



ALFABETIZAÇÃO COM O MÉTODO DAS BOQUINHAS® NUMA CRIANÇA COM TRISSOMIA 21

Mafalda Caeiro¹

Resumo

É importante aprender e ensinar com método. Começar do simples para o complexo. Através do método fonovisuoarticulatório (Método das Boquinhos®)², a consciência dos sons e a aquisição do princípio alfabético tornam-se concretas, possíveis de experimentar / vivenciar e, por isso, a aprendizagem acontece. Alicerçado em pesquisas das neurociências, com o Método das Boquinhos® ensina-se com rigor técnico, recorrendo a estratégias adequadas às diversas situações de aprendizagem. Nesta apresentação, pretende-se demonstrar este trabalho com uma criança portadora de trissomia 21.

Palavras-chave: Alfabetização / neurociências / Método das Boquinhos / trissomia 21 / leitura e escrita

Introdução

A trissomia 21 é a anomalia cromossómica mais frequente com uma incidência de cerca de 1/700 recém-nascidos. Foi a primeira doença cromossómica identificada em 1959 por Lejeune e Gautier, que reconheceram a existência de um cromossoma 21 supranumerário em doentes com características idênticas às descritas pela primeira vez por Down em 1866 (síndrome de Down) (Medeira, Ana - Pediatra e Geneticista Clínica).

¹ Mafalda Caeiro – Representante do Método das Boquinhos - Colégio de Sta. Maria, Lisboa, Portugal

² Metodologia de alfabetização multissensorial fonovisuoarticulatória (Jardini, 1997).

Quase todas as pessoas com T21 apresentam uma Perturbação do Desenvolvimento Intelectual. De acordo com o DSM-5 (American Psychiatric Association, maio de 2013), a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) é uma síndrome neurodesenvolvimental (em medicina, síndrome corresponde a um conjunto coerente de sintomas e sinais de etiologias diversas), com início durante o período de desenvolvimento (ou seja, de uma forma convencional, do nascimento aos dezoito anos), e que inclui um déficit cognitivo (ou seja, um déficit no funcionamento intelectual) associado a um déficit no funcionamento / comportamento adaptativo, ou seja, na autonomia do sujeito.

Desta forma, é esperado que uma criança com trissomia 21 apresente, em maior ou menor grau, dificuldades de aprendizagem diversas, nomeadamente na aquisição da linguagem e, conseqüentemente, das competências de leitura e escrita.

No caso concreto das crianças com Trissomia 21, e dados os vários estudos e práticas pedagógicas que confirmam a sua capacidade para aprenderem a ler e a escrever, torna-se um dever ético dos professores e de todos os agentes educativos fomentar desde bem cedo nestes alunos o gosto por tarefas ligadas à leitura e escrita.

Contudo, e tendo sempre em conta o princípio da individualização e personalização das estratégias educativas (diferenciação pedagógica), os métodos a adotar deverão ser adequados ao perfil cognitivo dos alunos com T21 e à especificidade de cada criança. (Vilarinho da Cunha, Sílvia *in* Iniciação à aprendizagem da leitura e escrita em crianças com trissomia 21, um estudo de caso).

Não esquecendo que cada criança é única e que a inteligência é um processo complexo e multifacetado, é importante entender-se como se processa o desenvolvimento cognitivo das crianças com trissomia 21.

De um modo geral, estas crianças apresentam uma inteligência mais concreta, percebendo e dominando o mundo essencialmente através dos sentidos. Trata-

se do que Luria designou de atividade intelectual direta. Assim, manifestam mais dificuldades para tarefas abstratas.

Segundo Inhelder (cit. por Schipper e Vestena) o desenvