.....	79
3. BRINQUEDOS	81
4. OBJECTOS DIÁRIOS	81
Jogos para promover a compreensão.....	81
Jogos para promover a expressão.....	82
5. ANIMAIS	82
6. TRANSPORTES	83
B) Relacionar dois Conceitos Verbais (Nome-Nome)	84
C) Verbos	85
Verbos de Acção.....	85
Verbos de acções sobre objectos.....	86
Verbos Atributivos.....	86
D) Compreender as Funções dos Objectos	86
E) Preposições	87
F) Termos Atributivos	88
Tamanho - Grande / Pequeno.....	89
Comprimento - Comprido / Curto.....	91
Altura - Alto / Baixo.....	92
Peso - Pesado / Leve.....	92
Textura - Duro / Macio; Rugoso / suave	92
G) Rótulos de cores	93
H) Partes do Corpo	95
I) Emoções	97
J) Pronomes	100
Pronomes pessoais.....	100
Pronomes possessivos.....	100
L) Expandir vocabulário	102
Família.....	103
Ocupações.....	103
Comida.....	103
Roupa.....	103
Animais.....	104
V. APRENDER A LER PARA APRENDER A FALAR	104
5.1. Introdução	104
5.2. Perfil de desenvolvimento	104
Trissomia 21.....	105
X-Frágil.....	105
Problemas possíveis e estratégias de intervenção.....	107
Síndrome de Williams.....	107
5.3. Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem (Estilos Cognitivos de Aprendizagem)	108
5.3.1. Inteligências múltiplas de Howard Gardner's	108
5.3.2. Estilos de aprendizagem	108
5.4. Metodologias para o ensino da leitura e promoção da linguagem nas Perturbações do Desenvolvimento Intelectual	117
5.4.1. Programa de leitura através de processamento e memória visual (Programa Aprender a Ler para Aprender a Falar):	117
Inventário de Competências.....	117
5.4.2. Requisitos	139
5.4.3. Seleccionar um vocabulário visual	139



5.4.4. Preparação dos materiais	140
5.4.5. Actividades de consolidação, treino e generalização	140
Livros personalizados	141
Livros Comerciais	141
Folhas de trabalho	142
Corresponder texto a imagens/imagens a texto.....	142
B. Corresponder texto a texto.....	143
C. Completar texto.....	143
5.4.6. Actividades de Compreensão, Treino e Generalização	144
Lotos de palavras	144
Lotos de desenhos	144
5.4.7. Abecedário pessoal	145
5.4.8. Fichas para trabalho com lápis.....	146
5.4.9. Exercícios na folha com etiqueta auto-adesiva ou cartolina com velcro	148
5.4.10. Leitura de palavras e frases	149
5.5. Programa de leitura através de processamento e memória auditiva.....	155
Objectivos	155
Metodologia	156
VI. TRABALHAR A COMPREENSÃO ATRAVÉS DO TEXTO A PAR	156
Resumo	156
6.1. O programa de texto a par	157
Estádio 1 – Compreender a imagem.....	157
Estádio 2 – Lembrar informação a partir de um livro familiar.....	159
Estádio 3 – Compreender o vocabulário de um livro familiar.....	161
Estádio 4 – Interpretar um livro familiar.....	162
Estádio 5 – Compreender um livro não-familiar	165
Estádio 6 – Interpretar um livro não-familiar	165
VII. OS JOGOS DA MIMOCAS	166
Introdução	167
Características	167
Objectivos pedagógicos	168
Aplicação Palavras	173
VIII. LEITURA RECOMENDADA	175
IX. FICHA TÉCNICA	176



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

Nota Introdutória

6

Este manual é disponibilizado apenas em formato digital. Estamos desta forma a contribuir para um equilíbrio ecológico sustentado.

Utilize a última versão do programa Acrobat Reader para aceder a todas as funcionalidades deste manual.

Active a opção Marcadores através do menu Visualizar | Painéis de Navegação para que possa ter acesso ao índice do programa.



I. PROMOVER AS COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS E A LEITURA EM IDADE PRECOCE

1.1 Introdução

O Programa de promoção das competências comunicativas na idade precoce, tem como objectivo apoiar a família e os educadores que se ocupam de bebés e crianças com perturbações do desenvolvimento, de forma particular, bebés e crianças com défice intelectual e/ou perturbação da linguagem e da comunicação.

A estrutura do programa permite que quem se ocupa das crianças possa definir objectivos e estabelecer estratégias adequadas ao perfil de desenvolvimento da criança, proporcionando assim oportunidades para que a criança faça aquisições importantes ao nível da linguagem e da comunicação.

Quanto maior e variado for o seu vocabulário maior será o seu conhecimento sobre o mundo e mais efectiva será a sua inclusão/participação em todos os contextos.

1.2. Actividades importantes na promoção das competências comunicativas e desenvolvimento intelectual

Nas áreas que seguidamente descrevemos, pode encontrar informação sobre atitudes e estratégias gerais para promover as experiências precoces do bebé e compreender qual a sua implicação no desenvolvimento harmonioso das competências comunicativas.

1.2.1. Experiências visuais

Os bebés aprendem muito observando o ambiente envolvente e de uma forma especial, as pessoas que os rodeiam. Nos primeiros meses os bebés são atraídos por determinadas coisas no ambiente como as cores vivas e a face humana, focando melhor os objectos que se encontram próximos.

Anime o seu bebé a olhar para si, pegando-lhe ao colo ou suspendendo-o no ar para que as vossas caras fiquem próximas (fig. 1). Chame a sua atenção para a sua cara – sorria, ria, fale para ele e cante. Quando o bebé está a olhar para a sua cara tente aumentar o tempo de observação. Faça sons engraçados ou caras engraçadas para o estimular e manter a sua atenção. Faça de conta que é um espelho e imita todos os movimentos que o bebé faz.



Figura 1. O contacto visual próximo promove os momentos de interacção.



Utilize um espelho comprido, deite-se junto do bebé e olhem um para o outro no espelho. Faça disto uma brincadeira e mostre satisfação quando olha para a cara dele. A proximidade ajuda-o a desenvolver a capacidade de olhar para si.

Certifique-se de que o ambiente envolvente é visualmente estimulante. Pendure mobiles coloridos e fotografias no quarto. Anime o bebé a olhar consigo para os objectos que estão na divisão. Utilize um brinquedo grande e segure-o próximo do seu bebé. Certifique-se de que ele consegue focar bem o brinquedo e diga “Olha é a bola. É muito grande”. Mostre alegria no que observam juntos.

Alguns bebés com perturbação do desenvolvimento intelectual, nomeadamente, com Trissomia 21 têm por vezes maior dificuldade em focar as faces ou os objectos devido ao baixo tónus muscular ou dificuldade em levantar a cabeça. Desta forma, certifique-se de que segura bem a cabeça do bebé para que ele a mantenha direita. Quando ele estiver numa posição em que pode ver bem a sua cara, ele vai querer olhá-la e vai sentir alegria como qualquer outro bebé. Alguns bebés podem ser mais responsivos e vão gostar de olhar para a sua cara. Outros bebés serão menos responsivos, o que pode ser um pouco frustrante para os pais menos experientes. É muito compensador quando um bebé sorri ou ri sempre que a sua cara aparece. Alguns bebés com Trissomia 21 podem levar mais tempo a mostrar esta resposta, mas ela virá.

O seu bebé necessita de ver a sua cara frequentemente e de que a aproxime para que veja como é agradável para si olhar para ele. Eventualmente, ele aprenderá a olhar também para si, a reconhecer a sua cara e a pensar que é uma cara maravilhosa muito especial.

Este treino visual precoce é muito importante. Para que possa aprender a falar nos meses que se seguem, o bebé precisa de olhar para si e isto é o início dessa capacidade.

1.2.2. Experiências auditivas

Para aprender as capacidades linguísticas a sua criança deve ser capaz de ouvir – necessita de ser capaz de ouvir fisicamente mas também deve conseguir tomar atenção os sons. Como as capacidades auditivas se desenvolvem através da experiência, deve dar ao seu filho uma grande variedade de sons para ouvir; cante, fale com ele e deixe-o ouvir música com o volume não muito alto. Tente uma actividade de cada vez para que o seu bebé não se sinta assustado com tanta variedade de sons.

Faça jogos de sons com o seu bebé, por exemplo: imita os sons que ele faz e tente transformar alguns deles numa canção, pode levantar e baixar a voz. Para que o seu bebé não se canse e deixe de prestar atenção mantenha estas actividades por pouco tempo. Mesmo que ele leve muito tempo a responder ele vai gostar de ouvi-la fazer os seus sons.

Outras maneiras para treinar o seu bebé a ouvir sons, escutar e aumentar o seu intervalo de atenção:

- a) Ligar os sons com as suas fontes. Faça sons de animais ao mesmo tempo que brinca com os animais de brinquedo do bebé, pode perguntar Como faz o pato? Depois diga, “Quak, quak”. Não espere que o bebé faça este jogo nos próximos meses mas, geralmente, por volta dos doze meses, ele pode tentar imitar alguns sons.
- b) Utilize uma variedade de rocas, campainhas e outros brinquedos com som para que possa fornecer diferentes tipos de estimulação de sons e atrair a atenção do seu bebé. Encoraje a brincar com o som dos brinquedos, isto vai ajudá-lo a praticar a audição de sons e de onde eles provêm.
- c) Chame o seu bebé pelo nome de forma consistente. Se ele não responder, chame a sua atenção e chame o seu nome outra vez.

Não deve esquecer que as infecções auditivas e a perda auditiva flutuante podem muitas vezes justificar a grande dificuldade que o seu bebé tem para ouvir os seus sons, parecendo por vezes



não prestar atenção. Nestas ocasiões certifique-se de que ele pode ver a sua cara, aproxime-se e fale num tom de voz mais elevado para que ele possa vê-la e ouvi-la. Não se esqueça de procurar o pediatra do bebé e pedir a sua ajuda sobre este assunto.

1.2.3. Experiências tácteis

Existem muitas capacidades tácteis necessárias para falar. Para falar é necessário mover os lábios e sentir como eles se movem; os lábios estão juntos? A língua está a pressionar a gengiva? Quando o bebé explora o mundo pondo os objectos dentro da boca, está a activar o sistema sensorial sensitivo. Quando põe um objecto dentro da boca ou toca alguma coisa macia e mole ou dura e sólida, o seu corpo envia-lhe informação sobre estes objectos e sobre a sua boca. Estas experiências tácteis ajudam-no a construir as capacidades tácteis necessárias para produzir sons.

O seu bebé deve experimentar muitas sensações tácteis. Esfregue e massage o seu bebé. Utilize uma toalha para esfregar suavemente a face e língua estimulando o bebé. Isto vai ajudá-lo a diferenciar as sensações de toque e também a localizá-los em diferentes partes do corpo. A hora do banho deve ser aproveitada para estas actividades (também quando limpa o bebé e aplica loção).

Encoraje a exploração com a boca dando-lhe uma esponja, um boneco de borracha, ou outros brinquedos macios (certifique-se sobre a segurança dos brinquedos) que possa facilmente pôr na boca de forma a estimular os lábios, a face e a área da língua. Tenha uma variedade de texturas nos brinquedos para que o bebé possa sentir diferentes sensações tácteis, (fig. 2). Animais macios com partes que se destacam, como a girafa, são úteis. Encoraje também o seu bebé a explorar o indicador, o mínimo e o polegar através da sucção.

Massaje os lábios enquanto ele bebe se tiver dificuldade em fechá-los; massaje debaixo do queixo. Encoraje o bebé a imitar movimentos orais como apertar os lábios, dar estalinhos com a língua, e sons engraçados aproximando a sua cara da dele.



Figura 2. O Cachecol e a Pulseira YesSuperBaby TM combina a brincadeira com os benefícios educativos e desenvolvimentais que aproximam os pais e o bebé.

Se o seu bebé for muito sensível ao toque e não gostar de ser tocado deve referenciar isto à pessoa que lhe presta apoio.

1.2.4. Experiências comunicativas



Alguns aspectos básicos da comunicação, como o conceito de interação e o conhecimento de que a comunicação permite exercer controlo sobre o meio ambiente, são adquiridos e desenvolvidos durante a infância. Os pais desempenham um papel central quando ajudam o seu bebé a dominar estes conceitos.

Toda a comunicação depende da interação – existe um emissor e um receptor e podem trocar de papel. Pode ensinar isto desde muito cedo ao seu bebé através da brincadeira e da emissão de sons. Embora o seu bebé necessite de muita prática para desenvolver estas capacidades interactivas ele vai conseguir e vai poder usá-las correctamente.

Quando o seu bebé começa a emitir sons, mesmo que seja chorar, faça os mesmos sons. Depois espere e dê-lhe tempo para fazer mais sons. Por vezes, as crianças com Trissomia 21 são mais lentas a tomar a sua vez, certifique-se de que lhe dá tempo suficiente para responder. Pode colocar um espelho para que o seu bebé o possa ver (muitas vezes os bebés aumentam a sua emissão de sons quando olham para um espelho). Mantenha a sua cara próximo do bebé, afastando-se e aproximando-se com sons. Se o bebé bater com a mão no colchão, espere que ele pare e depois bata com a sua mão no colchão. Qualquer actividade que envolva movimento ou sons pode ajudar à prática da interação.

Reaja aos sons do seu bebé como se tivessem significado. Ouça intencionalmente; quando o bebé pára de fazer sons, diga: “Não me diga!” ou “Então diga lá mais!” ou “Queres o teu biberão, não é?”. Tenha uma conversa com o bebé – quando ele toma a vez, você responde, depois espere e dê-lhe tempo para retomar a vez. Quando o bebé conseguir segurar um telefone de brinquedo, faça uma brincadeira como se estivessem a falar ao telefone. Este jogo com os sons pode ser o início das rotinas de conversação.

Quando conversa com o seu bebé utilize um tom de voz mais elevado, frases curtas, fale mais devagar e utilize muita repetição (conversa de bebé).

Quando a criança tiver dois ou três anos e começa a utilizar a fala, algumas características como o tom de voz elevado pode ser evitado, continuando, no entanto, a utilizar frases curtas e a falar mais devagar.

Para ajudar o seu bebé a compreender que fazendo sons pode obter resultados, responda rapidamente ao seu choro e sons. Quando ele chorar pegue-lhe ao colo, dê-lhe o biberão ou mude-lhe a fralda, dependendo do que está a causar o choro.

1.2.5. Alimentação

A alimentação é uma actividade importante na vida do bebé não só porque necessita de alimento para sobreviver e crescer mas também porque ajuda a exercitar os músculos necessários para a fala. Isto porque a alimentação necessita praticamente dos mesmos músculos que são utilizados para a fala.

Através da alimentação o bebé pratica o movimento dos lábios, língua, e outras partes da boca necessárias para a fala. Também desenvolve a percepção e a discriminação dentro da boca.

Por vezes, as crianças com Trissomia 21 têm problemas médicos e sensoriais, ou outros, que tornam difícil sentir, e conseqüentemente, desenvolver os movimentos necessários para a fala. Por exemplo, a baixa tonicidade muscular, pode tornar difícil a sucção ou a deglutição ou manter o controlo da cabeça e do tronco enquanto mama ou engole. Se o seu bebé tem problemas para mamar talvez possa modificar a tetina do biberão. Pode também realizar alguns exercícios para aumentar a tonicidade do músculo da língua do bebé. Primeiro pode tentar estalar a língua ao ritmo da música, balance ou bata na língua com o seu dedo, um brinquedo para os dentes ou uma chucha. À medida que a tonicidade do músculo aumenta, aumentará o movimento da língua. Pode também tentar suavemente juntar os lados da língua ou movimentá-la para os lados e para cima.



À medida que a sua criança evolui na alimentação semi-solidificada, deve dar-lhe comidas de variadas texturas para que continue a treinar a sensação na sua boca. Pode começar por cereais, queijo fresco e puré de batata. Gradualmente, pode introduzir comida de diferentes texturas, incluindo fruta esmagada, sopas, carne passada e iogurte.

Quando a criança iniciar a comida sólida pode oferecer-lhe comida que encoraje os movimentos laterais da língua e o morder como por exemplo, vegetais cozidos, argolas de esparguete, bolachas. Outras comidas que ajudam a criança a praticar o mastigar e os movimentos da língua são: ovos mexidos, bolinhas de carne cozida e passada, frutos crus e vegetais (cenoura) e pequenos pedaços de frutos secos.

Muitas crianças com Trissomia 21 têm dificuldade em mudar do biberão ou da mama para a chávena. Beber por uma chávena envolve movimentos diferenciados e mais complexos além de maior controlo muscular. Pode iniciar esta fase utilizando líquidos mais espessos como o pudim ou fruta passada de bebé com um pouco de água ou sumo. O líquido mais espesso é mais fácil de engolir. A sua criança também pode ter dificuldade quando bebe por uma chávena com pouco líquido, pois para isso deve colocar a cabeça para trás – este movimento pode fazer com que a criança com Trissomia 21 se engasgue. Pode utilizar chávenas com duas asas e com uma tampa com um recorte para beber (fig. 3), deve recortar um pouco para fazer espaço para o nariz da criança evitando que ele deite a cabeça para trás.



Figura 3. Copo recortado que estimula os cantos da boca para facilitar o fechamento dos lábios e permite que a criança beba sem esforçar o pescoço. As colheres têm uma textura nas costas para estimularem a língua durante a alimentação. ([Talk Tools Therapy](#) TM)

1.3. Comunicação total

Combina gestos ou sinais com sons (como a fala) para facilitar o desenvolvimento da comunicação. Ajuda a criança a progredir na linguagem, ainda que não esteja pronta para utilizar a fala e ajuda a ultrapassar a sua frustração de não se fazer compreender.

Foi demonstrado através da investigação e da experiência clínica que facilita a aquisição da fala.

É um método que se baseia nas capacidades da criança (desenvolvimento motor e percepção visual) e como tal deve ser-lhes ensinado como um sistema de transição linguístico para a utilização da fala.

Os pais ficam por vezes preocupados com a utilização dos gestos, pensam que estes vão atrasar ou impedir a aquisição da fala, mas o contrário é que é verdade. Se não poderem ou conseguirem utilizar o gesto, a criança, que geralmente compreende muito mais do que pode expressar verbalmente, fica por vezes frustrada e pode chorar ou desistir de ser compreendida.

A utilização do gesto, ajuda a criança a comunicar e reforça os conceitos básicos da linguagem enquanto a ajuda a influenciar o seu mundo.

Seja qual for o sistema de gestos escolhido, os primeiros a ensinar são frequentemente: mais, acabou e não. Pretendem ajudar a comunicar as suas necessidades e a controlar a continuação ou



o término de um acontecimento. Depois um gesto pode ser escolhido individualmente de acordo com as necessidades da criança e da família.

De uma forma geral, os gestos escolhidos para determinada criança devem:

- Ajudá-la e levá-la ao melhoramento da comunicação.
- Ser funcionais de modo a poderem ser utilizados nas actividades diárias.
- Ser fáceis de realizar.

12

De forma geral, as crianças conseguem utilizar a comunicação por volta de um ano. Quando a criança conseguir, imitará as suas palavras enquanto utiliza os gestos. Quando conseguir dizer as palavras, os gestos saem do repertório. Frequentemente por volta dos 5 anos.

1.3.1. Sugestões para Utilizar a Comunicação Total

Não se esqueça de combinar gestos e palavras. Não se concentre exclusivamente no gesto que se esqueça de utilizar modelos verbais.

Certifique-se de que a criança olha para si quando apresenta um modelo verbal ou um gesto. Olhe para ela quando comunica.

Ajude a sua criança a realizar determinado gesto com a ajuda das suas mãos.

Certifique-se de que os gestos ensinados têm significado e utilidade no ambiente da sua criança e serão praticados como parte das suas actividades diárias.

Encoraje a sua criança a fazer sons enquanto faz gestos; repita a palavra depois da criança fazer o gesto; responda a este como se fosse fala até a sua criança estar pronta para falar.

Certifique-se de que os membros da família, as pessoas que se ocupam da criança e outras pessoas significativas, conseguem compreender e responder aos gestos que a sua criança utiliza.

Ensino das primeiras palavras e conceitos

A estimulação da linguagem pode e deve ser feita durante as actividades da rotina diária e deve ser realizada também pelos irmãos, familiares próximos e amigos.

- Ensinar palavras e conceitos

A ênfase deve ser colocada no ensino do vocabulário e conceitos na forma expressiva e receptiva.

- A linguagem é mais do que palavras faladas

Quando ensina uma palavra ou conceito, concentre-se no significado e em ensinar através do jogo ou de outras experiências diárias. Não dê importância à pronúncia correcta. Se quer que a sua criança aprenda determinado conceito, como por exemplo batata, deve falar sobre a sua aparência, o cheiro, para que serve, chame a sua atenção cada vez que a cozinha de maneiras diferentes, quando fizerem compras junte as batatas e se possível peça para a ajudar a colocar no saco ou ainda, peça-lhe ajuda para descobrir as batatas quando se encontrar bastante perto.

- Apresente vários modelos

As crianças com Trissomia 21 necessitam de muitas repetições e experiências para aprender uma palavra. Quando ensina o conceito, por exemplo dentro, deixe experimentar tanto quanto possível e nomeie sempre a acção (fig. 4). Coloque um bloco dentro da caixa e diga "dentro".

Coloque maçãs dentro do cesto e diga "dentro", coloque o saco dentro do carro das compras e diga "dentro", se possível diga para a criança realizar esta actividade. Coloque o sumo de laranja dentro do copo e diga "dentro". Coloque o envelope dentro da caixa do correio e diga "dentro", coloque o



carro de brincar dentro da garagem e diga “dentro”. Ajude a arrumar os brinquedos e de cada vez diga “dentro”.



Figura 4. Vaso de flores. Promover as competências cognitivas e linguísticas, da GALT.

- Utilize objectos e situações reais

Quando ensina um conceito, utilize o mais possível actividades e situações reais para ensinar. Se está a ensinar beber faça-o à hora das refeições. Se está a ensinar as partes do corpo faça-o à hora do banho. Se está a ensinar o nome das roupas, faça-o enquanto está a vestir a criança ou quando faz compras na loja. Se está a ensinar os frutos e os vegetais, ensine enquanto compra ou arruma no sítio respectivo. Só depois de tentar esta aprendizagem de forma real, deve utilizar as imagens ou os itens de brincar.

- Ensine, não teste

Quando ensina um conceito, deve fornecer modelos. Não deve fazer perguntas e pedir respostas. A estimulação da linguagem não deve ser um trabalho em que se reserva meia hora para praticar todos os dias. Ao fim de algum tempo a criança amua e recusa-se a praticar. As actividades devem fazer parte da vida diária e devem utilizar situações e objectos reais.

- Reforce os conceitos com objectos de brinquedo durante um jogo

A partir do momento que a criança sabe um gesto ou uma palavra, reforce a aprendizagem durante o jogo. Se a criança sabe para cima e para baixo pode utilizar jogos como uma garagem de brinquedo com carros que sobem e descem o elevador, enquanto você e a sua criança dizem para cima e para baixo. Se está a aprender os nomes das comidas, reforce a aprendizagem através de compras de faz de conta com comida de brinquedo, um cesto de compras e se possível, uma caixa registadora de brincar.

- Generalize os conceitos

As crianças com perturbação do desenvolvimento intelectual têm dificuldades de generalização – aplicar as capacidades que aprenderam numa situação a outra situação semelhante. Por exemplo, a criança pode ser capaz de identificar as rosas no jardim próximo da sua casa como flores, mas ter dificuldade em compreender que os malmequeres da sua vizinha também são flores.

Quando a criança aprendeu o conceito básico deve praticar a palavra ou o conceito em várias situações.

Ajude a criança a compreender, por exemplo, que os animais com uma aparência muito diferente podem ser chamados de “cão” e que as coisas diferentes que se comem podem ser chamadas de “comida”. Diga a palavra “carro” para que a criança aprenda que um carro vermelho, azul, pequeno ou grande, são todos carros. Se está a ensinar as partes do corpo como o nariz e a sua função de cheirar diga: “O meu nariz está a cheirar batatas fritas. O que é que o teu nariz está a cheirar?”.



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

Continue o jogo até nomear uma dezena de itens que você ou a sua criança podem cheirar. Comente sempre que houver determinado cheiro no ar.

- Repita o que a sua criança diz

Quando a sua criança tenta dizer uma palavra, repita-a. Quando repete diga sempre a palavra de forma correcta mas não corrija as tentativas da criança ou a faça repetir a palavra correctamente. Se a sua criança diz “áua” para água repita “água”. Através das suas repetições a sua criança vai compreender que você está a ouvi-la e a responder às suas tentativas de comunicação.

- Siga as iniciativas da criança

Quando a sua criança mostra interesse por um objecto, pessoa ou acontecimento, diga a palavra ou gesto que corresponde a este. Concentre-se no interesse da sua criança e utilize-o para lhe ensinar novo vocabulário ou novos sons. Por exemplo: a sua criança pode mostrar interesse por um carrinho de ambulância numa loja. Fale sobre a cor e o tamanho do brinquedo, o que está lá dentro, o barulho que faz a sirene. Quando passar uma ambulância aponte. Aponte também em revistas ou livros.

- Pratique a atenção auditiva

Mostre à sua criança que através das suas repetições e do seu olhar atento, que está a ouvir o que ela está a dizer. Se não está certa do que ela está a dizer, tente adivinhar. “Queres um abraço?”, “Queres ir à rua?”. Com certeza não levará muito tempo a adivinhar porque conhece bem as suas rotinas e as suas necessidades.

- Forneça pistas para ajudar a criança a compreender

Quando a criança compreende um conceito e começa a utilizar a palavra ou o gesto, forneça pistas quando ela se esquece de utilizar a palavra ou gesto, ou parece ter dificuldade em começar.

Pistas físicas – Faça um gesto ou agarre as mãos da criança para ajudar a apontar uma imagem ou fazer um gesto.

Imitação – Diga a palavra para que ela a possa imitar.

Fonema inicial – Se a sua criança tem dificuldade em dizer a palavra ou em começa-la, você pode dar o som inicial, exemplo: *bê* para bola. Se está a utilizar o gesto pode dar só uma primeira e rápida indicação do gesto.

Frase incompleta – Diga o princípio da frase e espere que a criança a complete. Exemplo, se quer que a criança diga bolacha, pode dizer Queres leite e...? Isto deve ser dito com uma certa entoação de voz para que a criança compreenda que deve completar a frase.

- Utilize pistas paralinguísticas

Incluem o ritmo, a entoação e a emoção na voz. Quando ensina o conceito de grande e pequeno, utilize uma voz alta e grossa para grande e um tom de voz mais baixo e fino para pequeno. Deixe a voz subir quando diz para cima e baixar quando diz para baixo.

1.3.2. Sugestões e Exemplos de Conceitos que Deve Ensinar nas suas Actividades Diárias:

QUANDO VESTE A CRIANÇA

Partes do corpo

Peças de vestuário

Preposições: aberto, fechado, para cima, para baixo, dentro, fora

Verbos: fechar, puxar, sentar, abotoar

REFEIÇÕES

Termos relacionados com a comida

Utensílios: chávena, prato, garfo, colher



Verbos: beber, comer, mastigar, cortar, limpar, acabou
Adjectivos: quente, frio, vazio, cheio, mais

DESLOCAÇÕES

Termos relacionados com os veículos: roda, carro, buzina, camião, avião
Termos relacionados com o tempo: frio, quente, molhado, chuva, vento
Itens exteriores: árvores, sol, flores, cão, pássaro, luz, loja, porta
Verbos: andar, parar, abrir, fechar, puxar, empurrar
Preposições: dentro, fora, para cima, para baixo

BRINCADEIRA

Nomes: bola, livros, cubos, nomes de brinquedos
Verbos: chutar, rolar, puxar, empurrar, atirar, apanhar
Preposições: dentro, debaixo

COMPRAS

Mercearia: termos relacionados com a comida, caixa, grande, pequeno
Vestuário: chapéu, luvas, casaco, camisola, cinto
Frutaria: vocabulário relacionado com fruta e vegetais

BANHO

Nomes: partes do corpo, água, pato, barco, banheira, sabão, toalha
Verbos: lavar, secar, esfregar, despejar, espremer
Adjectivos: molhado, seco, quente, frio, grande, pequeno

DORMIR

Nomes: cama, cobertor, almofada, luz, urso, boneca, porta, janela, lua, estrela
Verbos: ler, beijar, abraçar, fechar, dormir, tapar
Saudações: boa-noite

II. PROMOVER A LEITURA EM IDADE PRECOCE PARA DESENVOLVER A LINGUAGEM

2.1. "O Pequeno Leitor" ("Little Reader" TM)

2.1.1. A Ciência da aprendizagem precoce

O bebé nasce com a maior parte das células cerebrais que alguma vez terá, mas durante os seus primeiros 12 meses no mundo, o seu cérebro tornar-se-á cada vez mais complexo. Com a idade de dois anos, o seu cérebro terá já 75% do peso de um cérebro adulto. Com três anos, o cérebro atingirá 90% do peso adulto.

Quase 50% das células cerebrais com que o bebé nasce morrerão durante os primeiros anos de vida. Esse processo, conhecido como PRUNING neural, organiza o cérebro e torna-o mais eficiente. O cérebro aprende através da experiência. Os acontecimentos na vida do bebé originam impulsos no cérebro, estabelecendo conexões neuronais. Quanto mais uma conexão é utilizada, mais estabelecida fica, o que a torna menos sensível à PRUNING. Exactamente como um músculo, o cérebro funciona segundo o princípio "use essa capacidade ou a perderá".



Como se desenvolve o cérebro do bebé

Os humanos são os únicos animais em que os cérebros triplicam de tamanho durante os dois primeiros anos de vida. Se o cérebro fosse maior no nascimento, a cabeça de um bebé não caberia na pélvis de sua mãe. Se fosse mais pequeno, a sobrevivência do bebé estaria em perigo. Então como cresce o cérebro para 75% do seu tamanho adulto com a idade de dois anos, e 90% com três?

16

Quando o bebé nasce, o seu cérebro pesa cerca de 350 g; no seu primeiro aniversário, ele pesa 1 kg.

No nascimento, o cérebro já possui cerca de 200 biliões de neurónios (células nervosas) - aproximadamente o mesmo número que possuirá quando a pessoa for adulta.

Cada neurónio responde aos estímulos construindo uma rede de dendrites (ramos) e sinapses (conexões) entre ele mesmo e outros neurónios vizinhos.

Cada neurónio acaba tendo dendrites, o que leva a uma média de 15.000 sinapses.

A formação de dendrites torna-se mais complexa com o tempo, com ramificações de terceira e quarta fase aparecendo aos 6 meses de idade.

Quanta mais estimulação o cérebro recebe, mais sofisticadas as redes de dendrites se tornam.

O lóbulo frontal (a parte do cérebro que lida com as emoções) torna-se metabolicamente muito activo a partir dos 6 meses de idade. Aos 18 meses, as bases neurais da inteligência emocional do bebé são definidas.

Entre os 2 e os 4 meses de idade, o número de sinapses no córtex visual do bebé aumenta dez vezes, para 20.000 por neurónio.

Aos 12 meses de idade, os neurónios que distinguem a língua nativa encontram sua posição permanente no cérebro.

Aos 18 meses, o centro de linguagem do cérebro passa por uma grande explosão sináptica, produzindo uma explosão na gramática.

O que significa isso para o bebé?

Durante os primeiros oito anos de vida, e particularmente nos três primeiros, existem várias oportunidades importantes para adquirir tipos específicos de inteligência. Quando essas oportunidades acabam, é muito mais difícil aprender, senão impossível. Os bebés estão particularmente abertos à aprendizagem durante o seu primeiro ano, dado que fora da haste do cérebro (que controla os processos nucleares da sustentação da vida), poucas ligações neurais foram formadas.

As emoções de seu bebé

A parte do cérebro responsável por processar as emoções é uma das primeiras a desenvolver-se após o nascimento. Nas primeiras semanas, o estado emocional do bebé será preto-e-branco – ele não estará nem feliz nem triste. Aos 3 meses, a experiência fará com que as suas emoções sejam mais variáveis. À medida que o lóbulo frontal do cérebro cresce, a partir dos 6 meses, o bebé irá começar a mostrar uma variedade de respostas emocionais e sociais.

Expressão: o bebé irá começar a compreender os seus sentimentos relativamente ao que o rodeia. Em vez de simplesmente chorar, ele poderá descobrir outra forma de atrair a sua atenção e assim comunicar os seus sentimentos.



Inibição: o bebé irá começar a ser capaz de reflectir sobre o seu comportamento. Por exemplo, ele poderá aperceber-se de que não adianta chorar cada vez que você o coloca na cama para dormir.

Ansiedade com desconhecidos: No final do primeiro ano de vida, o bebé poderá começar a mostrar medo em relação a desconhecidos. À medida que o lóbulo frontal do cérebro se continua a desenvolver, as experiências do bebé através do estado de ansiedade influenciam as suas capacidades sociais na sua vida futura, determinando se ele é uma pessoa tímida ou extrovertida. As interacções sociais frequentes e positivas levam as sinapses a disparar de formas que ajudam a consolidar e definir a inteligência emocional e social.

17

Os sentidos do bebé

Durante os primeiros 12 meses, o bebé passa de estar consciente apenas de ele mesmo para conseguir apreciar o que o rodeia. Seus cinco sentidos também se desenvolvem rapidamente.

Audição: No nascimento, o bebé reconhece a voz da mãe – e possivelmente a do pai. Ele ficará surpreendido com ruídos muito fortes. Aos 3 meses, ele responde a vozes conhecidas mesmo não vendo a pessoa a falar. Aos 6 meses ele reconhece os sons das vogais, o tom e sonoridade de sua língua nativa.

Visão: No nascimento, o bebé pode centrar-se em objectos que estão a 15-20 cm de distância. Nesta idade, as células responsáveis por detectar o preto e o branco estão mais desenvolvidas do que as suas as células responsáveis por detectar a cor. Entre os 2 e os 4 meses de idade, a visão de seu bebé melhora muito, permitindo-lhe seguir objectos em movimento e olhar em direcção a um som que ouviu. Ele também pode distinguir a cor, dado que os receptores de cor da retina foram activados. Aos 5 meses pode medir a que distância está um determinado objecto. Aos 8 meses o número de sinapses no córtex visual de seu cérebro atinge seu ponto máximo.

Paladar: o bebé consegue diferenciar vários sabores a partir do momento em que nasce, mas só se interessará por sabores doces e deliciosos ao início, o que pode acalmá-lo já que são componentes do leite materno. Sabores ácidos farão com pressão os lábios, enquanto sabores amargos vão aborrece-lo. Embora possa experimentar o sabor do sal, não gosta nem desgosta e não vai mostrar reacção.

Olfacto: o bebé consegue diferenciar muitos cheiros distintos, foi demonstrado que os bebés com seis dias de vida reconhecem o cheiro do seio de sua mãe. No entanto, o bebé não consegue diferenciar se um cheiro é bom ou mau, mesmo mais tarde em sua vida. Essa capacidade não se desenvolve até aos três anos de idade.

Tacto: O sentido do tacto do bebé desenvolve-se de cima para baixo, com a sensação mais forte de tacto ou toque na boca – uma das razões pelas quais os bebés exploram novos objectos colocando-os na sua boca. O bebé já consegue distinguir diferentes formas e texturas usando sua língua. Quando usa as suas mãos, só com 10 semanas de idade ele poderá identificar formas, e só com 6 meses poderá distinguir a textura.

As capacidades linguísticas do bebé

A aquisição da linguagem é uma capacidade inata – os cérebros dos bebés estão programados para aprender uma língua. A altura crítica para o desenvolvimento do discurso é do nascimento aos três anos de idade. Aqui estão algumas datas a que deve estar atento:

Quando completar o seu primeiro ano de idade, a criança consegue produzir a maioria dos sons de vogais e cerca de metade das consoantes.



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

Entre os 12 e 18 meses de idade, o bebé adquire lentamente novos vocábulos.

Com cerca de 18 meses, o vocabulário do bebé atinge o nível crítico e ele adquire uma nova palavra todos os dias ou de dois em dois dias.

Com seis anos de idade, a criança compreende à volta de 13.000 palavras.

18

Se a inteligência se define pela capacidade de aprender, então os bebés são génios. Os cérebros dos bebés são tão plásticos (adaptáveis) que a aprendizagem não tem esforço para eles. Dando estimulação mental positiva ao bebé, pode fortalecer as ligações neuronais que formam a base da inteligência cognitiva, emocional e social.

Uma oportunidade única: da gestação de cinco meses a cinco anos de idade.

Quanto mais jovem é o cérebro, mais maleável é – é por isso que as crianças mais jovens são como esponjas. O cérebro constrói-se a ele próprio formando conexões em resposta aos estímulos que recebe. Um bebé começa a responder ao som durante o quinto mês na barriga da mãe, quando o seu sentido da audição se desenvolve totalmente. Isto significa que a aprendizagem começa antes do nascimento.

Após o nascimento, o cérebro continua a desenvolver-se em resposta às experiências do bebé no mundo. A aprendizagem torna-se cada vez mais rápida e com menor dificuldade do que em outra altura qualquer da vida. Adquirir a nossa língua nativa a partir do nascimento garante melhores conhecimentos, independentemente de quão linguisticamente capazes nós nos revelarmos em adultos - e o mesmo é também verdade para outras áreas. Podemos desenvolver muitas competências na leitura, matemática ou música, desde que a sua aprendizagem tenha começado em bebés.

Os bebés adoram aprender!

Os cérebros dos bebés estão programados para aprender, o que faz dos bebés os estudantes mais ávidos no mundo. Para mais, os bebés e as crianças mais jovens que são enviadas para a escola são sujeitas a questionários, testes e exames. Para os bebés, a aprendizagem é pura diversão.

A aprendizagem não deve nunca ser forçada.

A prática regular é importante, mas não ao ponto de se tornar forçada. Acima de tudo, a sua criança deve gostar do processo de aprendizagem. Dê lições somente quando a criança se mostrar receptiva, e termine-as quando ela perder o interesse.

Brincar é essencial

Os bebés e as crianças necessitam tempo para explorar o mundo à sua volta, apanhar objectos e observá-los, e conhecer as leis da natureza. O seu bebé deve passar a maior parte do tempo em que está acordado a brincar.

Relaxe e divirta-se!

Evite ter como objectivo que a sua criança atinja determinadas metas de conhecimento. Em vez disso, encare o tempo de lição como uma oportunidade para fortalecer os laços pai-filho. Ensinar o seu bebé não deve se tornar uma nova fonte de stress para nenhum dos dois. Se sente que isso está a acontecer, reavalie a sua abordagem ou o conteúdo do seu programa de ensino, se necessário.

Ajuda! Não tenho tempo

Ensinar os bebés já foi algo que tomava muito tempo da parte dos pais, que tinham que fazer os seus próprios “flashcards” (cartões) e outros materiais. Hoje, material como CDs, DVDs e software



fazem com que não seja necessária qualquer preparação da lição. Quanto a dar as lições, cinco minutos por dia são suficientes.

Se utilizar programas de DVD ou software, lembre-se que os bebés devem olhar para o ecrã apenas por um pequeno período de tempo.

2.1.2. Ensino baseado no hemisfério direito do cérebro

A maioria das pessoas tem uma mão que utilizam mais, e também um pé e um olho. Isso também acontece com o cérebro, e, para a maioria de nós, é a parte esquerda a que domina. O sistema escolar geralmente beneficia os indivíduos com domínio da parte esquerda do cérebro, que pensam de uma forma lógica e linear, e aprendem mais facilmente através da audição.

Os indivíduos em que a parte dominante é a direita pensam de forma não-linear, mas sim intuitiva, e aprendem melhor através da visão e da sensação. Na escola, as crianças em que a parte dominante é a direita são muitas vezes prejudicados por não mostrarem o trabalho que efectuaram para chegar às respostas que dão. Os seus professores não compreendem que essas crianças não têm esse trabalho para mostrar, porque chegaram à conclusão correcta através de um meio diferente. Einstein é um bom exemplo de uma pessoa em que a parte direita do cérebro é dominante e que teve resultados maus na escola.

De acordo com os educadores do hemisfério direito do cérebro, como Glenn Doman e Makoto Shichida, aceder ao hemisfério direito não permite somente à criança aprender de forma mais eficiente, também pode desbloquear capacidades de nível extraordinário. Isso não quer dizer que aprender com este hemisfério fará de alguém um génio, mas que existe um génio em cada um de nós - se conseguirmos aceder ao hemisfério direito do cérebro.

De que capacidades estamos a falar? Os talentos como a leitura rápida e a memória fotográfica – e os poderes aparentemente ilimitados de recordação associados a eles; as capacidades como produzir um desenho exacto de um determinado objecto para onde só se olhou uma vez, ou dizer instantaneamente que o número de itens que observamos é 97 - e não 98 ou 96. Os talentos musicais prodigiosos e a capacidade de tonalizar perfeitamente a voz estão relacionados com o hemisfério direito do cérebro.

De acordo com estudos que utilizam exames funcionais de ressonância magnética, tanto os génios como os sábios revelam uma activação do hemisfério direito do cérebro acima da média. O hemisfério esquerdo é responsável pelo processamento verbal, o que explica porque os sábios (que normalmente têm danos no hemisfério esquerdo) têm dificuldades na linguagem. O hemisfério direito é responsável pelo processamento visual e espacial, e a capacidade de “ver” problemas em múltiplas dimensões é um dos talentos mais prodigiosos dos maiores físicos. É interessante ver que Einstein não tinha só essa capacidade, ele também sofria de atrasos linguísticos na infância, o que colocou a possibilidade de que ele ser um sábio.

Porque não podemos todos usar o lado direito do cérebro como Einstein fazia? O nosso hemisfério esquerdo é dominante por uma razão: impedindo as actividades na parte direita, ele filtra um conjunto de dados bombardeando os nossos sentidos. Isso permite-nos ter noção da realidade e evitar o excesso sensorial. Sem o filtro do hemisfério esquerdo, os autistas são hipersensitivos a estímulos sensoriais e têm imensa dificuldade nas interações sociais. Os outros têm como garantida a capacidade, por exemplo, de manter uma conversa sem ser distraídos por barulhos de fundo. Mas, uma vez que a nossa percepção da realidade é controlada pelo hemisfério esquerdo, isso significa que uma grande parte das informações sensoriais que recebemos entra no nosso cérebro fora da esfera consciente, o que torna difícil aceder a essa informação.



A ideia do ensino através do hemisfério direito é a de alterar a forma como aprendemos e recolhemos dados. O modo normal para memorizar informação é armazenando essa informação na nossa memória de curta duração (no hemisfério esquerdo do cérebro) e usar a repetição para transferir essa informação para a nossa memória de longa duração (no hemisfério direito). Acedendo para além da parte esquerda do cérebro e recolhendo informação da nossa memória de longa duração, nós aprendemos mais rapidamente. Nós também podemos aprender a aceder informação normalmente não acessível porque foi recebida ao nível subconsciente - através de uma leitura rápida, por exemplo. A única forma de atingir isso é libertar a parte direita do cérebro do domínio do hemisfério esquerdo. Fazendo isso, o hemisfério direito é activado - como acontece com os génios (ou com uma criança jovem!).

Primeiros tempos de infância: o estado de génio

Aprender com o hemisfério esquerdo do cérebro requer um esforço consciente; a aprendizagem com o hemisfério direito é subconsciente, ou seja sem esforço. Nas crianças mais pequenas, o hemisfério direito já está activado – o que ajuda a explicar o porquê de as crianças absorverem informação como esponjas. Nas crianças mais jovens (e génios), o hemisfério direito é activado porque é a parte que domina. Isto acontece porque o hemisfério direito do cérebro desenvolve-se antes do esquerdo, permanecendo **dominante até à idade de três anos e meio**. Quando o cérebro muda gradualmente para um domínio da parte esquerda, as lições para o hemisfério direito terão de ser seguidas de profundo relaxamento e visualização.

Estas técnicas permitem aos estudantes entrar numa nova onda ou estado absorvente, que é muito compatível com a aprendizagem com o hemisfério direito. É nesse estado que as crianças mais jovens naturalmente estão.

Se acha a ideia da existência de um génio em cada um de nós demasiado difícil de acreditar, considere o seguinte estudo pelo Centro da Mente da Universidade de Sidney. O director Allan Snyder utiliza estímulos magnéticos inofensivos para desligar temporariamente o hemisfério esquerdo dos cérebros - desbloqueando capacidades de génio. Nos minutos após receber o estímulo, os indivíduos realizam melhor tarefas como desenhar uma imagem de memória, ou identificar um grande número de pontos num ecrã de computador.

Enquanto Snyder conseguiu enaltecer estas capacidades especiais só de forma temporária, os educadores do hemisfério direito querem desbloquear de forma permanente os talentos do hemisfério direito dos seus estudantes.

2.1.3. Os bebés a lerem?

Como muitas pessoas, a sua reacção inicial será talvez de não acreditar. Mas não só é possível ensinar o bebé a ler, como é também algo fácil de fazer (mais fácil do que esperar que a criança tenha cinco ou seis anos de idade). Mais importante que isto, o bebé vai adorar!

Porquê ensinar os bebés a ler?

Se pensa que os bebés são demasiado jovens para aprender a ler, ou se não vê benefícios reais na aprendizagem da leitura pelos bebés, talvez tenha interesse na secção seguinte "*Porquê Ensinar Desde Cedo?*"

Embora ensinar os bebés a ler seja divertido, essa não é a única razão para fazer isso. As crianças que aprendem a ler nos seus primeiros anos de vida beneficiam de vantagens para a vida toda, tanto em capacidades de leitura como noutras esferas da vida.

Não deveria ensinar primeiro o alfabeto?

Os bebés podem aprender a ler palavras completas sem conhecer as letras do alfabeto. No entanto, os bebés devem desenvolver a consciência fonológica para poder progredir para a leitura



fonética (sons das palavras). Algumas pessoas pensam que é mau para as crianças aprender a ler palavras completas. Nós acreditamos que é benéfico aprender tão cedo quanto seja possível, e que desde que as crianças aprendam a fonética antes de ir para a escola, elas serão leitoras fluentes.

E se o bebé não gostar de ler?

Pare, e veja como está a fazer. A regra básica de ensinar os bebés é manter a actividade divertida. O objectivo de ensinar não é atingir determinadas metas, mas sim dar ao bebé a oportunidade de aprender a ler numa idade em que é mais fácil para ele fazer isso. Muito provavelmente, um dos métodos de aprendizagem da leitura chamará mais a atenção da criança e se tornará com naturalidade parte integrante da sua rotina diária. Quando isso acontecer, o processo de aprendizagem será divertido, sem esforço, e uma grande oportunidade para fortalecer os laços interactivos familiares.

Quais são os métodos de aprendizagem para bebés?

O bebé não irá aprender a ler se simplesmente começar a ler-lhe livros. É necessário começar de forma mais simples – com palavras únicas, e lições frequentes e de curta duração. O modo como as vai apresentar é de sua responsabilidade. Algumas técnicas a considerar são o método dos “flashcards” (cartões) e o método multissensorial.

2.1.4. Porquê Ensinar Desde Cedo?

A questão de quando ensinar as crianças a ler é bastante polémica. Um número cada vez maior de pais/educadores estão a ensinar as crianças a ler desde cedo e são cada vez mais as crianças que aprendem a ler antes de irem para a escola. Até ao momento não há pais, educadores ou investigadores que neguem este fenómeno. Há quem defenda que ler demasiado cedo prejudica as crianças, outros pensam que as crianças não estão preparadas do ponto de vista cognitivo para ler antes de irem para a escola mas o ponto de crítica mais comum é o de que é errado forçar as crianças a ler antes dos cinco ou seis anos de idade. Alguns gostariam mesmo que essa idade voltasse a ser apenas aos sete.

Nós acreditamos que ensinar as crianças a ler um pouco mais cedo as liberta do fardo de aprender a ler na escola. Acreditamos que é exactamente por aprenderem a ler demasiado tarde que hoje em dia lhes custa mais.

Os bebés são génios linguísticos

Glenn Doman, fundador do Instituto de Aquisição de Potencial Humano (IAHP), afirmou pioneiramente: “as crianças são génios linguísticos”.

Doman salienta que aprender a língua nativa na perfeição pode constituir um milagre diário:

“Para qualquer bebé nascido em Filadélfia esta noite, o Inglês é uma língua estrangeira – nem mais nem menos que o Curdo ou o Hindu. É aí que acontece um milagre: ele aprende a sua língua. Como é que aprende? Nós estamos convencidos que os ensinamos. Ora! Nós ensinamos a falar “Mãe”, “Pai” e “não”. Os outros milhares de palavras, bem como um vasto vocabulário, é ele que aprende por si mesmo.”

Doman nota que as crianças aprendem a sua língua através de um contexto e não pela memorização dos significados das palavras que lhes são ensinadas (que é o meio pelo qual as línguas estrangeiras – e a leitura – são actualmente ensinadas na escola). No seu livro “Leitura Nativa: Como Ensinar a Sua Criança a Ler, Fácil e Naturalmente, Antes dos Três Anos de Idade” o



biólogo computacional Timothy Kailing centra-se no valor do ensinamento implícito (que crianças respondem bem a) sobre o ensinamento explícito (que crianças lhe estão sujeitas na escola):

“Um texto explícito e inconsistente (quando lido para uma criança) retira a atenção da criança, quebra a cadência da língua e acaba fazendo com que a leitura se torne mais confusa para ela – e muito menos divertida... Faça da análise do texto um hábito consistente, preciso e leve.”

22

Kailing adoptou a expressão “leitura nativa” para se referir à habilidade natural das crianças com menos de três anos para adquirir um sentimento instintivo, intuitivo ou nativo pela sua língua – que pode ser estendido à leitura. Ele acredita que qualquer criança é capaz de aprender a ler aos três anos de idade se o seu ambiente familiar lhe oferecer correlações suficientes entre as formas escritas e faladas da língua.

Isto assemelha-se ao ponto de vista de Doman, que defende que a maioria dos bebés não aprendem a ler pelo simples facto de não conseguirem ver o texto. Doman adverte que cuidando a forma escrita da língua como cuidamos a forma falada (por exemplo, simplificando-a para os bebés), uma criança pequena pode aprender a ler tão eficaz e instintivamente quanto aprende a falar:

Para se compreender uma língua através do ouvido são necessários três requisitos: tem de ser alto, claro e repetitivo. E instintivamente todas as mães falam para os seus bebés alto, clara e repetidamente... A razão pela qual os bebés não aprenderam a sua língua através dos olhos mas sim através dos ouvidos é porque para se ler uma língua tem de se fazer isso de forma contínua, clara e repetida – e isto não é possível fazer com os bebés... Torne as palavras contínuas, claras e repetitivas – e as crianças as aprenderão facilmente.

Não é suposto ser difícil aprender a ler?

A ideia dos bebés aprendendo a ler tão bem como aprendem a falar parece bom demais para a maioria das pessoas. De qualquer modo, alguns especialistas na matéria do desenvolvimento infantil precoce acreditam que ler requer demasiado esforço cerebral para uma criança pequena, como Maryanne Wolf, autora de “Proust e a Lula: A História da Ciência da Leitura Cerebral”, explica:

“Ler depende da capacidade que o cérebro tem para interligar e integrar vários tipos de informação – nomeadamente informação visual com auditiva, áreas linguísticas e conceptuais. Esta integração depende da maturidade das regiões cerebrais de cada pessoa, das suas áreas associadas, e da velocidade com que essas regiões cerebrais podem ser interligadas e integradas. Essa velocidade, por seu turno, depende fortemente da mielinização do axónio do neurónio... Quanto mais mielina afectar o axónio, mais depressa o neurónio faz a condução da sua carga.

Apesar de cada região sensorial e motora ser mielinizada e funcionar de forma independente antes de a pessoa atingir os cinco anos de idade, as principais regiões do cérebro que regem a nossa capacidade de integrar informação visual, verbal e auditiva de forma rápida não estão completamente mielinizadas, na maioria dos seres humanos, antes dos cinco anos de idade ou mais.”

O que é fato é que desde que existem crianças aprendendo a ler, existem crianças que aprendem a ler desde muito cedo. Os cépticos e os críticos da leitura precoce têm encarado estes casos como excepções – casos de especial genialidade, maior e para além do que é comum. O argumento que sustenta este ponto de vista parece surgir do facto de que as crianças que lêem precocemente estão mais propensas a se tornarem adultos de destaque. Mas, pergunta Kailing, “e se nós temos estado a ver esta relação – entre a capacidade de leitura precoce e o conhecimento-extra na vida adulta – pelo lado errado?”



Enquanto não precisar de ser um génio invulgar para conseguir ler antes dos três anos de idade, eu acredito que ser um leitor nativo o torna mais propenso a tornar-se um génio. Porque os leitores nativos ganham fluência linguística mais cedo, mais profundamente, e na sua forma escrita – e porque a alfabetização é uma ferramenta essencial ao posterior desenvolvimento do intelecto – é simplesmente consequente que a leitura nativa vá ajudar a criança a usar a capacidade de leitura para aprender muitas e importantes coisas. E, como língua em si, os leitores nativos tenderão a aprender estas coisas, a que a leitura dá acesso, também mais cedo e mais profundamente.

Do falar ao ler...um grande salto?

Wolf afirmou que ler depende da capacidade do cérebro para integrar os seus centros visual, auditivo, linguístico e conceptual. Mais: aprender tão só a falar uma língua nativa também depende de tudo isto! É verdade que não envolve processamento visual de um texto mas envolve interpretação visual do mundo que nos rodeia (o que é bem mais complicado) – e a sua integração com processos auditivos, linguísticos e conceptuais. Quanto mais pensar nisso, mais incrível se torna que os bebés entendam tanta linguagem falada quanto eles entendem, com várias demonstrações claras de que compreendem uma enorme quantidade de palavras e gestos, antes mesmo de completarem o seu primeiro aniversário.

Kailing garante que para passar da fala à leitura é necessário nada mais do que *“algumas simples técnicas que consistentemente correlacionam a linguagem falada, que está a ser naturalmente absorvida pela sua criança, com a linguagem escrita que é quase totalmente análoga em sua estrutura.”* Tal como (de acordo com Doman) os pais estão convencidos que são apenas eles que ensinam as suas crianças a falar, quando na realidade a criança está a aprender tudo por si mesma, Kailing está convencido que aprender a ler desde muito cedo é um processo também totalmente conduzido pela própria criança.

A leitura nativa dá liberdade à criança para aprender a ler por sua própria iniciativa, de uma forma natural e desprovida de influência. Isto não significa de modo algum forçar a criança a ler. Na realidade, não a está a ensinar a ler. Ao invés, o que está a fazer é a organizar o seu ambiente de modo a que a leitura surja naturalmente, tal como o andar e o falar.

O lugar da leitura na História

A criança começar a andar e falar durante os seus dois primeiros anos de vida é um facto aceite porque é muito vulgar que assim seja. Mas e se não fosse?

Se a maioria das crianças que conhece tivesse aprendido a ler ao mesmo tempo que aprendia a escrever, não haveria necessidade de considerar se os seus cérebros estavam suficientemente mielinizados para isso. (Continuamos sem a certeza de que os cérebros dos bebés são suficientemente mielinizados para aprenderem a falar na idade em que aprendem!) Considerando a viabilidade dos bebés aprenderem a ler, faríamos bem em ver o fenómeno da leitura no seu contexto histórico, como nos lembra Kailing:

“Lembrem-se que durante incontáveis gerações humanas apenas das últimas centenas de anos, a linguagem falada era a única linguagem que normalmente uma pessoa aprendia. Lembrem-se, também, que apenas umas centenas de anos antes disso, para quase todo o mundo, ler era algo que apenas uma ínfima percentagem de monges e escribas aprendia.”

Eu acredito que é esta história social da leitura, especialmente a relativamente recente expansão da leitura para além das classes mais altas e educadas da sociedade, que contribui para que nós ainda vejamos a leitura como uma matéria “difícil” e para que introduzamos a leitura demasiado tarde, quando é mais difícil e menos natural de aprender.



Glenn Doman estava certamente à frente do seu tempo quando na década de 1960 começou a ensinar os pais a ensinar os seus filhos a ler. Quanto mais leitura precoce surge, mais comum se torna a ideia de crianças a ler antes de irem para a escola. Em vez de ser visto como um em um milhão, o leitor precoce poderá brevemente ser visto como o normal tipo de génio que qualquer bebé é desde que nasce.]

A promessa de leitura precoce

“Não só é possível ensinar bebés a ler como é mais fácil ensinar bebés a ler do que ensinar crianças com seis anos de idade” nota Doman. Isto porque os bebés são naturalmente mais propensos à aquisição linguística do que as crianças de seis anos.

Robert Titzer, criador das séries de livros e DVD's O Seu Bebê Consegue Ler (YBCR), explica:

“Existe uma janela natural de oportunidade para a aprendizagem da língua, e essa janela começa no nascimento e prolonga-se até aos quatro anos. É aí que é mais fácil para um bebé aprender segundas línguas, linguagem simbólica, linguagem falada, ou a forma escrita da linguagem. Normalmente as pessoas pensam nisso como sendo algo difícil, mas não tem de ser assim – pode ser muito natural se aprender enquanto bebé.”

Alguns críticos da leitura precoce argumentam que não há benefícios nem longos nem médios de se aprender a ler em bebé – todas as vantagens surgem na escola, dizem eles.

O circuito neuronal para a leitura é desenvolvido cedo

Um estudo dos professores de Yale descobriu que os adultos que não conseguiam ler bem no 2º ou no 4º ano e na escola secundária têm “circuitos neuronais presentes mas erradamente conectados”. Este estudo, dos pediatras de Yale, demonstra aos pais e professores que activar o circuito neuronal das crianças para lerem mais cedo é a solução.

Quanto mais cedo a criança aprender a ler, melhor lê e mais desejará ler.

As crianças que foram ensinadas a ler com três ou quatro anos de idade lêem melhor que as crianças que foram ensinadas com cinco ou seis. Os que foram ensinados com sete ou oito distanciam-se ainda mais. Isto foi um facto mesmo comparando crianças com o mesmo QI e o mesmo estatuto socioeconómico. Depois dos oito anos, as crianças que foram ensinadas mais cedo estavam na frente das crianças que tinham sido ensinadas mais tarde. As crianças às quais foi ensinado a ler mais cedo eram mais propensas a “devorar livros”.

Será talvez uma questão de apenas mais uns anos até que se torne lugar-comum que as crianças de dois e três anos saibam ler. Quando isso suceder, a ideia de que as crianças não devem ser ensinadas antes dos cinco, seis ou sete anos de idade soará muito *fora de moda* e um pouco estranho – tal como a de reservar a literacia para os monges e escribas nos parece hoje.

2.1.5. Método Multissensorial

O método multissensorial para ensinar os bebés a ler inclui: a utilização de livros, DVDs, apresentações de PowerPoint e/ou software de computador para ilustrar os significados de palavras através de múltiplos canais sensitivos - visual, auditivo, e cinestésico (incluindo fazer, tocar, cheirar e provar).

Dar informação através de vários canais sensoriais é um método poderoso de ensino porque é mais fácil recordar algo que experimentámos de várias formas. Como no método dos “flashcards” (cartões), este tipo de ensino dirige-se ao hemisfério direito do cérebro (embora de uma forma



diferente). Ao contrário do hemisfério esquerdo, que aprende através da lógica e do raciocínio, o hemisfério direito aprende através da sensação, da actividade e da visualização (imagens em vez de palavras). É por esta razão que as crianças mais jovens – em que a parte dominante no cérebro é a direita até aos três anos e meio de idade - tentam instintivamente tocar e provar todos os objectos que encontram.

Filosofia do método

Os pais utilizam naturalmente os vários estímulos sensoriais para comunicar com os seus filhos – algo como dizer simplesmente, "Este é o teu nariz!" tocando no nariz do bebé é ensinar de forma multissensorial. Ouvindo a palavra "nariz" e simultaneamente sentindo o nariz a ser tocado, a criança terá maior probabilidade de recordar o significado da palavra. Ou, poderá cantar para o seu bebé as partes do seu corpo enquanto o ajuda a tocar nessas partes. As crianças aprendem as partes do corpo de forma muito mais rápida quando são ensinadas deste modo, em que só ouvem as palavras usadas no contexto.

Ninguém compreende melhor o valor desse tipo de aprendizagem que Robert Titzer, um investigador infantil e pioneiro na área de ensinar os bebés a ler. Titzer tomou os métodos de ensino de vocabulário que muitos pais utilizam e transformou-os também para a linguagem na forma escrita.

Após anos de estudo sobre a forma como os bebés aprendem, Titzer desenvolveu o seu método de instrução de leitura quando o seu primeiro filho, Aleka, era uma criança. Depois de ensinar Aleka a ler 30 palavras completas com a idade de 9 meses, Titzer desenvolveu a série de livros e DVDs *O Seu Bebé Consegue Ler* (YBCR). YBCR utiliza imagens e vídeos para ilustrar os significados das palavras, e encoraja os pais e bebés a usar o seu sentido cinestésico. Isto significa, por exemplo, ajudar o seu filho a tocar os seus dedos dos pés enquanto olha para a palavra "dedos", ou ajudar o seu filho a levantar os seus braços no ar enquanto olha para a palavra "braços no ar". Os bebés ensinados desta forma aprendem muito cedo a fazer estas acções por eles mesmos.

Titzer acredita que é muito mais fácil aprender a ler em bebé ou em criança pré-escolar do que começar a aprender no primeiro ano de escola. *"Existe uma oportunidade natural para aprender a linguagem, e essa oportunidade começa no nascimento e continua até aos quatro anos de idade"*, diz. *"É então que é mais fácil para o bebé aprender outras línguas, linguagem gestual, linguagem falada, ou linguagem na forma escrita"*.

Método

Os produtos YBCR podem ser comprados online. Todavia, você também pode dar para seu bebé um programa multissensorial de aprendizagem sem esses produtos – e poderá personalizar as suas lições. Por exemplo, poderá fazer livros em casa usando fotos de membros da família e objectos familiares. Os livros YBCR também encorajam o bebé a ler a palavra antes de ver a respectiva figura. Pode criar um efeito semelhante fazendo "flashcards" abertos. Para fazer um desses cartões, dobre uma folha de papel A4 ao meio, escreva a palavra por fora, e coloque a foto dentro.

Se não quer fazer estes cartões, poderá fazer "download" dos "flashcards" das páginas "online", incluindo a própria página Impressões de "Flashcards" em *BrillKids.com*.

Como alternativa, também pode usar um computador para ensinar o seu bebé. Ou também poderá experimentar o software *Pequeno Leitor* ("Little Reader") para ensinar bebés a ler, que torna mais funcional a utilização de vídeos ou gravação de sons. Com o *Pequeno Leitor*, também poderá alterar os modos de apresentação (escolhendo só "flashcards", só imagens, ou ambos) sem ter que criar um novo arquivo.



Os DVDs de YBCR e o *Pequeno Leitor* também vêm com uma seta debaixo das palavras para indicar a direcção da leitura. Isto permite às crianças progredir mais facilmente da leitura de palavras completas para a leitura fonética. É sabido que os bebés descobrem e compreendem sozinhos as regras da fonética. Titzer diz que *“Por volta dos 18 meses pensei realmente que iria ensinar a fonética à Aleka, porque ela sabia centenas e centenas de palavras. Por isso, escrevi um “b” – e eu não lhe tinha ensinado ainda o alfabeto – e quando ela viu o “b” disse “buh”. Então pus um “t” e ela disse “t”, e quando coloquei “cão” ela disse “cão”, percebi então que ela já tinha compreendido as regras da fonética.”*

Quanto mais sentidos estiverem envolvidos nas lições, mais interessante e divertido será para o seu filho. Se tem objectos que tenham cheiro e/ou sabor, use-os! Por exemplo, pode encorajar o seu filho a cheirar uma flor ou pode-lhe ensinar a palavra "flor", ou trazer uma laranja para que ele a cheire e prove, enquanto lhe ensina a palavra "laranja".

Não se esqueça de incorporar a aprendizagem multissensorial também na sua leitura diária de livros. Quando for possível, enquanto está a ler, aponte para objectos reais e partes do corpo, faça ruídos de animais, e diga palavras (e ajude o seu filho também a fazer isso). Também deve colocar o seu dedo debaixo das palavras que está a ler, porque isso irá ajudar a criança a aprender a associar letras individuais do alfabeto com os sons que elas fazem.

2.1.6. Aprendizagem desde cedo: a favor e contra

"Seja o que for que está a tentar ensinar, não pode ser ensinado"

Os argumentos de David Elkind no trabalho *Much Too Early!* (Muito cedo!), e a resposta de BrillBaby (autor de *Little Reader*)

David Elkind (DE): A estrutura lógica da leitura e da matemática requer capacidades de raciocínio silogístico por parte da criança. Dado que a maioria das crianças não atinge essa forma de raciocínio até à idade de cinco ou seis anos, não faz sentido começar a instrução formal da leitura e da matemática antes dessa idade.

BrillBaby (BB): As crianças conseguem ler e fazer matemática antes da idade de cinco anos, desde que tenham sido ensinadas. Alguns exemplos disso são dados na próxima resposta, em baixo. Mas para contrariar essa ideia rapidamente, vamos discutir a frase "instrução formal", que tem algumas conotações negativas quando aplicada a bebés.

Se por "instrução formal" os autores estão a pensar que os estudantes devem ser pressionados para aprender e reter informações específicas, então isso é uma coisa a que nós nos opomos desde o princípio. O objectivo da educação para bebés não é ensinar factos específicos à criança, mas sim estimular o seu cérebro, facilitando assim a aprendizagem prévia, quando ela é mais fácil.

Se as lições são dadas em casa, elas devem ter a forma de pequenos jogos e só podem ser dadas se a criança se mostrar receptiva. Se as lições forem dadas num centro de intervenção, então os pais deverão ir a algumas, se não a todas, as aulas do seu bebé para avaliar a sua qualidade e a sua utilidade.

Se por "instrução formal" os autores querem dizer simplesmente que existe um professor a dar lições, então o mais importante é o estilo de ensino e como os alunos respondem a ele. Se o professor mantiver as lições divertidas e entusiasmantes e se as crianças gostarem, então muito pode ser dito sobre ensinar leitura ou matemática numa idade precoce. Se a criança tiver associações positivas com estes assuntos antes de iniciar a escola, será uma vantagem preciosa.

DE: Aqueles que acreditam no treino académico dirigido a crianças muito jovens estão a cometer um erro básico: não reconhecem que existem diferentes níveis de compreensão na matemática e



na leitura. Aprender a identificar números e letras é muito diferente de aprender a fazer operações matemáticas e a ler com compreensão... É apenas com seis ou sete anos... que as crianças conseguem compreender o conceito de “unidade”... As operações matemáticas como a adição, subtração e multiplicação podem ser feitas apenas com números que representam unidades que podem ser manipuladas sem referência a coisas específicas.

27

BB: As pessoas que acreditam que as crianças muito jovens não são capazes de compreender os significados de palavras escritas estão a cometer um erro básico: subestimam completamente as capacidades cognitivas das crianças. Nós temos vídeos (e existem muitos outros no YouTube) que provam que crianças com 12 meses de vida ou menos conseguem compreender os significados de muitas palavras.

Em relação à matemática, existem vídeos no YouTube que mostram que os garotos percebem a quantidade sem ter que contar, como é descrito por Glenn Doman. Ao mesmo tempo, Shichida revelou que as crianças com dois anos ou menos conseguem fazer adições, subtrações, multiplicações e divisões com números de três dígitos sem uma máquina calculadora - algo que a maioria dos adultos nunca chega a ser capaz de fazer. É apenas através do ensinamento a partir de tão cedo que se torna possível explorar esta capacidade, que depende da parte direita do cérebro.

A razão por que a maioria das crianças não consegue fazer matemática antes de ter seis ou sete anos de idade é porque apenas receberam uma educação para a parte esquerda do cérebro. Na matemática do lado esquerdo do cérebro, a lógica é usada para deduzir a solução para um problema. Na matemática do lado direito do cérebro, a solução se apresenta para a criança instantaneamente, sem recurso à lógica. É por isso que as crianças mais jovens conseguem fazer operações matemáticas sem terem desenvolvido o “conceito de unidade” de Elkind.

"Ensine, mas não terá qualquer utilidade"

Os argumentos de Kathy Hirsh-Pasek (KH-P) e Roberta Michnick Golinkoff (RMG) no livro *“Einstein Nunca Usou Flashcards”*, e a resposta de BrillBaby (BB)

KH-P e RMG: A exposição precoce a música clássica não faz seu cérebro crescer de nenhuma forma que o torne mais inteligente.

BB: Verdade – o “efeito Mozart” foi basicamente desmascarado. O que aconteceu foi que um grupo de investigadores descobriu em 1993 que ouvir Mozart podia induzir numa melhoria a curto prazo nas capacidades de raciocínio espacial. Os “media” ficaram atentos, e o mito de que “Mozart torna-o mais inteligente” nasceu. Os fabricantes, por seu turno, começaram a aparecer nos media produzindo CDs “educacionais” para os bebés e crianças.

Mas isso significa que não existe nada para dizer sobre a educação musical? Longe disso. A questão é que a música clássica não é a única forma de tornar os bebés mais inteligentes.

Os efeitos da música no cérebro são profundos. Para começar, só o ouvir música já estimula várias áreas do cérebro ao mesmo tempo – de formas que só agora são reveladas. Foi só nos últimos 10 anos que os cientistas descobriram que o cerebelo - outrora visto como único responsável por controlar as capacidades motoras - desempenha um papel na interpretação de música.

Que nós não deciframos a música principalmente com o hemisfério direito do cérebro é bem sabido. Todavia, os cientistas descobriram recentemente que os indivíduos com experiência musical usam mais o seu lado esquerdo do cérebro – ou seja, fazem uma abordagem mais analítica para analisar a música – do que os indivíduos que não possuem experiência na música. Quando ouvem música, as pessoas que receberam treino musical desde cedo nas suas vidas também revelam uma área maior de actividade cerebral do que os não-músicos.



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

De acordo com Rauschecker, um investigador da Universidade de Georgetown, “A música é processada em mais regiões do cérebro do que nós imaginávamos”. Ele indica também que “Os músicos dedicam mais capacidade cerebral à audição de música, e poderão ter capacidades superiores também noutras áreas”

28

Os músicos treinam o “ouvido” (dizendo isto, nós na verdade queremos dizer que eles treinam o centro auditivo do seu cérebro) – mas isso é apenas metade da história. A aprendizagem e a prática regular de um instrumento musical têm efeitos físicos profundos na arquitectura do cérebro. E o efeito escultor é mais profundo em músicos que iniciaram seu treino na primeira infância.

Gottfried Schlaug do Centro Médico de Beth Israel em Boston explica que *“Existem diferenças estruturais significativas nos cérebros de músicos profissionais comparados com não-músicos. Por exemplo, nós descobrimos que os músicos têm um corpo caloso [uma fibra que liga os hemisférios esquerdo e direito do cérebro] maior que a média, o que pode resultar numa melhor comunicação entre as duas metades do cérebro. Para além disso, as regiões do cérebro responsáveis pelo planeamento do movimento e execução do movimento, bem como as regiões responsáveis pela audição, revelaram ser maiores nos músicos, quando comparadas com as dos não-músicos.”*

KH-P + RMG: [A leitura de palavras completas] é simplesmente uma memorização e tem pouco mérito para além da performance.

BB: Os autores chegaram a esta conclusão após descrever uma cena em que uma criança que começou a ler é levada por sua mãe ao psicólogo (e um dos autores), Kathy Hirsh-Pasek. A criança lê um conjunto de palavras apresentadas pela sua mãe, mas quando Hirsh-Pasek lhe pede para ler algumas palavras diferentes, a criança fica confusa e foge. Os autores concluem: *“Ela tinha aprendido a memorizar palavras, talvez a partir da sua forma... mas não tinha realmente aprendido a ler.”*

Os críticos da leitura precoce têm uma tendência para colocar frente-a-frente a leitura de palavras completas (“má”) contra a leitura baseada na fonética (“boa”). Ouvindo os seus argumentos, não haverá problema se pensar que este é um caso só com estas duas alternativas. Na realidade, quase todas as crianças aprendem a ler através de uma combinação de abordagens a palavras completas e também à fonética. A leitura de palavras completas é mais fácil, por isso a maior parte das crianças aprendem as suas primeiras palavras através deste método, antes de conhecerem os sons que as palavras formam. Muitos educadores de infância e dos primeiros anos escolares ensinam algumas palavras visualmente antes de começarem com a fonética.

Se as crianças começam a ler através do método de palavra completa numa idade considerada normal, ninguém as vai criticar. Mas algumas pessoas acham desconfortável, até “errado”, que uma criança muito jovem esteja a ler – e assim atacam o método para provar que a criança não está “realmente” a ler.

A leitura de palavras completas é somente o primeiro passo para aprender a ler - como nós podemos ver pela analogia feita por outro crítico da aprendizagem desde cedo, David Elkind. Elkind compara a leitura de palavras completas com a compreensão do conceito de números nominais (números como nomes) – que é o primeiro passo para aprender matemática. Da mesma forma, ele compara a leitura com uso da fonética (sonorizando as palavras) à compreensão do conceito de números ordinais (números que fazem parte de uma sequência), e a leitura fonémica (reconhecer que as letras podem se pronunciar de forma diferente dependendo do contexto) à compreensão do conceito de números de intervalo (números como conceitos abstractos, separados de objectos particulares).

Existe uma altura em que a leitura não pode progredir mais sem a fonética – porque simplesmente existem imensas palavras para podermos contar apenas com a memória. As crianças devem



avançar para a leitura fonética seguida de leitura com fonémica, para poder se tornar leitores de sucesso. Mas, tal como nós não podemos criticar uma criança que lê de forma fonética mas ainda não passou para o nível fonémico, seria mau, no mínimo, criticar as capacidades de uma criança que simplesmente ainda não passou da leitura de palavras completas para a leitura fonética. (Os críticos da aprendizagem precoce não estão sempre a dizer que a educação não é uma corrida?)

29

Surpreendentemente, os bebés que foram ensinados a ler utilizando o método da palavra completa normalmente começam a compreender sozinhos as regras da fonética – da mesma forma que os bebés que aprendem a sua língua nativa compreendem as regras da gramática sem que elas lhes sejam ensinadas. Ao mesmo tempo, para facilitar o processo, nós recomendamos ensinar a fonética às crianças a partir do momento em que elas estão preparadas para começar a ler livros.

Alguns críticos da leitura precoce estão preocupados porque as crianças que são ensinadas pelo método da palavra completa não conseguirão ler uma palavra da esquerda para a direita. Todavia, tanto o DVD *O Seu Bebé Consegue Ler*, de Robert Titzer, como o software *Pequeno Leitor* incluem uma direcção educativa para ensinar especificamente essa competência. Adicionalmente, recomendamos apontar para todas as sílabas de todas as palavras nos livros que lê para a criança. Ensinar a direcção da leitura desta forma ajuda muito as crianças a compreender algumas regras básicas da fonética.

KH-P + RMG: Vários estudos indicam que as crianças que foram ensinadas a memorizar palavras impressas poderão estar em vantagem no primeiro ano de escola, mas no terceiro ou quarto anos muitas das outras crianças terão chegado a seu nível ou mesmo ultrapassado esse nível.

BB: De acordo com pesquisas científicas recentes, existem benefícios concretos a longo prazo em aprender a ler desde cedo na vida. Em *"An illustrative case study of precocious reading ability,"* (*"Um caso de estudo ilustrativo da capacidade precoce de leitura"*), publicado em 2004 em *Gifted Child Quarterly*, os autores Rhona Stainthorp e Diana Hughes compararam o progresso na escola de crianças que começaram a ler desde cedo com as crianças que começaram a ler à idade vista como normal. De acordo com seu relatório, *"As diferenças entre as capacidades [dos leitores precoces] e as dos leitores "normais" não desaparecem com o tempo mas têm tendência para aumentar."* Isso criou, por sua vez, *"uma atenuação em espiral na leitura e na aquisição de linguagem, bem como um impacto secundário noutros aspectos."* Os autores concluem que *"O estudo revela que os leitores que lêem desde cedo e especialmente os leitores mais precoces não somente mantêm sua vantagem nas capacidades de leitura, como melhoram a um ritmo muito superior quando são feitas as intervenções apropriadas."*

De facto, nós sabemos há décadas que aprender a ler desde muito novo confere vantagens significativas a longo prazo. Em estudos longitudinais feitos nos Estados Unidos nos anos 60 e 70 por Dolores Durkin, foi revelado que, a partir dos oito anos, as crianças que foram ensinadas a ler com três ou quatro anos de idade lêem melhor que as crianças que foram ensinadas com cinco ou seis. Os garotos que são ensinados com a idade de sete anos ou oito estavam ainda mais atrasados na sua aprendizagem. É importante notar que isso é também verdade quando é feita a comparação de crianças com o mesmo QI e o mesmo nível socioeconómico.

KH-P + RMG: Isto [o raciocínio matemático] é o tipo de conhecimento que pode ser conseguido a partir de 'flashcards', ou mesmo de jogos de computador que pedem às crianças que façam comparações entre conjuntos e contas simples e adição? Não. O que é necessário são experiências entusiasmantes e de dia-a-dia na exploração, manipulação, divisão e recombinação que as crianças fazem quando brincam com objectos.

BB: Em que ponto aprender a reconhecer a quantidade e a fazer equações matemáticas, e ter "experiências entusiasmantes e diárias" se torna um processo mútuo? Esta discussão foi iniciada



porque os autores – como muitos críticos da educação para bebés – acreditam que o tempo de lição irá tomar todo o tempo para brincar, o que significa que os bebés e as crianças mais pequenas às quais são dadas lições precoces poderão não ter uma aprendizagem diária normal.

De facto, as lições para bebés quase não tomam nenhum tempo. As lições com os “flashcards” (que são o principal alvo da crítica dos autores) não duram mais do que 10 segundos. Se forem três vezes por dia, como recomenda Glenn Doman, isso chega aos 30 segundos diários. Ensine o bebé a ler e também a fazer matemática utilizando os cartões, e o tempo total da lição equivale a um minuto por dia!

Para os que usam os DVDs ou o software de computador, nós recomendamos que as lições sejam mantidas no máximo de 15 minutos. Os bebés não devem olhar para um ecrã por mais do que 15 minutos de uma vez. Todavia, à medida que a criança cresce e começa a interagir com seus pais/educadores e a lição, poderá aumentar o tempo para 30 minutos.

Em relação ao valor da brincadeira e das experiências “dia-a-dia” da criança, nós não poderíamos estar mais de acordo com os autores. As crianças aprendem não só matemática como também praticamente qualquer coisa que você mencione através de brincadeiras. Nós recomendamos que a criança passe o maior tempo possível a brincar. Coloque isto em conjunto com o máximo de meia hora que nós recomendamos para as lições com DVDs e software e verá que a criança passará mais tempo a brincar do que qualquer outra coisa durante o dia.



Figura 5. Software Little Reader.

2.2. Ensino da leitura na Trissomia 21

Os efeitos da aprendizagem da leitura para promover a linguagem, têm sido estudados desde os anos 80, pela Professora Sue Buckley (*Down's Syndrome Educational Trust*) e em Portugal pela APPT21 (*Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21*) desde 1990.

Pela análise dos resultados dos estudos e na experiência das autoras, podemos sustentar a importância da leitura de palavras na inteligibilidade da fala, na aquisição de vocabulário e na compreensão e aquisição de conceitos.

Nos últimos anos, a investigação tem revelado algumas das razões para as dificuldades que muitas crianças com Trissomia 21 encontram quando aprendem a falar. Apesar de uma grande variedade



nas diferenças individuais, muitas crianças dizem as primeiras palavras muito tarde; o seu vocabulário aumenta lentamente e embora utilizem a mesma percentagem de frases de duas palavras, têm dificuldade em dominar as regras para falar em frases gramaticalmente correctas.

A dificuldade em aprender a falar de forma adequada apresenta consequências potencialmente sérias para o desenvolvimento da criança a partir do 1º ano de vida. Aprender a falar faz com que a criança possa comunicar de formas mais complexas e efectivas, adquira progressivamente informação sobre o mundo e utilize a linguagem para processos mentais como o pensamento e a memória.

31

Utilizando o discurso podem ter controlo efectivo das suas vidas. Podem pedir o que querem ou necessitam, falar dos seus sentimentos, pedir informação, partilhar alegrias e preocupações, fazer amigos e dispor de uma vida social. Numerosos investigadores têm enfatizado a necessidade de encarar a aprendizagem da leitura como uma actividade para o desenvolvimento da linguagem, em particular da linguagem oral, de crianças com Trissomia 21.

No início da década de 80, Sue Buckley e Liz Wood demonstraram que muitas crianças com Trissomia 21 conseguiam aprender a ler antes dos 5 anos de idade. Nessa altura, os professores aceitaram as suas investigações com descrença e alguma hostilidade. Ainda hoje, muitos profissionais se mostram relutantes na aceitação dos factos – as crianças estão efectivamente a ler. Podemos verificar os efeitos da aprendizagem da leitura, na linguagem, pensamento e desenvolvimento cognitivo, auto-estima, independência, oportunidades e qualidade de vida.

2.2.1. Linguagem expressiva e inteligibilidade

Linguagem Expressiva

Alguns estudos têm chamado a atenção para o atraso no início da fala em crianças com T21, relativamente ao seu nível de linguagem compreensiva. No entanto, este atraso não é evidente antes do estágio onde se espera a produção das primeiras palavras. Antes dos 18 meses de idade a linguagem compreensiva e as capacidades expressivas são iguais à capacidade cognitiva não verbal para todas as crianças, mas a partir dos 18 meses, uma grande percentagem de crianças com T21 mostra um atraso na linguagem expressiva e a sua linguagem compreensiva é semelhante à sua capacidade cognitiva não verbal.

Inteligibilidade

Associada a este atraso na linguagem expressiva apresentam ainda uma inteligibilidade pobre. É provável que esta conduza a distorções na comunicação, mesmo na infância, acrescida de uma tendência para os adultos colocarem questões fechadas, serem excessivos nas pistas e realizarem tarefas pelas crianças, evitando que estas possam aprender por elas próprias.

2.2.2. Capacidades sensoriais, perceptivas, auditivas e visuais

Capacidades Sensoriais e Perceptivas

O desenvolvimento das capacidades linguísticas e da fala necessita de determinadas capacidades sensoriais e perceptivas fundamentais.

As capacidades sensoriais incluem as capacidades para ver, ouvir, tocar, provar, cheirar objectos e pessoas no ambiente. As capacidades perceptivas dizem respeito à capacidade para dar significado à informação sensorial.



A criança deve ser capaz de ouvir o que é dito no seu ambiente de forma a aprender a linguagem e a fala. Também deve ser capaz de ver e focar os objectos para aprender os seus nomes. Deve conseguir receber e interpretar as sensações de toque dentro e à volta da boca para aprender como fazer os sons.

32

Capacidades Auditivas

A maneira mais eficaz de aprender a linguagem é através da audição da mesma no meio ambiente. No entanto entre 65 a 80% têm perdas auditivas de condução, o que significa que um problema como uma infecção ou acumulação de líquido, impede o som de ser transmitido efectivamente e de forma consistente. A causa mais comum da perda auditiva de condução é a otite média recorrente. Esta perda auditiva não afecta só a audição mas também a atenção auditiva ou capacidade de ouvir – se a criança não ouve os sons no seu ambiente de forma consistente não aprende a tomar atenção a esses sons.

A perda auditiva flutuante também afecta o desenvolvimento fonológico ou desenvolvimento dos sons. Se a criança não ouve os sons de forma clara pode ter dificuldade em aprendê-los. Se não poder ouvir todos os sons numa palavra pode ter dificuldade em aprender a inclui-los numa palavra.

Capacidades Visuais

A criança pode aprender a linguagem ligando o nome com o objecto. Para aprender uma palavra, deve poder olhar para o adulto para aprender a dizer a palavra mas também olhar com o adulto para o objecto ou situação que a palavra representa. A capacidade para seguir um objecto em movimento ou detectá-lo visualmente também é importante para aprender os nomes. Pelo menos 50% das crianças têm dificuldades visuais.

2.2.3. Capacidades tácteis, integração sensorial e características físicas

Capacidades Tácteis

O toque e a sensação à volta da boca estão particularmente relacionados com o desenvolvimento da fala.

As crianças podem ter dificuldade com a consciência táctil, ex. quando come uma bolacha pode não sentir comida que fique entre os lábios e os dentes.

Frequentemente não usa a língua para limpar automaticamente, mas pode ser ensinada a fazer isto. Também pode ter dificuldade com o feedback táctil, isto é, saber onde está a língua e onde deve ser colocada para fazer determinado som.

Integração Sensorial

Muita da aprendizagem da linguagem envolve a capacidade para processar e organizar simultaneamente a informação que chega dos vários sentidos. Por exemplo, para imitar uma palavra dita pelo adulto, deve poder ouvir cada som na palavra e saber onde colocar os lábios e a língua para fazer estes sons. E para aprender que palavras correspondem a que objectos no ambiente, deve ver de que falam os adultos.

As crianças necessitam de ajuda para aprender a tomar atenção, ouvir, olhar e responder.

Características Físicas

Apresentam frequentemente alterações nos músculos da área facial que podem resultar em dificuldades na fala como:

- baixa tonicidade muscular dos lábios, língua e queixo
- a boca é relativamente pequena em relação à língua
- tendência para respirar pela boca



Os problemas descritos podem afectar a facilidade com que a fala é compreendida (inteligibilidade). Dificuldades na:

- articulação - capacidade para mover e controlar os lábios, a língua, o queixo e o palato para formar sons de forma clara e correcta
- fluência - capacidade para falar de forma rítmica e doce
- sequência - capacidade para pronunciar sons na ordem correcta dentro das palavras
- ressonância - o tom e a qualidade dos sons produzidos tornam a fala mais difícil e frustrante.

33

2.2.4. Características cognitivas

A Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) pode ter um grande impacto nas capacidades comunicativas porque muito da aprendizagem da linguagem depende das capacidades cognitivas como o raciocínio, a compreensão de conceitos e a memória.

Competências cognitivas específicas que podem ser perturbadas pela PDI:

- A capacidade para aplicar a informação aprendida numa nova situação (generalização) ex. formação do plural;
- A capacidade para recordar palavras que foram faladas, durante o tempo suficiente e necessário para serem processadas e respondidas (memória auditiva a curto-prazo) ex. pendura o casaco, lava as mãos e vem jantar, pode recordar só a 1ª parte da mensagem;
- Eficiência e rapidez com que a criança recebe, interpreta e responde às palavras ditas (processamento auditivo). De uma maneira geral, necessitam de mais tempo para processar e compreender o que lhes é dito, podem ser mais lentos a responder a questões ou instruções mesmo quando não têm problemas auditivos;
- Capacidade para seleccionar a palavra certa para determinada situação (memorização de palavras). Este problema pode afectar a complexidade e o comprimento das frases que a criança utiliza;
- Capacidade para compreender relações, conceitos, princípios (pensamento abstracto). Dificuldades que podem tornar difícil a compreensão de extremos (quente/frio); de que a mesma palavra pode ser utilizada para nomear vários objectos que parecem diferentes (rosas, camélias, lírios são flores); que o significado de uma frase depende da ordem das palavras (o João chutou a bola, a bola chutou o João). Também pode ter dificuldades com a compreensão e a utilização das palavras referentes a conceitos temporais como hoje e o próximo ano e tendem a utilizar vocabulário concreto, descrevendo acontecimentos e objectos familiares no ambiente, em vez daqueles que se encontram num tempo ou contexto diferente.

2.2.5. Assincronia nas capacidades linguísticas

As crianças não alcançam o mesmo nível em todas as áreas da linguagem, são melhores na compreensão da linguagem do que a colocar os pensamentos e as ideias em palavras.

Podem ter problemas no processamento auditivo e uma variedade de outras dificuldades que interferem na compreensão da linguagem, têm no entanto, maior dificuldade na expressão devido a dificuldades cognitivas, motoras, etc.

Apresentam relativa competência na utilização social da linguagem (pragmática), nomeadamente nos aspectos não-verbais. Fazer gestos ou expressões faciais para ajudar as pessoas a



compreender as suas mensagens. Apresentam maior dificuldade na colocação de questões, em pedir esclarecimentos e manter-se no tema.

34

2.2.6. Características de aprendizagem e estratégias de ensino

Podemos identificar basicamente três estilos de aprendizagem: os alunos auditivos, os alunos visuais e os alunos cinestésicos.

É importante que o tutor identifique o estilo preferido da criança de forma a adequar os materiais de ensino que desenvolve ou adquire. (ver segunda parte do manual)

Também o processamento da informação, a personalidade e o padrão de interacção social, interferem na aquisição do conhecimento e nas aprendizagens académicas.

Apresentamos seguidamente os padrões de aprendizagem e as estratégias de ensino utilizadas para indivíduos portadores de T21. No entanto, o tutor não deve esquecer que cada criança tem motivações e atitudes diferentes em relação à aprendizagem, independentemente do seu desenvolvimento ser considerado mais ou menos típico.

Padrões de aprendizagem da Trissomia 21

Na década de 80, estudos longitudinais vieram apoiar a teoria de uma abordagem diferente da aprendizagem, de um estilo cognitivo de aprendizagem diferente da criança sem perturbação intelectual. Não é só uma aprendizagem lenta mas também um processamento cognitivo e um desenvolvimento diferente.

É importante compreender estas diferenças de forma a minimizar as dificuldades e a potenciar as capacidades para que a aprendizagem seja efectiva. Se estas diferenças forem compreendidas a definição de estratégias dependerá em grande parte da nossa criatividade. Assim, os factos parecem ter maior prioridade do que a apresentação de estudos e fundamentações.

Para conhecermos o estilo cognitivo ou a abordagem e processamento do conhecimento na Trissomia 21 devemos ter presente, alguns factores determinantes da nossa intervenção.

Assim, verificamos que estas crianças mostram dificuldade em construir a partir do conhecimento recentemente adquirido, ou seja, se ela aprender a realizar determinada tarefa e o conhecimento não ficar consolidado (assimilado) mais tarde vai parecer-nos que ela desaprendeu, isto é, quando colocarmos o seu conhecimento novamente à prova, ela parece ter esquecido como se faz.

Desta forma, os estudos parecem indicar que a criança deve treinar o seu conhecimento a todo o instante e das mais diversas formas para que, associado a situações e contextos diários, possa ser efectivamente consolidado.

Esta necessidade irá colocar outro problema. Estas crianças mostram vontade de aprender, no entanto, esta vontade opera sempre dentro de um determinado foco cognitivo - nas situações de aprendizagem, se a tarefa apresentada estiver um degrau ou mais para além do seu nível de desenvolvimento actual, elas tenderão a arranjar formas de evitamento cognitivo. Da mesma forma, também as tarefas que foram previamente dominadas deixam de ter grande interesse para elas.

Uma forma de evitamento cognitivo nas crianças mais novas é o protesto, a birra; nas crianças mais velhas é uma forma de interacção social de diversão (má utilização das capacidades sociais em contextos de aprendizagem - as crianças com T21, são descritas vulgarmente como altamente sociáveis, afectuosas e cooperantes, no entanto, não existem dados evidentes para apoiar este estereótipo. Estudos sobre o desenvolvimento social precoce mostram que, pelo menos na



infância, as crianças com T21 parecem ser menos socialmente interactivas do que as crianças sem perturbação intelectual, da mesma idade ou estadió de desenvolvimento.

O que parece acontecer é que estas crianças aprenderam a utilizar – ou a utilizar inadequadamente - as capacidades sociais para evitar as situações de aprendizagem.

35

Os pais esperam que a criança apresente dificuldades em tais situações e podem reforçar este comportamento deixando de parte a tentativa de ensino durante um momento e participando na interacção social). Em muitos casos, a criança tenta divertir o tutor recorrendo ao charme, ao sorriso, ou fazendo qualquer tipo de gracinhas.

Este comportamento de evitamento cognitivo parece ser bastante específico do nível de dificuldade da tarefa apresentada e ocorre independentemente do sucesso ou insucesso das tentativas antecedentes.

O seu comportamento de evitamento, que é contra produtivo, não pode ser simplesmente atribuído à sua reduzida capacidade de atenção, à fadiga ou a um nível baixo de motivação geral, característico da aprendizagem em crianças com T21.

Nas situações do dia-a-dia, a aprendizagem deriva frequentemente das acções dos outros, muitas vezes o seu sucesso depende do apoio dos outros. Nos estudos longitudinais realizados, verificou-se uma diferença importante nos padrões desenvolvimentais de procura, i. e., na construção do conhecimento através da experiência.

Nas tarefas onde se verifica a intervenção de um tutor, as crianças mostram um insucesso sistemático, ou seja, a criança não aceita que a interferência do tutor possa modificar aquilo que ela espera que aconteça.

A baixa motivação interpessoal revelada por este estudo, considerada em conjunto com a não responsividade as tentativas para chamar o seu interesse para tarefas que ficam de fora do seu foco cognitivo desenvolvimentalmente definido, parece indicar a possibilidade de que a motivação para a aprendizagem difere significativamente das crianças sem perturbação do desenvolvimento intelectual.

Posto isto, para que se verifique um melhoramento efectivo a longo prazo no desenvolvimento, os programas de intervenção devem ter as diferenças em atenção e devem responder às necessidades, capacidades e estilos de aprendizagem da criança com T21.

Um estudo sobre os mecanismos de sucesso e recompensa nas crianças com T21 veio trazer alguns dados novos. As crianças parecem contentar-se com pouco sucesso - mesmo que possam realizar melhor a tarefa - o pouco que fazem parece-lhes suficiente (não mostram muito empenho no aperfeiçoamento).

Em termos de recompensa, nem a quantidade nem a qualidade parece ter muita influência quando a tarefa já não tem interesse para ela (porque já a realizou antes) ou porque tem um nível de dificuldade muito acima do seu nível cognitivo real.

Se lhe derem uma grande recompensa pelo pouco que conseguiu não estranha e aceita calmamente, enquanto as crianças sem perturbação do desenvolvimento intelectual estranham tão grande recompensa por tão pouco trabalho.

Estratégias de ensino para a Trissomia 21

As estratégias devem ter em atenção as dificuldades no processamento auditivo e a melhor performance no processamento visual.

Assim, deve ter-se em atenção que quando se pede à criança para realizar determinada tarefa (em casa ou na escola) deve-se exemplificar (mostrar) o que se pretende, dar pistas visuais para que a criança compreenda a mensagem e tenha maior probabilidade de sucesso no seu desempenho.



Se a informação for veiculada principalmente em termos visuais e secundada em termos auditivos, o seu armazenamento será mais efectivo assim como a sua modificação, o que permitirá uma maior facilidade no relembrar.

Se a informação for transmitida nestas condições, ou seja, visualmente, a criança apresentará maior sucesso no seu desempenho já que a sua memória a curto prazo também apresenta dificuldades - se a informação for transmitida só oralmente.

Já que o modo preferido da criança em termos de processamento de informação está proximamente relacionado com o seu estilo de aprendizagem, e com o apoio das pesquisas através da noção de que a aprendizagem efectiva acontece quando a maneira de ensinar se combina com o estilo de processamento preferido da criança - as estratégias de ensino devem capitalizar as capacidades e centrar-se nas modalidades de processamento visuo-vocais e visuo-motoras na intervenção com T21.

Uma ênfase nas estratégias de ensino auditivas pode levar a uma frustração da criança, o que pode impedir o progresso académico. Nenhuma quantidade de conversa, ou escrita ou leitura é tão efectivo no ensino como é para a criança sentir um objecto ou participar nas situações diárias que são experiências de aprendizagem criativas.

2.2.7. Resumo

O desenvolvimento precoce das crianças portadoras de T21 é afectado por um conjunto de dificuldades específicas que vão distorcer as experiências precoces, influenciar os comportamentos das pessoas próximas e reduzir as suas oportunidades para aprender e progredir. Muitas destas dificuldades podem ser sinalizadas e a sua influência negativa no desenvolvimento da criança pode ser diminuída.

Diferenças principais que o(a) professor(a) pode encontrar entre uma criança com 5 anos de idade Portadora de T21 e a maioria das crianças com desenvolvimento típico e que deve ter em consideração quando ensina:

1. Atraso da linguagem, o que faz com que a criança tenha um vocabulário menor e menos conhecimento geral que a maioria das crianças. Apresenta também menor conhecimento das regras gramaticais e sintácticas da linguagem.
2. Dificuldade na produção das palavras, o que faz com que a criança não seja capaz de falar tão bem como compreende, resultando muitas vezes na subestimação da sua capacidade cognitiva.
3. Estas dificuldades na aprendizagem da linguagem atrasa muitos outros aspectos do desenvolvimento cognitivo já que a criança não será capaz de utilizar a linguagem para pensar, raciocinar e recordar da mesma maneira que a maioria das crianças com 5 anos de idade.
4. Intervalo de memória a curto-prazo diminuído sendo difícil para a criança seguir instruções faladas, especialmente se envolvem várias tarefas consecutivas, terão melhor desempenho se poderem copiar outras crianças ou lhes for dado pistas escritas ou imagens.
5. Perturbação da memória auditiva verbal: dificuldade em manter discriminar os sons e a sequência dos sons na palavra. A memória fonológica a curto-prazo serve para armazenar informação verbal temporariamente (discurso ouvido) e processá-la com a informação que foi armazenada pela memória a longo-prazo.



6. Atraso das competências linguísticas e da fala em relação às capacidades cognitivas não-verbais.

7. Perfil desigual nas competências associadas com a comunicação, a linguagem e a fala:

- a) boa compreensão e utilização da comunicação não-verbal;
- b) melhor compreensão do que produção de vocabulário;
- c) dificuldade na compreensão e produção da gramática;
- d) dificuldades no planeamento, articulação e consciência fonológica.

8. As crianças Portadoras de T21 requerem ensino apoiado, sempre que possível, por informação apresentada visualmente para construir através do processamento visual e da memória visual.

9. Deve-lhes ser dada a oportunidade para mostrar que compreendem, podendo para isso utilizar respostas motoras como o apontar ou seleccionar em caso de não lhes ser possível responder adequadamente através da fala.

37

2.3. Programa de treino da consciência fonológica

A introdução ao programa de treino da consciência fonológica, tem como objectivo apoiar os educadores e os professores na promoção da consciência fonológica como meio para promover a fala, a leitura e a escrita em crianças e jovens portadores de Trissomia 21 e outros com ou sem perturbação do desenvolvimento intelectual e estilo de aprendizagem similar.

2.3.1. Memória de trabalho

A memória de trabalho fonológica é fraca relativamente ao funcionamento intelectual, sendo uma característica da Trissomia 21 relativamente a outras etiologias associadas com baixo funcionamento intelectual.

A memória fonológica a curto-prazo serve para armazenar temporariamente informação verbal e processar esta com a informação que foi armazenada pela memória a longo-prazo. É crítica em qualquer processo que envolve informação verbal codificada, particularmente quando a tarefa envolve uma grande carga de informação e/ou exige esforço cognitivo.

Uma perturbação nesta componente importante da memória pode afectar o desenvolvimento da linguagem e a capacidade de leitura assim como o conhecimento em geral.

O que está mal na memória de trabalho?

A memória de trabalho fonológica consiste em dois componentes – o armazém fonológico e o intervalo de ensaio. O armazém fonológico guarda a informação codificada verbal até 2 segundos, ao fim dos quais a informação decai se não for renovada pelo intervalo contínuo de ensaio. O intervalo de ensaio contínuo renova a informação repetindo-a continuamente numa espécie de código verbal. Se a informação é armazenada num código tipo verbal, será mais difícil recordar itens fonologicamente similares do que itens fonologicamente distintos. Itens que levam mais tempo a articular devem ser mais difíceis de recordar porque não são ensaiados muito tempo no mesmo intervalo de tempo (devido ao efeito de cumprimento da palavra).

Uma razão possível para as dificuldades na memória fonológica de trabalho está ligada com o insucesso no intervalo de ensaio contínuo.



Uma indicação da eficiência da codificação fonológica na memória de trabalho é a facilidade com que os códigos fonológicos podem ser acedidos na memória a longo-prazo. À medida que um indivíduo ouve uma palavra, os primeiros sons no sinal (discurso) activam palavras candidatas na memória a longo-prazo e a palavra é frequentemente identificada antes de ser completamente falada. Se os códigos na memória a longo-prazo ajudam a identificar a palavra, também ajudam a especificar o código fonológico na memória de trabalho. Os indivíduos com Trissomia 21 têm um acesso perturbado aos códigos fonológicos na memória a longo-prazo.

O Programa de Treino de Consciência Fonológica deve ser realizado desde a idade precoce e, dependendo da avaliação de competências, pode ser introduzido ao mesmo tempo ou pouco depois do início do programa de leitura visual, quando a criança já possui um vocabulário visual que lhe permita realizar com sucesso as tarefas de segmentação com o apoio da palavra como um todo (o programa é apresentado no capítulo “*Programa Aprender a Ler para Aprender a Falar*”).

2.3.2. Programa de treino da consciência fonológica

O treino da consciência fonológica em portadores de Trissomia 21 apresenta, pelas razões anteriormente referidas, importância e ao mesmo tempo dificuldades acrescidas. O bom senso do tutor assume extrema utilidade, no sentido de compreender as competências, as dificuldades e a motivação da criança para esta aprendizagem.

Para este Programa deve utilizar as palavras que são aprendidas através do método da leitura da palavra como um todo, e só essas. São as palavras que a criança memorizou visualmente e com as quais se encontra familiarizada.

Pode iniciar o trabalho com o nome da criança.

Discriminação de sons

Jogo nº4 dos “Jogos da Mimocas” para treinar a **discriminação auditiva de sons familiares**, ou outro tipo de actividades e jogos com o mesmo objectivo: discriminar sons de animais, meios de transporte, sons quotidianos, etc.

Tarefas de segmentação:

a) tarefas de contagem/segmentação silábica

Bater na mesa, bater palmas, etc., tantas vezes quanto o número de unidades silábicas. Pode ser com o apoio da imagem mas sem o apoio da palavra escrita.

b) identificação de palavras nomeadas

O tutor nomeia (diz) uma palavra de forma segmentada (a palavra partida em sílabas e a criança tem que identificar qual a palavra nomeada. O tutor espera mais ou menos dois segundos antes de dizer cada sílaba.

Ex: **sa....pa....to**

Geralmente a criança repete “pato”, porque são os últimos sons que memorizou.

Daí a importância deste treino que pode começar com o apoio da imagem para que a criança ganhe segurança mas depois retiramos rapidamente para que o treino da discriminação e memória auditiva prossiga.



Identificação e nomeação de letras

Reconstrução do nome próprio e de palavras familiares

Reconhecer os sons das letras nas palavras; perceber a correspondência grafema-fonema a partir da leitura global; colocar o igual em cima do igual.

39



Diogo

D o i g

Pode ter letras móveis em cima da mesa e peça à criança para procurar o igual. Peça para colocar o igual por cima do igual (ou por baixo) no cartão ou na folha onde escrever o nome da criança, para poder reconstruir a palavra. A criança vai reconstruir a palavra mas através do trabalho auditivo, vamos ajudar a criança a dizer os bocadinhos da palavra.

Na mesma tarefa faz-se um trabalho de identificação (perguntar à criança onde está determinada letra) e nomeação das letras (perguntar qual é determinada letra).

Ex: O tutor diz

- “Vamos escrever a palavra Diogo”, “Di – é o ‘**d**’ (**dê**) e o ‘**i**’”
vai apontando cada letra no nome e pede “Onde está o **d** (**dê**)”

A criança procura as letras móveis em cima da mesa e coloca por cima do cartão. O tutor pode logo perguntar “Qual é este?” Mesmo que a criança não repita o tutor induz “É o **d** (**de**)” e a criança com esta indução fonética diz “**dê**”.

O tutor deve fazer o mesmo trabalho para que a criança procure e coloque em cima do igual. Ao mesmo tempo pode fazer o trabalho descrito no parágrafo anterior ou esperar para o fim da correspondência e então pode alternar as perguntas entre “Onde está o **ó**” e “Qual é esta?”

Tarefas de classificação

Trabalhar palavras que começam pelo mesmo “bocadinho” (som) e terminam no mesmo “bocadinho” (som). Sempre com suporte visual, utilizar sempre as imagens.

a) Identificação de aliterações

É pedido que identifique num conjunto de 3 imagens, aquela que começa com o mesmo fonema de outra imagem previamente seleccionada.



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

b) Identificação de rimas

De um conjunto de 3 cartões, é pedido à criança que corresponda 2 que rimam (as que acabam no mesmo “bocadinho”).



40

Estes são exemplos de fichas de trabalho que podem ser utilizadas (fig. 6):

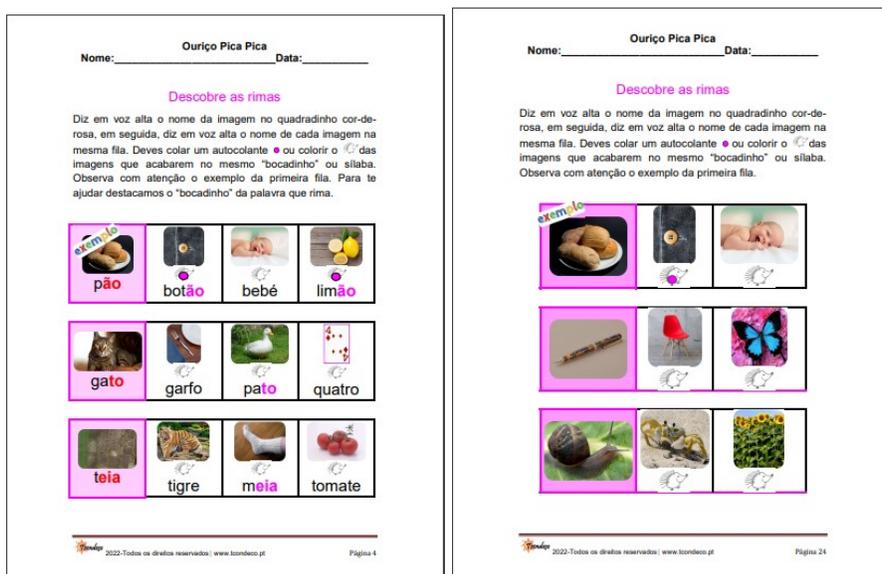
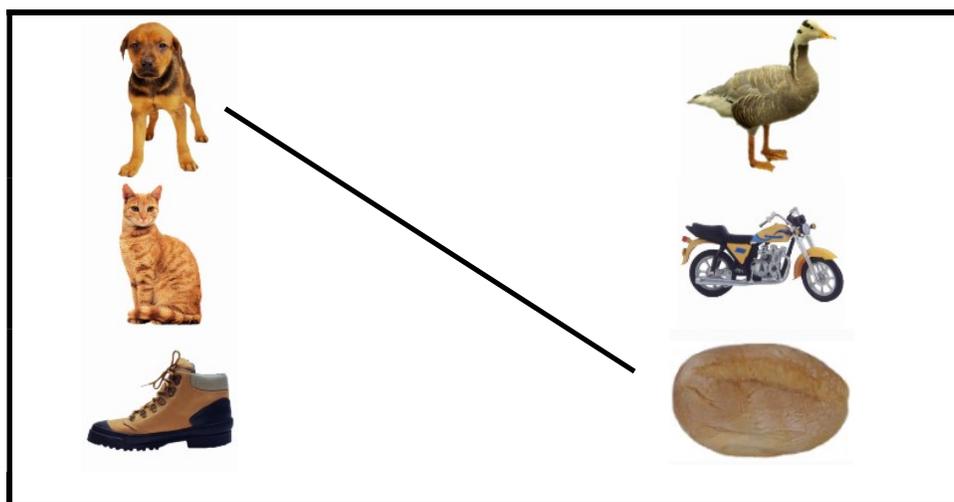


Figura 6. Extraído das Fichas de Actividades “Ouriço Pica-Pica”. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/ourico-pica-pica-download-fichas-de-actividades/>.



c) Identificação do fonema inicial

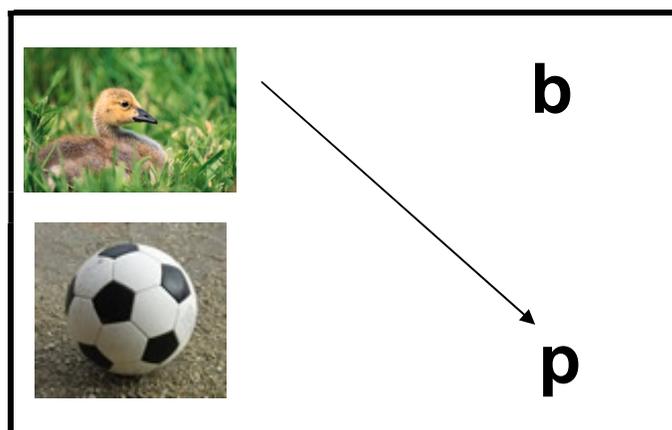


Tarefa realizada com as palavras que a criança reconhece visualmente. É pedido à criança que diga o fonema inicial de uma palavra nomeada pelo tutor.

Ex: O tutor diz: “Qual é a letra do pato?” “É o **p** (**pe**)...” “**pe**” é o som que sai dos lábios do tutor, é uma indução fonética para que a criança diga **pê**. Não tem a ajuda da imagem.

Corresponda imagens com os fonemas iniciais correspondentes (“Qual é a letra do cão?”).

Trabalhar o som inicial:



Esta actividade deve realizar-se da seguinte maneira: o tutor deve tapar com uma folha branca as letras do lado esquerdo. Perguntar “O que é isto? É um pato. Qual é a letra do pato? Se a criança não diz **p** (**pê**) o tutor deve fazer a indução fonética para ajudar e dar uma pista: “É o **p** (**pe**)”. Assim vai ajudar a criança a dizer é o **p** (**pê**).

Nota: a criança deve começar pela pista da imagem do lado direito, “Qual é a letra do (a)...?” para que o apoio da memória não seja excessivo e para que não trabalhe no abstracto. As letras não devem estar do lado direito e a pergunta não deve ser “Esta é a letra do quê?”

Ajudar a criança a ligar com uma linha a imagem e a letra.

Depois fazer o trabalho inverso. P: “Qual é esta letra?” R: “Este é o ‘p’ (pê) de pato”.

Fazer o mesmo para todas as letras.

Outro exemplo, fig. 7:



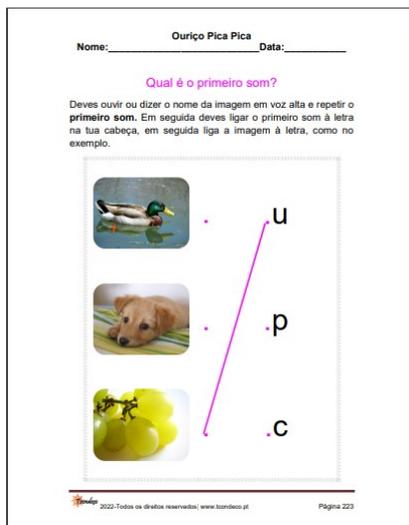


Figura 7. Extraído das Fichas de Actividades “Ouriço Pica-Pica”. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/ourico-pica-pica-download-fichas-de-actividades/>

Com imagem/palavra, identificar as palavras que começam com o mesmo som (fig. 8)

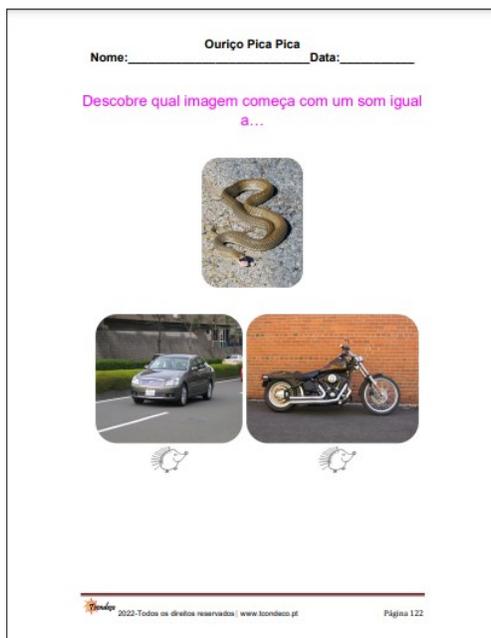


Figura 8. Extraído das Fichas de Actividades “Ouriço Pica-Pica”. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/ourico-pica-pica-download-fichas-de-actividades/>

Discriminação auditiva dos fonemas

a) reconstrução de palavras através da discriminação fonémica

Reconstituição silábica através dos fonemas:



Com o apoio da imagem e das letras móveis.

O tutor diz “**pato**”, “**pa**”. Vamos fazer o bocadinho ‘**pa**’. É o ‘**p**’ (**pê**) e o ‘**a**’. Vamos buscar o ‘**p**’ (indução fonética ‘**p**’ (**pe**)) para que a criança diga ‘**p**’ (**pê**) e vamos buscar o bocadinho ‘**a**’.

‘**pa**’ é o ‘**p**’ (**pê**) e o ‘**a**’.

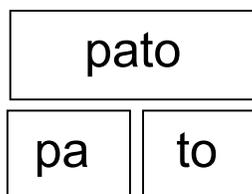
Fazer a mesma estratégia para o ‘**to**’ (**tu**).

43

A criança pode colar os cartões à medida que os identifica e coloca por baixo da imagem.

Depois faz-se o trabalho de reforço: vamos fazer um círculo à volta do bocadinho ‘**to**’. Vamos fazer um círculo à volta do bocadinho ‘**pa**’. As instruções podem ser “Onde está o bocadinho...?” alternando com “Que bocadinho é este?”

Reconstrução da palavra através da segmentação silábica:



Deve começar por fazer a segmentação da palavra: **pa... to**. Bater duas vezes na mesa ou balançar para a esquerda e para a direita, ou bater duas palmas.

Pode perguntar: Qual é este bocadinho?

“**pa**’ – Onde está o bocadinho ‘**pa**’?”

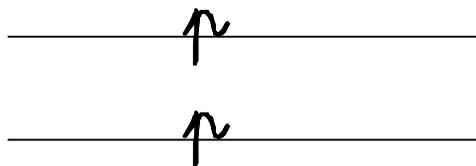
“Onde está o bocadinho ‘**to**’?”

Ou perguntar primeiro onde está o bocadinho ‘**to**’ e depois o bocadinho ‘**pa**’. Se possível pedir à criança para fazer um círculo à volta de cada bocadinho que é pedido.

Escrita

Utilizar a escrita de palavras simples para consolidar o treino da consciência fonológica.

O tutor modela a palavra a ser escrita. Primeiro pergunta à criança “pato, ‘**pa**’, qual é o primeiro bocadinho?”, depois da criança dizer ‘**p**’ (**pê**), o tutor faz o ‘**p**’ na primeira linha e a criança copia em baixo.



Utilizar a mesma estratégia para as outras letras.

2.3.3. Importância da aprendizagem/automatização das sílabas como técnica para aprender a ler novas palavras

Enquanto realiza o trabalho com a discriminação dos sons nas sílabas, deve fomentar a memorização das mesmas. A criança deve começar a discriminar “os bocadinhos” que compõem a palavra que memorizou visualmente. Agora que a criança já consegue discriminar os sons que



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

compõem os “bocadinhos” (sílabas), a discriminação auditiva e a identificação visual dos mesmos vai permitir o trabalho de promoção da consciência fonológica e a escrita e a leitura autónoma de novas palavras.

Partimos de sílabas diferentes entre si e das palavras que a criança já identifica visualmente e nomeia.

44

Pouco a pouco incorporam-se todas as sílabas contidas nas palavras que reconhecem globalmente tendo a preocupação de fazer um ensino a par para que a criança possa interiorizar e perceber globalmente e não por memorização mecânica. É necessário que a criança compreenda o que lê.

Quando a criança é sujeita a uma aprendizagem mecânica das sílabas, em vez de uma aprendizagem lúdica da leitura mantendo a fluidez e a compreensão das palavras e frases, acaba por fazer uma leitura sem consciência da palavra e do seu significado, perdendo a motivação.

Material e Modo de Utilização

O material que se apresenta de seguida tem como objectivo fundamental, a facilitação do reconhecimento quase automático de cada sílaba, para crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.

Por meio de uma série de actividades e exercícios, nos quais os componentes de carácter lúdico e manipulativo ocupam um lugar importante, a criança deve ir construindo e lendo mentalmente a sílaba. Deste modo, perante as palavras, não se detém em cada sílaba, tentando recordar-se da mesma, originando uma leitura silabante e entrecortada.

Pretende-se evitar este tipo de leitura silabante, através de diversos exercícios de atenção, associação, reconhecimento, selecção, classificação e denominação de sílabas. A composição de muitas palavras, com as suas sílabas é uma actividade que convém praticar com frequência.

O trabalho inicial pode ser manipulativo, sem escrita, já que está pensado para crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual de 4 ou 5 anos que podem ainda não escrever as sílabas, embora as possam ler. Caso se trabalhe com alunos mais velhos ou com maiores competências, convém completar e ampliar os exercícios com o auxílio da escrita das sílabas como é referido no ponto anterior que respeita à Escrita.

Cartões/sílaba

Os cartões/sílaba constituem material fundamental para o reconhecimento e aprendizagem das sílabas. Recomenda-se um cartão grosso e plastificado (pode ainda utilizar papel magnético e letras magnéticas, fig. 9), para que a criança o possa manipular com facilidade. Aconselha-se o tamanho semelhante ao das sílabas dos “cartões/palavra” (modelos utilizados para compor as sílabas).





Figura 9. Quadro, papel e letras magnéticas.

Sobre o cartão, escreve-se uma sílaba, a letra deve ser a vulgarmente trabalhada com a criança (imprensa minúscula ou manuscrita minúscula), traço grosso e cor negra. É preciso cuidado ao traçar as sílabas, procurando que cada uma das sílabas se possa ligar, por qualquer um dos seus lados, com outra sílaba, sem que se note um corte na união, de modo a que se possa perceber uma palavra inteira (no caso de se utilizar letra manuscrita minúscula).

Quando se começa o trabalho com as sílabas não é imprescindível tê-las todas preparadas. Basta dispor de 10 a 12 sílabas repetidas (ma, pa, to, sa, ca, me, mo, la, so), seleccionadas em função das palavras que a criança lê melhor, ou seja, que formem parte das palavras que a criança reconhece rapidamente sem erros.

A lista inicial das primeiras sílabas pode ser, por exemplo, a seguinte:

pa	ta	mi
ma	la	ga
ca	te	lo
de	be	pe
sa	bo	so
to	co	me

Cada uma destas sílabas deve estar repetida 3 ou 4 vezes, de modo a que, se for necessário, se possa formar palavras com a mesma sílaba.

Para se consolidar o trabalho de aprendizagem das sílabas, é necessário o seguinte material: cartões/sílaba, cartões/imagem e cartões/palavra (modelos).

Exemplo: trabalho com a palavra “bola”. Primeiro coloca-se em frente da criança o cartão com a imagem da bola (cartão/imagem). Depois entrega-se o cartão/palavra, para que a criança o leia com rapidez e desenvoltura e o coloque na parte inferior do cartão/imagem. Feito isto, devem ser escolhidas as sílabas necessárias para formar a palavra lida. Apontando para o cartão/palavra colocado pela criança, o tutor deve dizer o seguinte:

- “O que está aqui escrito?” – a criança dirá “bola”. O tutor, com os cartões/sílaba na mão dirá: “Boa! Olha estes “bocadinhos”, vou pô-los um ao lado do outro para fazer “bola”.



Pouco a pouco, deve ser incrementado o número de exercícios, elegendo as palavras que a criança lê com rapidez e segurança. É preferível seleccionar palavras de duas sílabas directas. As palavras devem ser trabalhadas progressivamente, utilizando a técnica da leitura global, para que a criança reconheça as palavras na sua globalidade.

46

A organização do trabalho deve seguir a seguinte orientação: em primeiro lugar deve-se chamar a atenção para a palavra (cartão/palavra) para que a criança a identifique. Depois, entregam-se os cartões/sílaba, para que a criança as coloque na sua ordem correcta. Inicialmente, a criança pode apoiar-se na pista visual e faz uma associação com as que estão no modelo do cartão/palavra.

À medida que a criança vai realizando a acção, o tutor vai explicando e dirigindo a actividade: “Qual é o “bocadinho” que ponho aqui?” A criança responde: “Bo” (o “bocadinho” “bo”).

Habitualmente não se permite que se coloque em primeiro lugar a última sílaba. A tarefa deverá ser executada seguindo a ordem utilizada para escrever e ler.

Depois de completada a tarefa manipulativa, deve-se pedir à criança que leia a palavra que construiu.

Nalguns casos, quando a criança se engana, a acção não deve ser interrompida. Assim, tenta-se que a criança leia a palavra e reconheça o seu erro, corrigindo-o por si mesma. Se verifica que o aluno está desconcentrado, o tutor pode auxiliar a acção dizendo: “Está bem assim?” ou “Vamos pôr melhor?”. Perante uma situação destas, é provável que a criança mude a ordem dos cartões, formando correctamente a palavra. Feito isto, a palavra deve ser lida globalmente, como sempre fez com os cartões/palavra.

Quando a criança compreende como deve resolver esta tarefa e é capaz de formar palavras diversas, uma a uma, com as suas duas sílabas deve começar a trabalhar com duas palavras de cada vez.

No início deste trabalho, devem-se eleger palavras com sílabas muito diferentes para evitar erros e confusões. Nesta fase, é o tutor que vai nomeando cada sílaba enquanto executa a tarefa.

Como já se referiu, o primeiro objectivo é que o aluno compreenda que, unindo os cartões/sílaba, forma um todo que reconhece, que tem significado e que pode ler globalmente. O que realmente interessa nesta fase é que o aluno compreenda que as palavras são formadas por sílabas e que estas têm sons diferentes.

À medida que a criança vai ganhando prática a formar palavras, com modelo, este vai sendo progressivamente eliminado. Deste modo, perante a mesma tarefa, a criança tem de evocar mentalmente a palavra que lhe é transmitida oralmente. Por exemplo, elege-se a palavra “cama”. Seleccionam-se as sílabas “ca” e “ma” que se entregam à criança dizendo: “Com estes “bocadinhos” forma a palavra «cama»”. No início, a criança pode colocar os cartões, um ao lado do outro, sem se fixar na sua posição. Se não as colocar na ordem certa, o tutor deve, à semelhança de outros exemplos, levar a criança a tentar reconhecer a palavra. A criança dá-se então conta do erro e coloca os cartões na ordem certa, lendo depois a palavra “cama”, tantas vezes trabalhada e reconhecida na leitura global.

Exemplos de exercícios de consolidação - Fichas de actividades

As fichas de actividades permitem que a criança produza material que possa ser guardado para verificação da progressão nesta área.

Sempre que possível, devem utilizar-se fotografias ou imagens coloridas, se a ficha de trabalho não for previamente preparada e construída, o tutor pode optar por recorte e colagem de imagens para apoiar a concentração e a motivação.



A ficha de actividade seguinte (fig. 10) é um exemplo de actividade que pode ser adaptada conforme os recursos disponíveis e os objectivos a trabalhar. A criança pode escrever segundo o modelo, pode compor com quadrículas recortadas previamente escritas pelo tutor, pode compor com letras magnéticas ou utilizar carimbos ou autocolantes.

47

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Copia os bocadinhos ou sílabas da palavra casa para as caixinhas
 Escreve com a tua letra.



a casa

a ca sa



Separa as sílabas ou bocadinhos da palavra casa nas caixinhas
 Escreve com a tua letra.

a casa

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

Realizei a actividade sem dificuldade

Precisei de ajuda para realizar a actividade

Não consegui realizar a actividade

2021-Todos os direitos reservados | www.tcondeco.pt 138

Figura 10. Extraído das Fichas de Actividades “Aprender a ler com a Mimocas”. Fichas de apoio ao Software Educativo “Os Jogos da Mimocas”. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>

Pode preparar outro modelo de ficha com um, dois ou três desenhos (fig. 11). As palavras a compor são função das necessidades e progresso do aluno.

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Separa as sílabas ou bocadinhos das palavras. Escreve com a tua letra.



faca



sopa



vaca

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

Realizei a actividade sem dificuldade

Precisei de ajuda para realizar a actividade

Não consegui realizar a actividade

2021-Todos os direitos reservados | www.tcondeco.pt 142

Figura 11. Extraído das Fichas de Actividades “Aprender a ler com a Mimocas”. Fichas de apoio ao Software Educativo “Os Jogos da Mimocas”, Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

É necessário tentar que a criança nomeie cada sílaba escolhida e colocada na folha. No final, deve ler a palavra sem silabar.

Por vezes, ao colocar a primeira sílaba “ma” e, perante a pergunta - “O que tens aí?” – a criança responde “maçã”, a palavra inteira. Nesta altura, é necessário corrigi-la, dizendo que no tabuleiro só tem “ma” e que falta o “bocadinho “çã” para completar a palavra.

Finalmente e com a palavra composta, deve-se pedir à criança que a leia, o que deve fazer com fluidez.

Embora este trabalho seja realizado tendo por base as sílabas, a criança vai aprendendo as palavras globalmente. Pouco a pouco devem ser incorporadas palavras com três sílabas directas.

Este tipo de actividade pode ser realizada com o recorte dos cartões do lado direito ou simplesmente com uma cruz à medida que as sílabas vão sendo utilizadas (fig. 12).

48

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Primeiro escolhe os bocadinhos ou sílabas da palavra bolo, depois recorta e cola os bocadinhos ou sílabas da palavra bolo nas caixinhas.

o a bo
o bolo bo
la
lo

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

- Realizei a actividade sem dificuldade
- Precisei de ajuda para realizar a actividade
- Não consegui realizar a actividade

2021-Todos os direitos reservados | www.tcondeco.pt 144

Figura 12. Extraído das Fichas de Actividades “Aprender a ler com a Mimocas”. Fichas de apoio ao Software Educativo “Os Jogos da Mimocas”. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>.

Numa folha de papel, colam-se ou fazem-se desenhos. De baixo, ou ao lado, escreve-se os seus nomes, de um modo incompleto (de maneira que falte uma sílaba em cada palavra) (fig. 13). Em separado, entregam-se à criança, sílabas em cartões, para que procure as que necessita para completar as palavras. As palavras seleccionadas para esta tarefa devem ser função do nível de conhecimento das sílabas, da criança.



APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Lê os bocadinhos ou sílabas que estão escritos a vermelho, de lado. Escreve os bocadinhos ou sílabas que faltam nas caixinhas como no exemplo mo.

			ma
	a	mo ta	me
	a	sa	mi
	a	ca	mo
			mu

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

- Realizei a actividade sem dificuldade
- Precisei de ajuda para realizar a actividade
- Não consegui realizar a actividade

2021. Todos os direitos reservados | www.tcondeco.pt 146

Figura 13. Extraído das Fichas de Actividades “Aprender a ler com a Mimocas”. Fichas de apoio ao Software Educativo “Os Jogos da Mimocas”. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>.

A tarefa mais fácil é aquela em que está escrita a primeira sílaba e a criança deve deduzir a segunda. Pouco a pouco, a criança iniciará a leitura de cada palavra e indicará que sílaba necessita para a completar. Ao finalizar a sua folha de trabalho, deve ler com fluidez e de um modo seguido, todas as palavras.

Em função do progresso, devem-se oferecer mais sílabas do que as necessárias.

Durante as primeiras actividades, entregam-se só as sílabas necessárias e depois oferecem-se mais do que as que necessita.

O número de palavras das “palavras cruzadas” vai aumentando, mas sem superar as três ou quatro, porque confundem o aluno devido ao número excessivo de casas.

Escolha palavras de três sílabas, nas quais se omite uma qualquer sílaba em cada palavra (fig. 14). Oferecem-se várias sílabas ao aluno, para que procure as que necessita para completar cada uma das palavras.

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Lê os bocadinhos ou sílabas que estão escritos de lado. Copia as sílabas certas para as caixinhas para completares as palavras. Escreve com a tua letra.

o		rroz	ão
o	ca		a
o	a	vi	rro

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

- Realizei a actividade sem dificuldade
- Precisei de ajuda para realizar a actividade
- Não consegui realizar a actividade

2021. Todos os direitos reservados | www.tcondeco.pt 157



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

Figura 14. Extraído das Fichas de Actividades “Aprender a ler com a Mimocas”. Fichas de apoio ao Software Educativo “Os Jogos da Mimocas”. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>.

50

Muitas das ideias e sugestões explicadas anteriormente para o desenvolvimento da atenção, discriminação e percepção, com desenhos e palavras, servem para preparar exercícios semelhantes com as sílabas. Alguns dos trabalhos só diferem no estímulo gráfico que antes era um desenho ou palavra e agora passa a ser uma sílaba. Há também outros exercícios que são específicos para a aprendizagem das sílabas.

A diferença é que antes, a criança podia manipular etiquetas ou cartões por não ter maturidade para escrever, embora tivesse maturidade para “ver e aprender” as sílabas.

Se o aluno tiver uma destreza gráfica mais avançada que permita a escrita desde o começo da aprendizagem das sílabas, então estas actividades devem ser logo iniciadas. Adverte-se porém, a importância de respeitar o objectivo fundamental estabelecido para cada actividade de ensino-aprendizagem. Se o que se pretende é que a criança interiorize e aprenda visual, mental e foneticamente as sílabas é muito difícil prosseguir estes objectivos através da escrita, é mesmo contraproducente juntar a aprendizagem do grafismo com o conhecimento das sílabas.

A dificuldade na escrita pode inibir e distrair o aluno, de tal modo que crie um desinteresse pela leitura. No entanto, chega o momento em que é possível que a criança manipule com alguma destreza o lápis, podendo realizar diversos traçados, incluindo a escrita de letras e sílabas. É neste momento que se efectuam tarefas que apelam simultaneamente à leitura e à escrita.

Os exercícios de atenção, discriminação e selecção de sílabas iguais têm como objectivo que o aluno, mediante um rastreio visual da sua folha de trabalho, localize as sílabas iguais às que se destacam como modelo (figs. 15, 16 e 17).

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Toma atenção à sílaba ou bocadinho a verde. Em baixo faz um nas sílabas iguais, como no exemplo.

ba		
ba	be	ba
bo	bu	ba

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

- Realizei a actividade sem dificuldade
- Precisei de ajuda para realizar a actividade
- Não consegui realizar a actividade

2017. Todos os direitos reservados | www.tcondeco.pt 160

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Liga com uma ____ as sílabas ou bocadinhos iguais.

la.	.pa
pa.	.la
ca.	.ca

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

- Realizei a actividade sem dificuldade
- Precisei de ajuda para realizar a actividade
- Não consegui realizar a actividade

2017. Todos os direitos reservados | www.tcondeco.pt 161

Figura 15. Extraído das Fichas de Actividades “Aprender a ler com a Mimocas”. Fichas de apoio ao Software Educativo “Os Jogos da Mimocas”. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>.



APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Toma atenção às sílabas ou bocadinhos na parte verde. Em baixo faz um nas sílabas iguais a 'ta' e um por baixo das sílabas iguais a 'mi'.

mi	ta	
to	ta	mi
ta	mo	te
mi	mu	ta

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

Realizei a actividade sem dificuldade

Precisei de ajuda para realizar a actividade

Não consegui realizar a actividade

2021-Todos os direitos reservados | www.tcondeco.pt 162

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Toma atenção às sílabas ou bocadinhos na parte verde. Ao lado de cada uma, procura e faz um nas sílabas iguais, como no exemplo.

la	ma	ta	pa	la
pa	ta	pa	la	ma
ta	to	pi	lo	ta
ma	ta	po	ma	mo

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

Realizei a actividade sem dificuldade

Precisei de ajuda para realizar a actividade

Não consegui realizar a actividade

2021-Todos os direitos reservados | www.tcondeco.pt 163

Figura 16. Extraído das Fichas de Actividades “Aprender a ler com a Mimocas”. Fichas de apoio ao Software Educativo “Os Jogos da Mimocas”. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>.

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Toma atenção às sílabas ou bocadinhos na parte verde. Em baixo faz um nas sílabas iguais a 'se' e um nas sílabas iguais a 'es'.

es		se	
se	se	es	se
es	se	es	se
se	se	se	es

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

Realizei a actividade sem dificuldade

Precisei de ajuda para realizar a actividade

Não consegui realizar a actividade

2021-Todos os direitos reservados | www.tcondeco.pt 164

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Toma atenção às sílabas ou bocadinhos na parte verde. Ao lado de cada uma, procura e faz um nas sílabas iguais, como no exemplo.

mo	no	mo	mo	no
no	mo	mo	no	mo
as	as	sa	as	as
sa	as	as	sa	as

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

Realizei a actividade sem dificuldade

Precisei de ajuda para realizar a actividade

Não consegui realizar a actividade

2021-Todos os direitos reservados | www.tcondeco.pt 165

Figura 17. Extraído das Fichas de Actividades “Aprender a ler com a Mimocas”. Fichas de apoio ao Software Educativo “Os Jogos da Mimocas”. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>.

Os traços que a criança deve realizar para executar as sílabas escolhidas, devem ser fáceis de efectuar para evitar que se iniba ou distraia. As primeiras folhas preparam-se com uma só sílaba/modelo. As sílabas que são diferentes devem sê-lo de um modo claro e evidente.

Estes são exercícios de percepção de sílabas dentro das palavras. Escolhe-se e escreve-se uma sílaba de um modo destacado, na parte superior central da folha. Escrevem-se várias palavras que a criança lê bem e que contêm a sílaba. A criança tem de ler cada uma das palavras, localizar e fazer um círculo à volta da sílaba que é igual ao modelo (figs. 18). Deve nomear a sílaba se o souber fazer. Se não, deve ser auxiliada pelo tutor.



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

52

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Toma atenção à sílaba ou bocadinho a **verde**. Em baixo faz um **O** nas sílabas iguais em cada uma das palavras.

ca	
bola	vaca
casa	cama

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

- Realizei a actividade sem dificuldade
- Precisei de ajuda para realizar a actividade
- Não consegui realizar a actividade

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Toma atenção à sílaba ou bocadinho a **verde**. Ao lado de cada uma **O** nas sílabas iguais em cada uma das palavras.

ca	casa	cama	cuecas
so	sopa	sapato	sofá
ba	bolo	banheira	beber

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

- Realizei a actividade sem dificuldade
- Precisei de ajuda para realizar a actividade
- Não consegui realizar a actividade

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Toma atenção às sílabas ou bocadinhos na parte **verde**. Lê as palavras ao lado e tenta descobrir a que palavra pertence cada sílaba, como no exemplo.

pa	pêra
pe	puxar
pi	pássaro
po	pijama
pu	porta

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

- Realizei a actividade sem dificuldade
- Precisei de ajuda para realizar a actividade
- Não consegui realizar a actividade

Figura 18. Extraído das Fichas de Actividades “Aprender a ler com a Mimocas”. Fichas de apoio ao Software Educativo “Os Jogos da Mimocas”. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>.

Quando a criança já reconhece várias sílabas com as quais pode formar palavras que sabe ler globalmente e com desenvoltura, preparam-se exercícios de selecção das sílabas necessárias para compor palavras conhecidas.

Na parte direita de uma folha desenham-se ou colam-se três ou mais figuras em coluna. À esquerda, escrevem-se várias sílabas em duas colunas, seleccionadas de tal modo que cada uma das sílabas da primeira coluna, unida a outra da segunda coluna, forma diferentes palavras que designam os desenhos.

A criança tem de pensar na palavra que designa os desenhos, localizar as duas sílabas e traçar uma linha desde a primeira sílaba até à segunda (fig. 19).

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Junta as sílabas ou bocadinhos com uma _____ para saberes como se chama, como no exemplo.

co	po	
ca	ta	
bo	sa	
la		
me		
mo		

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

- Realizei a actividade sem dificuldade
- Precisei de ajuda para realizar a actividade
- Não consegui realizar a actividade

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Junta as sílabas ou bocadinhos com uma _____ para saberes como se chama.

ca	ta	
ur	ma	
cal	so	
	ças	

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

- Realizei a actividade sem dificuldade
- Precisei de ajuda para realizar a actividade
- Não consegui realizar a actividade

Figura 19. Extraído das Fichas de Actividades “Aprender a ler com a Mimocas”. Fichas de apoio ao Software Educativo “Os Jogos da Mimocas”. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>.



Para localizar as sílabas de palavras mais extensas, realizam-se exercícios semelhantes. Podem elaborar-se com desenhos ou com palavras que os substituam.

Pelo facto de ser frequente a confusão de palavras que têm alguma sílaba ou letra iguais, é preciso preparar exercícios específicos que ajudem a criança a melhorar a sua atenção e percepção. Algumas crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, quando vêm a primeira sílaba duma palavra inventam o resto. Talvez porque remetem para a primeira palavra que se lembram que começa dessa forma e já não atendem às outras sílabas.

Prepara-se uma folha com vários desenhos, debaixo ou ao lado de cada desenho escrevem-se duas palavras parecidas, no entanto só uma corresponde à figura (fig. 20). A criança deve ler atentamente as duas palavras para seleccionar a palavra correcta e riscar a que não corresponde ao desenho.



Figura 20. Extraído das Fichas de Actividades “Aprender a ler com a Mimocas”. Fichas de apoio ao Software Educativo “Os Jogos da Mimocas”. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>.

Podem realizar-se exercícios de associação de palavras que se relacionam entre si por diferentes razões que a própria criança tem que descobrir. Para isso, deve ler todas as palavras e identificar a relação entre elas. Se for considerado muito complicado, pode ajudar-se a criança dizendo-lhe que leia uma da primeira coluna e procure o seu par na segunda coluna.

A criança traçará uma linha que unirá as duas palavras e dará uma breve explicação da relação existente entre ambas (fig. 21).



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

54

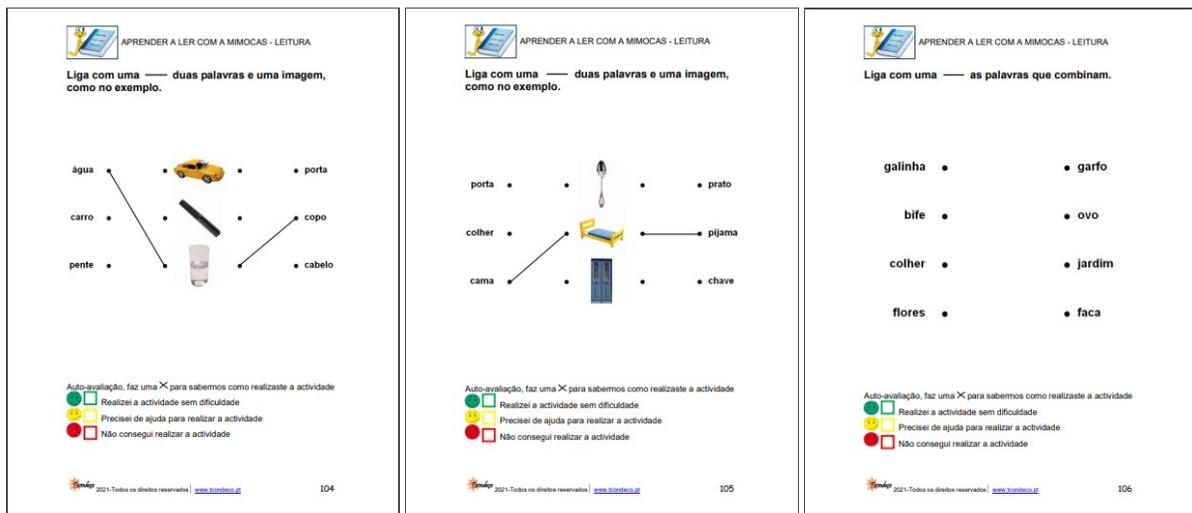


Figura 21. Extraído das Fichas de Actividades “Aprender a ler com a Mimocas”. Fichas de apoio ao Software Educativo “Os Jogos da Mimocas”. Disponível <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>.

Os exercícios de *selecção* têm como objectivo que a criança identifique a palavra *estranha* entre um grupo de palavras que têm relação entre si (fig. 22). A apresentação desta tarefa pode ser feita de várias formas. É conveniente estar informado sobre os conhecimentos gerais que a criança tem.

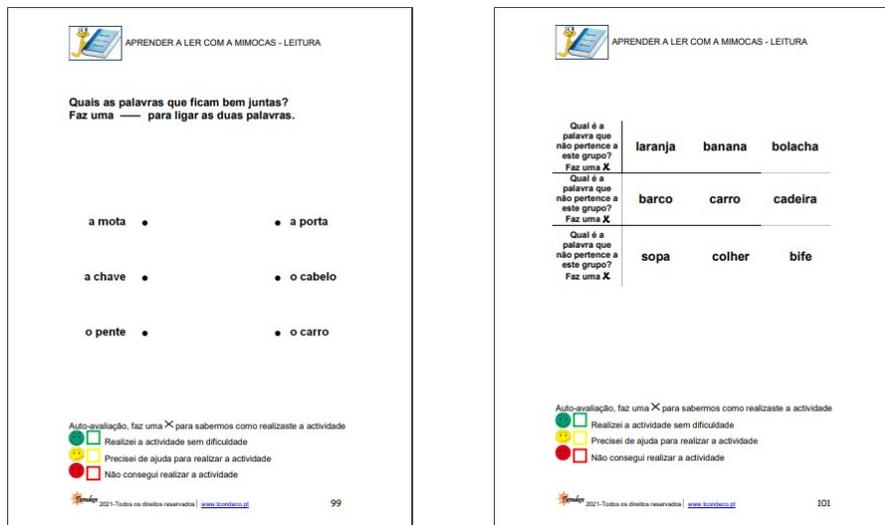


Figura 22. Extraído das Fichas de Actividades “Aprender a ler com a Mimocas”. Fichas de apoio ao Software Educativo “Os Jogos da Mimocas”. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>.

Os exercícios de *classificação* de palavras têm como objectivo que a criança identifique quais as palavras, num grupo de várias, que pertencem a uma mesma categoria, seleccionando-as e eliminando as que não têm nada a ver.

Os critérios de agrupamento podem ser ditos antes de iniciar a tarefa. A criança deve ler todas as palavras contornando as que pertencem ao grupo estabelecido e riscando as que não pertencem (fig. 23).



APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Faz uma **O** à volta de cada animal que encontrases.

ovo gato vaca

pato pão bola

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

- Realizei a actividade sem dificuldade
- Precisei de ajuda para realizar a actividade
- Não consegui realizar a actividade

102

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Faz uma **O** à volta de cada meio de transporte que encontrases.

carro cother flores

casa mota barco

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

- Realizei a actividade sem dificuldade
- Precisei de ajuda para realizar a actividade
- Não consegui realizar a actividade

103

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Junta todos os animais com uma linha à sua volta como no exemplo

vaca carro

pássaro

cão gato

cama

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

- Realizei a actividade sem dificuldade
- Precisei de ajuda para realizar a actividade
- Não consegui realizar a actividade

132

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Junta todas as coisas de vestir com uma linha à sua volta como no exemplo

calças cão

camisa

bota casaco

bola bolo

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

- Realizei a actividade sem dificuldade
- Precisei de ajuda para realizar a actividade
- Não consegui realizar a actividade

133

Figura 23. Extraído das Fichas de Actividades “Aprender a ler com a Mimocas”. Fichas de apoio ao Software Educativo “Os Jogos da Mimocas”. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>.

Os exercícios de leitura de frases descritivas podem iniciar-se agora. O objectivo, neste momento, é que a criança esteja atenta a toda a informação que se lhe oferece em frases muito curtas, para identificar o que se está a descrever.

Inicialmente colocam-se na folha alguns desenhos que servem de ajuda (fig. 24). Debaixo escrevem-se breves descrições sobre os objectos representados. À medida que a criança progride vão-se substituindo os desenhos por palavras.





Figura 24. Extraído das Fichas de Actividades “Aprender a ler com a Mimocas”. Fichas de apoio ao Software Educativo “Os Jogos da Mimocas”. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>.

Numa folha de papel escrevem-se em coluna quatro ou cinco frases incompletas, sem complemento. A criança deve ler cada uma das frases e dizer verbalmente qual o complemento (fig. 25). Se for capaz deverá escrevê-lo.

Se não conseguir identificar o que falta, oferecem-se várias palavras escritas para que possa eleger uma por cada frase. Em seguida deverá ler todas as frases seguidas.

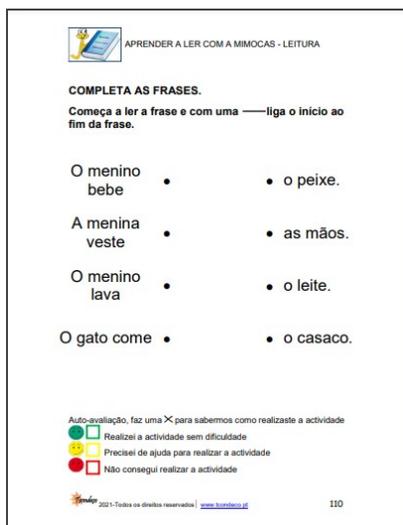


Figura 25. Extraído das Fichas de Actividades “Aprender a ler com a Mimocas”. Fichas de apoio ao Software Educativo “Os Jogos da Mimocas”. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>.



III. COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA

A comunicação é o processo através do qual podemos formular e enviar mensagens a outros que as podem receber e descodificar. Comunica-se através das palavras, da linguagem gestual, das expressões faciais, de gestos como o apontar.

57

A linguagem é um código simbólico estruturado; sistema formal de regras que as pessoas empregam para transmitir significados através de sons.

A linguagem receptiva é quando recebemos a mensagem e tentamos compreendê-la (descodificação). Por outro lado, a linguagem expressiva é quando formulamos mensagens e as enviamos (codificação).

A fala é a utilização da linguagem verbal, processo de produzir sons. É um conjunto de sons que permitem construir as sílabas, estas constroem as palavras e estas, por sua vez, as frases.

Eventualmente, muitas crianças com T21, por exemplo, utilizam a fala como primeiro método de comunicação. Frequentemente, no entanto, as capacidades da criança para se expressar verbalmente são inferiores às capacidades para compreender. Mais, algumas não serão capazes de falar inteligivelmente. Podem ter deficiência mental profunda, grandes perdas auditivas, grandes dificuldades motoras ou neuromusculares que tornam a fala muito difícil ou impossível. Se os problemas de inteligibilidade da fala são temporários ou permanentes, os sistemas de comunicação aumentativa podem dar à criança uma grande ajuda na expressão das suas mensagens.

A comunicação aumentativa refere-se a todos os sistemas de comunicação que suplementem, assistem ou substituem a fala. Os tipos de sistemas de comunicação aumentativa frequentemente utilizados incluem:

- a) Sistemas de Comunicação Gestual: (sistemas de linguagem gestual) que se apoiam em gestos simbólicos ou codificados;
- b) Quadros de linguagem: que consistem em imagens de diferentes pessoas, objectos ou acções que a criança pode apontar de forma a indicar as suas necessidades e desejos;
- c) Sistemas de computador: utilizam sintetizador de voz para falar com a criança.

Para as crianças com T21, por exemplo, os sistemas de Comunicação Aumentativa são frequentemente utilizados como sistemas temporários de transição durante o desenvolvimento precoce da fala. Os sistemas temporários de transição são apropriados para crianças que não iniciaram a utilização da fala por volta dos 12-18 meses e que estão frustradas pela incapacidade de serem compreendidas pelos pais, irmãos e outros. Isto inclui a maioria das crianças com T21.

O sistema de C. A. frequentemente utilizado como sistema de transição para crianças com T21 é a Comunicação Total – o uso simultâneo do gesto e da fala (referido no ponto 1.3. deste manual).

A C. T. pode ajudar as crianças nas fases de 2 e 3 palavras a expressarem-se, aos 5 anos as crianças ultrapassam a necessidade de utilizar o gesto como primeiro sistema de comunicação mas os gestos podem continuar a ser úteis se um novo conceito linguístico é introduzido. Por ex. os gestos para preposições são muito visuais e ajudam as crianças a compreender os conceitos. O outro sistema de C. A. que pode ajudar a criança a fazer a transição para a fala é o quadro de comunicação ou linguagem.

Os quadros de comunicação são baratos, adaptáveis e fáceis de mudar e actualizar, assim como são fáceis de descodificar para o parceiro de comunicação. Podem ser simples e complexos e o sistema pode nem incluir o quadro.



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

58

Alguns exemplos:

- a) Fotos de um copo de sumo de laranja, sumo de maçã e leite, colocados com um íman na porta do frigorífico de modo a que a criança possa indicar a sua bebida preferida;
- b) Faça desenhos dos brinquedos preferidos da criança para que possa indicar as suas preferências de brincadeira;
- c) Pequenas fotos com desenhos de necessidades básicas (casa de banho, copo de água), dentro de invólucros de plástico, num livro para que possa pedir ajuda (fig. 26);
- d) Símbolos ou letras do alfabeto pintadas num quadro de madeira.



Figura 26. Livros de comunicação e auxiliares visuais, disponível em www.augresources.com.

Quando um quadro de comunicação é utilizado como transição para a fala, deve ser utilizado seguindo o modelo da C.T., isto é, utilize o quadro e a palavra simultaneamente com a criança. Podem utilizar-se fotos, desenhos e símbolos de diferentes tamanhos, formas e cores (Fig.27).

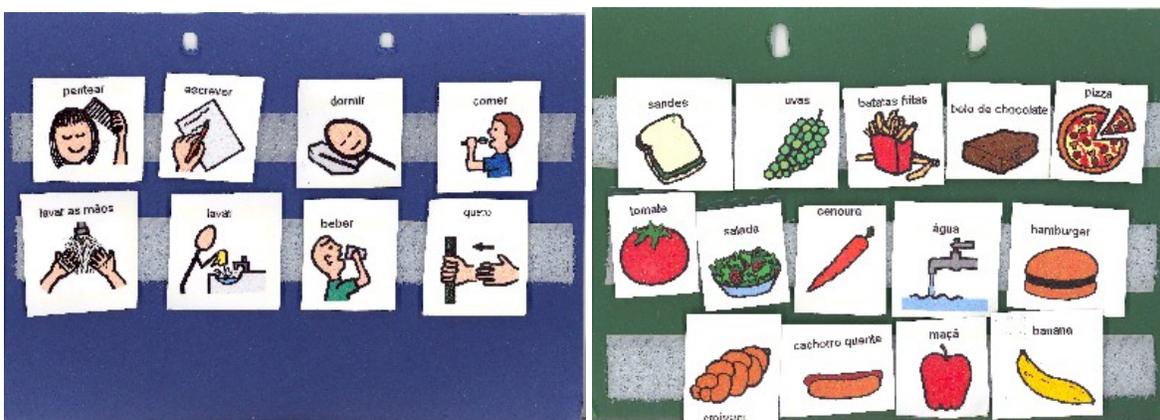


Figura 27. PECS – Sistema de Comunicação por Figuras

3.1. Promoção da atenção focalizada e da utilização do gesto natural

No primeiro ano de vida, os pais das crianças com o desenvolvimento considerado típico, tendem a esperar que elas realizem acções com os objectos, depois respondem de maneira contingente. Como as crianças com perturbação do desenvolvimento intelectual e/ou perturbação da comunicação podem apresentar dificuldades nas suas capacidades de processamento de



informação, provavelmente necessitam de mais tempo para realizar as acções relacionadas com os objectos. Nestes casos, os pais perdem a paciência com aquilo que pensam ser uma aprendizagem muito lenta e recorrem à imitação dos movimentos expressivos da criança como um discurso disponível.

No segundo ano de vida, muitas das interações que ocorrem entre os pais e as crianças com desenvolvimento considerado típico, consiste num discurso relacionado com os objectos manipulados ou observados pelas crianças. A exploração focada de objectos, será feita algumas vezes no colo dos pais e algumas vezes com o adulto um pouco afastado, mas geralmente como um apoio disponível.

No entanto, os pais das crianças com perturbação do desenvolvimento intelectual e/ou perturbação da comunicação, parecem considerar que as interações serão melhor sucedidas se estiverem próximos, sem a intervenção dos objectos. Os objectos estão disponíveis para as crianças geralmente quando ficam sós. Este tratamento diferencial pode levar a resultados diferentes na aquisição da linguagem.

As crianças com desenvolvimento considerado típico tendem a ser mais atentas à estimulação que os seus pais fornecem contingente aos actos relacionados com a criança / objecto, quando comparado com os níveis altos ou baixos de estimulação que serão tentativas para desencadear expressões emocionais. O mesmo se aplica às crianças com D.C. e/ou perturbação da comunicação, mas estas necessitam de mais tempo nos jogos de objectos que jogam com os pais. As crianças prestam mais atenção à estimulação que os pais dão contingente aos actos da criança, comparado com os níveis de estimulação alto ou baixo.

A melhor maneira é encorajar as capacidades relacionadas com a regulação da atenção conjunta. Desta forma, os pais devem primeiro ser treinados a monitorizar e manipular o nível de alerta da sua criança. Seguidamente, devem reagir e fazer sub-interpretações do que a sua criança está a fazer. Assim, poderemos avançar na aquisição do significado partilhado entre pais e crianças e ajudar a dar o primeiro passo para a linguagem.

3.2. Utilização precoce do gesto

Os gestos tornam possíveis muitas funções comunicativas que não o seriam só por meios de comunicação não-verbal, tais como: fazer pedidos, questões e comentários, pedir informação, falar sobre a própria experiência ou brincar.

O desenvolvimento da linguagem aumentativa pode promover capacidades cognitivas e o desenvolvimento destas 2 áreas está estreitamente relacionado.

A disponibilidade de diferentes símbolos fornece à criança oportunidades para manusear objectos, pessoas e acontecimentos a um nível mais maduro. Este crescimento cognitivo, por seu turno, criou novas condições para as várias funções de comunicação e linguagem. O gesto parece também afectar o “input” falado para a criança porque tornou mais fácil para elas obter informação e compreender as frases.

Isto é provavelmente uma consequência natural da comunicação gestual que é adicionada ao discurso, mas também o facto de os pais aprenderem a adaptar a sua comunicação às capacidades da criança.

Quando utilizam gestos que veiculam palavras, os pais falam mais devagar, utilizam orações mais curtas e provavelmente colocam ênfase nas palavras que são ditas e sinalizadas.



Uma característica significativa da sinalização e fala simultânea é também o facto de os pais se certificarem que fazem contacto visual com a criança enquanto falam. Têm também melhores oportunidades para observar o comportamento e respostas da criança e reagir de maneira adequada. Por ex. esperam e dão tempo à criança, repetem a frase, fornecem informação extra e continuam a conversação de acordo com a resposta da criança. O uso simultâneo das formas de comunicação visual e auditiva pode facilitar a obtenção de informação e assim expandir a competência cognitiva.

Os gestos também podem ser ensinados através da ajuda física. Mais, se as capacidades visuais são melhores que as capacidades auditivas, é possível que os sinais visuais possam chamar a sua atenção mais facilmente do que as palavras. Um dos principais efeitos desta metodologia é modificar o ambiente comunicativo às necessidades e competências comunicativas da criança.

Esta metodologia deve ser adoptada no ensino dos objectivos apresentados no Inventário de Competências para a Compreensão e Expressão da Linguagem Falada e no Inventário de Competências de Leitura para a Promoção da Linguagem no Programa "Aprender a ler para aprender a falar", na etapa que corresponde à idade precoce.

3.2.1. Checklist – atenção focalizada

- Focaliza a cara do tutor enquanto este vocaliza
- Mantém a atenção conjunta enquanto o tutor vocaliza
- Focaliza a cara do tutor enquanto este olha ou aponta para o referente (pessoa / objecto)
- Focaliza o tutor enquanto este vocaliza e direcciona a atenção para o referente quando o tutor aponta
- Divide a sua atenção entre o tutor (cara e mãos) e o referente
- A sua atenção é focalizada preferencialmente nos gestos e no referente
- Realiza gestos naturais, com a ajuda física do tutor, na presença do referente
- Realiza gestos naturais, por imitação, na presença do referente
- Realiza gestos naturais, com pista visual do tutor, na presença do referente
- Realiza gestos naturais para comunicar, na presença do referente
- Realiza gestos naturais para comunicar, na ausência do referente
- Utiliza gestos naturais e sons para comunicar

3.3. Inventário de gestos naturais por estádios de progressão

Logo após o nascimento, os bebés gostam de ver o que se passa à sua volta e reconhecer caras e objectos, querem perceber e divertir-se com os sons.

Aprender a falar e a compreender o que as pessoas dizem pode ser difícil. A discriminação dos diferentes sons e a emissão das palavras é difícil se as competências das crianças se desenvolvem a um ritmo mais lento.

A utilização de gestos, que podem ser introduzidos no dia-a-dia da criança, tem como objectivo o ensino de que diferentes coisas têm diferentes nomes.

Ao utilizar estes gestos, a criança poderá eventualmente participar nas conversas muito antes de ser capaz de verbalizar de forma inteligível.

Quanto mais precocemente se iniciar essa forma de linguagem, mais prática e facilidade terá em comunicar.



Nenhum bebé começa a falar logo que nasce, mas a maior parte das mães fala com o seu bebé. É natural falar-se com o bebé durante as rotinas diárias relacionadas com a cama, as refeições e o banho. Se, nestas condições juntarmos algumas indicações extra, sob a forma de gestos, o bebé será capaz de entender este processo complicado de forma muito mais rápida.

Quando está a pegar no seu bebé ao colo, é por vezes difícil fazer simultaneamente os gestos. Não se preocupe: utilize os gestos quando poder. Se só poder utilizar uma das mãos, não tem importância e também não importa qual das mãos utiliza. Os gestos que utilizam as duas mãos podem ser adaptados a uma só mão, se a outra estiver ocupada.

Outro aspecto importante é que toda a família e os técnicos de educação devem participar.

Deve utilizar frequentemente estes gestos, certificando-se que o seu bebé está a olhar para si quando fala com ele. Poderá então mostrar-lhe aquilo que lhe quer dizer.

61

ESTÁDIO I

Inclui gestos naturais que são comuns entre as mães com a adição de alguns gestos de ajuda que explicam o mundo do bebé.

Não devem ser usados para o ensino formal, apenas os **inclua na sua rotina diária** sempre que possível.

- | | | | | | |
|----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> acabou | <input type="checkbox"/> adeus | <input type="checkbox"/> água | <input type="checkbox"/> atenção | <input type="checkbox"/> avião | <input type="checkbox"/> banana |
| <input type="checkbox"/> barco | <input type="checkbox"/> bebé | <input type="checkbox"/> boa | <input type="checkbox"/> boa noite | <input type="checkbox"/> bola | <input type="checkbox"/> bolacha |
| <input type="checkbox"/> bom dia | <input type="checkbox"/> cão | <input type="checkbox"/> carro | <input type="checkbox"/> cavalo | <input type="checkbox"/> chave | <input type="checkbox"/> coelho |
| <input type="checkbox"/> colher | <input type="checkbox"/> comer | <input type="checkbox"/> dar | <input type="checkbox"/> dormir | <input type="checkbox"/> galinha | <input type="checkbox"/> gato |
| <input type="checkbox"/> grande | <input type="checkbox"/> não | <input type="checkbox"/> não há | <input type="checkbox"/> onde está? | <input type="checkbox"/> pássaro | <input type="checkbox"/> pato |
| <input type="checkbox"/> peixe | <input type="checkbox"/> porco | <input type="checkbox"/> telefone | <input type="checkbox"/> tomar banho | <input type="checkbox"/> vaca | |

ESTÁDIO II

Pode ser introduzido quando o bebé começa a olhar para imagens em livros. Podem sentar-se juntos, apontar e sinalizar e dizer alguns dos objectos básicos e animais que encontrarem.

- | | | | | |
|---------------------------------|--|------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> abrir | <input type="checkbox"/> aqui | <input type="checkbox"/> árvore | <input type="checkbox"/> batata | <input type="checkbox"/> beber |
| <input type="checkbox"/> beijo | <input type="checkbox"/> bolo | <input type="checkbox"/> borboleta | <input type="checkbox"/> caracol | <input type="checkbox"/> casa |
| <input type="checkbox"/> casaco | <input type="checkbox"/> cheirar | <input type="checkbox"/> comboio | <input type="checkbox"/> cortar | <input type="checkbox"/> estrela |
| <input type="checkbox"/> gosto | <input type="checkbox"/> lavar as mãos | <input type="checkbox"/> livro | <input type="checkbox"/> mota | <input type="checkbox"/> pão |
| <input type="checkbox"/> pente | <input type="checkbox"/> pequeno | <input type="checkbox"/> prato | <input type="checkbox"/> quente | <input type="checkbox"/> relógio |
| <input type="checkbox"/> sentar | <input type="checkbox"/> sujo | | | |

ESTÁDIO III

Se tem vindo a utilizar os gestos dos dois primeiros estádios e o seu bebé mostra grande interesse, talvez seja a altura de verificar o que ele realmente sabe e compreende.

Se, por exemplo, lhe pergunta o que ele quer, ele faz o gesto de que quer uma bebida ou imita o gesto para *luz* quando você o faz, então ele está realmente a associar a palavra com o gesto e o objecto.

- | | | | | | |
|-----------------------------------|--|----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> abelha | <input type="checkbox"/> acender a luz | <input type="checkbox"/> acordar | <input type="checkbox"/> alto | <input type="checkbox"/> apagar a luz | <input type="checkbox"/> apanhar |
| <input type="checkbox"/> baixo | <input type="checkbox"/> balão | <input type="checkbox"/> caixa | <input type="checkbox"/> calçar | <input type="checkbox"/> calças | <input type="checkbox"/> cama |
| <input type="checkbox"/> camisola | <input type="checkbox"/> cenoura | <input type="checkbox"/> chuva | <input type="checkbox"/> contar | <input type="checkbox"/> correr | <input type="checkbox"/> dentro |
| <input type="checkbox"/> frio | <input type="checkbox"/> garfo | <input type="checkbox"/> igual | <input type="checkbox"/> laranja | <input type="checkbox"/> limpo | <input type="checkbox"/> mar |



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

- | | | | | | |
|-----------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> meias | <input type="checkbox"/> meu | <input type="checkbox"/> o quê? | <input type="checkbox"/> óculos | <input type="checkbox"/> ovo | <input type="checkbox"/> pentear |
| <input type="checkbox"/> sabonete | <input type="checkbox"/> sol | <input type="checkbox"/> sopa | <input type="checkbox"/> sorrir | <input type="checkbox"/> subir | <input type="checkbox"/> tesoura |
| <input type="checkbox"/> torrada | <input type="checkbox"/> triste | | | | |

ESTÁDIO IV

À medida que a sua criança vai crescendo, a sua vida deixa de estar centrada na casa - ela irá a outros lugares como o infantário, e conhecerá e brincará com outras crianças.

Muitos destes gestos são utilizados naturalmente nas canções infantis, o que faz com que as outras crianças os conheçam e utilizem.

- | | | | | | |
|--|---------------------------------------|---|------------------------------------|-----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> a seguir | <input type="checkbox"/> afastar | <input type="checkbox"/> agarrar | <input type="checkbox"/> amanhã | <input type="checkbox"/> amigo | <input type="checkbox"/> antes |
| <input type="checkbox"/> atirar | <input type="checkbox"/> atrás | <input type="checkbox"/> bicicleta | <input type="checkbox"/> boné | <input type="checkbox"/> bonito | <input type="checkbox"/> botas |
| <input type="checkbox"/> cachecol | <input type="checkbox"/> cadeira | <input type="checkbox"/> cair | <input type="checkbox"/> calor | <input type="checkbox"/> camisa | <input type="checkbox"/> chapéu |
| <input type="checkbox"/> chávena | <input type="checkbox"/> cinto | <input type="checkbox"/> debaixo | <input type="checkbox"/> diferente | <input type="checkbox"/> em cima | <input type="checkbox"/> escrever |
| <input type="checkbox"/> gordo | <input type="checkbox"/> largar | <input type="checkbox"/> mãe | <input type="checkbox"/> mais alto | <input type="checkbox"/> mala | <input type="checkbox"/> metade |
| <input type="checkbox"/> muito | <input type="checkbox"/> nós | <input type="checkbox"/> obrigado | <input type="checkbox"/> outra vez | <input type="checkbox"/> pai | <input type="checkbox"/> para baixo |
| <input type="checkbox"/> parabéns | <input type="checkbox"/> partir | <input type="checkbox"/> pasta dentífrica | <input type="checkbox"/> pijama | <input type="checkbox"/> pôe aqui | <input type="checkbox"/> por favor |
| <input type="checkbox"/> pôr por baixo | <input type="checkbox"/> pôr por cima | <input type="checkbox"/> presente | <input type="checkbox"/> puxar | <input type="checkbox"/> roupa | <input type="checkbox"/> sabonete líquido |
| <input type="checkbox"/> saltar | <input type="checkbox"/> sede | <input type="checkbox"/> tirar | <input type="checkbox"/> toma | | |

3.4. Oficina dos Gestos

Os exemplos apresentados fazem parte de um trabalho de investigação realizado em parceria com o Departamento de Comunicação da Universidade de Aveiro e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian (fig. 28). É um Inventário de gestos naturais, preferencialmente utilizados na comunicação com as crianças com T21, nas diversas comunidades em que se encontra inserida. São gestos essencialmente funcionais permitindo o seu reconhecimento por qualquer pessoa fora do núcleo ambiental da criança.

Este projecto traduz-se pelo desenvolvimento de uma aplicação multimédia interactiva, orientada para uma população alvo caracterizada por perturbação do desenvolvimento intelectual e / ou perturbação das competências comunicativas. Para cada gesto é disponibilizado um conjunto de informação em diversos formatos (texto, som, imagem, vídeo), que pode ser armazenado no perfil de cada utilizador. Das várias funcionalidades, os gestos são disponibilizados em três línguas; a pesquisa pode ser efectuada por categorias ou pesquisa livre, para cada gesto foram criados vários contextos, onde se podem encontrar outros gestos associados.

São apresentados alguns exemplos dos gestos de acordo com os estádios acima referidos.





Figura 28. Imagens extraídas da aplicação - Oficina dos Gestos. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/oficina-dos-gestos/>

IV. INVENTÁRIOS PARA APOIAR A AVALIAÇÃO INFORMAL DAS COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS

Os inventários apresentados pretendem ajudar o tutor a manter um registo actualizado das competências da criança.

Pode utilizar cada inventário para fazer uma avaliação informal das competências da criança antes de iniciar a intervenção e depois manter como registo actualizado das aquisições progressivas.

4.1. Inventário compreensão precoce e compreensão de frases

A. PRIMEIROS SINAIS DE COMPREENSÃO

Antes de a criança começar a falar, manifesta sinais de compreensão da linguagem ao responder a palavras e frases com que se vai familiarizando.

	SIM	NÃO
1. Reage quando ouve o seu nome	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Reage ao som movimentando o corpo ou olhando na direcção da fonte sonora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Olha para a pessoa que fala ou faz movimentos tentando atrair a atenção da criança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Reage à voz do adulto parando de chorar ou movimentando o corpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sorri em resposta à atenção do adulto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



6. Tenta localizar um som, virando a cabeça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Palreia quando está contente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Repete os seus próprios sons (em interacção e resposta à voz do adulto)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Olha para as suas próprias mãos, sorri e vocaliza frequentemente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Mostra reconhecer membros da família, sorrindo ou parando de chorar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Balbucia (repetição de sílabas, ex.: me, me)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Estende os braços a pessoas conhecidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Estende a mão e bate levemente na sua imagem ao espelho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Vocaliza para chamar a atenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Imita a brincadeira do "cu-cu"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. COMPREENSÃO DE FRASES

Sinalizar se a criança compreende as frases.

	COMPREENDE		COMPREENDE
Tens fome?	<input type="checkbox"/>	Já está!	<input type="checkbox"/>
Tens sono? / Vamos dormir.	<input type="checkbox"/>	Vai buscar...	<input type="checkbox"/>
Tem cuidado.	<input type="checkbox"/>	Linda menina/menino.	<input type="checkbox"/>
Não mexe.	<input type="checkbox"/>	Onde está...?	<input type="checkbox"/>
Está quieto.	<input type="checkbox"/>	Diz adeus.	<input type="checkbox"/>
Bate palminhas.	<input type="checkbox"/>	Olha aqui.	<input type="checkbox"/>
Vem cá.	<input type="checkbox"/>	Abre a boca	<input type="checkbox"/>
Queres mais?	<input type="checkbox"/>	Senta aqui.	<input type="checkbox"/>
Não faças isso.	<input type="checkbox"/>	Deita fora.	<input type="checkbox"/>
Levanta-te.	<input type="checkbox"/>	Vamos comer /papar.	<input type="checkbox"/>
Dá à mãe / ao pai.	<input type="checkbox"/>	Vamos passear?	<input type="checkbox"/>
Dá-me um abraço.	<input type="checkbox"/>	Vamos dançar?	<input type="checkbox"/>
Dá-me um beijinho.	<input type="checkbox"/>	Olá!	<input type="checkbox"/>

4.2. Inventário juntar palavras

Ao início a criança usa palavras isoladas para comunicar e depois começa a juntar duas palavras para fornecer mais informação.

Não se pode afirmar que as crianças utilizem todas e as mesmas combinações no seu discurso que as crianças com um desenvolvimento típico. Mas o nosso objecto é que juntem ideias com o mesmo alcance e portanto podem utilizar esta lista como um guia de actividades. Não se preocupem se a vossa criança faz combinações diferentes ou não diz as usuais.

DUAS PALAVRAS

CATEGORIA

- AGENTE – ACÇÃO
- ACÇÃO – OBJECTO
- AGENTE – OBJECTO
- POSSESSIVO
- DESCRITIVO
- POSIÇÃO (LOCAL)
- TEMPORAL (TEMPO)

EXEMPLO

- BEBÉ DORME/ MAMÃ EMPURRA
- BEBER SUMO/ATIRAR BOLA
- PAPÁ SAPATO
- CARRO MAMÃ/MANA BONECA
- BOLA AZUL/CARRO GRANDE
- DENTRO CAIXA/ESCORREGA BAIXO
- IR AGORA/BOLACHA LOGO



QUANTITATIVO (NÚMERO)	DUAS BOLAS/UM COPO
CONJUNTIVO	COPO PRATO/MEIA SAPATO
EXISTÊNCIA	ESTE URSO/AQUELA BOLACHA
RECORRÊNCIA	MAIS LEITE/MAIS BOLACHA
NÃO – EXISTÊNCIA (NENHUM)	URSO NÃO/NÃO HÁ SUMO
REJEIÇÃO (NÃO QUERO)	LEITE NÃO/BANANA NÃO
NEGAÇÃO (NÃO É)	SUMO NÃO/PAI NÃO

Deve falar para a criança em frases gramaticalmente correctas à medida que sublinha e sinaliza as palavras-chave na frase. Quando a criança usa frases de duas ou três palavras-chave no seu discurso ou por gesto natural, é importante responder expandindo a sua frase para outra pequena mas gramaticalmente correcta, ex. “O pai foi para o trabalho”/”Pai foi trabalho”

TRÊS PALAVRAS	
CATEGORIA	EXEMPLO
AGENTE – ACÇÃO – OBJECTO	PAPÁ CHUTA BOLA/ MANA BEIJO BONECA
AGENTE – ACÇÃO – LOCAL	MAMÃ VAI LOJA/BEBÉ VAI CAMA
ACÇÃO – OBJECTO – LOCAL	BEBER SUMO COZINHA/LEVAR SAPATO CARRO
FRASES COM PREPOSIÇÕES	CARRO DENTRO CAIXA/ESCONDER BAIXO MESA
FRASES COM MODIFICADORES	QUER MAIS QUEIJO/OLHA MEU CÃO
FRASES 1ª PESSOA	EU QUERO BOLACHA/EU VEJO AVIÃO

4.3. Inventário de palavras

INSTRUÇÕES

A presente Checklist tem por objectivo registar o vocabulário da criança respeitando as seguintes categorias:

Compreende – Mesmo que a criança não verbalize nenhuma palavra, é importante referir nesta categoria todas as palavras que a criança conhece e identifica. Pois posteriormente são palavras que vai começar a nomear e a verbalizar. Por exemplo: Num conjunto de imagens a criança consegue identificar o “cão”; ou, Na rua, quando se pergunta: “onde está o carro?”, a criança identifica apontando ou olhando.

Compreende e usa sempre o mesmo gesto – Quando a criança tem adquirido um gesto específico (consistente e com referência sempre à mesma palavra) para expressar determinada palavra.

Compreende e usa sempre o mesmo som – Quando a criança tem adquirido um som referente a determinada palavra (consistente e com referência sempre à mesma palavra).

Usa a palavra espontaneamente – As palavras que a criança tem adquirido no seu vocabulário. Nesta categoria não se consideram as palavras que a criança, a pedido, consegue repetir. Mas sim aquelas que usa espontaneamente para se expressar.



botão							
botas							
boxers							
cachecol							
calças							
calças de ganga							
calções							
camisa							
camisola							
camisola interior							
carteira							
casaco							
chapéu							
cinto							
colar							
colarinho							
colantes							
cuecas							

gola							
gravata							
lenço							
luvas							
mala							
manga							
meias							
pijama							
robe							
roupa							
roupão							
saia							
sandálias							
sapatos							
ténis							
t-shirt							
vestido							

ITENS COMUNS / UTENSÍLIOS DIÁRIOS

almofada							
bule							
caixa							
caixote do lixo							
caneca							
caneta							
chave							
chávena							
cobertor							
colher							
copo							
corda							
dinheiro							
escova							
escova de dentes							
esponja							
faca							
frasco							
garfo							
garrafa							
guardanapo							
jarra							
jarro							
lâmpada							

ITENS COMUNS / UTENSÍLIOS DIÁRIOS

lata							
lençol							
lixo							
luz							
máquina fotográfica							
martelo							
panela							
pano							
papel							
pasta de dentes							
pente							
pincel							
planta							
prato							
relógio							
remédio							
sabonete							
champô							
tacho							
tampa							
tesoura							
tigela							
toalha							



Compreende
Compreende e usa sempre o mesmo gesto
Compreende e usa sempre o mesmo som
Usa a palavra espontaneamente
Compreensível por todos
Compreensível por técnicos
Compreensível por familiares

Compreende
Compreende e usa sempre o mesmo gesto
Compreende e usa sempre o mesmo som
Usa a palavra espontaneamente
Compreensível por todos
Compreensível por técnicos
Compreensível por familiares

FAMÍLIA / PESSOAS / PROFISSÕES

amigo/a						
avó						
avô						
bebé						
bombeiro						
carteiro						
educadora						
enfermeira						
homem						
irmã						
irmão						
mãe						
menina						
menino						
mulher						

CASA

arrecadação						
casa						
casa de banho						
chão						
cozinha						
despensa						
escadas						
escritório						
garagem						
janela						
jardim						

MOBILIÁRIO / UTENSÍLIOS

aparelhagem						
armário						
aspirador						
banco						
banheira						
banho						
cadeira						
cama						
candeeiro						
carpete						
chuveiro						
computador						
cortinas						
estante						
ferro (de engomar)						

FAMÍLIA / PESSOAS / PROFISSÕES

nome (da criança)						
nome da mãe						
nome do pai						
nome do professor/a						
nome do(s) irmão(s)						
pai						
palhaço						
peçoas						
polícia						
primo/a						
professor/a						
senhora						
tia						
tio						

CASA

lareira						
porta						
quarto						
quintal						
sala						
sala de estar						
sala de jantar						
sotão						
tecto						
terraço						
varanda						

MOBILIÁRIO / UTENSÍLIOS

gaveta						
lava-louça						
máquina de lavar roupa						
máquina de lavar louça						
mesa						
microondas						
mobília						
móvel						
piano						
quadro						
rádio						
sanita						
sofá						
tapete						
telefone						



fogão								televisão						
frigorífico								vídeo						
gaiola														

Compreende e usa sempre o mesmo gesto	Compreende e usa sempre o mesmo som	Usa a palavra espontaneamente	Compreensível por todos	Compreensível por técnicos	Compreensível por familiares	Compreende	Compreende e usa sempre o mesmo gesto	Compreende e usa sempre o mesmo som	Usa a palavra espontaneamente	Compreensível por todos	Compreensível por técnicos	Compreensível por familiares
---------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------	-------------------------	----------------------------	------------------------------	------------	---------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------	-------------------------	----------------------------	------------------------------

ALIMENTAÇÃO / REFEIÇÕES

açúcar							
água							
amêndoa							
amendoim							
ananás							
arroz							
atum							
bacalhau							
banana							
batatas							
batatas fritas							
bebida							
bife							
biscoito							
bolacha							
bolo							
café							
carne							
cebola							
cenouras							
cereais							
chá							
chocolate							
chouriço							
coca-cola							
comer							
comida							
couve							
doces							
ervilhas							
esparquete							
farinha							
favas							
feijão verde							
feijões							
fiambre							
frango							
gelado							
gelatina							

ALIMENTAÇÃO / REFEIÇÕES

laranja							
jantar							
leite com chocolate							
massa							
leite							
limão							
manteiga							
mel							
maçã							
marmelada							
maionese							
paio							
pão							
milho							
morangos							
ovos							
pepino							
peixe							
presunto							
pêro							
queijo							
pizza							
pudim							
pêra							
refeição							
sal							
sandes							
pêssego							
salsa							
salsicha							
sobremesa							
sumo							
tosta							
torta							
torradas							
tarte							
sopa							
tomate							
uvas							



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

gelo							vitaminas						
hamburger							iogurte						

Compreende	Compreende e usa sempre o mesmo gesto	Compreende e usa sempre o mesmo som	Usa a palavra espontaneamente	Compreensível por todos	Compreensível por técnicos	Compreensível por familiares	Compreende	Compreende e usa sempre o mesmo gesto	Compreende e usa sempre o mesmo som	Usa a palavra espontaneamente	Compreensível por todos	Compreensível por técnicos	Compreensível por familiares
------------	---------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------	-------------------------	----------------------------	------------------------------	------------	---------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------	-------------------------	----------------------------	------------------------------

NÚMEROS

um
dois
três
quatro
cinco
seis
sete

EXTERIOR / RUA

areia
ar
árvore
arco-íris
baloço
bandeira
chuva
céu
campo
campo de futebol
entrada
erva
estrela
estrada
escorrega
flor
lua
lago
mangueira

NÚMEROS

oito
nove
dez
onze
números
números até 20
números até 30

EXTERIOR / RUA

mar
neve
nuvem
passadeira
passeio
pau
pedra
piscina
ponte
portão
relva
rio
rua
recreio
sol
semáforo
saída
vento



Compreende	Compreende e usa sempre o mesmo gesto	Compreende e usa sempre o mesmo som	Usa a palavra espontaneamente	Compreensível por todos	Compreensível por técnicos	Compreensível por familiares
Compreende	Compreende e usa sempre o mesmo gesto	Compreende e usa sempre o mesmo som	Usa a palavra espontaneamente	Compreensível por todos	Compreensível por técnicos	Compreensível por familiares

LUGARES

- ATL
- bombeiros
- biblioteca
- casa
- centro comercial
- dentista
- escola
- feira
- festa
- floresta
- farmácia
- hospital
- igreja
- jardim

FORMAS

- círculo
- quadrado
- triângulo

JOGOS / BRINCAR

- avião
- arco
- boneca/o
- balão
- bola
- basquetebol
- bicicleta
- brinquedo
- carro
- carrinho
- cartas
- caneta
- caderno
- dado
- futebol

LUGARES

- jardim zoológico
- loja
- médico
- mercearia
- praia
- parque
- polícia
- padaria
- quinta
- quintal
- restaurante
- rua
- supermercado
- trabalho

FORMAS

- rectângulo
- redondo

JOGOS / BRINCAR

- fotografia
- giz
- história
- jogo
- lápiz
- livro
- mala
- patins
- puzzle
- presente
- raquete
- skate
- tambor
- urso



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

72

Compreende
Compreende e usa sempre o mesmo gesto
Compreende e usa sempre o mesmo som
Usa a palavra espontaneamente
Compreensível por todos
Compreensível por técnicos
Compreensível por familiares

Compreende
Compreende e usa sempre o mesmo gesto
Compreende e usa sempre o mesmo som
Usa a palavra espontaneamente
Compreensível por todos
Compreensível por técnicos
Compreensível por familiares

CORPO

barriga
boca
braço
bochechas
cabelo
cara
cabeça
calcanhar
costas
cotovelo
corpo
dentes
dedos
joelho
lábios
língua

CORPO

mãos
nariz
olhos
orelhas
ouvidos
ombro
perna
pipi
pilinha
pescoço
pés
pestanas
rabo
sobrancelhas
tornozelo
umbigo

ACONTECIMENTOS / ROTINAS

almoço
arrumar
feriado
esperar
aniversário
banho
baptizado
carnaval
casamento
compras

ACONTECIMENTOS / ROTINAS

férias
festa
fim de semana
folga
lanche
limpar
natal
Páscoa
sesta
surpresa

TRANSPORTES

carro
avião
ambulância
autocarro
camião
barco
bicicleta
bilhete
carro
camião
camioneta
carrinha

TRANSPORTES

comboio
eléctrico
estação
garagem
helicóptero
metro
mota
passe
paragem
tractor
triciclo
transportes



Compreende	Compreende e usa sempre o mesmo gesto	Compreende e usa sempre o mesmo som	Usa a palavra espontaneamente	Compreensível por todos	Compreensível por técnicos	Compreensível por familiares
Compreende	Compreende e usa sempre o mesmo gesto	Compreende e usa sempre o mesmo som	Usa a palavra espontaneamente	Compreensível por todos	Compreensível por técnicos	Compreensível por familiares

TEMPORALIDADE

agora					
amanhã					
antes					
dia					
depois					
hoje					

TEMPORALIDADE

hora					
manhã					
noite					
ontem					
tarde					
tempo					

CALENDARIZAÇÃO

segunda feira					
terça feira					
quarta feira					
quinta feira					
sexta feira					
Sábado					
Domingo					
fim de semana					
Primavera					
Verão					
Outono					
Inverno					

CALENDARIZAÇÃO

Janeiro					
Fevereiro					
Março					
Abril					
Maio					
Junho					
Julho					
Agosto					
Setembro					
Outubro					
Novembro					
Dezembro					

VERBOS / PALAVRAS DE ACÇÃO

agarrar					
andar					
acordar					
adormecer					
acender					
arrumar					
apagar					
apanhar					
ajudar					
acabar					
abrir					
apontar					
abraçar					
assoprar					
acenar					
atirar					
bater					
beber					
brincar					
beijar					
bater palmas					

VERBOS / PALAVRAS DE ACÇÃO

esconder					
esperar					
escolher					
estudar					
falar					
fazer					
fechar					
ganhar					
gostar					
gritar					
gastar					
ir					
jogar					
lavar					
ler					
levantar					
ligar					
limpar					
mostrar					
marcar					
mudar					



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

comer										morder										
cortar										mentir										
cair										nadar										
correr										olhar										
começar										ouvir										
contar										pentear										
calçar										parar										
calar										pôr										
cantar										puxar										
conversar										poder										
conseguir										perder										
conduzir										pensar										
cozinhar										provar										
comprar										querer										
copiar										rir										
cheirar										roer										
chorar										responder										
chutar										ser										
colar										saltar										
colocar										sentar										
dar										subir										
dormir										sentir										
deitar										ter										
deitar fora										tocar										
deixar										trabalhar										
dizer										vestir										
despir										viajar										
dançar										voar										
desenhar										varrer										
descer										vir										
escrever										zangar										
empurrar																				

Compreende	Compreende e usa sempre o mesmo gesto	Compreende e usa sempre o mesmo som	Usa a palavra espontaneamente	Compreensível por todos	Compreensível por técnicos	Compreensível por familiares
Compreende	Compreende e usa sempre o mesmo gesto	Compreende e usa sempre o mesmo som	Usa a palavra espontaneamente	Compreensível por todos	Compreensível por técnicos	Compreensível por familiares

ADJECTIVOS
ADJECTIVOS DESCRITIVOS

acordado							
arranjado							
bom							
calado							
claro							
doente							
escuro							
estragado							
forte							
fraco							

ADJECTIVOS
ADJECTIVOS DESCRITIVOS

melhor							
negro							
novo							
pio							
pobre							
quadrado							
quente							
redondo							
rico							
silencioso							

frio								sujo							
limpo								velho							
mau															

Compreende	Compreende e usa sempre o mesmo gesto	Compreende e usa sempre o mesmo som	Usa a palavra espontaneamente	Compreensível por todos	Compreensível por técnicos	Compreensível por familiares
Compreende	Compreende e usa sempre o mesmo gesto	Compreende e usa sempre o mesmo som	Usa a palavra espontaneamente	Compreensível por todos	Compreensível por técnicos	Compreensível por familiares

QUALIDADES PESSOAIS

amigo/a					
antipático/a					
bonito/a					
cabeludo/a					
cansado/a					
careca					
feio/a					

CORES

azul					
amarelo					
branco					
castanho					
cinzento					
laranja					

MOVIMENTOS

depressa					
devagar					

TAMANHO

alto					
baixo					
comprido					
curto					
estreito					
fino					
gordo					

TEXTURAS

áspero					
duro					
liso					
macio					
mole					
molhado					

QUALIDADES PESSOAIS

feliz					
inteligente					
mau/má					
meigo/a					
simpático/a					
triste					
zangado/a					

CORES

preto					
rosa					
roxo					
verde					
vermelho					

MOVIMENTOS

lento					
rápido					

TAMANHO

grande					
grosso					
largo					
leve					
magro					
pequeno					
pesado					

TEXTURAS

pegajoso					
peganhento					
peludo					
rijo					
seco					
suave					



Compreende	Compreende
Compreende e usa sempre o mesmo gesto	Compreende e usa sempre o mesmo gesto
Compreende e usa sempre o mesmo som	Compreende e usa sempre o mesmo som
Usa a palavra espontaneamente	Usa a palavra espontaneamente
Compreensível por todos	Compreensível por todos
Compreensível por técnicos	Compreensível por técnicos
Compreensível por familiares	Compreensível por familiares

OUTRAS PALAVRAS

USO SOCIAL

adeus
boa noite
boa tarde
bom dia
com licença
desculpa

INTERROGAÇÃO

como
o quê
onde
porquê
qual

ARTIGOS E AUXILIARES

a(s)
com
como
da(s)
de
do(s)
em
então
na(s)
no(s)

OUTRAS PALAVRAS NÃO INCLUIDAS NA LISTAGEM

OUTRAS PALAVRAS

USO SOCIAL

obrigado
olá
parabéns
perdão
por favor

INTERROGAÇÃO

quando
quanto
quantos
quem

ARTIGOS E AUXILIARES

o(s)
ou
para
por
que
se
só
só se
também

OUTRAS PALAVRAS NÃO INCLUIDAS NA LISTAGEM



4.4. Inventário de competências para a compreensão e expressão da linguagem falada

A) Primeiros Rótulos Verbais

78

As primeiras palavras ensinadas à criança devem reflectir os objectos e acontecimentos que lhe são familiares no seu ambiente diário.

Deve escolher-se o vocabulário olhando para a rotina individual de cada criança; os seus brinquedos favoritos, animais de estimação, etc. As primeiras palavras devem ter poucas sílabas e ser gerais na sua referência, em vez de específicas, ex. cão em vez de “boxer”, pois estas são mais facilmente compreendidas e recordadas.

A criança precisa de ouvir o rótulo verbal em associação com o referente muitas vezes e numa variedade de contextos.

Ao princípio acompanhe as ordens com muitas pistas visuais e contextuais, reduzindo-as gradualmente até que a criança confie só na compreensão verbal. O rótulo verbal deve estar no fim da frase e ser enfatizado, ex. “Onde está o cão?”. O resto da informação na frase deve ser redundante pois a criança só consegue assimilar um conceito verbal neste estágio.

Compreensão

- Compreende (identifica – olha/aponta) os itens quando nomeados
- Compreende (procura) os itens (objectos) quando nomeados
- Compreende (procura) os itens (imagens) quando nomeados
- Arruma a pedido o item (objecto) nomeado
- Vai buscar determinado item (objecto) a pedido
- Realiza jogos de faz de conta com objectos reais
- Realiza jogos de faz de conta com brinquedos
- Constrói puzzles de duas peças, de objectos diários
- Compreende (coloca correctamente) determinado item (objecto) numa posição definida
- Junta objectos iguais
- Corresponde lotos de imagens

Expressão

- Escolhe entre dois itens (gesto, som, nome)
- Identifica (gesto, som, nome) item desaparecido
- Antecipa a acção mostrando ao adulto o que vai fazer ou qual o item que vai utilizar (utiliza gesto, som, palavra)
- Arruma e nomeia itens
- Identifica (gesto, som, palavra) itens em fotografias, imagens, desenhos

1. COMIDA

Jogos para promover a compreensão

a) Durante as refeições fale sobre a comida que a criança está a comer chamando a sua atenção para cada item à medida que o nomeia claramente. Quando lhe oferece uma escolha de coisas para comer, levante-as no ar e nomeie-as, ex. “Queres leite?” - mostrando-lhe o leite, ou “Queres sumo de laranja?” - mostrando-lhe a laranja. Promova a audição dos nomes da comida em diferentes situações.

b) Leve a criança às compras e fale sobre o que vai comprar.



- c) Faça comida de 'faz-de-conta' com a criança, ex. plasticina. Escolha as suas comidas favoritas como modelo.
- d) Utilize uma loja de brincar com prateleiras e uma mesa com uma registadora. A criança e o adulto ou um grupo de crianças podem fazer turnos para ser o vendedor e o comprador. Dê um saco à criança para recolher as suas compras e diga-lhe o que comprar, ex. "Compra-me um bolo".
- e) Dê à criança uma festa de faz-de-conta com alguns dos seus brinquedos favoritos. Utilize comida de brincar, nomeando-a enquanto joga.
- f) Faça um diário com a criança, registando os acontecimentos do dia em imagens. As refeições podem ser fotografadas, desenhadas pelo adulto ou a criança pode procurar imagens em revistas. Não deve haver um intervalo muito grande entre o acontecimento e o registo.

Jogos para promover a expressão

- a) Deixe a criança escolher comida. Se, está a oferecer sumo de fruta, mostre uma maçã e a uma laranja e pergunte-lhe qual é que prefere, encoraje a fazer um gesto natural, um som aproximado ou mesmo dizer o nome, em vez de apontar.
- b) Pergunte o que está a comer durante as refeições.
- c) Coloque três bocados de comida num tabuleiro. Pergunte o nome destes à criança e depois retire um, pergunte-lhe qual é que falta. Se for difícil mostre-lhe aquele que retirou.

2. ROUPA

Jogos para promover a compreensão

- a) Nomeie peças de roupa enquanto veste e despe a criança. Nomeie também a sua própria roupa.
- b) Deixe a criança ajudá-la a arrumar colocando a roupa nas gavetas ou num cesto para lavar. Dê-lhe uma peça de roupa e nomeie, ex. "Agora o casaco". Mais tarde dê-lhe uma escolha de 2/3 peças e peça-lhe que coloque em determinado local.
- c) Faça jogos de vestir usando chapéus engraçados e roupas coloridas. Agarre uma peça e coloque-a, dizendo "Olha, vesti uma camisola". Depois dê à criança e nomeie outra vez, ex. "A Rita tem uma camisola". Utilize um espelho e coloque-se em posições engraçadas; dê uma escolha de peças e peça-lhe que escolha uma.
- d) A criança pode vestir bonecas grandes e pequenas (fig. 32). Mostre à criança o que fazer com a roupa e nomeie enquanto veste a boneca. Vá pedindo à criança para retirar determinada peça de roupa e o mesmo para colocar.
- e) Pode utilizar fichas de actividades que podem atrair a sua atenção (fig. 33)
- f) Utilize livros de autocolantes, além de muito motivadores, ajudam a treinar a motricidade fina, a linguagem e os conceitos (fig. 34).

Jogos para promover a expressão

- a) Quando vestem bonecas peça à criança para dizer (fazer gesto natural e/ou som aproximado) qual a peça de roupa que vai colocar a seguir.
- b) Quando enchem a máquina de lavar roupa, peça à criança que diga (faça o gesto natural e/ou o som aproximado) o nome das roupas à medida que enche a máquina ou que diga qual é que deve pôr a seguir.



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

80



Figura 29. Boneca, vestuário de Inverno e de Verão, da FURNIS.

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Liga com uma — as peças de vestuário que pertencem ao menino e as peças que pertencem à menina.

	•	• saia •	•	
•	•	• camisa •	•	•
•	•	• blusa •	•	•
•	•	• calções •	•	•

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

- Realizei a actividade sem dificuldade
- Precisei de ajuda para realizar a actividade
- Não consegui realizar a actividade

2021. Todos os direitos reservados | www.tcondeco.pt III

Figura 30. Fichas de Actividades “Aprender a Ler com a Mimocas”. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>



Figura 31. Cenários com autocolantes.



3. BRINQUEDOS

a) Enquanto brinca com a criança na hora do banho, na caixa de areia ou no cantinho das bonecas, nomeie os brinquedos à medida que brinca com eles. Faça com que a criança tenha muitas variações do mesmo brinquedo, ex. 3 bonecas diferentes, para que aprenda que a palavra 'boneca' não é só para o seu brinquedo favorito. Mostre-lhe que as bonecas podem ser usadas para as mesmas coisas, ex. vestir e alimentar, pentear.

b) Quando arruma brinquedos ou os retira para brincar, dê à criança e vá nomeando cada um. Peça à criança para ir buscar determinado brinquedo à caixa. Se ela não compreender, procure o brinquedo e mostre.

Faça da caixa de brinquedos um marco do correio cortando um buraco de lado. Pode fazer o buraco com uma boca e cara engraçadas. Deixe-a arrumar os seus brinquedos colocando-os pelo buraco, ex. "Guarda o ursinho".

c) Faça um livro de imagens dos seus brinquedos favoritos, de fotografias, desenhos ou recortes de revistas. Observe o livro página a página, nomeando cada imagem para a criança, peça-lhe depois que procure aquela que nomeou.

d) Esconda alguns dos brinquedos da criança na sala, quando ela os encontrar nomeie cada um. A seguir, esconda 2/3 brinquedos e peça-lhe que encontre um, ex. "Onde está o ursinho?".

4. OBJECTOS DIÁRIOS

Jogos para promover a compreensão

a) Durante o dia fale sobre os objectos que você e a criança estão a usar. Escolha esses objectos que são familiares para a criança, ex. colher, chávena, escova, sabonete.

b) Faça jogos de 'faz-de-conta' que envolva estes objectos reais ou réplicas de brincar. Colheres, chávenas e pratos podem ser utilizados em festas de 'faz-de-conta' e escovas, pentes, sabonete e flanela podem ser utilizados para cuidar do urso ou da boneca. Fale sobre os objectos enquanto brinca com eles e peça à criança para lhe dar um determinado.

c) Coloque alguns itens familiares num saco opaco e diga "Vou encontrar a minha chávena". Ponha a sua mão no saco, retire a chávena e diga com grande surpresa, "Olha uma chávena". Dê o saco à criança e peça que encontre o objecto nomeado. Se for difícil nomeie cada objecto do saco à medida que os retira. Quando acabar, coloque-os outra vez no saco e deixe a criança tentar outra vez (comece com 2/3 objectos e aumente progressivamente o número).

d) Jogue com 'puzzles' simples de 2 peças, de objectos diários. Coloque 2 ou 3 'puzzles' virados para cima na mesa e mostre à criança cada imagem, nomeando-a para ela. Depois separe as peças e misture-as deixando à vista. Peça à criança para encontrar o 'pente', etc. Se ela não responder então combine as peças para ela e quando você encontrar a combinação correcta exclame "Olha um pente". Peça à criança para encontrar outro objecto (fig. 35).

e) Escolha objectos grandes e coloque-os estrategicamente na divisão onde está a trabalhar com a criança a observar. Depois peça-lhe "traz-me o carro". A criança deve ir buscar o objecto e trazer.

f) Os nomes das peças de mobiliário podem ser ensinados dando qualquer coisa à criança e pedir "põe em cima da mesa" ou "põe em cima da cadeira".

g) Os lotos de imagens podem ser uma boa ideia para ensinar palavras, principalmente se forem de imagens reais, pode utilizá-los para jogos de correspondência. Peça à criança para colocar a maçã com a maçã (reforce, dizendo para colocar o igual com o igual) e ajude-a a realizar a tarefa correctamente. Quando a criança corresponder correctamente peça "dá-me a maçã" ou "mostra-me a maçã" para testar a compreensão das palavras.



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

82



Figura 32. Puzzle de encaixe de objectos diários, da GOULA e cartões duplicados, da FALOMIR.

Jogos para promover a expressão

- Quando arruma os brinquedos no final de um jogo ou vai buscá-los para jogar, peça à criança que diga o seu nome (faça o gesto natural e/ou o som aproximado).
- Esconda dois objectos atrás das costas, um em cada mão. Mostre-lhe as mãos fechadas à frente e deixe-a escolher uma. Abra a mão, mostre o objecto, a criança deve dizer o seu nome.
- Pergunte à criança quais os brinquedos com que quer brincar, “queres brincar com o carro ou com a bola?”. Encoraje-a a dizer em vez de apontar (fazer o gesto natural e/ou o som aproximado).
- Lotos de imagem. Coloque os cartões de corresponder virados para baixo numa pilha e tirem à vez, digam o nome da imagem e corresponda com a imagem no lotto.

5. ANIMAIS

- Aponte diferentes animais para a criança quando vão à rua, dizendo os seus nomes.
- Arranje muitas saídas para ver animais no zoo ou, se possível, numa quinta.
- Ajude a encontrar imagens em livros (animais que ela conhece na realidade).
- Utilize puzzles de encaixes de animais (fig. 33, ou puzzles de construção (fig. 34)
- Utilize blocos ou puzzles sonoros (fig. 35).
- Desenhe para a criança figuras de animais que viram nas saídas e depois peça para desenhar uma para si (formas de animais para rodear e traçar).



Figura 33. Puzzle de encaixe de animais com texturas, da GOULA.





83

Figura 34. Puzzle de construção de 2 a 5 peças, da DISET.



Figura 35. Puzzle de encaixes sonoros, da GOULA e cubos sonoros, da DISET.

6. TRANSPORTES

- Existem muitas oportunidades durante o dia para apontar diferentes veículos. Utilize nomes simples como autocarro, carro ou comboio. A excitação de uma volta num autocarro vai ajudá-la a lembrar estas palavras.
- Jogue com carros de brinquedos, autocarros, etc., em garagens de 'faz-de-conta' ou ao longo de estradas de papel. Puxe os brinquedos ao longo, nomeando-os e fazendo os sons apropriados, ex. "Olha o meu comboio - 'ch'-'ch'-'ch'".
- Utilize 'puzzles' com veículos familiares para a criança (fig. 36).



Figura 36. Puzzle de encaixes sonoros, da GOULA e cubos sonoros, da DISET.



B) Relacionar dois Conceitos Verbais (Nome-Nome)

Neste estágio uma criança pode ser capaz de responder apropriadamente à ordem: "Põe a chávena em cima da mesa", mas não compreende as palavras "põe" e "em cima". Está só a relacionar os dois objectos da maneira mais usual e provavelmente responderá da mesma maneira à ordem: "Coloca a chávena debaixo da mesa".

Quando decide uma actividade certifique-se que a criança está familiarizada com o vocabulário, e que as frases só tenham duas palavras com informação, isto é, dois rótulos verbais. Mostre à criança como deseja que os objectos sejam relacionados, modelando a actividade ou permitindo-lhe que utilize o seu conhecimento pragmático como no exemplo em cima.

Compreensão

- Realiza, por imitação, uma tarefa que envolve acção e dois objectos
- Realiza uma tarefa que implica a escolha entre dois objectos
- Realiza a pedido, uma tarefa que envolve relação entre dois itens ou pessoas

Neste estágio uma criança pode ser capaz de responder apropriadamente à ordem: "Põe a chávena em cima da mesa", mas não compreende as palavras "põe" e "em cima". Está só a relacionar os dois objectos da maneira mais usual e provavelmente responderá da mesma maneira à ordem: "Coloca a chávena debaixo da mesa".

Quando decide uma actividade certifique-se que a criança está familiarizada com o vocabulário, e que as frases só tenham duas palavras com informação, isto é, dois rótulos verbais.

Mostre à criança como deseja que os objectos sejam relacionados, modelando a actividade ou permitindo-lhe que utilize o seu conhecimento pragmático como no exemplo em cima.

- a) Role suavemente uma bola para uma boneca, dizendo à criança o que está a fazer, ex. "Olha, estou a rolar a bola para a boneca". Chame a sua atenção para os objectos à medida que os nomeia.
- b) Substitua a boneca por outro brinquedo, por exemplo um urso, e repita a actividade.
- c) Utilizando ambos brinquedos, role a bola para um e para outro, comentando novamente o que está a fazer.
- d) Dê a bola a criança e peça-lhe que role para o urso ou para a boneca. Aponte para o brinquedo correcto se ela precisar de ajuda.
- e) Substitua a bola por um carro e repita os passos das alíneas c e d.
- f) Dê ambos brinquedos à criança e peça-lhe para rolar um deles para a boneca ou para o urso. Ajude-a se for necessário. Nesta altura, a criança precisa de compreender ambos os nomes para cumprir a ordem.
- g) À medida que a criança se torna mais confiante, aumente gradualmente a escolha dos brinquedos.

Siga esta hierarquia de ensino para as actividades seguintes.

2. Faça várias caixas de correio com diferentes caras pintadas, ex. palhaço, cão, gato, etc., e dê à criança uma variedade de objectos para colocar, ex. "Põe a bola no palhaço".
3. Coloque os brinquedos e bonecos favoritos da criança para uma festa lanche e dê instruções de como ela deve colocar a comida, ex.: "Dá o bolo à boneca".
4. Um grupo de crianças pode jogar ao esconde, uma criança sai da sala enquanto que é dito a outra onde deve esconder um objecto, ex. "Esconde a bola dentro da caixa".
5. Arranje algumas peças de vestuário para as crianças brincarem ao vestir. O adulto dá as instruções, ex. "Maria dá um lenço ao Paulo".
6. Durante as rotinas diárias, como por exemplo arrumar os brinquedos e as roupas, às refeições



ou à hora do banho, pode-se dar à criança a oportunidade para ouvir frases contendo dois conceitos verbais, ex. "Põe o sabonete na banheira".

C) Verbos

Os verbos são mais difíceis de aprender do que os rótulos de objectos. A criança precisa de muita repetição da linguagem relevante.

Fale sobre as acções à medida que ocorrem para que a associação entre acção e palavra seja claro.

Verbos de Acção

Comece com verbos de acção que não envolvam um objecto, já que estes são mais fáceis para a compreensão da criança. Eles descrevem movimentos como correr, dormir e saltar, que a criança pode fazer.

- Realiza, por imitação, uma actividade que envolve movimento
- Realiza determinado movimento, a pedido
- Realiza uma sequência de movimentos simples seguindo uma lengalenga
- Realiza uma actividade que envolve movimento em relação a objectos/obstáculos
- Mima movimentos utilizando bonecas
- Mima acções a partir de imagens
- Procura e encontra uma imagem relacionada com determinada acção, a pedido

Verbos de acções sobre objectos

Estes são verbos que descrevem uma acção sobre o objecto, ex. pontapé (bola) e puxar (porta).

- Realiza movimentos específicos com objectos (brinquedos)
- Realiza movimentos específicos com pares
- Realiza acções específicas com objectos em situações de faz-de-conta

Os verbos são mais difíceis de aprender do que os rótulos de objectos, a criança precisa de muita repetição da linguagem relevante.

Fale sobre as acções à medida que ocorrem para que a associação entre acção e palavra seja claro.

Verbos de Acção

Comece com verbos de acção que não envolvam um objecto, já que estes são mais fáceis para a compreensão da criança. Eles descrevem movimentos como correr, dormir e saltar, que a criança pode fazer.

1a) Durante a ginástica ou actividades de ginástica lúdica, fale sobre o que você ou a criança estão a fazer, ex. "Olha, estou a saltar".

b) Realize determinada acção e peça à criança para fazer o mesmo, ex. "Vamos saltar. Estamos a saltar". Enfatize a palavra de acção.

c) Peça à criança para realizar a acção, se ela hesitar ou responder inadequadamente, repita a acção e a palavra.

2. Cante canções que incluam gestos enquanto os realiza com a criança. Mais tarde deixe a criança realizar as acções sozinha enquanto você canta a canção.

3. Defina um percurso de obstáculos e fale sobre o que a criança está a fazer à medida que ela avança. Seguidamente peça para ela cumprir ordens específicas à medida que chega a cada obstáculo, ex. "Tropa para cima das caixas", ou "Corre à roda da mesa".

4. Descreva as acções da criança enquanto ela brinca com as bonecas e diga "Olha a boneca está a correr". Peça-lhe para mostrar diferentes acções com a boneca.

5. Num grupo, dê a cada criança várias imagens de acções. Peça a cada criança para 'mimar' uma



das acções e veja se as outras crianças conseguem identificar a imagem correcta. Mostre a imagem correcta e diga, "Sim, a Maria está a saltar".

6. Observe livros de imagens e fale sobre as diferentes acções dos intervenientes. Peça à criança para encontrar determinada imagem.

Verbos de acções sobre objectos

Estes são verbos que descrevem uma acção sobre o objecto, ex. pontapé (bola) e puxar (porta).

1. Durante as actividades de jogo, mostre à criança como diferentes objectos podem ser movidos, falando sobre o que está a acontecer. Dê o brinquedo à criança e descreva a brincadeira.

Existem vários brinquedos que são bons para ensinar verbos específicos:

- a) Brinquedos que seja necessário 'empurrar', 'apertar'.
- b) Brinquedos que 'saltem', 'rolem'.
- c) Bonecas que possam ser 'penteadas', 'lavadas', 'vestidas'.

2. Coloque diferentes objectos e brinquedos em frente da criança, ex. bola, roca, balão, carro. Escolha uma acção e realize-a com todos os objectos, descrevendo o que está a fazer, ex. "Estou a rolar o balão; agora estou a rolar a bola". A criança aprende que uma acção não é específica para um e cada objecto.

Depois de muitos exemplos semelhantes, utilize os brinquedos num jogo. Um grupo de crianças podem brincar passando os brinquedos para outra, utilizando o método escolhido pelo adulto, ex. "Rola a bola para o João".

3. O recreio e o parque infantil têm meios para este tipo de acções, ex. a criança pode ser empurrada no baloiço, levantada no 'sobe-e-desce' e escorregar no 'escorrega'. Diga à criança o que está a fazer, ex. "Estou a empurrar-te", "Vou apanhar-te".

4. Jogos de bola são úteis para ensinar verbos como 'atirar', 'apanhar', 'pontapear', 'rolar', 'balançar'.

5. Fale sobre as acções da criança na cozinha, ex. 'cortar', 'bater'; ou em barro e plasticina, ex. 'apertar', 'rolar', 'esticar', 'cortar'.

6. Faça vários livros de imagens de acções separadas (livros que passam as páginas em grande velocidade dando a ideia de acção).

Verbos Atributivos

Estes verbos descrevem uma mudança num estádio físico, ex. 'partir', 'limpar', 'cozinhar', 'derreter'. A criança precisa de ter experiência pessoal destes conceitos e repetição da linguagem relacionada. Ex.: 'derreter'

1. Quando cozinhar, mostre à criança como diferentes comidas derretem quando aquecidas, ex. manteiga, chocolate, açúcar.

D) Compreender as Funções dos Objectos

Proporcione à criança várias oportunidades para observar como diferentes objectos são usados e ajude-a a utilizá-los. Fale sobre o que você está a fazer com os objectos durante o jogo e actividades diárias, ex. "Olha, a tesoura está a cortar o papel".

- Compreende (imita) a acção (função) associada com o objecto apresentado
- Realiza actividades de faz-de-conta associando objecto e a respectiva função
- Procura um item segundo a funcionalidade (com apoio do gesto)
- Procura um item segundo a funcionalidade (sem pista visual)

Proporcione à criança várias oportunidades para observar como diferentes objectos são usados e ajude-a a utilizá-los. Fale sobre o que você está a fazer com os objectos durante o jogo e



actividades diárias, ex. "Olha, a tesoura está a cortar o papel".

- a) Coloque uma variedade de objectos sobre a mesa. Escolha um deles, ex. sabonete e exemplifique a sua utilização, diga "Olha o sabonete. Tu lavaste as mãos com o sabonete". Depois escolha outro objecto e desta vez encoraje a criança a 'fazer-de-conta' consigo, dizendo, "Sim está bem, tu comes com o garfo", etc.
- b) Quando fizer isto com todos os objectos, veja se a criança consegue 'fazer-de-conta' sozinha.
- c) Peça-lhe um dos objectos, ex. "Procura uma coisa por onde bebes", enfatize a palavra e mime a função. Se ela tem dificuldade, mostre-lhe o item correcto outra vez mimando e nomeando a sua função.
- d) Quando ela conseguir isto, pergunte-lhe as mesmas coisas sem usar gestos.

Quando a criança consegue identificar objectos pelo uso, generalize com as seguintes actividades.

2. Lotos: a cada criança num grupo pequeno é dado um cartão de loto e o tutor tem os cartões que combinam. Ela tira um cartão de cada vez e nomeia as funções do objecto, ex. "Qualquer coisa com que se pode cortar". O vencedor é o primeiro a completar o seu cartão.
3. Coloque imagens de objectos à volta de um círculo que tem uma seta que roda no centro. Peça à criança para apontar a seta para diferentes objectos que você definiu pelo uso.
4. Esconda cartões de imagens de objectos na sala. Peça à criança para os encontrar, ex. "Encontra-me algo com que se possa cozinhar".
5. Faça um bloco de recortes com a criança e peça-lhe para procurar figuras em revistas, identificando-as só pelo uso, ex. "Qualquer coisa que se utilize para secar".

E) Preposições

Nem todas as preposições são aprendidas na mesma idade, assim, as capacidades gerais de compreensão da criança devem ser estabelecidas antes de ser decidido quais se vão ensinar primeiro.

- Realiza, por imitação, uma actividade que envolve um movimento específico
- Realiza determinado movimento, a pedido
- Realiza movimentos simples que envolvam preposições, seguindo uma lengalenga
- Arruma itens segundo as instruções de posição
- Recria uma imagem descrita pelo tutor, utilizando objectos
- Faz desenhos simples segundo as instruções de posição

Nem todas as preposições são aprendidas na mesma idade, assim, as capacidades gerais de compreensão da criança devem ser estabelecidas antes de ser decidido quais se vão ensinar primeiro.

1. Comece com actividades que envolvam movimentos de motricidade grosseira, ex. percurso com obstáculos. O equipamento seguinte fornece muitas oportunidades para praticar preposições:
 - espaldar: para cima / para baixo / no alto;
 - cadeiras e mesas: em cima/ debaixo;
 - escadas: para cima / para baixo / ao longo.
 - a) Demonstre o significado de duas preposições contrárias. Fale sobre o que está a fazer e enfatize a palavra-chave, ex. "Olha, estou debaixo da mesa".
 - b) Ajude a criança a realizar acções que demonstram as duas preposições iguais e descreva o que ela faz.
 - c) Peça à criança para realizar acções, ao início utilize gestos para ajudar a criança a compreender. Mantenha a localização constante para que ela só tenha que compreender a



preposição.

d) Reduza gradualmente as pistas até que a criança se apoie na sua compreensão verbal.

Pratique as duas preposições nas actividades seguintes:

88

2. Rimas infantis ou canções que envolvam preposições. Ao princípio faça as acções com a criança mas mais tarde veja se ela consegue sozinha com a pista verbal.

3. Durante o dia tente incorporar preposições quando fala com a criança, ex. enquanto arruma peça à criança para colocar brinquedos em locais específicos, ex. debaixo da cama, dentro do armário. Se ela não compreender leve o brinquedo e a criança ao local correcto e diga "Olha debaixo da cama".

4. As histórias podem ser modificadas para fornecer muito treino de uma preposição, ex. "A Branca de Neve está debaixo da mesa; debaixo da cadeira; debaixo da cama".

5. Pode utilizar a brincadeira do 'esconde' com um grupo de crianças, é pedido a uma delas que vá para outra sala enquanto se pede a outra que esconda um brinquedo "debaixo da caixa da farinha".

6. Dê instruções para colocar itens numa loja de 'faz-de-conta', "Põe o café debaixo do balcão".

7. Utilize bonecos e objectos pequenos, construa uma cena na ausência da criança, ex. um homem na cama ou um gato numa cadeira ou um rapaz atrás de um guarda-roupa. É dado à criança um conjunto duplicado e instruções de como deve arranjar-lo. Quando acabar pode comparar com o modelo do tutor.

8. Descreva uma imagem à criança que a deve recriar.

9. Conte uma história baseada numa imagem, ex. um rato pequeno escondendo-se de um gato grande e mau. A criança tem um cartão com um rato que ela movimenta à roda do quadro onde a história é contada, ex. O pequeno rato escondido debaixo da mesa. Talvez ajude a criança se o tutor contar a história primeiro movimentando o rato por ela, antes de lhe pedir que o faça.

10. Faça desenhos de uma cadeira, mesa e cama. Peça à criança para desenhar uma bola debaixo da mesa, em cima da cama, etc.

11. Utilize software educativo que permita consolidar estas noções, (fig. 47)

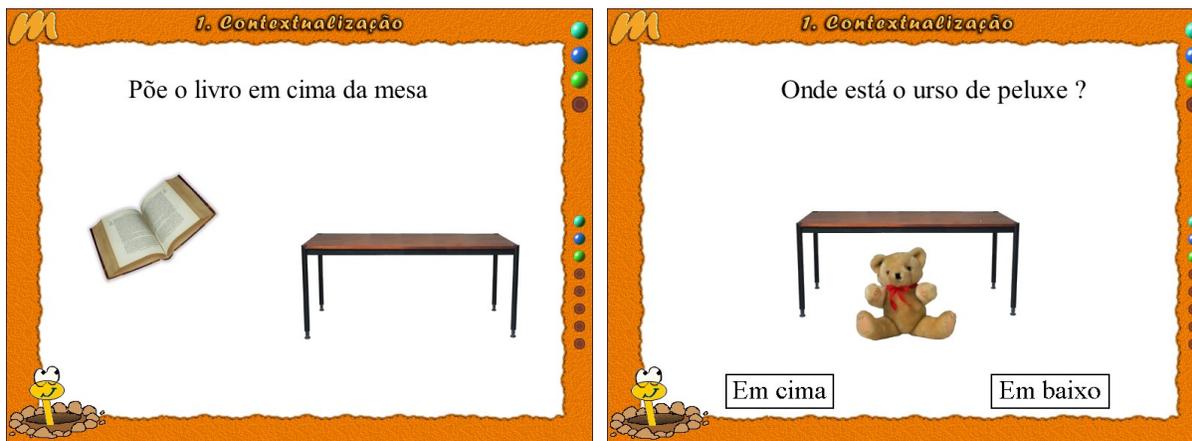


Figura 37. Software educativo "Os Jogos da Mimocas". Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/os-jogos-da-mimocas/>

F) Termos Atributivos

Ao princípio as crianças só podem compreender atributos por comparação, ex. um elefante é grande e um rato é pequeno. Só mais tarde podem compreender gradações em tamanho, ex. pode ter-se um grande rato e um rato pequeno.

As crianças podem aprender termos mais comuns como grande e pequeno, antes de outros



específicos como grosso e fino.

Nas actividades seguintes os atributos são apresentados em pares, mas podem ser adaptados segundo a preferência de ensino.

Tamanho - Grande / Pequeno

- Identifica (escolhe entre dois) grande e pequeno
- Realiza actividades que envolvem movimentos largos num percurso com obstáculos de diferentes tamanhos
- Realiza encaixes por tamanhos
- Procura e encontra objectos segundo o tamanho
- Desenha segundo instruções com referência ao tamanho dos itens
- Pinta desenhos segundo instruções referentes ao tamanho

Comprimento - Comprido / Curto

- Agrupa segundo o comprimento
- Realiza actividades manipulativas com atribuição de comprimento
- Realiza jogos de faz-de-conta que envolvem a identificação do comprimento.
- Desenha segundo instruções com referência ao tamanho dos itens
- Pinta desenhos segundo instruções referentes ao tamanho

Altura - Alto / Baixo

- Identifica os pares segundo a altura
- Identifica a altura dos itens encontrados no dia-a-dia
- Identifica a altura dos intervenientes numa história
- Desenha segundo instruções com referência ao tamanho dos itens
- Pinta desenhos segundo instruções referentes ao tamanho

Peso - Pesado / Leve

- Procura e encontra itens segundo o peso
- Identifica através da experiência o peso de itens e pares

Textura - Duro / Macio; Rugoso / suave

- Procura e encontra itens segundo a sua textura
- Agrupa pela textura
- Identifica através da experiência a textura dos itens

Ao princípio as crianças só podem compreender atributos por comparação, ex. um elefante é grande e um rato é pequeno. Só mais tarde podem compreender graduações em tamanho, ex. pode ter-se um grande rato e um rato pequeno.

As crianças podem aprender termos mais comuns, grande e pequenos, antes de outros específicos como grosso e fino.

Nas actividades seguintes os atributos são apresentados em pares, mas podem ser adaptados segundo a preferência de ensino.

Tamanho - Grande / Pequeno

1. Faça duas caixas, uma grande e uma pequena. Quando arruma os brinquedos com a criança diga "Olha, estou a pôr o ursinho na caixa grande", à medida que o coloca. Dê o brinquedo à criança e diga "Põe na caixa grande" apontando para ela. Mais tarde, veja se a criança consegue colocá-lo na caixa correcta sem pistas.

2. Utilize bonecas ou ursos de 2 tamanhos diferentes num lanche. Pegue numa caneca e diga "Vou dar a chávena ao urso grande", colocando a chávena em frente do urso. Depois de muitos



exemplos dê um item à criança e peça-lhe para dar ao urso grande.

3. Faça um jogo de vestir com artigos ou roupas de diferentes tamanhos. Nomeie os itens à medida que os coloca, depois experimente-os na criança "Olha para o meu chapéu grande". Peça à criança para vestir roupa de diferentes tamanhos, ajudando-a se ela ainda não compreendeu. Quando a criança conseguir seguir ordens verbais ela pode competir com outra criança numa corrida para vestir, com o tutor a dar instruções, ex. "Pôr o chapéu grande".

4. Dê à criança dois bonecos de diferentes tamanhos e peça que os vista, "Põe o chapéu na boneca grande".

5. Construa um percurso de obstáculos para que a criança tenha uma escolha de diferentes tamanhos de obstáculos, ex. uma mesa grande e uma mesa pequena. Dirija a criança através do percurso, "A seguir o colchão grande".

6. Utilize 'puzzles' com objectos de diferentes tamanhos, peça à criança para tirar as peças (fig.38).

7. Coloque pares de objectos de diferentes tamanhos num saco opaco, peça à criança para, ex. encontrar a escova grande.

8. Faça caras giras utilizando peças de feltro colorido para o nariz, olhos, orelhas e boca. Dê directivas à criança de como fazer a cara, ex. "Um nariz muito grande, uma orelha pequena" (fig. 39).

9. Peça à criança para desenhar ou colorir objectos grandes e pequenos.

10. Recorte animais de diferentes tamanhos e uma jaula de cartão. Cole a fronteira da jaula num cartão, deixando um lado descolado para formar um bolso ou envelope. Peça à criança para introduzir um dos animais na jaula, ex. "Põe o leão grande na jaula".

Outros exemplos podem ser: cães e canil; peixes e lago; carros e garagem; bolos e forma; crianças e cama.

11. Pode ainda utilizar software educativo que permita consolidar estas noções (fig.40).

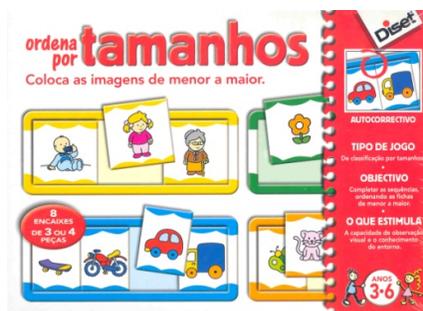


Figura 38. Jogo para consolidar o conceito de tamanho, da DISET.

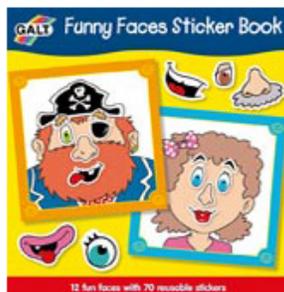


Figura 39. Jogo para construir caras engraçadas, da GALT.





Figura 40. Software educativo “Os Jogos da Mimocas”. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/os-jogos-da-mimocas/>

Comprimento - Comprido / Curto

1. Recolham juntos pares de objectos diários que variam em comprimento. Mostre à criança cada objecto, descrevendo-o, ex. "Olha um lápis comprido", colocando-o com os outros objectos curtos ou compridos apropriados. Peça à criança para diferenciar cada objecto, dizendo, "Agora a fita curta", apontando se necessário.
2. Durante um jogo criativo ou de construção, fale sobre o que a criança está a fazer, ex. "Muito bem, é uma cobra comprida". Copie a cobra da criança e faça uma curta. Compare o seu modelo, "Eu fiz uma cobra curta, a tua é uma cobra comprida", chamando a sua atenção com o dedo para a diferença no comprimento.
3. Forme um grupo de crianças em duas linhas. Arranje-os para que uma linha seja comprida e outra curta e enfatize isto às crianças. Peça a cada linha para obedecer a ordens "A linha comprida marcha".
4. Durante a brincadeira de bonecas, fale sobre as peças de roupa que têm diferentes tamanhos, ex. "Olha para o laço comprido da boneca, agarrando-o para a criança ver. Diga-lhe para vestir a boneca com diferentes roupas, ex. "Põe-lhe um lenço comprido". (Certifique-se que existe itens de roupa aos pares que diferem em comprimento, para que a criança tenha que fazer uma escolha).
5. Peça à criança para desenhar um comboio comprido, uma cobra pequena, etc., ou para colorir os seus desenhos, ex. "Pinta a cobra comprida".
6. Num grupo, fale sobre os diferentes comprimentos de cabelos das crianças, braços, pernas, mãos e pés. Compare e fale sobre as diferenças entre duas crianças, ex. "A Joana tem o cabelo comprido e o João tem o cabelo curto".
7. Pode ainda utilizar software educativo que permita consolidar estas noções, (fig. 41)



Figura 41. Software educativo “Os Jogos da Mimocas”. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/os-jogos-da-mimocas/>



Altura - Alto / Baixo

1. Compare as diferentes alturas das crianças num grupo. Fale sobre as diferenças de altura de duas crianças, ex. "O Paulo é alto e o David é baixo". Peça às crianças para indicarem uma criança baixa, alta, etc.
2. Leve as crianças para o parque ou recreio e aponte as diferentes alturas das coisas que encontram, ex. "Olha uma árvore alta", ou "Uma casa baixa".
3. Observem livros de imagens e fale sobre as diferentes alturas dos intervenientes. Peça à criança para procurar determinada altura.
4. Peça à criança para desenhar ou colorir figuras de pessoas altas e baixas, árvores, etc.
5. Utilize software educativo que permita consolidar estas noções (fig. 42).



Figura 42. Software educativo "Os Jogos da Mimocas". Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/os-jogos-da-mimocas/>

Peso - Pesado / Leve

1. Recolham juntos objectos de diferentes pesos, ex. deixe a criança pegar um pedaço de papel e um livro, diga "Este papel é leve. Este livro é pesado". Repita isto com muitos objectos diferentes. Depois peça-lhe para encontrar algo pesado. Ajude-a se hesitar ou der uma resposta errada.
2. Durante as actividades na cozinha, deixe a criança comparar diferentes comidas pesando-as nas suas mãos. Fale sobre os diferentes pesos à medida que ela os agarra.
3. Faça jogos onde diferentes pessoas e brinquedos se sentam no colo da criança. Pergunte-lhe se são leves ou pesados. Faça disto uma brincadeira.

Textura - Duro / Macio; Rugoso / suave

1. Recolham juntos um conjunto de objectos e deixe a criança sentir as suas diferentes superfícies. Escolha um objecto, deixe a criança sentir e diga, ex. "É duro", etc.

Outros itens adequados:

- frutos ou vegetais - banana, framboesa;
- materiais diferentes - seda, rede;
- brinquedos diferentes - blocos de construção, urso, bola;
- objectos diários - colher, escova, chávena;
- ingredientes de culinária - farinha, açúcar, cereais.

2. Peça à criança para recolher itens de uma determinada textura, "Procura coisas que são macias". Fale sobre os objectos com a criança deixando que ela os sintam.
3. Faça com que a criança desenhe objectos que recolheu e coloque-os num livro de imagens. Veja o livro com a criança falando sobre as diferentes imagens.



4. Promova um passeio onde a criança possa sentir itens diferentes, ex. a suavidade de uma folha.
5. Coloque itens de diferentes texturas num saco e peça à criança para encontrar algo duro, macio, etc.
6. Recolha diferentes tipos de material e peça à criança para agrupar pela textura. Pregue-os num livro de apontamentos ou faça uma colagem.
7. Cozinhe doces, bolos e biscoitos e deixe a criança compará-los antes e depois de cozinhados.

G) Rótulos de cores

Comece com as cores primárias. Durante as tarefas de corresponder e discriminar as cores devem ser nomeadas de forma clara para que as palavras sejam ensinadas à medida que o conceito é aprendido.

- Agrupa por cores
- Realiza actividades que envolvem movimentos segundo a cor dos obstáculos
- Veste e despe peças de roupa segundo a cor
- Pinta segundo a cor determinada pelo tutor
- Procura itens segundo a cor
- Realiza jogos de construção segundo as cores
- Realiza jogos de encaixe segundo a cor

Comece com as cores primárias. Durante as tarefas de corresponder e discriminar as cores devem ser nomeadas de forma clara para que as palavras sejam ensinadas à medida que o conceito é aprendido.

1. Durante o dia fale sobre a cor de diferentes itens que a criança está a manipular ou a usar, ex. roupa, comida, lápis, brinquedos, mobília, imagens.
2. Peça à criança para separar artigos por cor, ex. "Os lápis vermelhos", ou utilize caixas de diferentes cores para arrumar.
3. Prepare um percurso de obstáculos com tapetes, cadeiras, mesas, bancos, etc., ponha papel colorido em cada um. Dê directivas que envolvam a compreensão da cor, ex. "Corre à volta da mesa azul", "Corre à volta da mesa vermelha".
4. A criança deixa a sala enquanto o tutor ou outra criança esconde um objecto, ex. 'o bloco vermelho'.
5. Coloque uma pilha de roupa. Duas crianças podem competir para vestir itens que o tutor vai descrevendo, ex. "Agora a luva azul".
6. Peça à criança para colorir figuras de determinada cor, ex. 'a bola vermelha' (fig. 43).
7. Use recortes de papel colorido e peça à criança para os separar por cores, depois ajude-a a fazer um desenho em colagem.
8. Utilize cartões que mostrem itens de diferentes cores. Cada criança tem um cartão de loto e o tutor tem um conjunto de cartões individuais. Pode perguntar, ex. "Alguém tem um saco azul?".
9. Utilize jogos de dados que permitam identificar e seleccionar cores (fig. 44).
9. Utilize jogos de construção que têm peças de cores diferentes e que encaixam. Dê instruções sobre as peças que encaixam juntas.
10. Utilize jogos de encaixe que requerem a compreensão da cor (fig. 45).
11. Utilize puzzles de cores (fig. 46).
12. Utilize software educativo que permita consolidar estas noções (fig. 47)
13. Utilize jogos comerciais atraentes e lúdicos que permitam à criança aprender brincando (fig.48).



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço



Figura 43. Colorir figuras com uma determinada cor, da APLI.



Figura 44. Jogo comercial com dados de cores para seleccionar cartões com a cor de roupa correspondente, da SELECTA.



Figura 45. Jogos comerciais de encaixe, da VOILÁ.





Figura 46. Puzzles de cores, da EDUCA.

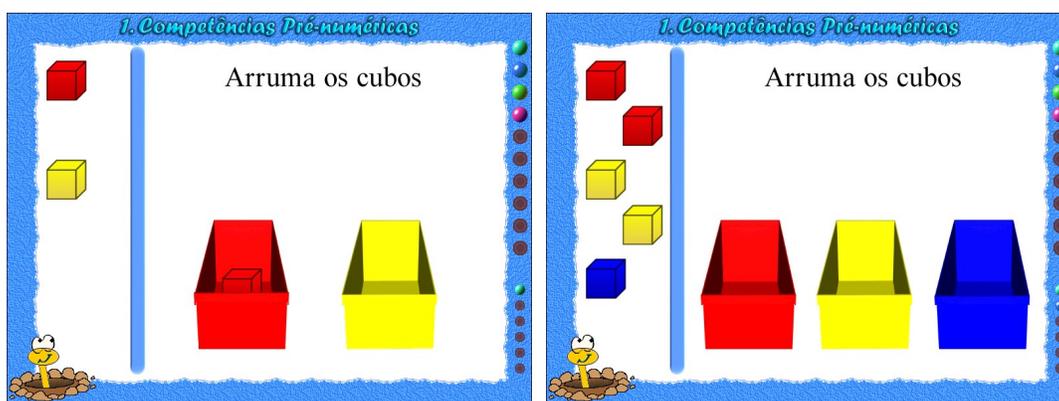


Figura 47. Software educativo “Os Números da Mimocas”. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/os-numeros-da-mimocas/>



Figura 48. Jardim de flores. Para trabalhar as cores e a motricidade fina, da CHELONA.

H) Partes do Corpo

- Mostra partes do seu corpo a pedido
- Aponta para partes do seu corpo a pedido
- Aponta para partes do corpo do tutor, a pedido
- Veste adequadamente peças de roupa, em bonecas



- Realiza acções que envolvem a identificação de partes do corpo, a partir da compreensão de lengalengas
- Constrói puzzles do corpo humano
- Pinta partes do corpo num desenho, a pedido
- Identifica no desenho do corpo humano partes que faltam
- Identifica as partes do corpo que têm uma determinada função referida pelo tutor
- Nomeia a funcionalidade de determinadas partes do corpo
- Discrimina vocabulário referente ao corpo humano e ao corpo dos animais

1. Quando está a vestir ou a dar banho à criança nomeie as diferentes partes do corpo. Ela aprenderá os nomes de partes do corpo como o braço, a perna, etc.
2. Olhem para o espelho juntos, aponte diferentes partes do seu corpo e nomeie. Depois aponte para as mesmas partes do corpo da criança, ex. "Aqui está o teu nariz, aqui está o meu nariz".
3. Chame a sua atenção para diferentes partes do seu corpo na altura do banho, enchendo-as com sabonete. Nomeie ao mesmo tempo.
4. Faça um jogo de vestir colocando peças de roupa nas partes erradas do corpo, ex. 'uma meia na sua mão'. Faça comentários sobre o que está a fazer e pergunte à criança se está certo. Veja se ela consegue apontar a parte correcta do corpo. Se ela conseguir colocar a peça de roupa na parte apropriada, nomeie por ela.
5. Pinte as mãos, pés, cotovelos, para que ela faça impressões no papel. à medida que pinta cada parte, nomeie.
6. Cante rimas e canções sobre partes do corpo apontando para as diferentes partes à medida que canta. Veja se a criança consegue realizar as acções sozinha enquanto você canta.
7. Enquanto brincam com bonecas, nomeie diferentes partes do corpo, ex. "Lava a cara da boneca", "Lava as orelhas da boneca",
8. Pode utilizar os 'puzzles' existentes para ensinar as partes do corpo. Ajude a criança a fazer os 'puzzles', nomeando peças para ela relacionando-as com o seu próprio corpo. Peça à criança para lhe mostrar diferentes partes do corpo no 'puzzle'.
9. Desenhe a figura de um rapaz ou de uma rapariga e peça à criança para colorir partes a pedido.
10. Faça um tracejado de uma figura de rapaz ou rapariga e peça à criança para preencher determinada parte a pedido.
11. Desenhe um conjunto de figuras de rapaz ou rapariga omitindo algumas partes. Peça à criança para encontrar a figura, ex. "Sem braço". Deixe-a acabar o desenho como recompensa.
12. Utilize um espelho onde a criança possa comparar parte do seu corpo, ex. 'os mesmos olhos coloridos, o mesmo comprimento de cabelo'.
13. Fale sobre o que pode fazer com as diferentes partes do corpo.
14. As crianças mais velhas podem fazer uma matriz que compara as semelhanças entre membros do grupo. Um eixo pode ser o comprimento do cabelo e outro a cor dos olhos.

ex.

	<i>comprido</i>	<i>médio</i>	<i>curto</i>
<i>castanho</i>	Maria		Samuel
<i>azul</i>		J. Pedro	
<i>verde</i>	Francisco	Patrícia	David

15. Veja imagens de animais e fale sobre as partes do corpo comuns a animais e humanos, e as que não são. Compare o diferente vocabulário ex. 'mão' e 'pata', 'nariz' e 'bico'.
16. Utilize puzzles magnéticos (fig. 49) e autocolantes (fig. 50) como motivadores para este tipo de aprendizagem.
17. Se a criança tiver competência pode utilizar fichas de actividades (fig. 51).





Figura 49. Puzzle magnético para trabalhar as noções do corpo humano, da DISET.



Figura 50. Autocolantes reutilizáveis, da APLI.

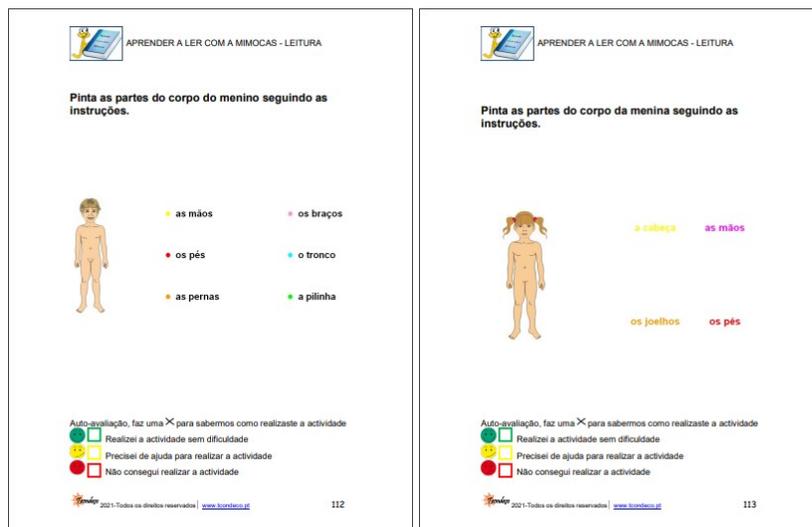


Figura 51. Fichas de Actividades “Aprender a Ler com a Mimocas”. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>

I) Emoções

- Identifica (aponta) caras em imagens segundo a emoção



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

98

- Identifica (nomeia) emoções a partir do faz-de-conta com o tutor (o tutor “mima” as emoções)
- Identifica (nomeia) emoções a partir de imagens
- Atribui relações de causa-efeito segundo a emoção
- Relaciona a sua experiência com as emoções observadas em imagens
- “Mima” emoções a partir de imagens
- Corresponde imagens de diferentes expressões faciais aos respectivos sons gravados
- Corresponde imagens com acontecimentos a cartões com determinadas expressões faciais
- Desenha expressões faciais, segundo a instrução do tutor

1. Conte histórias sobre crianças que estão felizes, tristes, etc. Enquanto fala sobre o que elas sentem, mostre às crianças as suas caras nas imagens, ex. "Olha este menino está feliz, está a sorrir" (fig. 52).
2. Recolham juntos, muitas caras em revistas, etc. Tente escolher aquelas que expressam uma emoção clara, ex. um palhaço a rir, um bebé a chorar. Mostre à criança e discuta o que torna a cara feliz ou triste, pergunte qual a razão porque as pessoas se sentem assim.
3. Encoraje a criança a falar sobre acontecimentos especiais em casa ou na escola, ex. uma festa. Pergunte como se sentiu e porquê.
4. Coloque algumas das imagens em cima da mesa e peça a uma das crianças para encontrar determinada expressão, ex. 'uma cara zangada'. Peça-lhe para 'mimar' o sentimento (fig. 53).
5. Faça jogos de 'faz-de-conta e teatro. Utilize máscaras, maquilhagem ou pinturas para ajudar as crianças a expressarem-se. As crianças podem fazer de conta que são personagens de histórias.
6. Utilize fantoches e luvas de dedo para ajudar a criança a fazer-de-conta e a construir histórias, (fig. 54). Com as luvas das expressões pode trabalhar a compreensão das emoções. Pode trabalhar cada expressão reenviando a criança para a sua própria experiência. Cada expressão leva a criança a tentar adivinhar o que o bonequinho está a sentir.
7. Utilize caras em velcro para “construir” caras a partir de uma história ou parta da “construção” da cara para inventar um acontecimento (fig. 55)
8. Separe várias imagens de diferentes expressões faciais e passe uma gravação com som de risos, choros, gritos, etc. Ajude as crianças a corresponder os sons às imagens.
9. Faça cartões mostrando vários acontecimentos e um conjunto de pequenos cartões com várias expressões faciais. Ajude a criança a corresponder as caras aos acontecimentos, ex. uma cara feliz a uma festa de aniversário, uma cara triste a algo partido (fig. 56). Enquanto contam as histórias que podem estar por detrás das caras, as crianças aprendem a expressar-se claramente e a colocar os seus pensamentos e sentimentos em palavras.
10. Peça á criança para desenhar diferentes caras ou para fazer máscaras felizes, zangadas ou tristes.



Figura 52. Coleção Viver e Aprender da Lisboa Editora – “O Miguel tem medo do escuro”





Figura 53. "Uma caixa cheia de emoções". Estúdio Didático. www.estudiodidactico.pt



Figura 54. As luvas com expressões são ideais para trabalhar as emoções com crianças com perturbação do espectro do autismo, da PUPPET COMPANY.



Figura 55. Quadros com velcro para trabalhar as expressões e as emoções, da KING DAM.

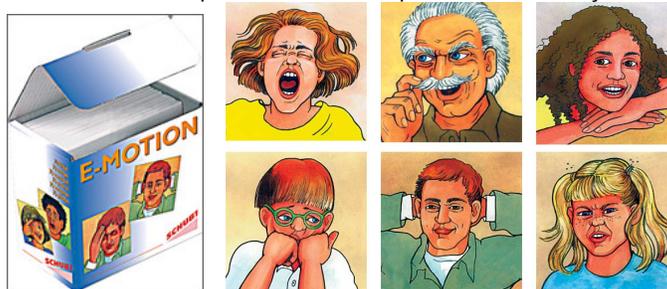


Figura 56. Emoções - Coleção de 10 histórias com desenhos que representam emoções, da SHUBI.



J) Pronomes

Antes de introduzir pronomes, use o nome próprio da criança e muitos gestos, ex. "Paulo guarda o livro", apontando para o Paulo à medida que o nomeia. Depois inclua os pronomes usando ainda o nome próprio para ajudar a criança a compreender, ex. "Paulo, tu guarda o livro", apontando para o Paulo enquanto enfatiza a palavra 'tu'.

Gradualmente reduza as pistas, mas continue a modelar e a enfatizar os pronomes no seu discurso.

100

Pronomes pessoais

- Compreende (responde adequadamente) a questões de interpretação de textos simples, que envolvem a utilização do pronome pessoal
- Utiliza adequadamente pronomes pessoais com o apoio de um livro de imagens

Pronomes possessivos

- Utiliza adequadamente pronomes pessoais com o apoio de um livro de imagens
- Realiza tarefas que envolvem a compreensão de instruções com pronomes possessivos
- Identifica (aponta) partes do seu corpo e no adulto segundo a compreensão do pronome possessivo
- Identifica (aponta) itens segundo a compreensão do pronome possessivo
- Realiza actividades de faz-de-conta segundo a compreensão do pronome possessivo

Pronomes pessoais

1. Coloque questões e dê ordens que enfatizam pronomes durante a rotina diária.
2. Pode ler uma história sobre uma menina ou um rapaz, ou ambos, enfatizando os pronomes, ex. "A Luísa foi às compras e o Paulo, ele foi ao jardim". Depois faça perguntas, ex. "Onde é que ele foi?", utilizando imagens para ajudar a criança a recordar.
3. Pode registar, através de figuras num diário ou de algumas palavras escritas pelo tutor, os acontecimentos do dia na escola, ou da tarde em casa. Na escola, pode reservar algum tempo para ouvir algumas crianças a falar sobre o seu diário. O tutor pode reforçar as novas formas de pronomes utilizadas pela criança e fazer perguntas às crianças, utilizando pronomes, ex. "O que é que a Lurdes fez no fim-de-semana? Ela foi... ela foi também...".
Faça também o seu diário para poder modelar os pronomes, 'eu', 'nós', 'meu', 'nosso', etc.

Pronomes possessivos

1. Durante o dia modele as estruturas para a criança utilizando nomes próprios e pistas gestuais, como em cima, ex. "Guarda isto na gaveta do Luís, na sua gaveta", apontando para o Paulo enquanto enfatiza o pronome.
2. Peça às crianças para trazerem os seus brinquedos e livros favoritos, fotografias da sua família e animais de estimação. Depois o tutor fala sobre o que as crianças trouxeram dando muitos exemplos de pronomes possessivos, ex. "O Paulo trouxe algumas fotografias da sua família - este é o seu Pai, esta é a sua Mãe", etc.. Mostre uma fotografia de uma Mãe de outra criança e pergunte, "Esta é a sua Mãe?", apontando para o Pedro.
3. Mostre à criança uma figura de uma menina ou de um menino. Peça para lhe mostrar 'o seu nariz', 'os seus sapatos', 'o seu cão', 'a sua saia', 'a sua bola', etc.
4. Faça uma festa de faz-de-conta e dê instruções de como se deve colocar os bolos e a comida, ex. "Põe o bolo no meu prato", "Põe o sumo no teu copo".
5. Dê instruções à criança enquanto arruma ou inicia uma actividade, ex. "Põe os lápis na minha mesa", "Põe as folhas na tua mesa".
6. Utilize uma casinha de bonecas ou mobília de bonecas, dê instruções, ex. "Põe a cama no meu quarto". Certifique-se de que a criança compreende que uma divisão é sua e outra é dela.



K)Tempo dos Verbos

Inicialmente a criança necessita de compreender que as acções e os acontecimentos ocorrem numa ordem sequencial, antes de poder compreender o conceito de tempo. Proporcione rotinas e ajude a criança a recreá-las com sequências de imagens, ex. lavar, tomar o pequeno-almoço.

- Realiza sequências de imagens, a partir de duas, com dificuldade crescente,
- Compreende (responde adequadamente através do apontar, do gesto, da realização da tarefa ou da palavra) os conceitos de “antes” e “depois”, (fig. 57)
- Compreende (responde adequadamente através do apontar, do gesto, da realização da tarefa ou da palavra) os conceitos de “princípio” e “fim”
- Compreende (responde adequadamente através do apontar, do gesto, da realização da tarefa ou da palavra) os conceitos de “primeiro” e “último”
- Compreende (responde adequadamente através do apontar, do gesto, da realização da tarefa ou da palavra) o conceito de “a seguir”, (fig.58).
- Compreende (responde adequadamente, através do apontar em imagens, do gesto ou da palavra) quando questionada sobre “o que está a fazer”, “o que fez” e o “que vai fazer”
- Identifica (nomeia) os acontecimentos numa história simples com o apoio da imagem
- Identifica (nomeia) os acontecimentos numa história simples pela memorização da sequência
- Identifica (nomeia) as suas actividades referentes a ontem e amanhã, com o apoio da imagem

101



Figura 57. Sequências Temporais só com duas sequências antes-depois. Fácil de manipular e identificar. Ideal para idade precoce, da GLEIS.



Figura 58. Ordena as Sequências, da DISET.

Inicialmente a criança necessita de compreender que as acções e os acontecimentos ocorrem numa ordem sequencial, antes de poder compreender o conceito de tempo. Proporcione rotinas e ajude a criança a recreá-las com sequências de imagens, ex. lavar, tomar o pequeno-almoço.

1. Utilize sequências de imagens: comece com uma sequência simples de dois cartões, ex. árvore/árvore cortada, biscoito inteiro/metade comido. Introduza sequências com três imagens, mostrando a 1ª se a criança tiver dificuldade.



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

Quando a criança pode compreender que as acções ou acontecimentos podem ser ligados no tempo, pode aprender o tempo dos verbos. Os estudos revelam que a compreensão do tempo passado é anterior ao tempo futuro.

As seguintes actividades podem ser utilizadas para ensinar todas as formas de verbos.

102

2. Proporcione à criança um conjunto de rotinas e fale sobre o que a criança está a fazer, o que fez e vai fazer.
3. Durante as brincadeiras, fale sobre as acções da criança, ex. diga à criança para ficar em cima de uma mesa "Vais saltar", enquanto ela salta diga "Estás a saltar". Depois pergunte-lhe "O que fizeste - saltaste".
4. Faça um diário com a criança. Em cada dia fale sobre o que a criança fez ontem e o que fará amanhã.
5. Leia uma história que envolva a noção de tempo. Faça perguntas, ex. "O que é que o menino fez?", "O que aconteceu ontem?".

L) Expandir vocabulário

Família

- Identifica (nomeia) as profissões de familiares próximos, com apoio de fotografias
- Compreende (aponta, nomeia) parecenças físicas entre familiares
- Constrói a árvore genealógica com o apoio de imagens

Ocupações

- Identifica as diferentes ocupações, com o apoio da imagem
- Identifica as profissões de familiares e relaciona-as com imagens
- Compreende factos relacionados com as diferentes ocupações (uniforme, utilidade da ocupação, local de trabalho, etc.)

Comida

- Compreende factos relacionados com as diferentes texturas, cores, cheiros e sabores dos vegetais, através da experiência
- Agrupa vegetais pela cor, tamanho, sabor ou textura
- Compra e vende vegetais utilizando uma loja de faz-de-conta

Roupa

- Identifica (aponta, nomeia) num conjunto de imagens roupas adequadas às estações (fig. 59)
- Identifica, através do tacto, diferentes texturas de roupa
- Corresponde (nomeia) a roupa à estação, através da experiência



Figura 59. Software educativo "Os Jogos da Mimocas". Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/os-jogos-da-mimocas/>



Animais

- Identifica (nomeia) animais domésticos e selvagens
- Identifica (corresponde) os animais à respectiva comida
- Identifica (corresponde) os animais ao seu habitat natural
- Agrupa animais segundo o habitat natural
- Agrupa animais segundo a textura da pele
- Agrupa animais segundo os seus hábitos alimentares

Muitas crianças com perturbações da linguagem podem apresentar um vocabulário limitado nos anos posteriores necessitando assim que lhes seja dada a oportunidade de expandir a sua experiência linguística.

Família

1. Peça à criança para trazer fotografias da sua família. Fale sobre as diferentes profissões que os seus familiares têm. Compare as idades, alturas, cor de cabelo, etc., entre as famílias assim como as possíveis semelhanças.
2. Faça um livro de imagens com a criança contendo desenhos da sua família.
3. Ajude a criança a fazer a árvore genealógica.

Ocupações

1. Fale sobre as diferentes ocupações, podendo relacioná-las com as dos pais. Pergunte-lhe o que gostaria de fazer quando crescer, que empregos poderiam ser interessantes ou aborrecidos e discuta o porquê das escolhas.
2. Escolha uma ocupação de cada vez, ex. o carteiro:
 - a) Proporcione uma visita a uma estação do correio.
 - b) Fale sobre o uniforme do carteiro. As crianças podem desenhar e colorir roupas.
 - c) Leve as crianças a 'fazer-de-conta'. Um serviço dos correios com caixas para cartas, as entregas podem ser realizadas na escola. As crianças podem desenhar os seus selos.
 - d) Visite museus para olhar a história dos correios.

Comida

Utilize um determinado tipo de comida, ex. vegetais:

1. Recolham juntos alguns vegetais. Fale sobre a sua cor, o toque da sua pele, o seu cheiro e o seu sabor.
2. Faça com que a criança desenhe o vegetal, o seu interior e o seu exterior.
3. Leve a criança às compras, essencialmente de vegetais.
4. Proporcione uma refeição de vegetais. A criança pode escrever receitas para que você as prepare.
5. Faça uma matriz com os eixos cor, tamanho, sabor ou textura.
6. Construa vegetais de 'faz-de-conta' para uma loja de brincar.

Roupa

1. Num grupo fale sobre o que as pessoas têm vestido. Peça às crianças para falarem sobre as roupas adequadas às diferentes estações.
2. Fale sobre as diferentes roupas que as crianças de outros países usam. Recolham fotografias e bonecas com o fato tradicional.
3. Observem diferentes materiais. Fale sobre de que são feitos e as suas várias utilizações. Utilize os materiais em colagens de cor e textura.
4. Peça à criança para desenhar a sua própria fantasia.
5. Discuta as diferentes modas através da história.



Animais

1. Peça à criança para trazer fotografias dos seus animais de estimação e para contar como trata deles.
 2. Visite quintas e zoos. As crianças podem desenhar os animais que viram.
 3. Fale sobre a comida dos animais e das diferentes aparências.
 4. Ajude a criança a agrupar animais de acordo com as suas semelhanças, ex. aqueles que comem carne, aqueles que têm riscas, aqueles que vivem em África, etc.
- Outros tópicos podem incluir o tempo, as estações, as festividades, países estrangeiros, passatempos, desportos.

V. APRENDER A LER PARA APRENDER A FALAR

5.1. Introdução

A metodologia proposta para a promoção da linguagem e da leitura nas Perturbações do Desenvolvimento Intelectual tem como objectivo apoiar todos os interessados, no delineamento de um Programa estruturado para crianças e jovens com determinadas especificidades, quer no seu desenvolvimento quer no seu perfil cognitivo e linguístico.

Apresentamos um Programa estruturado, baseado nas competências do indivíduo e partindo das mesmas para o ajudar a construir conceitos e aumentar o conhecimento, ao mesmo tempo que promove competências importantes para a sua autonomia pessoal e participação social.

O Programa é iniciado em Idade Precoce (ver a primeira parte deste manual), desde o nascimento, e contempla ferramentas de apoio como o computador (com software específico e/ou material personalizado), material didáctico, actividades lúdicas e actividades quotidianas estruturadas.

A progressão recomendada pelas autoras relativamente à metodologia baseada no processamento e memória visuais, baseia-se nos seus estudos e na experiência de trabalho directo, assim como nas investigações recentes sobre as características de aprendizagem de indivíduos com Perturbações do Desenvolvimento Intelectual, nomeadamente, portadores de Trissomia 21. No entanto, a metodologia tem revelado bons resultados no ensino de outros indivíduos que privilegiam o processamento e a memória visual como forma de comunicar e adquirir conhecimento, nomeadamente, indivíduos com x-frágil, indivíduos com Perturbações específicas da Linguagem e a grande maioria de indivíduos com perturbação do desenvolvimento intelectual de etiologia desconhecida.

Propomos igualmente um Programa estruturado para portadores de Síndrome de Williams, baseado no processamento e memória auditivas.

5.2. Perfil de desenvolvimento

Apresenta-se de forma resumida, o perfil cognitivo e linguístico associado a cada uma das principais síndromes referidas e a importância da adaptação das estratégias ao estilo cognitivo de aprendizagem e dificuldades sentidas.



Trissomia 21

Apesar de uma grande variedade nas diferenças individuais, muitas crianças com Trissomia 21 dizem as primeiras palavras muito tarde. O seu vocabulário aumenta lentamente e embora utilizem a mesma percentagem de frases de duas palavras, têm dificuldade em dominar as regras para falar em frases gramaticalmente correctas.

105

A dificuldade em aprender a falar de forma adequada apresenta consequências potencialmente sérias para o desenvolvimento da criança a partir do 1º ano de vida.

Aprender a falar faz com que a criança possa comunicar de formas mais complexas e efectivas, adquira progressivamente informação sobre o mundo e utilize a linguagem para processos mentais como o pensamento e a memória.

Utilizando o discurso pode ter controlo efectivo da sua vida. Pode pedir o que quer ou necessita, falar dos seus sentimentos, pedir informações, partilhar alegrias e preocupações, fazer amigos e dispor de uma vida social.

Numerosos investigadores têm enfatizado a necessidade de se encarar a aprendizagem da leitura como uma actividade para o desenvolvimento da linguagem, em particular da linguagem oral, de crianças com Trissomia 21.

O perfil de desenvolvimento associado com Trissomia 21 é único, não comparável a crianças e jovens com X-frágil, apesar da perturbação intelectual associado. No entanto, também neste caso, as pistas visuais como os símbolos ou ícones, podem ajudar nas respostas verbais e as imagens como um todo (fotografias ou palavras) podem ser facilmente reconhecida

Algumas características associadas com o perfil específico de Trissomia 21:

- * Assincronia entre a linguagem compreensiva e a cognição não-verbal
- * A perturbação na linguagem expressiva é mais severa do que os problemas na cognição não-verbal e na linguagem compreensiva.
- * Intervalo de memória a curto-prazo diminuído sendo difícil para a criança seguir instruções faladas, especialmente se envolvem várias tarefas consecutivas, terão melhor desempenho se poderem copiar outras crianças ou lhes for dado pistas escritas ou imagens.
- * Perturbação da memória auditiva verbal a curto-prazo: dificuldade em manter o padrão sonoro da palavra para ligação ao significado e armazenamento para produção através da linguagem falada. A memória fonológica a curto-prazo serve para armazenar temporariamente informação verbal (discurso ouvido) e processá-la com a informação que foi armazenada pela memória a longo-prazo.

X-Frágil

- * Potencialidades Cognitivas geralmente descritas em meninos com X-Frágil
 - A nomeação e o vocabulário de palavras.
 - Aprendizagem simultânea – são competentes a processar várias partes da informação e a formar um todo e não em juntar partes individuais para formar o todo
 - Vocabulário compreensivo superior ao vocabulário expressivo.



- Correspondência visual e tarefas visuo-perceptivas com informação familiar (ex.: puzzles com imagens conhecida e não fazer ou reproduzir desenhos com blocos abstractos).
- As pistas visuais como símbolos ou ícones podem ajudar nas respostas verbais. As imagens como um todo (fotografias ou palavras) podem ser facilmente reconhecidas.
- Boa memória circunstancial e para programas de televisão favoritos, canções e vídeos.
- Funcionamento adaptativo para as competências diárias como a autonomia pessoal, tarefas domésticas, cozinhar e trabalho em grupo.

* Dificuldades Cognitivas geralmente descritas em meninos com X-Frágil

- Nível mais elevado de competências de raciocínio.
- Resolução de problemas complexos, questões de causa-efeito, e tarefas de aprendizagem abstractas.
- Tarefas visuo-motoras e visuo-constructivas com itens não-familiares.
- Tarefas sequenciais, porque tendem a perceber o todo em vez das partes.
- Competências quantitativas incluindo as competências na aritmética, devido aos problemas visuoespaciais, sequenciação, e pobreza de conceitos relacionados com a quantidade e o número.
- Socialização e comunicação, especialmente em novos contextos.

* Promover a função executiva

O desenvolvimento da capacidade para diagnosticar uma situação, formular um plano cumpri-lo pode ser um desafio para o jovem com X-frágil. Estas capacidades para executar requerem flexibilidade e confiança que por vezes não encontramos nestes alunos.

- Estratégias: tudo o que pode ajudar o aluno a organizar a abordagem à tarefa, incluindo a codificação visual - por cores, números ou símbolos e instruções passo-a-passo, ao mesmo tempo que se deve encorajar a pedir ajuda aos pares ou ao professor.

* Contornar as dificuldades associadas com as questões directas

O aluno com X-frágil pode não conseguir responder as questões abertas relacionadas com a compreensão leitora. As questões abertas isoladas e sem apoio de informação contextual não permitem que o aluno se possa apoiar e processar as suas respostas.

- Estratégias: as questões devem ser colocadas utilizando a técnica da questão fechada ou para completar, de forma a promover a resposta adequada. São mais eficientes em dar respostas não-verbais a questões directas.

* Permitir a necessidade de completar

Os alunos com X-frágil apresentam uma forte necessidade para completar/fechar/preencher. É frequente quererem terminar um puzzle ou preencher um espaço em branco numa frase mesmo que o professor diga que o tempo terminou ou que devem mudar para outra tarefa. Embora esta necessidade possa tornar-se compulsiva também pode ser utilizada para apoiar a aprendizagem. A abordagem do completar ou preencher pode ter resultados no funcionamento social e comportamental.

- Estratégias: A verbalização das experiências, principalmente, a sequência dos acontecimentos, pode e deve ser apoiada pelos pais/professores: estes podem começar as frases para que o aluno vá completando e assim verbalizar as suas vivências.

* Aprender a partir do todo



Em vez de aprenderem um passo concreto e sequencial de cada vez, as crianças e jovens com x-frágil aprendem melhor a partir do todo para as partes. O seu processamento simultâneo utiliza a intuição para organizar e lembrar a informação. Aprendem factos e conceitos utilizando múltiplos estímulos porque lhes fornecem mais informação para formar uma imagem ou ideias ou para resolver um problema. É mais fácil para eles identificarem correctamente uma parte que falta de uma imagem do que identificar a imagem a partir das partes.

107

* Os materiais devem aplicar-se directamente aos interesses específicos do aluno

O aluno com x-frágil necessitam de técnicas de “aprendizagem associativa” porque o seu défice de atenção e hiperactividade podem tornar difícil a retenção de informação sem o contexto da sua vida.

- Estratégias: se possível fazer uma inventariação dos interesses do aluno, que pode ser preenchido pelos pais e pelos professores para ajudar a criar materiais para o ensino.

Problemas possíveis e estratégias de intervenção

Problema: grande susceptibilidade a muita informação sensorial, pode quer retirar-se, apresentar comportamentos de acção e ansiedade.

Intervenção: Estabeleça um horário em que seja permitido ao aluno intercalar as actividades dentro da sala e entre aulas. Sempre que possível actividades mais físicas ou manipulativas.

Problema: Distractibilidade. O aluno tem dificuldade em seguir as instruções para realizar as tarefas.

Intervenção: O local onde o aluno se sinta deve ser utilizado estrategicamente: sentar à frente e de lado (evitar o meio); trabalhar de um-para-um (colega, pequeno grupo, tutor).

Problema: Ansiedade e medo de falhar

Intervenção: Substituir testes escritos por testes orais; minimizar a duração e a frequência dos trabalhos na sala de aula; o trabalho para casa deve ser limitado e, se possível, ser uma opção de escolha para o aluno.

Problema: Dificuldade com os conceitos abstractos.

Intervenção: Utilizar os conceitos num contexto real; utilizar linhas numéricas, ilustrar os conceitos matemáticos, utilizar material "Numicon", "Cuisinaire" ou outro que permita a visualização dos números e das relações entre os números.

Problema: Atraso no processamento verbal; dificuldade em seguir instruções verbais e as lições.

Intervenção: Utilizar material para manipular, material visual, vídeos, programas de computador. Faça pausas durante as apresentações verbais na sala para permitir que o aluno tenha tempo de processar. O aluno deve observar antes de tentar realizar a tarefa.

Síndrome de Williams

* Características de personalidade e padrões comportamentais:

- Intervalo de concentração limitado (com distracção e impulsividade frequentes)
- Grande sociabilidade
- Amizade excessiva com adultos
- Labilidade emocional
- Ansiedade e preocupação excessivas



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

- Preocupação com objectos/assuntos
- Hipersensibilidade aos sons
- Medo de alturas/superfícies irregulares
- Perturbações não específicas do espectro autista

108

* Áreas de relativa competência na aprendizagem:

- Vocabulário expressivo
- Memória a longo prazo para informação
- Sensibilidade auditiva
- Capacidade para retirar informação das imagens
- Capacidade para aprendizagem no concreto
- Memória auditiva a curto e a longo prazo
- Grande sensibilidade e interesse nas emoções dos outros
- Capacidade para iniciar contactos sociais

* Áreas com dificuldades de aprendizagem:

- Tarefas que requerem competências de motricidade fina ou visuo-espaciais
- Tarefas que requerem integração visuo-motora
- Tarefas que requerem orientação espacial
- Encontrar a palavra correcta para o contexto
- Aprender algumas competências numéricas
- Dificuldade com conceitos abstractos

5.3. Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem (Estilos Cognitivos de Aprendizagem)

O conhecimento da teoria das inteligências múltiplas e dos estilos cognitivos de aprendizagem permite compreender melhor as crianças e trabalhar efectivamente com elas.

5.3.1. Inteligências múltiplas de Howard Gardner's

- Musical (mostra uma aptidão natural para a música em geral)
- Corporal - cinestésica (utiliza o corpo como forma de aprender)
- lógico-matemática (o processo de resolução de problemas é muito rápido)
- linguística (manifesta-se num indivíduo que mostra talento para a utilização ou aprendizagem da linguagem)
- espacial (pode ser identificada na pessoa que consegue visualizar um objecto de diferentes ângulos)
- interpessoal (permite a uma pessoa competente ler as intenções e os desejos de outros, mesmo quando estes estão encobertos)
- intrapessoal (indivíduo que possui um bom e efectivo auto-conhecimento)

5.3.2. Estilos de aprendizagem

Estilo cognitivo de aprendizagem é a maneira que o indivíduo prefere para adquirir conhecimento e processar informação. O estilo cognitivo diferencia a maneira como o indivíduo aprende, como resolve problemas, como trabalha, como participa nas diferentes actividades, como reagimos em grupo e como interagimos com os outros.

Quase todos nós temos um estilo dominante ou pelo menos um preferido, de qualquer forma, as oportunidades e actividades de aprendizagem devem ajudar o indivíduo a tornar-se cognitivamente flexível e a adaptar-se a diferentes métodos.



Enquanto professores, pais e educadores, devemos providenciar as ferramentas adequadas para que as crianças e jovens tenham sempre motivação para aprender. Isto inclui identificar a maneira preferida de processar a informação e encontrar recursos e actividades que facilitem a aprendizagem.

Sendo isto válido para todas as crianças, compreender o perfil de desenvolvimento associado a determinada Perturbação do Desenvolvimento ou Perturbação do Desenvolvimento Intelectual vai evitar que a criança tenha que se esforçar muito para além das suas competências. Se o currículo for apresentado de uma maneira diferente das suas competências, a criança não vai conseguir compreender a informação, vai ficar frustrada, vai desistir ou vai mesmo ter alguns comportamentos disruptivos para afastar a pressão e o aborrecimento.

109

Os três estilos cognitivos de aprendizagem mais conhecidos são:

- Estilo auditivo: ouvinte, oral
- Estilo visual
- Estilo cinestésico

Estilo auditivo:

Existem dois tipos de alunos auditivos: aprende ouvindo e aprende verbalmente

O aluno que escuta aprende ouvindo. Ouvir a lição é um método muito efectivo de aprendizagem para este tipo de aluno.

O aluno verbal/oral é mais activo na sua abordagem à aprendizagem. As palavras que reproduz representam aquilo que aprendeu. Por este motivo necessita de oportunidades para expressar verbalmente o que aprendeu; resolve os problemas falando sobre eles

A mais-valia do aluno auditivo é quando ouve ou fala. Como é o tipo mais falador dos estilos de aprendizagem deve-lhe ser dada a oportunidade de se expressar. Adora conversar mas pode se distrair facilmente durante a conversa. Como tem ouvido para a música, gosta de ouvir música de fundo enquanto se concentra numa tarefa.

Recomenda-se: trabalhar acompanhado; ouvir música de fundo enquanto trabalha; ouvir e depois repetir nas suas palavras; leitura das instruções em voz alta; gravar notas; leitura em voz alta; rephrasear os problemas; resolvê-los em voz alta.

Técnicas Multissensoriais – técnicas Auditivas:

Colocam ênfase no som e estimulam o raciocínio verbal são chamadas de técnicas auditivas. Incluem estratégias como:

- Leitores de texto (sintetizador de fala); símbolos para a comunicação aumentativa (Boardmaker (BM) e o Speaking Dynamically Pro (SDP); implantes cocleares; livros gravados; ajuda de um par na leitura;
- Vídeos, filmes, programas multimédia com áudio, teclados de conceitos
- Música, canções, instrumentos, rimas, jogos com linguagem

Estilo visual: aprende por imagens ou palavras impressas

imagens: o que ouve ou lê é visto em imagens ou palavras.

Mostra por vezes dificuldade na leitura e na soletração porque as letras representam sons e não imagens. A compreensão leitora pode melhorar se puder construir diagramas com as personagens e os acontecimentos da história. Na soletração, pode adornar as palavras novas ou fazer com que se pareçam com uma imagem.

Recomenda-se: prestar atenção a ilustrações, gráficos e mapas; desenhar diagramas com as personagens e os acontecimentos; desenhar cada passo na resolução dos problemas.



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

impresso: pensa em palavras. Os diagramas e as ilustrações podem confundi-lo. Provavelmente ignora as imagens e concentra-se na informação escrita. A sua secretária está sempre arrumada, a escrita é limpa e cuidada. Na compreensão leitora, este aluno prefere escrever os nomes das personagens e tomar nota dos acontecimentos. Na soletração, as novas palavras devem ser escritas como canetas, lápis e papel coloridos.

110

Recomenda-se: ler e escrever a informação a ser retida, sublinhar ou destacar partes importantes da informação (gosta imenso de cores); deve-lhe ser dada a oportunidade de tomar notas com diferentes cores de lápis, canetas e papéis; gosta de estar sozinho enquanto estuda ou lê; escrever os nomes e anotar acontecimentos; destacar os sinais de operação.

Técnicas Multissensoriais para o ensino da leitura – promovem o raciocínio visual e a aprendizagem

Utilização do hemisfério direito do cérebro para a leitura - as palavras são lembradas como imagens.

- Texto e/ou imagens no papel (fig. 60), modelos, computador (fig. 61) (software educativo, teclados de conceitos);
- Vídeos (fig. 62), imagens multimédia, powerpoint (fig.63), quadro de comunicação aumentativa (fig. 64), gestos naturais (fig. 65).
- Material de leitura adaptado (listas de palavras fig. 66, esquema em aranha fig. 67, quadro de imagens fig. 68, compreensão leitora fig. 69)
- Utilizar a cor para sublinhar e organizar a informação, ilustrar palavras difíceis.



Título _____
Como se chama a história? _____
Onde se passa? _____
A história é sobre quem? _____

O que aconteceu na história? _____

Figura 60. Texto e Imagens no papel. Retirado do Programa “Palavras Escritas”. Disponível em www.tcondeco.pt.



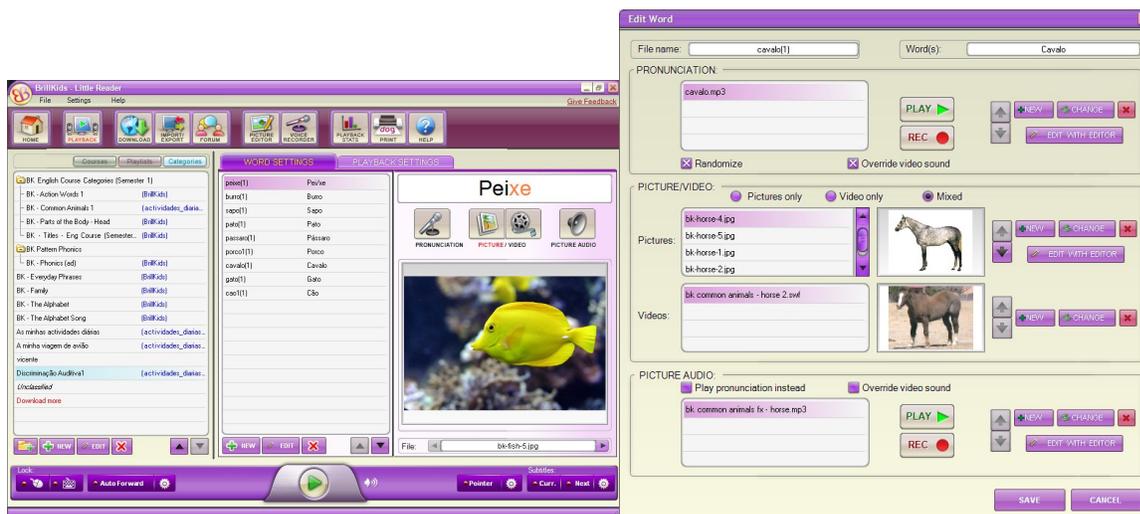


Figura 61. Software educativo “Little Reader”.



Figura 62. Exemplo de livro powerpoint personalizado. A criança é a personagem da história: movimento, som e imagem. Elaborado por Luísa Cotrim (Psicóloga, Centro de Desenvolvimento Infantil Diferenças).



Figura 63. Exemplo de livro powerpoint personalizado com fotografias e frases. Elaborado por Luísa Cotrim (Psicóloga, Centro de Desenvolvimento Infantil Diferenças)



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

112

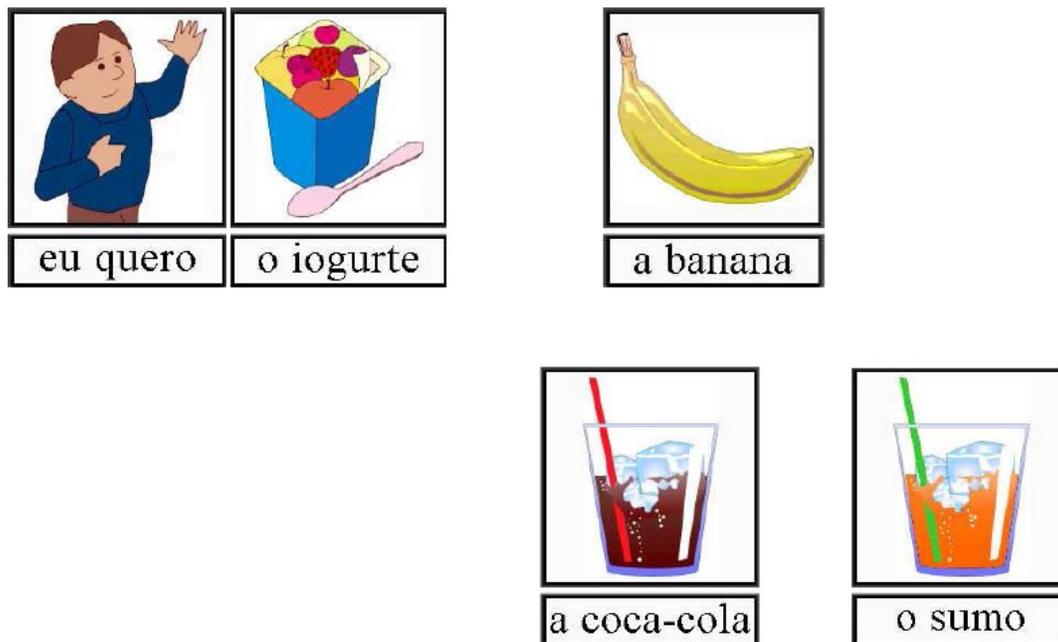


Figura 64. Exemplo de quadro de comunicação. Imagens retiradas do Jogo nº 7 do software “Os Jogos da Mimocas”.
<https://www.tcondeco.pt/produto/os-jogos-da-mimocas/>

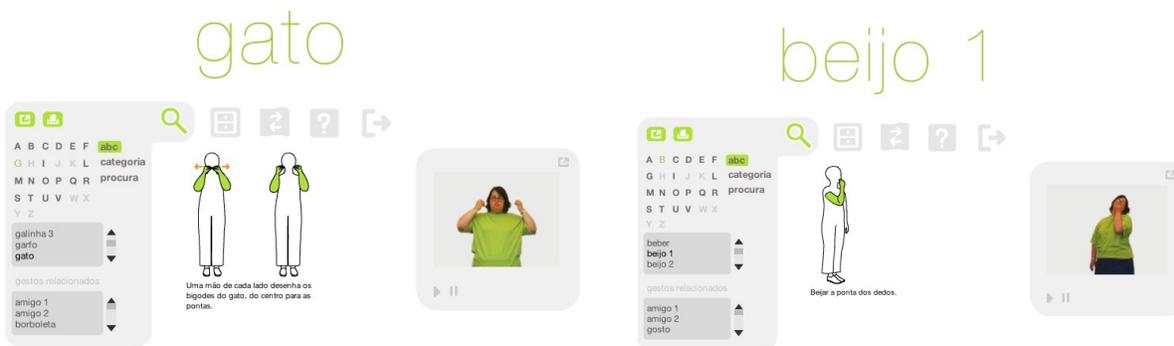


Figura 65. Utilização de gestos naturais. Imagens retiradas do software “Oficina dos Gestos”. Disponível em
<https://www.tcondeco.pt/produto/oficina-dos-gestos/>



PALAVRAS ESCRITAS

O Rei Midas

- o rei gostava de moedas de ouro
- conta as moedas
- deixa cair a moeda
- tropeça nas escadas
- aparece o duende
- tudo o que toca transforma-se em ouro
- o trono transforma-se em ouro
- a filha transforma-se em ouro
- os alimentos transformam-se em ouro
- aparece o duende
- enche o balde de água
- salpica a filha com a água
- reparte a terra e o dinheiro
- o rei cultiva o jardim

NASTURTUM – Educação, Saúde e Bem-Estar
www.nasturtium.com.pt

Figura 66. Lista de palavras. Retirado do Programa “Palavras Escritas”. Disponível em www.tcondeco.pt.

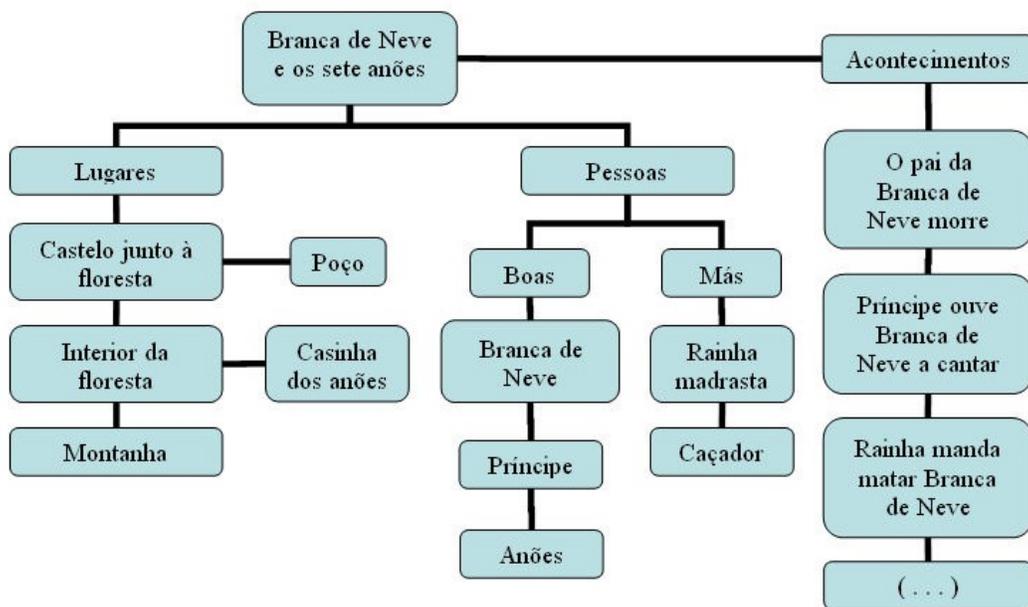


Figura 67. Esquema em aranha. Retirado do Programa “Palavras Escritas”. Disponível em www.tcondeco.pt.



A HISTÓRIA DO REI MIDAS

				
Quem aparece na história?	Onde se passa?	Qual é o acontecimento mais importante?	Como se resolveu a situação?	O que aconteceu no fim?

Figura 68. Quadro de imagens. Retirado do Programa Palavras Escritas”. Disponível em www.tcondeco.pt.

<p>Fiche de compreensão leitora "Os três porquinhos"</p> <p>Nome: _____ Data: _____</p> <p>"OS TRÊS PORQUINHOS"</p>  <p>1. Hoje é o: 1º dia de férias dos três porquinhos <input type="checkbox"/> Dia de Natal <input type="checkbox"/> 1º dia de aulas <input type="checkbox"/></p> <p>2. Porque é que os três irmãos estão contentes? _____ _____</p>	<p style="text-align: center;">Lingua Portuguesa</p> <p>Nome _____ Data _____</p> <p>1. Lê o texto </p> <p style="text-align: center;">O piquenique</p> <p>Numa tarde de domingo, a família do João foi fazer um piquenique. O pai levou o saco do pão e o queijo. A mãe levou na caixa o queque, o requeijão e a queijada. A Matilde levou o sumo e o João levou a raqueta e a bola para brincar.</p> <p>2. Responde às questões sobre o texto.</p> <p>O que fez a família do João, numa tarde de Domingo? _____ _____</p> <p>O que levou o pai para o piquenique? _____ _____</p> <p>E o João? _____ _____</p> <p>Quem é que levou o sumo para o piquenique? _____ _____</p>
---	---

Figura 69

. Fichas adaptadas para trabalhar a compreensão leitora. Elaborado por Luísa Cotrim (Psicóloga, Centro de Desenvolvimento Infantil Diferenças).

Estilo cinestésico: inclui o modo táctil

Muitos indivíduos necessitam de utilizar a abordagem corporal para aprender. Este modo de aprender chama-se estilo cinestésico e inclui o método táctil.



Este aluno pode ter que ouvir (auditivo), depois olhar (visual) para determinada informação. Depois vai necessitar de a repetir (verbal) nas suas próprias palavras e escrever ou mesmo desenhar (táctil). O sentido de tempo é difícil para este aluno: tem dificuldade em ver para além do momento presente e naturalmente, em compreender as consequências das suas acções. Infelizmente é muitas vezes considerado hiperactivo. Parece ser desorganizado mas para si é uma “confusão organizada”. A sua compreensão leitora pode melhorar em actividades de faz-de-conta ou “role-playing” sobre uma história. Pode praticar a soletração utilizando o seu dedo para escrever palavras no ar, na mesa ou nas costas de alguém, outra maneira de recordar como se soletra correctamente é bater as palmas para cada letra da palavra. Escrever palavras em papel de areia ou em areia molhada, sal, pudim, creme colorido são maneiras divertidas da criança cinestésica aprender. Não esquecer que o movimento, os jogos de computador interactivos são importantes para este tipo de aluno.

115

Recomenda-se: utilizar uma combinação de estilos de aprendizagem; trabalha melhor por intervalos de tempo; gosta de se mover ou ficar de pé a trabalhar; a procura de informação de ser direccionada para o áudio ou para programas de vídeo, televisão, documentário de rádio; mostrar o que aprendeu através de uma experimentação, modelo gráfico um pequeno drama; gosta de computadores e calculadoras; desenhar ou escrever com giz; visitas de estudo.

Técnicas Multissensoriais – métodos de ensino tácteis:

Incluem estratégias como:

- Utilizar materiais para modelar como barro, massa (fig. 70) ou plasticina (fig. 71).
- Pintura com os dedos, letras de areia (fig. 72), letras de pano (fig. 73), letras magnéticas (fig. 74).

Técnicas Multissensoriais – métodos cinestésicos:

Utilizam o movimento do corpo e envolvem movimentos de motricidade grosseira e fina tais como:

- Balanceamentos ou batimentos para palavras/sílabas.
- Canções com gestos, lengalengas
- Todas as actividades tácteis mencionadas



Figura 70. Letras e Formas com massa de moldar, da DAS.



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço



Figura 71. Programa [Handwriting without Tears TM](#).

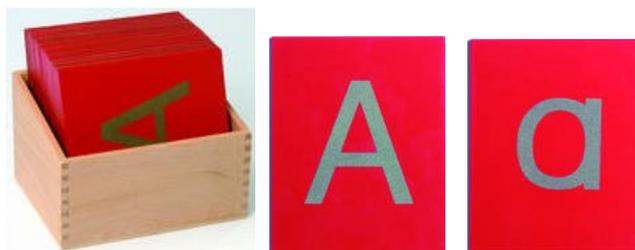


Figura 72. Letras de areia, da VINCO.



Figura 73. Letras de pano, da VINCO.



Figura 74. Letras magnéticas, da VINCO.



5.4. Metodologias para o ensino da leitura e promoção da linguagem nas Perturbações do Desenvolvimento Intelectual

Apresentamos seguidamente duas metodologias para o ensino da leitura.

A primeira abordagem privilegia o processamento visual da informação e é dirigida a crianças que são pensadores concretos e visuais, com perturbação das competências intelectuais.

A segunda é dirigida a crianças com dificuldades de aprendizagem ou perturbação do desenvolvimento intelectual, que privilegiam o processamento auditivo para obter informação.

117

5.4.1. Programa de leitura através de processamento e memória visual (Programa Aprender a Ler para Aprender a Falar):

Inventário de Competências

- Identifica itens (pode olhar, apontar ou utilizar o gesto natural para dar a resposta).**

Pode utilizar objectos que fazem parte do dia - a - dia do bebé e pelos quais ele mostra preferência. Exemplos: bola, livro de imagens, boneca, colher, bolacha, biberão ou copo por onde bebe habitualmente, animais em borracha como o cavalo, o cão, o gato, os animais pelos quais o bebé mostra preferência.

Coloque dois dos itens em cima de uma mesa ou uma bancada, para que o bebé fique com os braços livres e de frente para si (fig. 75). Quando fala deve fazer o gesto para esse objecto, pergunte "Onde está a bola?" ao mesmo tempo que faz o gesto da bola (ver Oficina dos Gestos). Espere que ele procure e olhe, onde o seu olhar se demorar mais tempo será a sua resposta. Numa progressão de resposta e à medida que vai crescendo e adquirindo competências, a criança pode depois apontar, fazer gesto natural, dizer o nome e dar o que foi pedido.



Figura 75. [Cushi Tush](#) TM

- Selecciona itens (dá determinado item que foi pedido)**

Esta actividade pode ser realizada durante a situação anteriormente descrita. É importante que o bebé procure como olhar o item que está a pedir. É importante que o bebé tenha sucesso e que memorize sempre a resposta certa, por isso, antecipe-se e agarre o objecto que corresponde à resposta certa, coloque-o na sua mãozinha, agarre o pulso e chegue a mãozinha à sua mão para que ele abra e largue o item pedido. Dê sempre muitos reforços verbais para que o bebé pense nesta actividade como uma brincadeira agradável e sempre bem sucedida.

- Corresponde itens iguais (coloca o igual junto com o igual)**



Coloque três itens em fila em cima da mesa, por exemplo, uma bola, um cão, um copo. Com o bebé de frente para si, tenha ao seu lado os mesmos três itens e peça ao bebé para emparelhar. Dê toda a ajuda física necessária ao mesmo tempo que fala sobre a actividade que estão a desenvolver. É importante que enfatize a palavra **igual**. Pode dizer “Olha a bola!” enquanto aponta para a bola na fila, “Onde está a outra bola? Vamos pôr ao pé do igual, onde está igual?” Ao mesmo tempo que junta as bolas. Faça o mesmo para os outros itens. Pode juntar mais à medida que o bebé compreende o conceito.

Corresponde itens à imagem (coloca o item junto da sua fotografia)

A criança deve colocar os objectos (no início não mais de 2) junto das respectivas fotografias. Pode tirar fotografias dos objectos preferidos da criança, como o seu prato, a sua colher, o seu copo, o seu brinquedo, a sua bolacha, etc.

Mais tarde, as imagens devem ser do mesmo tipo de itens mas não ser a fotografia do próprio objecto, exemplo no objectivo Corresponde Imagens Iguais.

Identifica imagens (aponta quanto se pergunta "Onde está?")

Pode fazer estas actividades com livrinhos de imagens ou com cartões (fig. 76). No início os livros devem ter uma imagem em cada página e só devem ser apresentados dois cartões de imagens de cada vez, vá aumentando o número de imagens no livro e o número de cartões. Pode também construir livrinhos personalizados temáticos com fotografias de itens familiares (fig. 77) ou fazer este livro no computador em powerpoint ou através do software “Little Reader” (fig. 78).



Figura 76. Actividades com livros de imagens.



Figura 77. Livros personalizados com fotografias da família, de brinquedos e itens familiares.

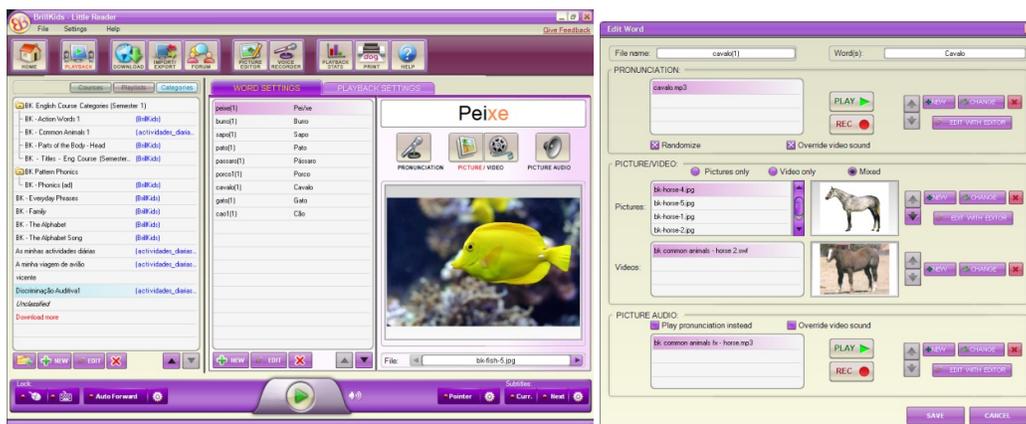


Figura 78. Software “Little Reader”.

☐ Corresponde imagens iguais (põe o igual em cima do igual)

Sempre que possível, as imagens utilizadas devem ser fotografias de itens reais, nomeadamente, relacionados e retirados do dia-a-dia da criança. Não utilize desenhos (fig. 79).

Corresponder - ter 3 imagens diferentes, 2 de cada, colocar as 3 de frente para a criança, das outras 3 dar uma de cada vez e pedir para colocar em cima da igual (dizer o que está na imagem, por exemplo o telefone: - Onde está o telefone, vamos pôr em cima do outro telefone. Vamos pôr em cima do igual. Ao mesmo tempo que faz o gesto de telefone);

Seleccionar - ter as 3 imagens diferentes, colocar de frente para a criança, pedir uma de cada vez (por ex: “Dá-me o telefone”, faça o gesto de “dar” e de “telefone” ao mesmo tempo que diz telefone);

Nomear - mostrar a imagem e perguntar – “O que é isto?” ou “Como se chama?” - se a criança não consegue dizer o nome ou não se lembrar, perguntar para o que serve. A criança também pode responder com um gesto que identifique a imagem.



Figura 79. Cartões duplicados para trabalhar o corresponder, seleccionar e nomear, da FALOMIR.

☐ Selecciona a imagem que se nomeia (aponta ou dá a pedido)

Pode fazer estas actividades com cartões. No início só devem ser apresentados dois cartões de imagens de cada vez, vá aumentando o número de cartões à medida que aumenta o tempo de atenção e concentração do bebé. Pode também construir cartões personalizados com fotografias de itens familiares através do software “Little Reader”.

☐ Nomeia itens e imagens (pode utilizar o gesto natural, fazer um som próximo da palavra ou dizer o nome)



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

Pode fazer estas actividades com cartões ou com livros de imagens (fig. 80) e com itens ou brinquedos. Deve perguntar à criança “O que é isto?” enquanto agarra ou aponta para o item/brinquedo/cartão/imagem. Espere que a criança responda fazendo um gesto ou um som de reconhecimento (fig. 84). Pode, eventualmente, em seguida, perguntar para que serve.

120



Figura 80. Livros comerciais para apoiar a identificação de itens e a expansão do vocabulário.



Figura 81. A resposta à pergunta “O que é isto?” é dada através da utilização espontânea do gesto. Gestos retirados do software “Oficina dos Gestos”. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/oficina-dos-gestos/>

□ Discrimina sons familiares e sons de animais

Jogo nº4 dos “Jogos da Mimocas” (fig. 82) para treinar a **discriminação auditiva de sons familiares**, ou outro tipo de actividades e jogos (fig. 83 e 84) com o mesmo objectivo: discriminar sons de animais, meios de transporte e sons quotidianos.





121

Figura 82. Retirado do software “Os Jogos da Mimocas”. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/os-jogos-da-mimocas/>



Figura 83. Discriminação de sons de animais, da LEARNING RESOURCES.



Figura 84. Discriminação de sons de animais e sons da casa, da ORCHARD.

Corresponde palavras iguais com apoio da imagem

Deve realizar estas actividades com cartões personalizados, que tenham fotografias com pessoas ou itens que sejam familiares e com cartões com outras fotografias. No início só devem ser apresentados dois cartões de imagens de cada vez, vá aumentando o número de cartões à medida que aumenta o tempo de atenção e concentração da criança. Pode também construir cartões



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

personalizados com fotografias através do software “Little Reader”. Os cartões com fotografias devem ter a palavra para apoiar a correspondência (fig. 85).

122



Figura 85. Corresponder palavras com o apoio das imagens.

Corresponde a palavra à imagem

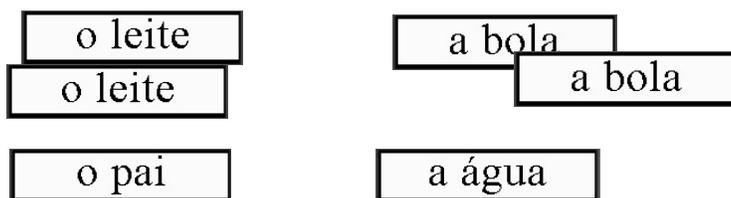
Deve realizar estas actividades com cartões personalizados, que tenham fotografias com pessoas ou itens que sejam familiares e com cartões com outras fotografias. No início só devem ser apresentados dois cartões de imagens de cada vez, vá aumentando o número de cartões à medida que aumenta o tempo de atenção e concentração da criança. Pode também construir cartões personalizados com fotografias através do software “Little Reader”. Os cartões com fotografias não têm a palavra (fig. 86).



Figura 86. Corresponder a palavra à imagem.

Corresponder, seleccionar e nomear palavras iguais sem o apoio da imagem

Corresponder - ter 4 cartões/palavras diferentes, 2 de cada, colocar os 4 de frente para a criança, dos outros 4 dar um cartão de cada vez e pedir para colocar em cima do igual (dizer o que está no cartão, por exemplo a bola: - Onde está escrito a bola, vamos pôr em cima da outra bola. Vamos pôr em cima do igual. Ao mesmo tempo que faz o gesto de bola);



a água

o pai

123

Seleccionar - ter os 4 cartões diferentes, colocar de frente para a criança, pedir um de cada vez (por ex: “Dá-me o pai”, faça o gesto de “dar” e de “pai” ao mesmo tempo que diz pai);



Nomear - mostrar o cartão e perguntar – “O que é isto?” ou “Como se chama?” - se a criança não consegue dizer o nome ou não se lembrar, perguntar para o que serve. A criança também pode responder com um gesto que identifique o cartão/palavra.

Lê 5 a 10 palavras visualmente, incluindo alguns verbos

O primeiro vocabulário visual deve incluir palavras que são utilizadas diariamente pela criança nas suas tentativas de comunicação. A utilização de verbos como “comer”, “dormir” e “beber”, são importantes para comunicar necessidades básicas. O verbo “quero” e o pronome “eu” devem fazer parte do vocabulário inicial da criança para conseguir construir as primeiras frases simples que comuniquem necessidades ou desejos.

Promover a consciência fonológica

Tarefas de contagem/segmentação silábica; identificação de palavras nomeadas; identificação e nomeação de letras (reconstrução do nome próprio e de palavras familiares). Ver programa de treino da consciência fonológica.

Lê palavras como um todo a partir de livros personalizados

Os livros personalizados podem ser construídos desde o início, as palavras e as fotografias mudam conforme as competências e os interesses da criança. Podem ser construídos em powerpoint (fig. 87) ou através do software “Little Reader” e em formato papel (fig. 88) para que possam ver e passar as folhas em conjunto. A utilização do computador tem-se mostrado uma mais-valia na concentração e atenção de crianças de todas as idades e em particular crianças com perturbação do desenvolvimento intelectual ou perturbações do desenvolvimento.



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

124



Figura 87. Livro Powerpoint personalizado com fotografias e palavras.



Figura 88. Ver livros em conjunto.

- ❑ Lê frases simples na 1ª pessoa, ex. "Eu quero", "Eu gosto", com a ajuda da fotografia personalizada

Os primeiros cadernos de frases são essencialmente cadernos de comunicação. As frases construídas com as palavras que fazem parte do vocabulário visual vão permitir que a criança consiga efectivamente construir frases de duas e três palavras e utilizá-las na sua comunicação sempre que necessárias. As fotografias devem ser personalizadas.



Eu quero comer



o copo

Eu quero o copo

- ❑ Lê frases simples na 1ª pessoa, ex. "Eu quero", "Eu gosto", com a ajuda de imagens

O caderno de comunicação pode ser construído tendo por base o Programa PECS (fig. 89). As frases construídas com as palavras que fazem parte do vocabulário visual vão permitir que a criança consiga efectivamente construir frases de duas e três palavras e utilizá-las na sua



comunicação sempre que necessárias. As imagens utilizadas permitem a promoção do desenvolvimento cognitivo ao promoverem a generalização (fig. 90).



125

Figura 89. Caderno de comunicação com a utilização do PECS

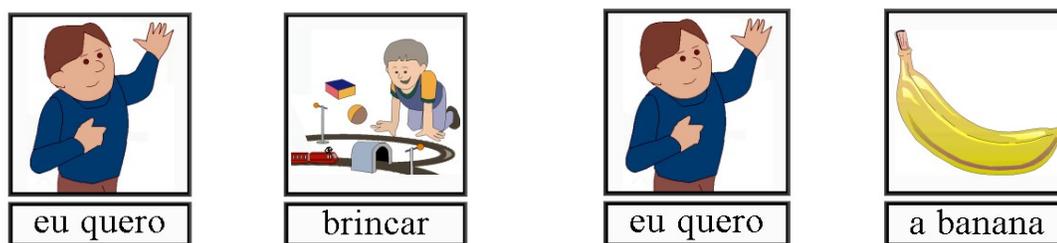


Figura 90. Construir frases na primeira pessoa com a ajuda de imagens. Retirado do jogo nº 7 do software “Os Jogos da Mimocas”. <https://www.tcondeco.pt/produto/os-jogos-da-mimocas/>

- **Constrói frases simples (baseadas nas suas actividades ou interesses) através da correspondência do cartão/sujeito e do cartão/predicado ao cartão/frase, com apoio da imagem (1).** As frases devem ser construídas em conjunto tutor/aluno. Anteriormente as frases lidas eram apresentadas construídas pelo tutor. O nosso objectivo neste momento é permitir que a criança desenvolva a compreensão e a expressão linguística e tenha uma prestação activa. Devem ser utilizadas fotografias com a criança enquanto agente da acção. O cartão/frase deve ser colocado por baixo da imagem. Deve ser entregue à criança o cartão/sujeito e o cartão/predicado para colocar por baixo do cartão/frase modelo. Quando a criança tiver realizado esta actividade com três cartões/frase modelo, pode ter os três cartões/predicado em cima da mesa para permitir que seleccione o correcto.



Eu estou a ler um livro

Eu estou

a ler um livro



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

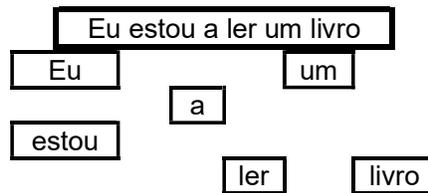
Luísa Cotrim e Teresa Condeço

❑ **Constrói frases simples (baseadas nas suas actividades ou interesses) através da correspondência dos cartões/palavra ao cartão/frase, com apoio da imagem (2)**

O mesmo exercício anteriormente descrito mas utilizamos agora cartões/palavra para construir a frase por cópia do cartão/frase modelo.

126

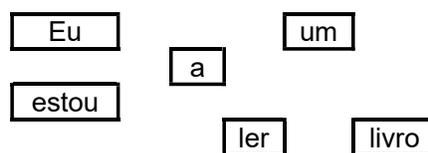
Preparar 2 cartões/frase iguais. Uma serve de modelo, a outra, depois de ser lida pela criança deve ser recortada à sua frente, separando as palavras mas mantendo os artigos junto dos substantivos. Entregam-se todos os recortes à criança para que os ordene formando uma frase igual ao modelo. Desta forma a criança só tem que fazer a selecção e a associação das palavras iguais. Deve começar pela esquerda e seguir a ordem correcta.



❑ **Constrói frases simples (baseadas nas suas actividades ou interesses) através da utilização de cartões/palavra, com apoio da imagem (3)**

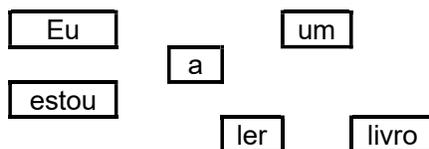
Este objectivo permite à criança construir frases baseadas na sua linguagem mas ainda com apoio na memória visual, através da apresentação da imagem. Evitamos que a actividade não seja realizada por dificuldade na memória a curto-prazo já que a construção da frase em termos de memória sequencial e inteligibilidade é difícil por si só.

Coordenando estas tarefas com as que se realizam com os livros pessoais e para manter o objectivo da funcionalidade, preparam-se frases com os verbos que está a aprender, assim como frases de utilização diária que expressam as suas acções ou necessidades.



- ❑ **Constrói frases simples (baseadas nas suas actividades ou interesses), ditadas pelo tutor, com os cartões/palavra (4)**

Progressivamente, retiramos o apoio visual e iniciamos a construção de frases a partir dos cartões/palavra.



127

- ❑ **Lê frases simples a partir de um livro personalizado (frases relacionadas com actividades diárias ou de fim - de -semana) com apoio da imagem**

Dependendo das competências da criança podemos optar ou não pela utilização da imagem. O objectivo é promover o raciocínio sequencial, a construção de frases e a linguagem expressiva, no entanto, pode ainda ser necessário o apoio de uma pista visual para a criança se lembrar do que está a fazer e qual é o objectivo desta actividade.



- ❑ **Lê frases simples a partir de um livro personalizado (frases relacionadas com actividades diárias ou de fim - de -semana) sem apoio da imagem**

O objectivo final é a construção das frases sem o apoio da imagem. Mesmo que passe algum tempo no objectivo anterior ou que tenha que voltar a ele para construir um novo livro personalizado, o objectivo é a construção de livros sem apoio da imagem. O nosso conselho é de que construa livros com fotografias e cartões plastificados aos quais coloca velcro (ter em atenção o ruído que se pode tornar interessante e distractor da actividade ou "bostik").



- ❑ **Lê uma frase num cartão/frase e coloca-o junto da imagem correcta**

Nesta actividade de consolidação, a criança deve escolher o complemento correcto para as frases que memorizou.



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

128



Eu estou a dormir

Eu estou a comer

O pai e a mãe

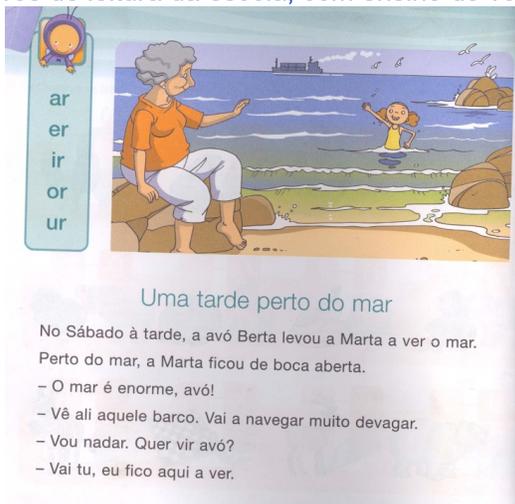
☐ Lê 21 a 50 palavras visualmente

As palavras que fazem parte do seu vocabulário visual permitem construir e ler frases importantes na comunicação. Dependendo dos contextos em que a criança se encontra inserida, assim devemos construir as frases.

Exemplo de frases que podem ser importantes na comunicação diária:

- Preciso da borracha
 - Quero batatas fritas
 - Não quero brincar
 - Quero ir à rua
 - Estou cansado
 - Quero ir para a casinha das bonecas
 - Quero jogar à bola
 - Gosto muito de ti
 - Estou cansado
 - Dói-me a cabeça
 - Adeus, até amanhã
 - ...
- Eu quero pão com manteiga
 - Quero um copo de leite
 - Quero sumo de laranja
 - Quero ir à casa de banho
 - Já terminei
 - Quero mais
 - Não gosto
 - Não quero
 - Obrigado
 - Se faz favor
 - Estou triste
 - ...

☐ Utiliza os livros de leitura da escola, com ensino do vocabulário principal através de cartões



enorme

Sábado

navegar

devagar

Figura 91. Exemplo retirado do livro *Pirilampo 1* do 1º ano, Editora Nova Gaia.



- ❑ Lê frases na escola e nos livros personalizados que incluem gramática variada: 1º - elementos de ligação; 2º - pronomes e preposições, 3º - frases na negativa, 4º - tempos verbais (passado e futuro)

É importante que o aluno tenha muitas oportunidades de praticar. A “ponte” entre a escola e a sua casa é indispensável: em casa devem ser preparadas as lições do dia seguinte e a escola deve ter presente as experiências, as necessidades e os interesses do aluno (fig. 92).



Figura 92. Livro personalizado para treinar a leitura de frases.

- ❑ Lê contos comerciais adaptados: 1º - texto adequado à compreensão da criança (exemplo: modificar tamanho de letra, modificar o vocabulário, corresponder texto à imagem); 2º - pouco texto em cada página com repetição de partes do texto ao longo da história e com o apoio da imagem, (fig. 93)



Figura 93. Exemplo da adaptação do livro “Ruca observa os pássaros”. Foram realizados scanners das páginas do livro e o texto foi adaptado e encurtado.



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

☐ Lê contos comerciais adequados para as crianças da sua idade

Os contos comerciais aconselhados são adequados para a idade e de acordo com os frequentemente utilizados por crianças a frequentar o mesmo ano escolar. Apresentam pouco texto, a imagem corresponde ao texto e apresentam repetição de palavras e ideias (fig. 94).

130

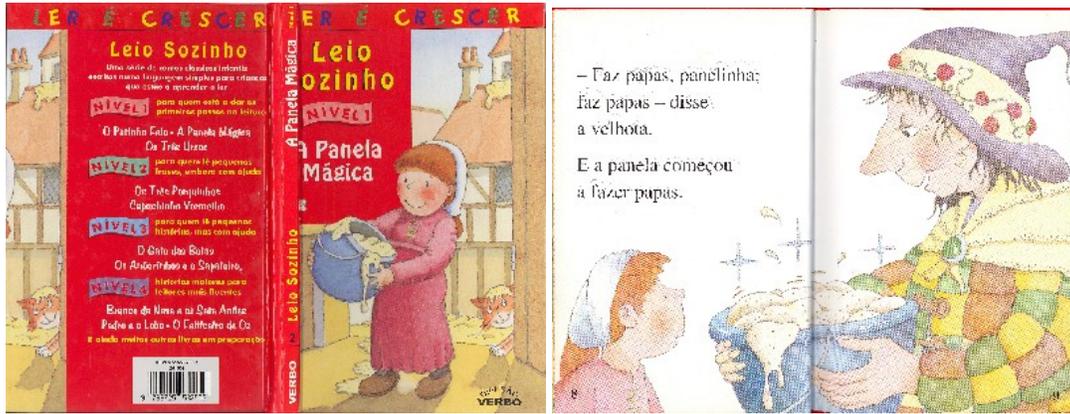


Figura 94. Exemplo do livro “A Panela Mágica”, da colecção Leio Sozinho, Editora Verbo.

☐ Lê o horário escolar: 1º - com apoio de fotografias / desenhos representando as actividades; 2º - com o apoio de fotografias / desenhos acompanhadas da palavra escrita; 3º - com a palavra e a introdução das horas das actividades

o Meu Calendário Semanal

	SEGUNDA FEIRA	TERÇA FEIRA	QUARTA FEIRA	QUINTA FEIRA	SEXTA FEIRA	SÁBADO	DOMINGO
MANHÃ	 Prof. Júlia	 Prof. Júlia e Dra. Rita	 Prof. Júlia e Dra. Rita	 Prof. Júlia	 Prof. Júlia		
ALMOÇO							
TARDE	Inglês + 	Ed. Musical + 	Inglês + 		Prof. Júlia e Dra. Rita 		

Figura 95. Exemplo de um horário escolar.

☐ Discrimina palavras graficamente semelhantes

Sempre que possível pode apresentar actividades e exercícios de consolidação que podem funcionar como desafio às competências de discriminação visual. O aluno vai gostar e vai ajudá-lo



a concentrar-se e a ler com cuidado sem se deter na primeira sílaba (fig. 96). Pode misturar dissílabos, trissílabos e casos especiais de leitura.



Figura 96. Retirado das Fichas de Actividade *Aprender a Ler com a Mimocas*. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>

Identifica a palavra que pertence ao contexto representado por uma imagem

Apresente várias oportunidades para promover as competências cognitivas, seja em jogos, fichas de actividades (fig. 97) ou livros.

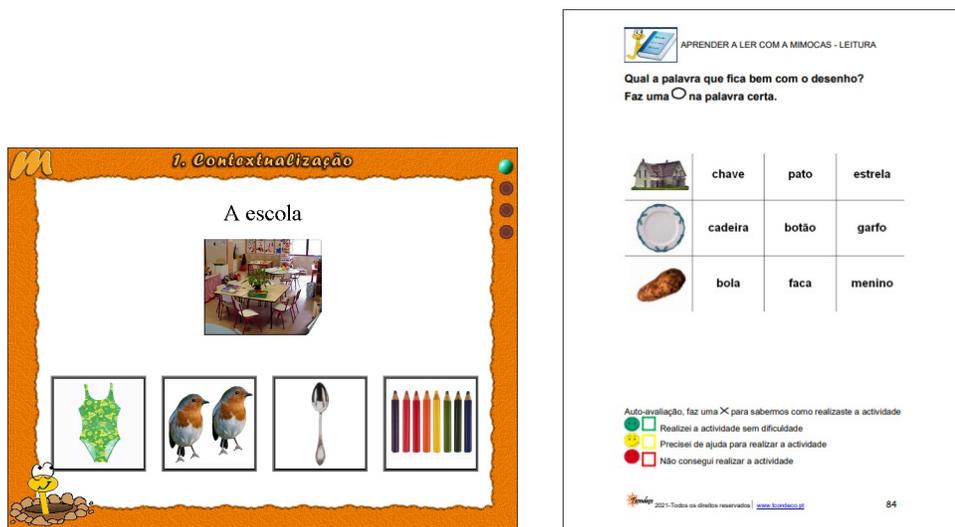


Figura 97. Retirado do software “Os Jogos da Mimocas” <https://www.tcondeco.pt/produto/os-jogos-da-mimocas/> e das Fichas de Actividade *Aprender a Ler com a Mimocas*. Disponível <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>.

Identifica palavras que pertencem à mesma categoria sem apoio da imagem

Este tipo de actividade deve ser realizado desde muito cedo e conforme a competência da criança: com itens, cartões de imagens, fotografias, software (fig. 98), fichas de actividades (fig. 99).



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

132



Figura 98. Retirado do software “Os Jogos da Mimocas” <https://www.tcondeco.pt/produto/os-jogos-da-mimocas/> e do software “Os Números da Mimocas” <https://www.tcondeco.pt/produto/os-numeros-da-mimocas/>



Figura 99. Retirado das Fichas de Actividade *Aprender a Ler com a Mimocas*. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>

☐ Corresponde palavras com base na função, na utilização ou na categoria a que pertencem. Este tipo de actividade deve ser realizado desde muito cedo e conforme a competência da criança: com itens, cartões de imagens (fig.100), fotografias, software, fichas de actividades (fig. 101).



Figura 100. Jogos comerciais para trabalhar a categorização, da LEARNING RESOURCES e da GALT.



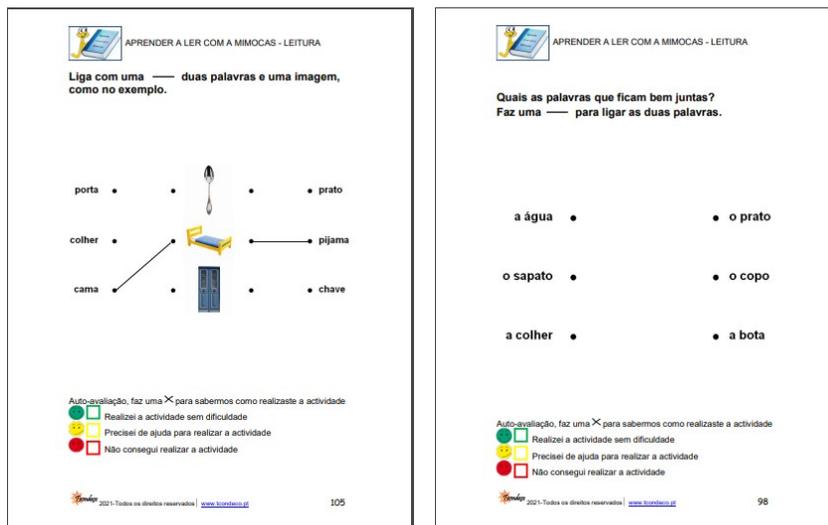


Figura 101. Retirado das Fichas de Actividade *Aprender a Ler com a Mimocas*. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>

Utiliza as imagens para apoiar a compreensão do texto

O aluno compreende que a imagem transmite a ideia principal do texto nessa página. Olhando para a imagem pode apoiar a sua memória e retirar compreensão do texto (fig. 102).

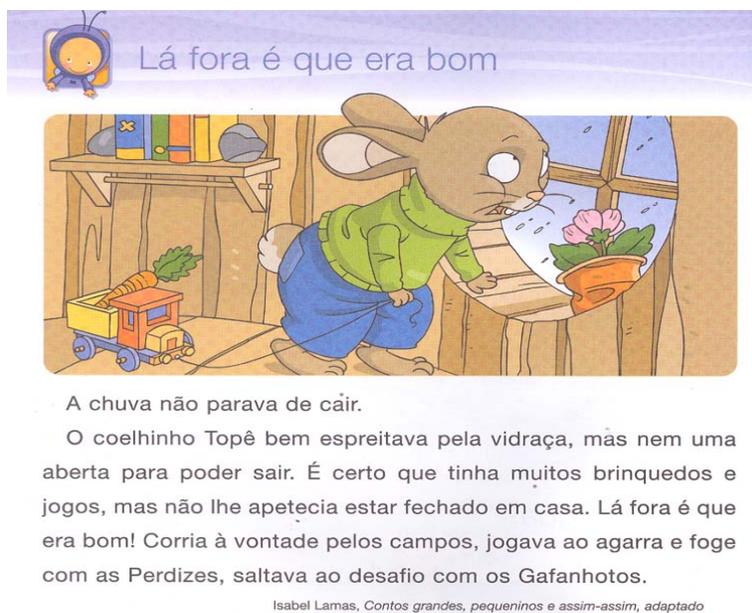


Figura 102. Exemplo retirado do livro *Pirilampo 1* do 1º ano, Editora Nova Gaia.

Ordena imagens que estão relacionadas com as frases que acabou de ler

O aluno deve ler um pequeno texto e ordenar as imagens que correspondem à sequência dos acontecimentos. À medida que as suas competências de memorização e conexão de ideias aumentam, os textos aumentam de tamanho e as imagens só veiculam as ideias principais (fig.103).



A comida da tia Sónia

É meio dia. A sineta tocou e acabou a aula.
A Salomé saiu da sala e levou a sacola.
A comida da tia Sónia é muito boa.
Ela come sopa de nabo, ovo, salada e uma banana.
Bebe o sumo de tomate.
- Salomé come tudo e bebe o sumo todo. O sumo dá-te saúde.

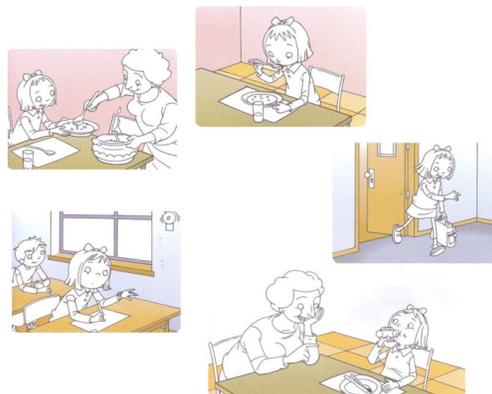


Figura 103. Exemplo retirado do livro *Pirilampo 1* do 1º ano, Editora Nova Gaia.

□ Ordena acontecimentos segundo a sua evolução no tempo, com apoio da imagem

A partir de um conjunto de imagens, o aluno deve ordenar as imagens segundo o desenrolar dos acontecimentos no tempo. O tutor deve sempre encorajar “Vamos contar esta história”, “O que aconteceu primeiro, o que aconteceu a seguir, e depois, e no fim” (fig. 104).



Figura 104. “Um dia com a Flo”, da SHUBI. 75 cartas com desenhos que descrevem actividades diárias.

□ Verbaliza sequências de acções a partir de “leitura” de imagens

Depois de ordenar os acontecimentos, o aluno deve “ler” a história a partir das imagens. Pode utilizar cartões de sequências de eventos quotidianos ou imagens como as apresentadas no exemplo que reenviam para a resolução de problemas envolvendo uma apreciação moral da situação (fig. 105).



Figura 105. “Problemas”, da SHUBI. 65 cartas com desenhos que descrevem conflitos morais.



Pode ainda utilizar cartões de imagens para trabalhar com várias crianças, em que cada interveniente acrescenta um “bocado” da história (fig. 106). Além de promover o trabalho em parceria fomenta a linguagem compreensiva e expressiva, a conexão de ideias, a memória sequencial, a criatividade e a concentração.



Figura 106. Coleção *Conta-me uma história*, da EEBOO.

Reconta uma "história" para três ou mais frases

O aluno deve ouvir uma história que pode ser uma história infantil conhecida e deve escrever (se tiver competência) ou ordenar cartões com as frases que recontam a história em três ou quatro frases principais.

Dita frases (a ideia do aluno pode ser traduzida em palavras chave pela pessoa que escreve) e consegue verbalizá-las de seguida a partir da leitura das palavras-chave.

O aluno consegue ditar algumas frases ao tutor que as traduz e escreve em palavras-chave. Não devem ser muitas devido às dificuldades de memória a curto prazo. Seguidamente, o aluno deve apoiar-se nas palavras que traduzem as ideias principais e voltar a criar verbalmente o texto que ditou inicialmente.

Reconta uma história a partir da utilização de imagens ou fantoches.

A partir da utilização de fantoches, o aluno pode inventar histórias ou utilizar fantoches de histórias infantis conhecidas para apoiar a memória (fig. 107).



Figura 107. Coleção *Contos em Fantoches*, da PUPPET COMPANY.

Cria e escreve uma história a partir de imagens

A partir da utilização de imagens, o aluno conta uma pequena história que pode depois traduzir através da escrita, com ou sem ajuda (fig. 108).





Figura 108. Coleção *Escreve-me uma história*, da EEBOO.

Utiliza a leitura para aprender formas de conversação e competências sociais, através de faz-de-conta

Nesta actividade pode trabalhar as competências sociais utilizando as imagens e pequenos textos. É importante que a criança se apoie visualmente nas imagens para diminuirmos as dificuldades de ligação de ideias, inteligibilidade e memória. Pode trabalhar competências como: quando posso iniciar uma conversa, quais são as pistas que me dizem que o meu interlocutor está ou não interessado; como iniciar uma conversa, como percebo se está cansado; falar um de cada vez; manter a conversa; manter o tema, como posso dar pistas de que não gosto da conversa; como terminar uma conversa. Pode utilizar uma sequência de imagens que descrevem uma determinada situação (fig. 109) ou uma só imagem com um pequeno texto. Pode ainda utilizar uma história para introduzir um tema de debate.



Figura 109. "Como posso emendar", da SHUBI. 64 cartas com desenhos que descrevem resolução de problemas.

Responde questões sobre o texto que acabou de ler

Consegue interpretar um texto e responder às perguntas de interpretação. As perguntas devem ter pistas visuais, permitir que responda Sim/Não e permitir a escolha múltipla (fig. 110).



ar
er
ir
or
ur



Uma tarde perto do mar

No Sábado à tarde, a avó Berta levou a Marta a ver o mar.
Perto do mar, a Marta ficou de boca aberta.

- O mar é enorme, avó!
- Vê ali aquele barco. Vai a navegar muito devagar.
- Vou nadar. Quer vir avó?
- Vai tu, eu fico aqui a ver.

* Assinala em V (verdadeira) ou F (falsa) de acordo com o texto.

	V	F
No Sábado, a Marta foi ver o mar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Levou-a o avó Artur.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
A Marta viu o barco a navegar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O barco navegava muito rápido.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Marta foi nadar no mar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Televisão ou não

- Desliga a televisão - disse o pai -
- Vai lá para fora e vive a vida.

Fui e à noite vim
com uma abelha na orelha
um rato no sapato
cola na camisola
giz no nariz
gafanhotos nos bolsos rotos
um escaravelho no joelho
uma formiga na barriga
um leão pela mão
e atrás um camelo a puxar-me
o cabelo.

- Não vás mais lá para fora - disse o pai -
- Liga a televisão.



Luísa Ducla Soares.
A Gata Tarasca e outros poemas
Ilustrações de Inês, adaptado

* Assinala com as respostas à pergunta, de acordo com o texto.

O que trazia a criança ao voltar a casa?

<input type="checkbox"/> Uma abelha na orelha.	<input type="checkbox"/> Cola na camisola.
<input type="checkbox"/> Uma minhoca na cabeça.	<input type="checkbox"/> Giz no nariz.
<input type="checkbox"/> Um rato no sapato.	<input type="checkbox"/> Uma rã na palma da mão.
<input type="checkbox"/> Gafanhotos nos bolsos.	<input type="checkbox"/> Uma formiga na barriga.
<input type="checkbox"/> Um escaravelho no joelho.	<input type="checkbox"/> Um leão pela mão.

* Lê o texto. Pinta o que falta.

Fogo na mata



O Filipe saiu e foi até à mata.



Viu muito fumo e teve medo.



Pegou no telefone e telefonou ao pai.



- Pai, vejo muito fumo na mata.



- Toma cuidado, Filipe. Sai já daí. Eu já vou.



O pai do Filipe veio e apagou o fogo.

am
em
im
om
um



De comboio até casa dos avós

O comboio corria veloz pelo campo. A janela ia aberta e a Sara sentia o vento na cara. Ela ria e pensava: "Como é bom viajar de comboio!"

Algum tempo depois, o comboio parou e a Sara viu o avó que à esperava de cachimbo na boca.

- Olá, avó.

- Olá, Sarita. Que bom teres vindo! A avó fez compota de morango, só para ti.

Foram os dois de mãos dadas até ao jardim da casa, onde a avó os aguardava dando milho às pombas.

* Assinala com a palavra certa, de acordo com o texto.

O comboio corria... devagar. avó.

Da janela, a Sara viu o... tio.

No jardim, a avó dava milho às... rolas. pombas.

Figura 110. Exemplos retirados do livro *Pirilampo 1* do 1º ano, Editora Nova Gaia.

Responde a perguntas de interpretação.

Se necessário, o tutor em conjunto com o aluno, deve construir esquemas de leitura (quadros de imagens ou esquemas em aranha, que permitam a interpretação do texto (fig. 111 e 112)



Embora possa desenvolver boas competências de leitura, o aluno com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual pode por vezes mostrar falta de motivação para as utilizar como fonte de recolha de informação, passatempo ou lazer. Desde sempre, o aluno deve compreender a importância da leitura associada aos seus interesses. Será este o caminho mais eficaz para a motivação.

☐ Utiliza o dicionário

A utilização do dicionário assume determinada importância na compreensão e expansão do vocabulário do aluno com Perturbação do desenvolvimento. Desde o início deve construir um dicionário ilustrado de sinónimos à medida que o aluno vai progredindo na leitura de textos. Além de apoiar a memória vai ajudar a consolidar conhecimento e expandir vocabulário.

As competências até aqui inventariadas têm como objectivo lembrar ao professor a importância de definir objectivos essencialmente funcionais e que ajudem o aluno a desenvolver autonomia e gosto pela leitura ao mesmo tempo que adquire competências na utilização da linguagem.

De qualquer forma, lembramos que as adaptações curriculares, na nossa opinião, a ocorrerem devem localizar-se dentro da temática que está a ser tratada dentro da sala de aula mas ao nível das competências do aluno, evitando a exclusão do grupo e o não aproveitamento da importante envolvente comunicativa com modelos adequados da utilização da linguagem.

5.4.2. Requisitos

Alguns requisitos considerados importantes quando se inicia o Programa de Ensino da Leitura para Promover a Linguagem:

- a criança compreende mais do que fala, relaciona coisas e acções com os respectivos nomes. Pode manifestar a sua compreensão através de um gesto, do olhar, dando a pedido ou executando a acção que se pede; se utiliza a linguagem oral, pode verbalizar a palavra ou som sem se exigir uma articulação perfeita.
- tem um tempo de atenção suficiente que lhe permita escutar e olhar durante alguns minutos, de forma a receber a informação oral e visual, reconhecê-la, processá-la e elaborar uma resposta, mostrando a sua compreensão.
- tem boa percepção visual que lhe permite perceber as semelhanças e diferenças, por exemplo, em imagens.

5.4.3. Seleccionar um vocabulário visual

Ensinar palavras isoladas

Liste algumas palavras que sejam interessantes, significativas e necessárias para a criança comunicar, em colaboração com os pais. As palavras escolhidas podem incluir programas ou personalidades preferidas da televisão, comida, brinquedos, sons feitos pelos animais, etc. Devem ser específicas para cada criança.

Recomendamos que seja feita uma listagem das palavras que a criança compreende e de palavras que vão ser utilizadas no ensino do vocabulário visual para que o adulto mantenha um relatório actualizado da progressão da criança.

As palavras devem ser motivadoras para promover um início com sucesso.

As crianças mais velhas podem querer escolher as suas próprias palavras para iniciar a leitura.

Algumas sugestões de palavras que podem interessar em várias categorias:



Nomes: pai, mãe, avó (nome da avó), avô (nome do avô), nome próprio, nomes dos irmãos e irmãs, tios, animais de estimação.

Brinquedos: urso, comboio, boneca, bola, carro.

Comida: gelado, maçã, pizza, queijo, torrada, bolacha, banana.

Bebidas: leite, sumo, coca-cola, água.

Animais: porco, cão, gato, cavalo, vaca.

TV: nomes de séries de ficção ou de desenhos animados.

Verbos: comer, beber, andar, levantar os braços, chorar, dormir

O vocabulário visual para as crianças mais velhas pode incluir: festa de aniversário, nomes dos amigos, desportos, música, novelas.

Os verbos podem incluir: beber, sentar, comer, dormir, ver, saltar, beijar, voar, puxar.

Os verbos seleccionados devem poder ser utilizados com os nomes anteriormente escolhidas.

De qualquer forma, deve ter em atenção que as palavras escolhidas devem ser aquelas que são utilizadas com maior frequência pela família e pelo ambiente em que a criança se encontra. As palavras devem ser escolhidas com base na sua funcionalidade – é necessário que a criança inclua estas palavras na sua linguagem diária para que a comunicação seja efectiva. Estas palavras devem ser incluídas em frases funcionais que devem ser ilustradas com fotografias. As fotografias devem ser da própria criança, da sua família, das suas actividades quotidianas.

O mesmo se deve aplicar ao vocabulário que é utilizado no ambiente educativo, seja na creche, infantário ou escola.

5.4.4. Preparação dos materiais

Cartões com palavras – Utilizados na metodologia sem apoio das imagens.

Utilize cartões brancos com o mesmo tamanho (aproximadamente 15-20 cmx8cm).

Os cartões mais pequenos devem ser adequados para as crianças mais velhas.

As palavras devem ser escritas com marcadores pretos.

Cada palavra deve ser escrita correcta e claramente com letra areal ou script minúscula.

Utilizar maiúsculas nos casos em que se justifique.

Pode ser utilizado o processador de texto para escrever as palavras. Depois recorte e cole nos cartões.

Os cartões podem ser plastificados para protecção.

Os cartões danificados ou sujos devem ser substituídos.

Cada palavra é introduzida como um todo. Não é feita qualquer referência às letras ou sons.

Se a criança/jovem apresenta qualquer uma das características seguintes, pode utilizar-se uma versão sem imagens:

- competências cognitivas que permitam a utilização desta versão;
- motivação para a aprendizagem da leitura e utilização dos cartões/palavra;
- algumas crianças aprendem a ler palavras mais depressa se estas não forem apresentadas junto com a imagem.

5.4.5. Actividades de consolidação, treino e generalização

As actividades propostas seguidamente, têm como objectivo ajudar o aluno a consolidar as aquisições anteriores, ao mesmo tempo que permitem a generalização para outros contextos e apresentações dos mesmos conteúdos.



Livros personalizados

Confeccionam-se para cada criança em função das palavras que lê, do que tem que aprender, dos temas que lhe interessam, etc.

Os livros confeccionam-se com folhas A4 brancas que se possam perfurar e colocar num 'dossier' ou com argolas para representar um livro. Os livros de palavras podem conter entre 5-7 folhas. Convém que a capa tenha um desenho atractivo e representativo do tema.

O primeiro livro de palavras terá só uma palavra escrita em cada página. No outro lado da folha pode colar-se uma imagem ou um desenho que corresponda à palavra escrita para que a criança leia em primeiro lugar e depois possa comprovar se fez bem ou não.

O segundo tipo de livros contém uma frase em cada página tendo como objectivo principal a *aprendizagem dos verbos*. O verbo é o novo conceito a aprender, devendo assim utilizar-se os substantivos que a criança conhece bem. O critério para a selecção dos verbos é semelhante ao das palavras: o seu significado deve ser claro e motivador para a criança, como por exemplo comer, que permite escrever frases variadas. Normalmente o verbo escreve-se na terceira pessoa do singular. As primeiras frases são enunciativas e declarativas, com uma estrutura gramatical muito simples: sujeito, verbo e complemento. Um exemplo das 5 frases do primeiro livro: «O papá come o pão», «O Rui come o pão», «A mamã come as batatas», «A Marta come batatas», «O gato come o pão».

Outro critério importante na escolha dos verbos prende-se com o facto de estes facilitarem a expressões orais da criança na sua vida diária, para que aprenda a manifestar-se de maneira correcta. Neste caso o verbo escreve-se na primeira ou na terceira pessoa do singular. As frases podem ser: «Eu como o pão», «A mamã vê a televisão», «Eu chamo-me Ana», «O papá bebe água».

As frases devem aumentar pouco a pouco, introduzindo preposições, conjunções e pronomes.

Outros livros podem descrever experiências que a criança viveu e gostou.

Os livros pessoais servem para recordar e generalizar o que a criança vai aprendendo com os cartões. São úteis como meio de arquivo de palavras e para avaliar o progresso da criança.

A leitura de palavras em livros ajuda a criança a praticar as suas competências de leitura e fornece oportunidades de ensinar as convenções de leitura.

O livro deve ser apropriado e funcional para a idade e interesse da criança.

Cada palavra no livro deve ser retirada só do vocabulário de leitura da criança.

O impresso deve ser claro.

O cartão ou o papel não deve ter linhas.

As palavras não se devem notar na parte de trás do papel.

As fotografias/imagens são utilizadas para apoiar a compreensão e não como ajuda para aprender as palavras.

Deve utilizar um dossier com capas plásticas para guardar as páginas ao mesmo tempo que permite mudar a ordem das mesmas para que a criança não memorize a sequência das palavras/livro.

Livros Comerciais

Utilize etiquetas autocolantes que possa ser retirado sem danificar o livro. Coloque uma tira por cima do texto impresso. Escreva o texto adequado para a compreensão da criança, uma palavra ou duas, relacionado com o texto.

Quando os livros têm o texto numa página e a imagem na outra, tape a imagem e peça à criança para ler o texto. Destape a imagem para confirmar o texto.



Folhas de trabalho

Podem incluir os seguintes formatos:

- Corresponder texto a imagens
- Corresponder imagens a texto
- Corresponder texto a texto (modificar tipo de letra, tamanho, maiúsculas e minúsculas, etc.)
- Completar o texto

142

Corresponder texto a imagens/imagens a texto

As actividades incluem:

1. Desenhar uma linha até à resposta correcta (fig. 113)
- 2.

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Qual é o seu nome? É um copo de ...
Faz uma — da imagem até ao seu nome.

 •

- água
- leite

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

- Realizaste a actividade sem dificuldade
- Precisei de ajuda para realizar a actividade
- Não consegui realizar a actividade

2021. Todos os direitos reservados | www.tcondeco.pt 36

Figura 113. Retirado das Fichas de Actividade *Aprender a Ler com a Mimocas*. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>

2. Desenhar uma linha até à resposta correcta

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Qual é o seu nome? É uma ...
Faz uma — da imagem até ao seu nome.

 •

- boca
- barco
- bola

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

- Realizaste a actividade sem dificuldade
- Precisei de ajuda para realizar a actividade
- Não consegui realizar a actividade

2021. Todos os direitos reservados | www.tcondeco.pt 37



Figura 114. Retirado das Fichas de Actividade *Aprender a Ler com a Mimocas*. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>

B. Corresponder texto a texto

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Faz uma — para ligar as palavras iguais.

pão • • bota

bota • • pato

pato • • pão

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

Realizei a actividade sem dificuldade

Precisei de ajuda para realizar a actividade

Não consegui realizar a actividade

2021 Todos os direitos reservados | www.tcondeco.pt 65

143

Figura 115. Retirado das Fichas de Actividade *Aprender a Ler com a Mimocas*. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>

C. Completar texto

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

COMPLETA AS FRASES.

Começa a ler a frase e com uma —liga o início ao fim da frase.

O menino bebe • • o peixe.

A menina veste • • as mãos.

O menino lava • • o leite.

O gato come • • o casaco.

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

Realizei a actividade sem dificuldade

Precisei de ajuda para realizar a actividade

Não consegui realizar a actividade

2021 Todos os direitos reservados | www.tcondeco.pt 110

Figura 116. Retirado das Fichas de Actividade *Aprender a Ler com a Mimocas*. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>

Também pode optar por actividades de recorte e colagem dos complementos para corresponder à frase certa.



5.4.6. Actividades de Compreensão, Treino e Generalização

Lotos de palavras

144

Os primeiros lotos de palavras são construídos com as palavras que a criança reconhece e associa nos cartões/imagem e nos cartões/ palavra. Em cartolina colam-se adesivos de velcro distanciados, delimitando os espaços em que se vai colar cada um dos cartões/palavra (também com velcro atrás). Assim pode colocar os seus cartões/palavra em diferentes posições de forma a impedir a memorização da resposta correcta pela posição. Deve também plastificar todos os cartões para protecção. Pode também construir pequenos lotos de encaixes (fig. 117).

Pouco a pouco aumenta-se o número de palavras de cada loto, reduzindo o tamanho da letra, em função dos progressos da criança.

Deve ter em atenção que os cartões - palavra devem ser do mesmo tamanho que os espaços delimitados no loto.



Figura 117. Material Personalizado concebido e produzido pela Psicóloga Dr.ª Susana Machado Jorge

Lotos de desenhos

Utilizam-se cartolinas ou folhas de papel onde se colam (utilizando o velcro) fotografias, recortes de revistas ou cartões com desenhos sem escrever os nomes.

À parte preparam-se os cartões - palavra com os nomes dos desenhos. A criança deve reconhecer as palavras escritas nos cartões localizar o desenho que corresponde e colocar o cartão por baixo. De outra forma pode dizer o que representam os desenhos e procurar as palavras escritas que deve associar.

À medida que a criança progride, devem apresentar-se pequenas dificuldades para que desenvolva estratégias de solução. Por exemplo, pode entregar-lhe mais palavras escritas do que as necessárias para que possa escolher; entregar palavras repetidas; acrescentar palavras escritas que não tem o desenho correspondente e pede-se que as separe ou entrega-se menos palavras escritas do que os desenhos no tabuleiro, para que peça as que lhe faltam para completar o loto.

Os exercícios de associação, selecção e classificação devem variar muito. Uma vez misturam-se e entrega-se vários conjuntos de palavras para que as associe, outras vezes coloca-se uma fila de desenhos para que procure as palavras, outras vezes colocam-se os cartões de desenhos e as suas palavras de costas para que se realize um jogo de memória. O mesmo objecto, animal ou pessoa deve estar representado com imagens ou desenhos diferentes. Desta forma a criança generaliza e compreende que os “carros” podem ser grandes, pequenos, de uma ou outra cor, que há “cães” de muitas raças, etc. Pode realizar exercícios de classificação de todos os desenhos e palavras que correspondam à mesma categoria.



5.4.7. Abecedário pessoal

O objectivo é iniciar o conhecimento do alfabeto. Serve também para que comece a nomear palavras que comecem por uma determinada letra. A criança vê e lê uma lista de palavras que estão classificadas na mesma página porque têm a mesma letra inicial.

O abecedário deve começar a ser elaborado a partir do momento que a criança começa a reconhecer palavras. Utiliza-se como meio de consolidação e arquivo das palavras que a criança domina.

Para a sua realização, necessita de algumas folhas A4, tantas quantas as letras iniciais das palavras que a criança domina. Na parte superior de cada folha escreve-se a letra inicial em maiúscula e minúscula, com letra manuscrita e de imprensa, de cor preta e num tamanho razoável para a criança. Cada página deve ser ilustrada com um ou dois desenhos das palavras que começam por essa letra e que a criança conhece.

Colocam-se as folhas por ordem alfabética - não importa que sejam só 3 ou 4 folhas - com uma capa atractiva com o título de «O meu abecedário». Guardam-se as folhas num dossier. Pouco a pouco acrescentam-se novas folhas, em função das letras iniciais das palavras que a criança aprende. Também se acrescentam, as palavras novas que aprende em cada página procurando que a lista não ultrapasse 5-7 palavras por página para evitar confusões. As palavras escrevem-se em coluna, uma debaixo da outra. Seguidamente apresentamos alguns exemplos (fig. 118 e 119).

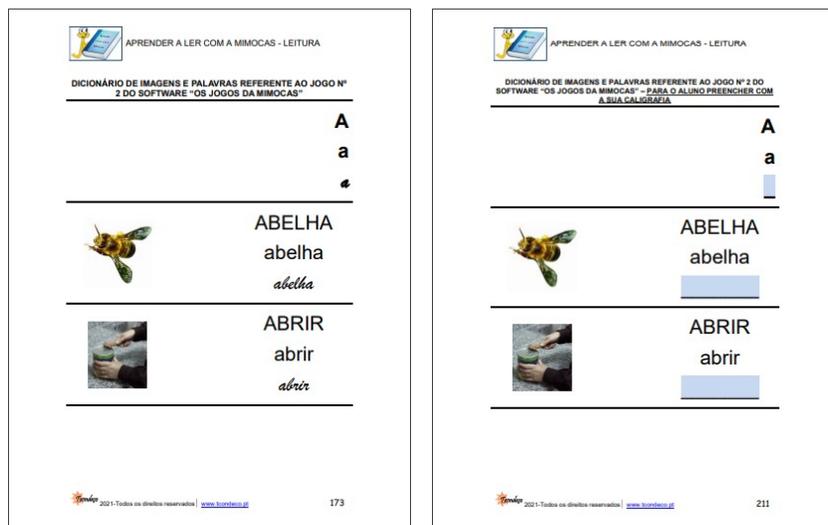


Figura 118. Retirado das Fichas de Actividade *Aprender a Ler com a Mimocas*. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>



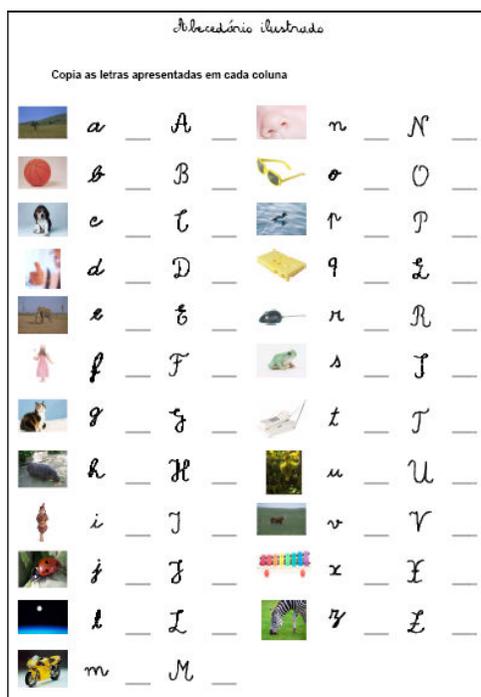


Figura 119. Abecedário Ilustrado. Retirado do Programa Palavras Escritas”. Disponível em www.tcondeco.pt.

5.4.8. Fichas para trabalho com lápis

Com este material pretende-se que a criança realize actividades de associação, selecção e «leitura», através das suas capacidades grafomotoras, traçando linhas, rodeando palavras ou desenhos e sublinhando, ao mesmo tempo que recorda e consolida a leitura de palavras.

Este trabalho pode iniciar-se desde o começo do Programa de Leitura e Escrita porque as crianças de 3-4 anos têm capacidade suficiente para traçar linhas verticais, horizontais, inclinadas e circulares. Convém fazer um arquivo com muitos desenhos fotocopiados com desenhos distintos de carros, vacas, mesas, árvores, casas, etc.

Apresentamos seguidamente alguns exemplos de exercícios. Numa folha de papel colocada numa posição horizontal escrevem-se entre 3 e 5 palavras numa coluna, à esquerda da folha. À direita escrevem-se as mesmas palavras também colocadas em colunas, mas em diferente ordem. As palavras escolhidas serão aquelas que a criança está a aprender a reconhecer nos cartões/imagem, cartões/palavra, lotos, etc. Escrevem-se de maneira semelhante, com a mesma caligrafia e tamanho (pode escrever no computador com letra areal minúscula). A criança deve traçar uma linha desde uma das palavras do lado esquerdo até à palavra igual que está do lado direito (fig. 123). Se trabalhar com o tutor ao lado, deve ler as palavras de ambas as colunas. Se não conseguir dizer mas reconhecer, deverá assinalar à medida que o tutor vai lendo.



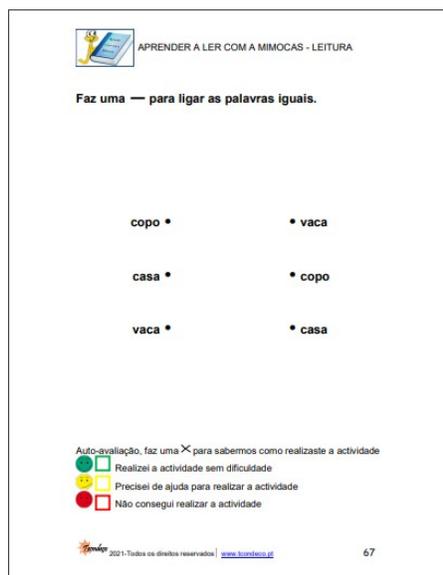


Figura 120. Retirado das Fichas de Actividade *Aprender a Ler com a Mimocas*. Disponível em www.tcondeco.pt.

Numa folha, centrado na sua parte superior, escreve-se uma só palavra, traça-se uma linha horizontal de separação e debaixo escrevem-se várias palavras entre as quais se encontra a palavra-chave duas ou três vezes.

Se conseguir, a criança deve lê-las. Depois, fará uma linha à roda ou sublinha todas as palavras que são iguais ao modelo. Risca as que sobram traçando em cima uma cruz. A palavra «modelo» pode substituir-se por um desenho e a criança deve localizar todas as palavras que designam esse desenho. Apresentamos seguidamente algumas variações (fig.121).

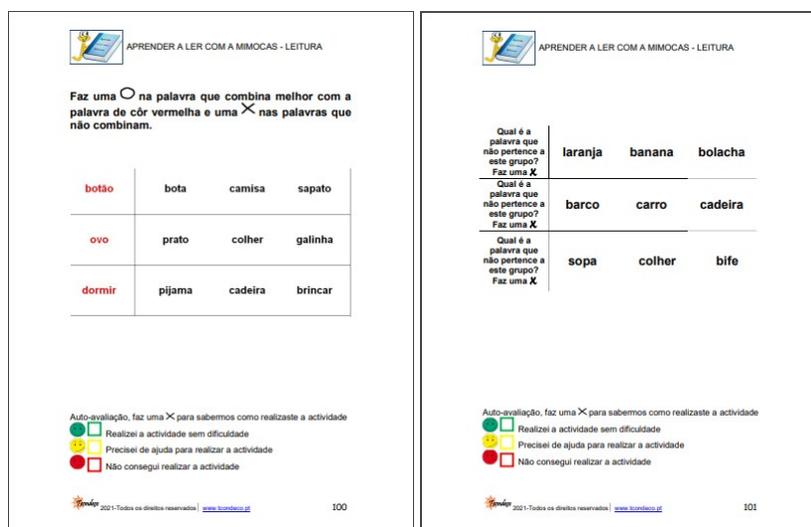


Figura 121. Retirado das Fichas de Actividade *Aprender a Ler com a Mimocas*. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>

Outro modo de trabalhar com palavras modelo é preparar fichas de trabalho no qual se limitam espaços horizontais. As palavras modelo destacam-se à esquerda da folha em cada uma das



linhas e à sua direita escrevem-se várias palavras entre as quais se encontra repetida uma ou duas vezes a palavra-chave.

Outro exercício consiste em preparar uma lista de palavras que devem associar-se com os desenhos que lhe correspondem, traçando uma linha. Podem colocar-se mais palavras que desenhos ou mais desenhos que palavras (fig. 122).

148

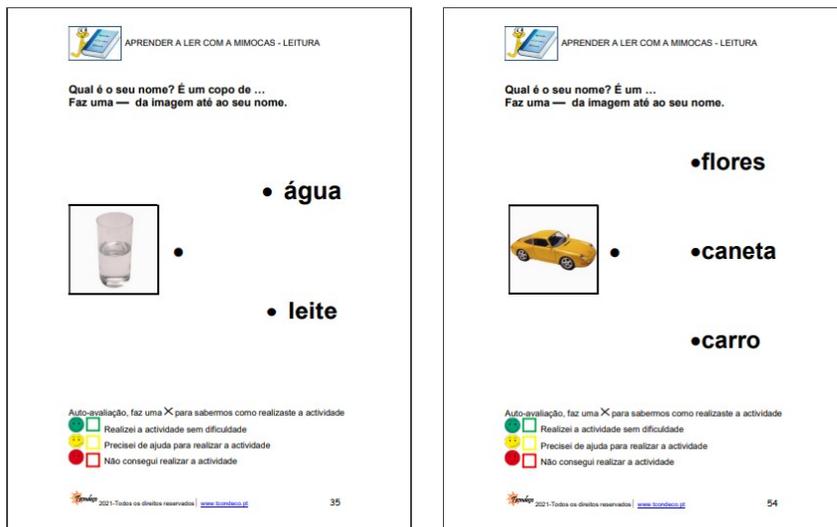


Figura 122. Retirado das Fichas de Actividade *Aprender a Ler com a Mimocas*. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>.

Numa folha de papel cola-se uma fotografia de uma pessoa ou faz-se um desenho. Ao lado escrevem-se as palavras que designam as distintas partes do corpo. A criança deve ler as palavras e traçar uma linha desde cada uma das palavras até ao lugar que lhe corresponde na fotografia ou desenho.

Pode também utilizar-se uma imagem mais complexa, por exemplo, de uma divisão da casa. Escrevem-se várias palavras de objectos que se observam na situação.

A criança deve lê-las e traçar uma linha desde a palavra até ao lugar em que se encontra o objecto cujo nome leu.

Conforme a criança progride, preparam-se outros exercícios em função das suas necessidades. Podem colocar-se duas palavras modelo distintas na parte superior da folha, cada uma rodeada por uma linha de cor diferente. Na parte inferior da folha escrevem-se várias palavras, entre as quais se encontram repetidas várias vezes as do modelo. A criança tem que as localizar e colocar uma linha da mesma cor do modelo à roda.

O exercício pode ser complicado colocando no modelo duas palavras muito parecidas na caligrafia ou que por outras razões a criança tem dificuldade em distinguir.

5.4.9. Exercícios na folha com etiqueta auto-adesiva ou cartolina com velcro

Prepara-se uma folha com cartões/palavra, os cartões devem ter fita de velcro atrás para se poder mudar a posição. Entregam-se à criança cartões com as mesmas palavras e fita velcro atrás. A criança deve colá-las no local correcto, de preferência por baixo.



Noutro exercício pode oferecer à criança as palavras escritas em cartões para que as cole debaixo dos desenhos que se colocaram na folha. Ao contrário, pode entregar-se a folha com os cartões/palavra colados e à parte cartões com os desenhos correspondentes. A criança deve ler e colocar os cartões/desenho nos lugares a que correspondem.

As dificuldades devem aumentar pouco a pouco, escrevendo-se palavras que se parecem por exemplo na caligrafia: peixe-pêra, mano-mana, gato-pato.

Podem escrever-se mais palavras ou desenhos que os necessários para emparelhar para que a criança possa decidir.

149

5.4.10. Leitura de palavras e frases

Alguns exercícios que pretendem ajudar a criança a pensar e a melhorar as suas capacidades intelectuais.

Numa folha de papel colam-se vários desenhos e escrevem-se duas palavras diferentes por cada desenho.

A criança tem que seleccionar a palavra adequada rodeando-a com uma linha e eliminar, traçando uma cruz, a que não corresponde (fig.123). Sempre que possível, a criança deve ler as palavras.

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Faz uma O no nome da imagem e uma X na palavra errada.

bola		banana	
bota		batata	
prato		menino	
pato		menina	

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

- Realizei a actividade sem dificuldade
- Precisei de ajuda para realizar a actividade
- Não consegui realizar a actividade

78

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Faz uma O no nome da imagem e uma X na palavra errada.

mesa		pêra	
mota		pato	
bife		gato	
leite		garfo	

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

- Realizei a actividade sem dificuldade
- Precisei de ajuda para realizar a actividade
- Não consegui realizar a actividade

79

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Faz uma O no nome da imagem e uma X na palavra errada.

	bolacha	batata
	camisola	camisa
	sapato	sopa
	peixe	pente

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

- Realizei a actividade sem dificuldade
- Precisei de ajuda para realizar a actividade
- Não consegui realizar a actividade

81

Figura 123. Retirado das Fichas de Actividade *Aprender a Ler com a Mimocas*. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>

Um exercício semelhante, mas ao contrário. É apresentada uma só palavra para os desenhos. Inicialmente, tanto as palavras como os desenhos serão muito diferentes. Aos poucos a dificuldade aumentará utilizando palavras parecidas como mano-mana, dedo-dado, olho-osso, gato-pato ou desenhos que se parecem como burro-cavalo.

Utilizam-se palavras escritas colocadas em colunas. As palavras são diferentes em ambas as colunas mas estão relacionadas entre si (fig. 124).



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

A criança deve lê-las todas e pensar, para estabelecer as correspondências adequadas. A relação pode estar baseada na função ou utilização dos objectos ou na categoria a que pertencem.

150

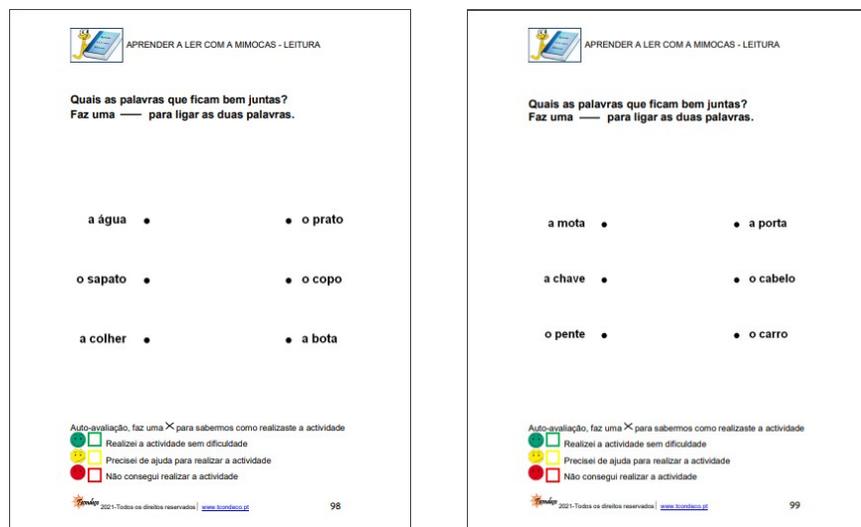


Figura 124. Retirado das Fichas de Actividade *Aprender a Ler com a Mimocas*. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>.

Numa folha de papel fazem-se 3 a 5 espaços horizontais, separados por linhas. Em cada linha, à esquerda destaca-se uma palavra e à direita escrevem-se outras 3, das quais só uma está relacionada com a palavra destacada (fig. 125).

A criança deve seleccioná-la rodeando-a com uma linha e eliminar as outras traçando-as.

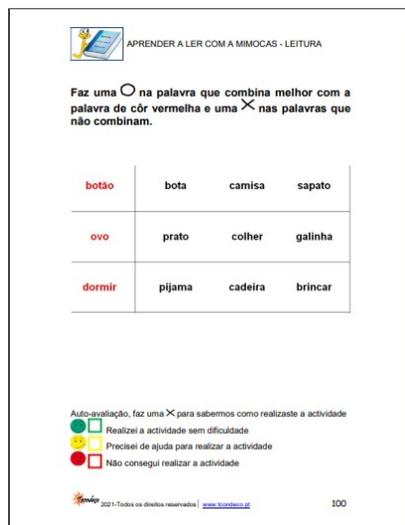


Figura 125. Retirado das Fichas de Actividade *Aprender a Ler com a Mimocas*. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>.

Numa folha de papel escrevem-se em linhas ou colunas, entre 3 e 5 palavras, das quais todas, menos uma têm alguma relação. A criança deve localizar a palavra diferente e eliminá-la, cruzando-a (fig. 126).



APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Qual é a palavra que não pertence a este grupo?
Faz uma X

laranja	banana	bolacha
barco	carro	cadeira
sopa	colher	bife

Qual é a palavra que não pertence a este grupo?
Faz uma X

Qual é a palavra que não pertence a este grupo?
Faz uma X

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

Realizei a actividade sem dificuldade

Precisei de ajuda para realizar a actividade

Não consegui realizar a actividade

2017. Todos os direitos reservados | www.tcondeco.pt 101

151

Figura 126. Retirado das Fichas de Actividade *Aprender a Ler com a Mimocas*. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>

Estes exercícios de associação podem ser realizados a partir de vários temas (fig.127).

APRENDER A LER COM A MIMOCAS - LEITURA

Qual a palavra que fica bem com o desenho?
Faz uma O na palavra certa.

	leite	comer	pão
	copo	pão	uvas
	sofá	faca	sapato

Auto-avaliação, faz uma X para sabermos como realizaste a actividade

Realizei a actividade sem dificuldade

Precisei de ajuda para realizar a actividade

Não consegui realizar a actividade

2017. Todos os direitos reservados | www.tcondeco.pt 85

Figura 127. Retirado das Fichas de Actividade *Aprender a Ler com a Mimocas*. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>

Escrevem-se várias frases numa folha, à direita e por ordem diferente fazem-se ou colam-se desenhos que tenham alguma relação com as frases (fig.128).



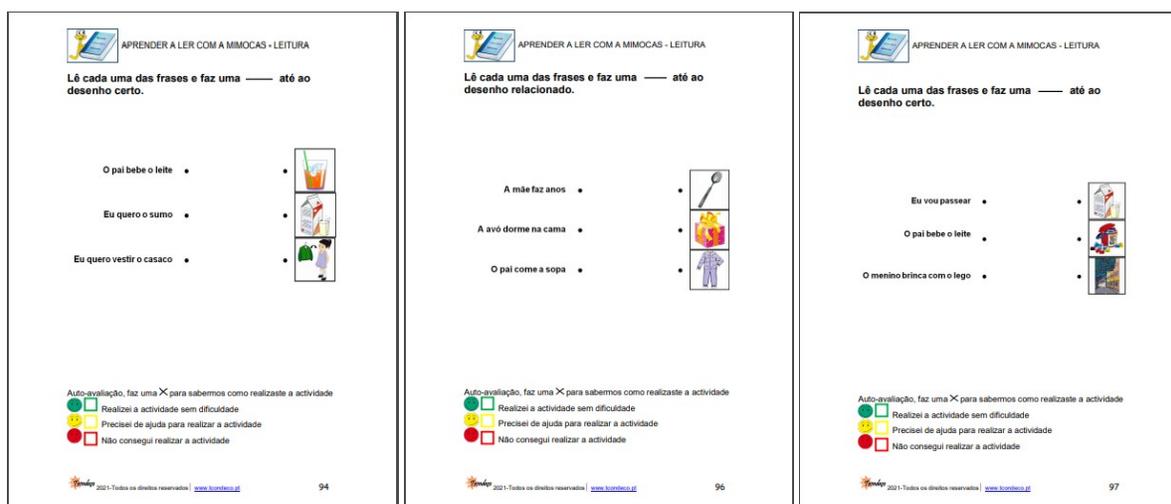


Figura 128. Retirado das Fichas de Actividade *Aprender a Ler com a Mimocas*. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>

A criança deve ler as frases e traçar uma linha desde cada uma das frases até ao desenho que lhe corresponde.

Escrevem-se várias frases numa folha de papel. À parte entregam-se à criança cartões com desenhos.

Deve seleccionar e colar na folha os desenhos que correspondem ao texto das frases. Para aumentar a dificuldade podem-se entregar-se mais desenhos do que os necessários, de modo a promover um trabalho de selecção e eliminação um pouco mais complicado.

Colam-se vários desenhos em coluna numa folha. À parte entregam-se à criança frases escritas em cartões. Deve lê-las e colá-las ao lado dos desenhos que lhes corresponde.

Escrevem-se várias frases incompletas numa folha, deixando um espaço à direita onde falta escrever o final da acção. A criança deve lê-las e fazer ou colar um desenho alusivo à frase, (ex. O Pedro come...-desenho do pão para colar)

Escrevem-se várias frases numa folha. Em separado, preparam-se desenhos que estejam relacionados com as frases de uma maneira pouco evidente (fig. 129).

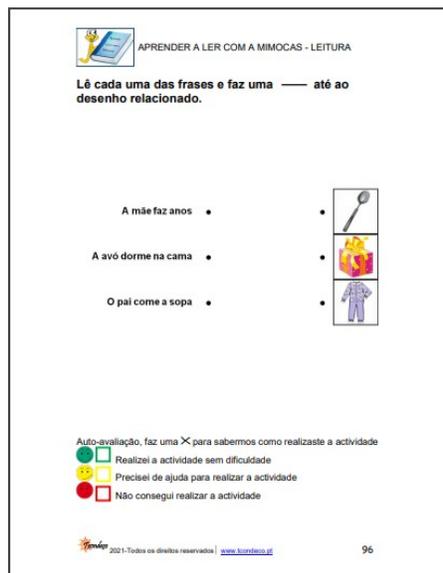


Figura 129. Retirado das Fichas de Actividade *Aprender a Ler com a Mimocas*. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>

A criança deve ler, entender a frase e pensar para poder estabelecer uma relação lógica entre os desenhos seleccionados.

Numa folha escrevem-se várias frases em que falta uma palavra para a qual se deixa um espaço. À direita coloca-se um desenho relacionado com a frase. Em separado, em cartões com velcro mostram-se à criança várias palavras escritas. Tem que seleccionar as que correspondem aos desenhos e colá-las no lugar de modo a que as frases fiquem terminadas.

Para dificultar um pouco a tarefa pode deixar as frases incompletas sem a ajuda de desenhos para a criança seleccionar as palavras. O nível mais simples é aquele em que falta o complemento.

Depois podem trabalhar-se as frases em que falta o sujeito e por último aquelas em que falta o verbo.

Escrevem-se frases em que o sujeito está representado por um desenho e o complemento por uma palavra que indica a cor (fig. 130).



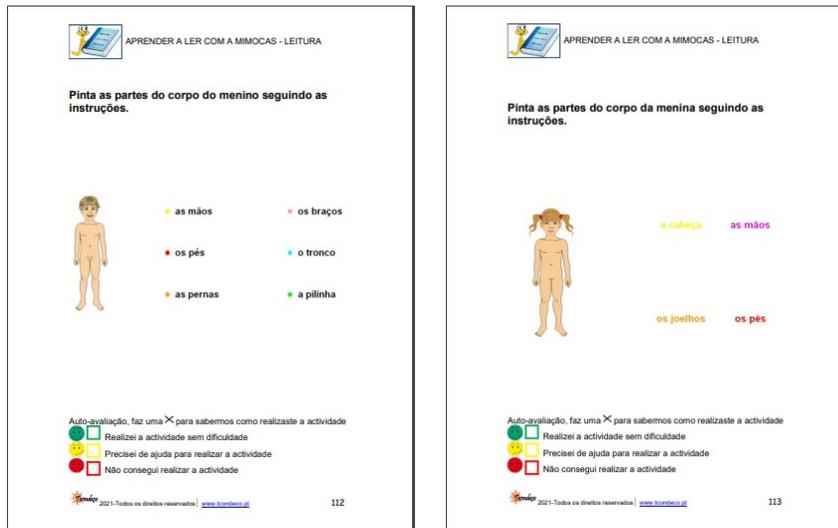


Figura 130. Retirado das Fichas de Actividade *Aprender a Ler com a Mimocas*. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>

A criança depois de ler a frase, tem que colorir o desenho de acordo com a instrução.

De modo semelhante podem preparar-se várias folhas de trabalho nas quais se desenhavam várias formas geométricas, de dois tamanhos. Escrevem-se frases nas quais se incluem a forma, o tamanho e a cor para que a criança leia atentamente e possa colorir as formas geométricas de acordo com as instruções.

Para ajudar a criança a trabalhar de modo autónomo, colocando perguntas e a manifestar-se por escrito, podem preparar-se frases simples nas quais a criança tem que responder sim/não ou verdadeiro/falso; pede-se que escreva ou cole etiquetas. Alguns exemplos:

Escrevem-se numa folha de papel várias frases interrogativas com relação com o desenho que as ilustram. A criança escreve ou cola o 'sim' ou 'não' (fig. 131).

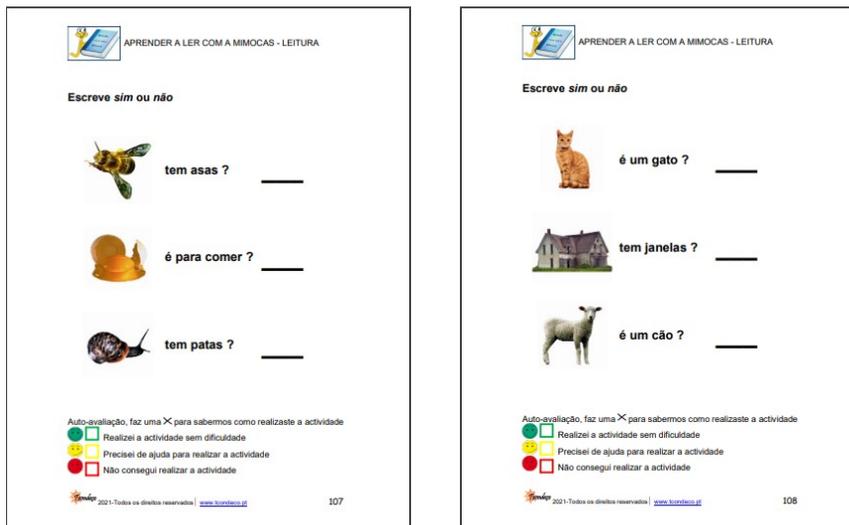


Figura 131. Retirado das Fichas de Actividade *Aprender a Ler com a Mimocas*. Disponível em <https://www.tcondeco.pt/produto/aprender-a-ler-com-a-mimocas-download-fichas-de-actividades/>



Escrevem-se numa folha várias frases, algumas das quais não correspondem à imagem. A criança deve lê-las e cruzar o desenho quando não corresponde com o texto.

Numa folha de papel desenham-se ou colam-se imagens com situações. Escrevem-se frases das quais só uma tem relação com a situação. A criança deve lê-las e escolher a adequada.

5.5. Programa de leitura através de processamento e memória auditiva

A metodologia apresentada foi baseada num programa utilizado na Austrália para alunos com dificuldades de aprendizagem (para mais informação sobre o Programa, por favor aceda ao link <http://www.readingrecovery.org/>), mas que têm um perfil de desenvolvimento baseado no processamento e memória auditivos. Tem sido utilizado com algum sucesso em portadores de Síndrome de Williams.

Objectivos

- Identifica o seu nome próprio
- Identifica as letras do seu nome próprio
- Arranja as letras do seu nome na sequência correcta
- Identifica as letras do seu nome noutras palavras
- Identifica as vogais
- Identifica algumas palavras por memória visual
- Nomeia as letras do seu nome próprio
- Corresponde pares ou grupos similares visualmente, de letras minúsculas
- Num grupo de letras, discrimina uma letra visualmente diferente
- Agrupa letras segundo os vários tipos de fonte
- Verbaliza o movimento no delineamento de determinada letra
- Identifica (nomeia os nomes) mais de 10 letras
- Audição de sílabas: realiza tarefas de contagem/segmentação silábica
- Discriminação auditiva de fonemas: reconstrução de palavras através da discriminação fonémica
- Utiliza um caderno alfabético ilustrado (com o apoio de imagens) com as letras que conhece
- Utiliza as letras que conhece para formar novas palavras
- Trabalha palavras frequentemente utilizadas no seu vocabulário
- Utiliza uma caixa de cartões - palavra indexada pelas letras do alfabeto
- Escreve uma frase ou duas contendo uma mensagem com o apoio do tutor
- Escreve palavras com grande utilidade
- Escreve palavras que ocorrem frequentemente na linguagem
- Escreve palavras encontradas frequentemente na escrita
- Escreve palavras com pouco ajuda
- Lê contos comerciais simples com apoio do tutor: procura palavras com o apoio da imagem; procura de palavras pela letra inicial, retira o conteúdo do texto pela observação da imagem.
- Lê contos comerciais simples com o apoio do tutor: confirma as palavras pela sílaba final, relê para procurar palavras lidas incorrectamente como o tempo dos verbos.
- Reconstrução de palavras através da segmentação silábica
- Procura e nomeia palavras memorizadas visualmente, através da discriminação visual do grafema inicial e final com apoio da semântica
- Reconstrução de palavras através da discriminação fonémica
- Lê frases simples num texto com ajuda na fluência
- Lê frases simples num texto com ajuda na pontuação e marcas de discurso
- Lê contos comerciais adequados para uma idade de leitura de 6-7 anos



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

- Dita frases para o tutor, corta as unidades e reconstrói
- Consegue fazer a correspondência grafema-fonema durante a actividade de escrita
- Consegue fazer auto-correcção na leitura apercebendo-se da discrepância entre as pistas visuais (letras) e o significado

156

Metodologia

O Programa de Treino da Consciência Fonológica está referido no ponto 2.3.2. deste Manual.

Escrita multissensorial

- Identificar letras pelo movimento
- Utilizar a descrição verbal do movimento
- Escrever a letra (modelo visual), no caderno, com giz no quadro, compor as maiúsculas com pedaços de madeira, em plasticina, na areia.
- Sentir a forma da letra (letras magnéticas)
- Observar semelhanças e diferenças entre a forma maiúscula e minúscula da letra

Compreensão leitora

- Ensinar as competências de compreensão leitora directamente, ex. fazendo inferências, deduções, compreendendo causa e efeito.
- Desenvolver técnicas de auto-questionamento para monitorizar a compreensão.
- Ensinar o aluno a interagir com o texto.
- Encorajar a verbalização de estratégias para que o aluno consiga interiorizar as estratégias de compreensão (quem, o quê, onde, quando, etc.)
- Ensinar a organização e a estrutura dos parágrafos.
- Ensinar palavras que servem de sinal para avisar das transições.

VI. TRABALHAR A COMPREENSÃO ATRAVÉS DO TEXTO A PAR

É importante que o aluno compreenda que é através da leitura que pode retirar significado do texto. A leitura é uma actividade linguística, é uma forma escrita da linguagem falada e a capacidade linguística vai influenciar a capacidade do aluno para obter significado a partir do texto. As actividades que ajudam todos os alunos a procurar o significado no texto – procurar as palavras-chave que transmitem significado e a utilizar as imagens como auto-ajuda – devem ser uma prioridade.

Resumo

ESTADIO 1	COMPREENDER IMAGENS
1.1	Nomear uma personagem/item
1.2	Identificar uma personagem/item pela sua função
1.3	Identificar a acção
1.4	Descrever os acontecimentos
ESTADIO 2	RECORDAR INFORMAÇÃO DE UM LIVRO FAMILIAR
2.1	Determinada personagem/item a partir das imagens/texto
2.2	Determinadas acções/acontecimentos a partir das imagens/texto
2.3	Determinada personagem/item a partir do texto
2.4	Determinada acção/acontecimentos a partir do texto
2.5	Antecipação do próximo elemento chave (personagem/item/acontecimento)
2.6	Sequência dos acontecimentos utilizando cartões de imagens



ESTADIO 3	COMPREENDER VOCABULÁRIO NUM LIVRO FAMILIAR
3.1	Junta o significado ao vocabulário no texto
ESTADIO 4	INTERPRETAR INFORMAÇÃO DE UM LIVRO FAMILIAR
4.1	Identifica a ideia chave na imagem/texto
4.2	Identifica a ideia chave no texto
4.3	Interpretar o porquê do (s) acontecimento (s)
4.4	Interpretar os sentimentos das personagens
4.5	Relacionar os acontecimentos com as suas próprias experiências
ESTADIO 5	COMPREENDER UM LIVRO NÃO FAMILIAR
5.1	Determinada personagem/item a partir das imagens/texto
5.2	Determinadas acontecimentos a partir das imagens/texto
5.3	Determinada personagem/itens a partir do texto
5.4	Determinada acontecimentos a partir do texto
5.5	Junta o significado ao vocabulário no texto
ESTADIO 6	INTERPRETAR UM LIVRO NÃO FAMILIAR
6.1	Antecipar o acontecimento seguinte lembrado a partir de uma leitura anterior
6.2	Sequência de acontecimentos utilizando cartões com imagens
6.3	Identificar a ideia chave da história a partir da imagem/texto
6.4	Identificar a ideia chave da página a partir da imagem/texto
6.5	Interpretar o porquê de um acontecimento
6.6	Interpretar os sentimentos das personagens para determinado acontecimento
6.7	Descrever como eles se devem sentir perante determinado acontecimento

6.1. O programa de texto a par

Estádio 1 – Compreender a imagem

A criança deve compreender que as imagens fornecem informação. É importante ter uma compreensão do significado dos elementos da imagem no livro antes de conseguir interpretar a imagem. Esta competência é mais fácil do que compreender informação a partir do texto.

Estratégias:

O livro deve corresponder à capacidade de compreensão da criança e ao seu nível de interesse. A complexidade/número de elementos na imagem deve corresponder à capacidade da criança. As imagens utilizadas devem estar dentro do conhecimento base da criança. Tape elementos da imagem se esta for muito complexa para a criança. Se a criança mostra dificuldade, tape alguns elementos sem interesse na imagem para reduzir a escolha.

Recursos: Baseado nas estratégias tente investigar livros de acordo com os seus objectivos e preencha a área dos recursos.



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

COMPREENDER A IMAGEM

1.1 Nomear uma personagem / item

Técnicas

a) Indica um item na imagem

Tutor: “Aponta/mostra-me o copo”.

A criança aponta o copo.

O tutor modela a linguagem correcta “o copo é para beber água”

b) Responde à questão “O quê” (item)

O tutor aponta para o item: “O que é isto?”

A criança responde utilizando a fala /gestos, “copo”.

O tutor modela a linguagem correcta “o copo é para beber água”

Recursos

Livros comerciais com um item em cada página.

Livros com fotografias dos próprios brinquedos e itens familiares.

158

COMPREENDER A IMAGEM

1.2 Identificar uma personagem/item pela função

Técnicas

a) Indica um item na imagem

Tutor: “Aponta/mostra-me uma coisa para beber água”.

A criança aponta copo.

O tutor modela a linguagem correcta “o copo é para beber água”

b) Responde à questão “O quê” (item)

O tutor aponta para o item: “O que é para pôr a água?”

A criança responde utilizando a fala /gestos, “copo”

O tutor modela a linguagem correcta “o copo é para beber água” enquanto aponta para a imagem do objecto.

Recursos

Livros comerciais com um item em cada página.

Livros com fotografias dos próprios brinquedos e itens familiares.

COMPREENDER A IMAGEM

1.3 Identificar a acção

Técnicas

a) Indica a acção na imagem

Tutor: “Aponta/mostra-me comer”.

A criança aponta para a menina a comer.

O tutor modela a linguagem correcta “a menina está a comer um bolo”

b) Responde à questão “O quê” (acção)

O tutor aponta para o item: “O que é que a menina está a fazer?”

A criança responde utilizando a fala /gestos, “comer”

O tutor modela a linguagem correcta “a menina está a comer um bolo”.

Recursos



Estádio 2 – Lembrar informação a partir de um livro familiar

Cada texto deve ser lido repetidamente e discutido para ajudar à memorização do mesmo. Utilize livros de imagens que são familiares para a criança e dê as pistas, imagens e/ou textos, que considerar necessárias.

Estratégias:

Certifique-se de que o livro é bem conhecido. Leia o livro 5-10 vezes numa semana antes da lição. Pode ser lido em casa, no apoio, na aula em pequenos grupos.

159

LEMBRAR INFORMAÇÃO A PARTIR DE UM LIVRO FAMILIAR**2.1 Determinada personagem/item a partir das imagens/texto****Técnicas**

- a) Indica o item na imagem
Tutor: “Aponta/mostra-me o cão”.
A criança aponta o cão.
O tutor modela a linguagem correcta “o cão está dentro da casota”
- b) Responde à questão “Onde?”
O tutor aponta para o item: “Onde está o cão?”
A criança responde utilizando a fala /gestos/apontando.
O tutor modela a linguagem correcta “o cão está dentro da casota”.
- c) Responde à questão “O quê?” (item)
O tutor aponta: “O que é que está aqui dentro?”
A criança responde utilizando a fala /gestos/escolha entre duas imagens (ex. cão ou cavalo), “cão”.
O tutor modela “o cão está dentro da casota”.
- d) Responde à questão “Quem?”
O tutor aponta para o item: “Quem está aqui dentro?”
A criança responde utilizando a fala /gestos/escolha entre duas imagens.
O tutor modela “o cão está dentro da casota”.

Recursos**LEMBRAR INFORMAÇÃO A PARTIR DE UM LIVRO FAMILIAR****2.2 Determinadas acções/acontecimentos a partir das imagens/texto****Técnicas**

- a) Completar a frase (acção)
Tutor: “Os gatos estão...”.
A criança responde com a fala ou gesto.
O tutor modela “Os gatos estão a dormir”
- b) Responde à questão “O quê?” (acção)
O tutor aponta para o item: “O que é que os gatos estão a fazer?”
A criança responde utilizando a fala /gestos.
O tutor modela “Os gatos estão a dormir”.
- c) Responde à questão “O quê?” (acontecimento)
O tutor: “O que é que está a acontecer?”
A criança responde utilizando a fala /gestos.
O tutor modela “Os gatos estão a dormir” ou outra resposta adequada (ex. “está na hora da sesta”)

Recursos

PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

160

LEMBRAR INFORMAÇÃO A PARTIR DE UM LIVRO FAMILIAR

2.3 Determinada personagem/item a partir do texto

Técnicas

a) Completar a frase

Pistas do texto e da imagem

Tutor lê a página: “Antes de começar, vestem-se de...”.

A criança responde com a fala ou gesto para completar o texto “pasteleiros”.

b) Completar a frase

Só texto (sem pistas da imagem)

O tutor lê a página: “Antes de começar, vestem-se de...”

A criança responde utilizando a fala /gesto para completar o texto “pasteleiros”.

Confirma a resposta olhando para a imagem.

c) Responde à questão “Quem?”

Só texto (sem pistas da imagem)

O tutor lê a página: “Quem quer maçãs?”

Tutor: “Quem comeu a maçã?”

A criança responde utilizando a fala /gestos “a Branca de Neve”.

Confirma a resposta olhando para a imagem.

Recursos

LEMBRAR INFORMAÇÃO A PARTIR DE UM LIVRO FAMILIAR

2.4 Determinada acção/acontecimentos a partir do texto

Técnicas

a) Completar a frase

Só texto (sem pistas da imagem)

Tutor lê a página: “Aqui está uma cama pequenina, agora vou...”.

A criança responde com a fala ou gesto para completar o texto “dormir”.

Confirma a resposta olhando para a imagem

b) Responde à pergunta - “O quê?”

(acção)

O tutor: “O que é que a menina está a fazer?”

A criança responde utilizando a fala /gesto.

O tutor modela “A menina está a dormir”

Recursos

LEMBRAR INFORMAÇÃO A PARTIR DE UM LIVRO FAMILIAR

2.5 Antecipação do próximo elemento chave (personagem/item/acontecimento)

Nestas actividades a criança deve apoiar-se na sua memória e menos na sua experiência pessoal e raciocínio, para adivinhar o acontecimento seguinte. Os livros utilizados nesta secção devem ter uma história simples

Técnicas

Recursos



<p>a) Completar a frase Pistas do texto e da imagem Tutor lê a página sem o elemento chave da página (personagem /objecto /acontecimento): “O patinho chamou...” A criança responde com a fala ou gesto para completar o texto “a mãe”.</p> <p>b) Completar a frase Só texto (sem pistas da imagem) Tutor lê a página sem o elemento chave da página (personagem /objecto /acontecimento): “Então, o patinho chamou...” A criança responde com a fala ou gesto para completar o texto “a mãe”. O tutor pode ter que apresentar duas hipóteses, “a mãe ou o galo”</p> <p>c) Responde à questão “O Quê?” (acontecimento) O tutor pára no final da página e faz uma pergunta relacionada com o elemento chave da próxima página.</p>	<p>Colecção Beatrix Potter – Verbo Colecção Anita – Verbo Colecção Anita e os Amigos - Verbo</p>
---	--

LEMBRAR INFORMAÇÃO A PARTIR DE UM LIVRO FAMILIAR

2.6 Sequência dos acontecimentos utilizando cartões de imagens

Estas actividades são realizadas depois da releitura de todo o livro. Tire fotocópias das imagens principais da história. No início apresente só 3 páginas para a criança sequenciar. À medida que a sua competência aumenta, aumente o número de páginas.

Técnicas

a) Sequenciar enquanto se debate
Tutor apresenta as imagens da história desordenadas. Cada imagem é discutida.
Tutor: “Qual é a primeira?” “a seguir”, etc.
O tutor relê a história a partir da sequência das imagens. (Oportunidade para auto-correcção).

b) Sequenciar (sem debate)
Tutor apresenta as imagens da história desordenadas, sem discussão.
Tutor: “Qual é a primeira?” “a seguir”, etc.
O tutor relê a história a partir da sequência das imagens. (Oportunidade para auto-correcção).

Recursos

Estádio 3 – Compreender o vocabulário de um livro familiar

É essencial que a criança tenha compreensão do vocabulário no livro antes de poder interpretar a informação e prever acontecimentos futuros.

Embora possa recordar informação de imagens e/ou texto, pode não haver uma compreensão dos conceitos e das ideias envolvidas.

COMPREENDER O VOCABULÁRIO DE UM LIVRO FAMILIAR

3.1 Junta o significado ao vocabulário no texto

Técnicas

Recursos



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

162

a) Conhecimento da palavra – Objecto indica objecto
Tutor lê a página: “O tractor puxa a charrua”.
O tutor: “aponta para a charrua”
A criança indica a charrua... o tutor verbaliza o significado: “ a charrua cava a terra”

b) Conhecimento da palavra – Função indica objecto
Tutor lê a página: “O tractor puxa a charrua”.
O tutor: “aponta para aquilo que cava a terra”
A criança indica a charrua... o tutor verbaliza o significado: “ a charrua cava a terra”

c) Conhecimento da palavra – Função
Tutor lê a página: “O tractor puxa a charrua”.
O tutor: “O que é que pode cavar a terra?”
A criança responde verbalizando ou fazendo o gesto “a charrua”
O tutor verbaliza: “ a charrua cava a terra”

Estádio 4 – Interpretar um livro familiar

A criança deve corresponder a informação do texto e das imagens para identificar o porquê dos acontecimentos. As crianças e jovens com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual têm muita dificuldade em integrar esta informação.

Devido às dificuldades na memória a curto-prazo, determinado texto deve ser lido repetidamente e discutido para desenvolver a compreensão e a interpretação desse texto. As ajudas do texto e da imagem devem ser utilizadas para apoiar o aluno na compreensão e interpretação da história. Cada texto novo deve ser repetido da mesma maneira.

Estratégias:

Certifique-se de que o livro é bem conhecido. Leia o livro 5-10 vezes numa semana antes da lição. Pode ser lido em casa, no apoio, na aula em pequenos grupos.

Os livros de imagens devem ser utilizados para apoiar a memória e a compreensão.

INTERPRETAR UM LIVRO FAMILIAR

4.1 Identificar a ideia chave na imagem / texto

Técnicas

a) Responde à questão “O quê?” (acontecimento)
Tutor lê a página: “Eu quero que o papá me dê um abraço”.
Tutor: “O que é que o pai está a fazer?” A criança responde utilizando a fala /gestos “abraço” “abraçar o menino”
O tutor modela “O papá está a abraçar o menino”

Recursos

Colecção Beatrix Potter – Verbo
Colecção Anita – Verbo
Colecção Anita e os Amigos – Verbo



- b) Dá informação a partir da imagem
Pistas da imagem e do texto
Tutor lê a página: “Eu quero que o papá me dê um abraço”.
Tutor: “O que é que está a acontecer?” aponta para a imagem.
A criança responde utilizando a fala /gestos “abraço” “abraçar o menino”
O tutor modela “O papá está a abraçar o menino”
- c) Dá informação a partir da imagem
Pistas da imagem (sem pistas do texto)
Tutor vira a página “O que é que está a acontecer?” aponta para a imagem.
A criança responde utilizando a fala /gestos “abraço” “abraçar o menino”
O tutor modela “O papá está a abraçar o menino”

INTERPRETAR UM LIVRO FAMILIAR

4.2 Identificar a ideia chave no texto (sem imagens)

Técnicas

- a) Responde à questão “Quem/O quê?” (objecto)
Tutor lê a página: “Ele deu os tijolos ao porquinho”.
Tutor: “Quem é que deu os tijolos ao porquinho?” ou “O que é que o mano deu ao porquinho?”
A criança responde utilizando a fala /gestos “mano” ou “tijolos”
O tutor modela “O mano deu os tijolos ao porquinho”
- b) Responde à questão “O quê?” (acontecimento)
Tutor lê a página: “Ele deu os tijolos ao porquinho”.
Tutor: “O que é que aconteceu?”
A criança responde utilizando a fala /gestos “deu os tijolos”
O tutor modela “O mano deu os tijolos ao porquinho”

Recursos

Colecção Beatrix Potter – Verbo
Colecção Anita – Verbo
Colecção Anita e os Amigos – Verbo
A Pequena Enciclopédia Verbo dos 4 aos 7 anos

INTERPRETAR UM LIVRO FAMILIAR

4.3 Interpretar o porquê do (s) acontecimento (s)

Técnicas

- a) Responde à questão “Porquê?”
Escolha múltipla
Tutor lê a página: “O mano deu os tijolos ao porquinho para ele construir a sua casa”.
Tutor: “O mano deu os tijolos ao porquinho para ele construir a casa ou para arrumar”
A criança responde utilizando a fala /gestos “construir”
O tutor expande “O porquinho queria os tijolos para construir uma casa forte para se proteger do lobo”

Recursos

Colecção Beatrix Potter – Verbo
Colecção Anita – Verbo
Colecção Anita e os Amigos - Verbo
A Pequena Enciclopédia Verbo dos 4 aos 7 anos



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

164

b) Responde à questão “Porquê?”
Tutor lê a página: “O mano deu os tijolos ao porquinho para ele construir a sua casa”.
Tutor: “Porque é que o porquinho queria os tijolos?”
A criança responde utilizando a fala /gestos “casa”
O tutor expande “O porquinho queria os tijolos para construir uma casa forte para se proteger do lobo”

INTERPRETAR UM LIVRO FAMILIAR

4.4 Interpretar os sentimentos das personagens

Técnicas

a) Responde à questão - sentimentos
Escolha múltipla
Tutor lê a página: “O porquinho tinha medo do lobo”.
Tutor: “O porquinho estava feliz ou assustado?”
A criança responde utilizando a fala /gestos “assustado”
O tutor expande “O porquinho queria os tijolos para construir uma casa porque tinha medo do lobo”

b) Responde à questão “Como?”
Tutor lê a página: “O mano deu os tijolos ao porquinho para ele construir a sua casa”.
Tutor pergunta ao aluno porque é que se deu o acontecimento.
Tutor: “Como é que se sente o porquinho?”
Aluno: “Assustado”
O tutor expande “O porquinho estava assustado porque tinha medo do lobo”

Recursos

Colecção Beatrix Potter – Verbo
Colecção Anita – Verbo
Colecção Anita e os Amigos - Verbo
A Pequena Enciclopédia Verbo dos 4 aos 7 anos

INTERPRETAR UM LIVRO FAMILIAR

4.5 Relacionar os acontecimentos com as suas próprias experiências

Técnicas

a) Responde à questão – “O Quê?” (acontecimento)
Escolha múltipla
Tutor lê a página: “O porquinho queria os tijolos para construir uma casa porque tinha medo do lobo”.
Tutor: “O que é que acontece quando tens medo?”
Se não obtiver resposta, dê duas hipóteses: “chamas a mamã” ou “ficas sozinho”.
A criança responde: “chamo a mamã”
b) Responde à questão “O quê?” (acontecimento)
Tutor lê a página: “O porquinho queria os tijolos para construir uma casa porque tinha medo do lobo”.
Tutor: “O que é que acontece quando tens medo?”
Tutor: “choro” ou “grito”
O tutor pede uma resposta mais completa: “E depois”

Recursos

Colecção Beatrix Potter – Verbo
Colecção Anita – Verbo
Colecção Anita e os Amigos - Verbo
A Pequena Enciclopédia Verbo dos 4 aos 7 anos
As minhas Histórias Favoritas – Verbo



Estádio 5 – Compreender um livro não-familiar

Até aqui criança teve apoio na prática contínua de um texto para conseguir recordar, compreender e interpretar o livro. Esta secção apoia-se no facto de o aluno utilizar competências de memória mais avançada e a sua própria experiência e conhecimento para lembrar e compreender a informação.

O livro seleccionado só é lido uma vez antes das competências serem ensinadas e treinadas.

Estratégias:

Reduza as exigências de memória e processamento cognitivo utilizando livros pequenos com histórias curtas e simples. Aumente gradualmente a complexidade do livro à medida que a competência e a confiança do aluno se desenvolve.

Os procedimentos para o ensino das competências no Estádio 5 são os mesmos que os referidos nos quadros para os Estádios 2 e 3, Técnicas e Recursos.

5.1	Recordar uma determinada personagem/item a partir das imagens/texto
5.2	Recordar determinadas acontecimentos/acções a partir das imagens/texto
5.3	Recordar determinada personagem/itens a partir do texto
5.4	Recordar determinados acontecimentos/acções a partir do texto
5.5	Junta o significado ao vocabulário

Estádio 6 – Interpretar um livro não-familiar

Os Estádios 1-4 apoiaram-se na prática contínua do texto para que o aluno recorde, compreenda e interprete o livro. Como no Estádio 5 esta secção baseia-se na utilização da sua própria experiência e conhecimento e das suas competências de memória mais avançada para lembrar, compreender e interpretar a informação.

As competências incorporadas no Estádio 6 são difíceis de dominar pelo que necessitam de prática constante com inúmeros textos.

O livro seleccionado só é lido uma vez antes das competências serem ensinadas e treinadas.

Estratégias:

Reduza as exigências de memória e processamento cognitivo utilizando livros pequenos com histórias curtas e simples. Aumente gradualmente a complexidade do livro à medida que a competência e a confiança do aluno se desenvolve.

Os procedimentos para o ensino das competências no Estádio 6 são os mesmos que os referidos nos quadros para os Estádios 2, 2.5, 2.6 e 4.

As competências incorporadas no Estádio 6 são difíceis de dominar pelo que necessitam de prática constante com inúmeros textos.

6.1	Antecipação do elemento chave seguinte (personagem/item/acontecimento) recordado a partir de uma leitura anterior
-----	---



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

166

- 6.2 Sequência de acontecimentos utilizando cartões com imagens
- 6.3 Identificar a ideia chave da história a partir da imagem/texto
- 6.4 Identificar a ideia chave da página a partir da imagem/texto
- 6.5 Interpretar o porquê de um acontecimento
- 6.6 Interpretar os sentimentos das personagens para determinado acontecimento
- 6.7 Relacionar os acontecimentos com a sua própria experiência.

INTERPRETAR UM LIVRO NÃO - FAMILIAR

6.3 Identificar a ideia chave da história a partir da imagem / texto

Técnicas

a) Responde às questões

Escolha múltipla

Tutor: “A história é sobre três porquinhos que constroem casas ou vão para a escola?”

O aluno responde verbalizando ou com gestos.

Aumente o número de hipóteses para que o aluno responda correctamente.

b) Responde às questões

Tutor: “A história é sobre o quê?”

O aluno responde verbalizando ou com gestos.

Recursos

Colecção Beatrix Potter – Verbo

Colecção Anita – Verbo

Colecção Anita e os Amigos - Verbo

A Pequena Enciclopédia Verbo dos 4 aos 7 anos

VII. OS JOGOS DA MIMOCAS



A Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21 (APPT21) e a Escola Superior de Gestão de Santarém (ESGS), desenvolveram, com o apoio do Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, um software educativo que alia a educação e o entretenimento, aumenta a motivação para a aprendizagem e é adequado a actividades de grupo em que participem crianças com patologia do desenvolvimento e crianças com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente crianças com perturbação das competências comunicativas.

Aprofunde os seus conhecimentos e conheça todas as potencialidades deste software educativo.



Introdução

Os Jogos da Mimocas” foram concebidos para serem utilizados por crianças desde uma idade precoce até aos 6/7 anos, mas devem ser particularmente usados no acompanhamento de crianças com necessidades educativas especiais e visa especificamente:

Promover o desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva, a memorização do estímulo auditivo, a discriminação auditiva e visual e o processamento auditivo da informação;
Promover a inteligibilidade, utilizando a palavra escrita como suporte visual da palavra oral;
Aumentar o léxico e promover o desenvolvimento da gramática, recorrendo a actividades baseadas no processamento e na memória visual;

O software em questão permite ainda promover, como efeito secundário, a motivação para tarefas de mesa que são consideradas exigentes e monótonas.

De uma maneira geral, “Os Jogos da Mimocas” pode ser utilizado em actividades pedagógicas que pretendem: desenvolver a compreensão semântica, através do aumento do vocabulário compreensivo e expressivo e da realização de classificações; desenvolver a leitura, através da discriminação e memorização visual; desenvolver a consciência corporal, através da orientação espacial e identificação sexual; desenvolver a discriminação auditiva, através da discriminação de sons familiares e diferenciados; desenvolver a memória visual, através da identificação e memorização visual de itens que podem eventualmente ser palavras; desenvolver o raciocínio sequencial, através da organização de ideias e compreensão de acontecimentos segundo a evolução no tempo; aumentar o léxico e promover o desenvolvimento da gramática através da utilização de verbos, elementos de ligação e pronomes pessoais na frase.

Características

O impresso está disponível o tempo suficiente para processar e descodificar, sem necessitar de recordar.

O impresso é secundado pelo estímulo auditivo (as palavras são estáticas, não se movem ou modificam permitindo mais tempo para pensar sobre elas e os seus significados).

Palavra escrita associada à imagem.

Aleatoriedade da posição dos itens, não permitindo a resposta por memorização da posição da resposta correcta.

Reforços positivos.

A utilização do computador aumenta a auto-confiança, permite a repetição do sucesso fornecendo respostas baseadas nas acções das crianças, não é impaciente, apresenta uma ideia de cada vez.

O Cd-rom tem duas aplicações:

- A Mimocas, propriamente dito;
- As Palavras, uma ferramenta de apoio ao jogo 2 (Ensino da Leitura).

A fim de evitar interrupções involuntárias na sequência normal de jogo, para melhor dirigir a atenção e para minimizar o esforço cognitivo necessário para interpretar a informação oferecida, no écran de jogos só estão presentes elementos de interface que se relacionem directamente com os próprios jogos (a única excepção é o botão M).



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

168

No Menu (escolhe letra M, no teclado) podemos ver os nomes dos Jogos (Contextualização, Ensino da Leitura, Auto-Orientação, Discriminação Auditiva, Memória Visual, Sequenciação e Léxico), com os respectivos Objectivos Gerais; os Números dos Níveis e Subníveis; a possibilidade de escolha das palavras para jogar o Segundo Jogo (Escolha Aleatória feita pelo computador ou Escolha Pré-Definida, escolhida pelo adulto) e a possibilidade para escolher o ficheiro com o nome da criança. Na opção Pré-definida, o adulto escolhe as Palavras na Aplicação As Palavras. Depois grava as palavras com o nome da criança. Em cada sessão pode escolher o ficheiros com o nome da criança (Escolher).

Objectivos pedagógicos

Primeiro Grupo – O Objectivo Geral deste Jogo é Promover a Compreensão Semântica.

Na primeira actividade podemos encontrar oito contextos quotidianos: “A Praia”, “O Jardim”, “O Quarto”, “O Quarto”, “A Casa de Banho”, “A Sala”, “A Cozinha”, “O Supermercado” e “A Escola”. Para cada contexto apresentamos três alternativas erradas e uma correcta. O utilizador tem que escolher a correcta clicando. Se clicarmos na palavra que apresenta o contexto podemos ouvir o nome do mesmo.



Na segunda actividade temos quatro acções “Vamos Calçar”, “Vamos Brincar”, “Vamos Comer”, “Vamos Beber”. São apresentadas cinco alternativas em cada acção e o utilizador deve arrastar as três opções correctas.



Na terceira actividade estão definidos oito grupos (referentes à posição, tamanho, altura, comprimento e temperatura) com três níveis de progressão na compreensão das instruções para realizar as actividades com sucesso. Neste Jogo apresentamos actividades com os opostos: grande/pequena, aberto/fechado, em cima/em baixo, quente/frio e outros.





169

Na quarta actividade propõem-se três efeitos climáticos (chuva, frio e calor) e oferecem-se cinco opções em cada acção, devendo o utilizador escolher as três que estão correctas e arrastar para completar correctamente o equipamento da menina.



Segundo Grupo – Este grupo tem como Objectivo Final ensinar a leitura para promover a linguagem.

Foram delineadas sete fases de progressão (medido pelo suporte da imagem da palavra). Como foi anteriormente referido é possível neste jogo pré-definir as palavras com que o adulto quer trabalhar com determinada criança e em determinada sessão.

Pode escolher as palavras certas e as palavras erradas na Aplicação Palavras, depois Grava as palavras com o nome da criança. Em cada sessão, o adulto escolhe no écran do Menu, o Jogo 2, depois o Primeiro Nível, a sequência Pré-definida e clica em Escolher, aqui encontra todos os ficheiros que gravou com os nomes das crianças.



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

170



No primeiro nível do Jogo 2 podemos ver em cima o modelo sem palavra, por baixo são apresentadas duas hipóteses, o utilizador tem que arrastar a correcta para cima do modelo. Neste nível a criança deve identificar a mesma imagem para corresponder ao igual.



No segundo nível o modelo tem a palavra escrita.

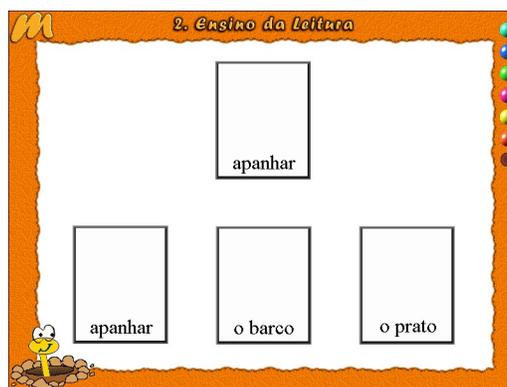
No terceiro nível o modelo não tem o suporte da imagem. O utilizador tem que identificar e discriminar a palavra escrita nas duas hipóteses que é igual ao modelo.

No quarto nível, o modelo não tem a palavra escrita e as duas hipóteses não têm imagens. O utilizador tem que saber qual a palavra que corresponde à imagem.



No quinto nível, podemos clicar no megafone para ouvir a palavra que o utilizador deve seleccionar como a correcta. Quando clica tem o suporte da imagem.

No sexto nível, só temos palavras para discriminar e corresponder.



171

No sétimo nível, o utilizador deve ler a palavra e clicar nela para obter a confirmação; só o adulto sabe se a criança foi bem sucedida.

Terceiro Grupo – O Grupo da Auto-Orientação tem como finalidade promover a consciência corporal.

Foram definidas duas fases de progressão: na primeira são utilizados os dois géneros sexuais com as respectivas peças de vestuário e na Segunda é utilizado o corpo humano com os respectivos constituintes.



Quarto Grupo – Discriminação Auditiva

O Objectivo Final é promover a discriminação auditiva de sons quotidianos.

Existem quatro fases de progressão: nas três primeiras usam-se sons de animais (variando em cada fase o nº de imagens alternativas) e na última sons do quotidiano, chuva, bater à porta, carro, etc..

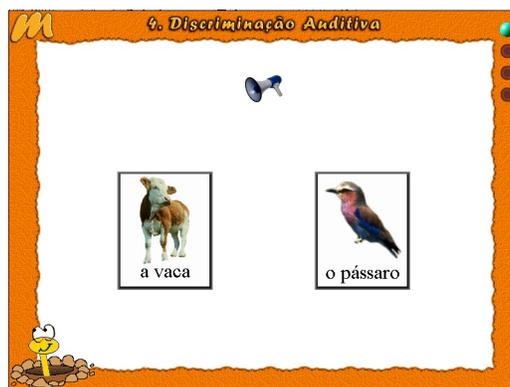


PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

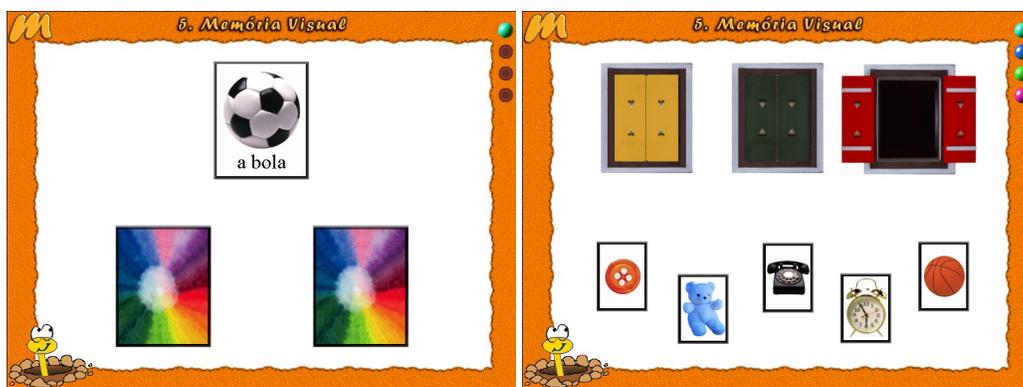
Luísa Cotrim e Teresa Condeço

172



Quinto Grupo – Memória Visual, tem como finalidade Promover a Memória Visual.

Foram delineadas quatro fases de progressão, com actividades de memorização utilizando um modelo e alternativas que são ocultadas. O utilizador clica no modelo e as hipóteses ficam ocultadas, deve então clicar na escolha que considera correcta. Nas primeiras três fases varia o modelo (imagem ou texto) e o número de alternativas (duas ou três). A última fase baseia-se num jogo de “arruma e procura” objectos.



Sexto Grupo – Sequenciação – o objectivo final é promover o raciocínio sequencial.

Foram delineadas três fases de progressão, com sequências de situações contextuais compostas, facilmente identificáveis. Em função da fase de progressão, essas sequências são formadas por duas, três ou quatro imagens.



Sétimo Grupo – Léxico – o objectivo final é aumentar o léxico e promover o desenvolvimento da gramática.



Temos três níveis:

1. Constituído por frases na primeira pessoa do singular e o verbo “querer”,
2. Constituído por frases na terceira pessoa do singular, verbos compostos e elementos de ligação,
3. Constituído por frases na primeira pessoa do singular, verbos compostos, elementos de ligação e artigos no início das frases.

173

O utilizador tem que arrastar a(s) palavra(s) para baixo da imagem correcta.



Aplicação Palavras

Para executar a Aplicação Palavras, deve-se iniciar o programa no Menu de Início do Windows, a partir do Explorador do Windows na directoria “C:\Programs\Os Jogos da Mimocas\Prefs”.



No lado esquerdo do écran, sete grupos que correspondem aos que estão descritos no final deste documento. Deve-se abrir cada um dos grupos para ver todas as palavras. Deve-se clicar na palavra escolhida, depois arrastar e largar na caixa das palavras certas ou erradas. Depois de seleccionar a palavra certa e errada para o primeiro nível, pode-se copiar as mesmas palavras para os outros níveis, clicando na caixa dos números na área do Copiar Para.

Pode-se ainda só copiar as palavras certas, as palavras erradas ou todas, para isso clica-se em Copiar.

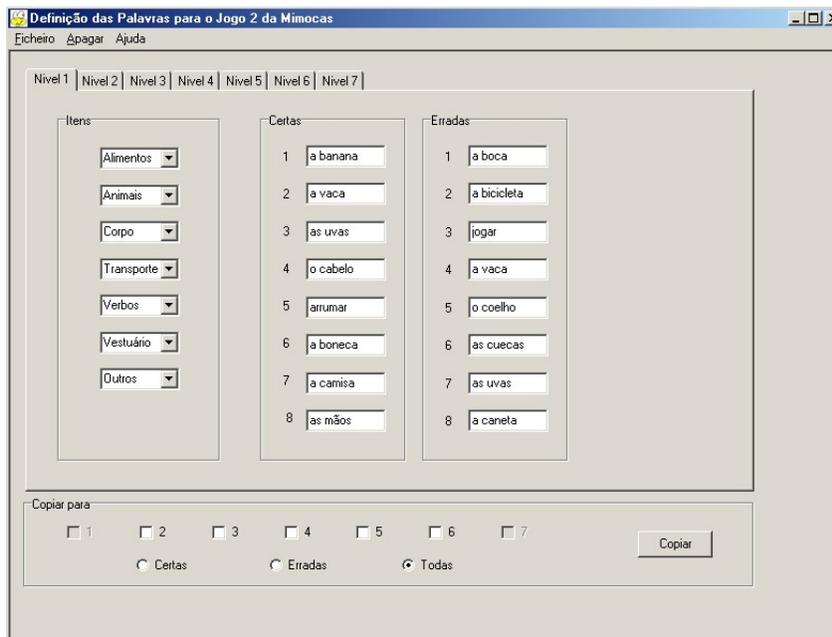


PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

174



Pode clicar nos outros níveis para ver o resultado da sua escolha. Deve-se completar a configuração nos níveis seis e sete, porque estes são diferentes. O nível seis tem três escolhas e o sétimo só uma.

Para jogar correctamente este jogo, deve-se completar todos os níveis e não se pode jogar a partir do CD.

Para gravar as escolhas deve-se clicar no menu Ficheiro e gravar o documento clicando no Gravar. Deve gravar-se na seguinte directoria "C:\Programs\Os Jogos da Mimocas\Prefs".

Da mesma maneira que se grava o documento também se pode abrir um ficheiro já existente para mudar as palavras. Para isto, na Aplicação Palavras, vai ao Ficheiro, selecciona Abrir e escolhe o documento que quer abrir. Depois pode mudar as palavras e selecciona novas. Deve salvar o documento novamente.

Palavras da Aplicação Palavras:

Alimentos - água, banana, batatas, bolachas, laranja, pêra, sopa, uvas, arroz, bife, bolo, leite, ovo, pão, queijo.

Animais - abelha, galinha, vaca, cão, caracol, cavalo, coelho, gato, leão, pássaro, pato, peixe.

Corpo - boca, menina, mãos, orelhas, cabelo, menino, nariz, umbigo.

Transportes - bicicleta, mota, avião, barco, carro, comboio.

Verbos - abrir, apanhar, arrumar, beber, jogar, comer, dar, dormir, brincar, lavar, puxar, ver, vestir.

Vestuário - bota, camisa, camisola, calças, cuecas, botão, casaco, pijama.

Outros - banheira, bola, boneca, cadeira, caixa, cama, caneta, casa, chave, colher, estrela, faca, mesa, porta, prenda, sofá, televisão, tesoura, flores, copo, garfo, jardim, livro, pente, prato, sapato, telefone, urso.



VIII. LEITURA RECOMENDADA

- **Bird, Gillian et Buckley, Sue** *Meeting the Educational Needs of Children with Down's Syndrome, a Handbook for teachers*. University of Portsmouth.
- **Buckley, Sue et Bird, Gillian**, *Teaching Children with Down's Syndrome to Read*, in *Down's Syndrome Research and Practice*, The Journal of the Sarah Duffen Centre, University of Portsmouth, Volume 1, Number 1, February, 1993, pp. 34 - 39.
- **Buckley, Sue**, *Language Development in Children with Down's Syndrome: Reasons for Optimism*, in *Down's Syndrome Research and Practice*, The Journal of the Sarah Duffen Centre, University of Portsmouth, Volume 1, Number 1, February, 1993, pp. 3 - 9.
- **Clay, Marie M.** *Reading Recovery, A Guidebook for Teachers in Training*, Heinemann Education, 2002
- **Down Syndrome Society of South Australia Inc.** *Teaching Reading*, 2000
- **Ellis, A. E. et Young, A. W.**, *Reading: a Composite Model for Word Recognition and Production*, in *Ellis & Young, Human Cognitive Neuropsychology*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.
- **Wishart, Jennifer, G.**, *Early Learning in Infants and Young Children with Down Syndrome*, in *The Psychobiology of Down Syndrome*, edited by Lynn Nadel, Bradford Book Editor, London, England, 1988, pp. 7 - 50.
- **National Fragile X Foundation** – *Lesson Planing Guide for Students with Fragile X Sindrome – A Pratical Approach for the Classroom*, 2004.
- **Pueschel, Siegfried, M.**, *Visual and Auditory Processing in Children with Down Syndrome*, in *The Psychobiology of Down Syndrome*, edited by Lynn Nadel, Bradford Book Editor, London, England, 1988, pp. 199 - 216.
- **Troncoso, Maria V. et del Cerro, M. M.** *Lectura y escritura de los niños con Síndrome de Down*, in J. Flórez y M^a Victoria Troncoso, *Síndrome de Down e Educación*, Masson – Salvat Medicina, 1991, pp. 84-122.
- **Troncoso, Maria V. et del Cerro, M. M.** *Síndrome de Down: Lectura y escritura*, Masson, 1997.



PALAF

programa aprender a ler para aprender a falar

Luísa Cotrim e Teresa Condeço

IX. FICHA TÉCNICA

Autores: Luísa Cotrim, Teresa Condeço

Colaboração: Sofia Macedo (responsável pelo Programa de Treino da Consciência Fonológica)

Concepção e Gestão de Conteúdos: Fernando Ferreira

Teresa Condeço. Todos os direitos reservados. Outubro de 2022

Contactos: 960016880 | geral@tcondeco.pt | www.tcondeco.pt

176

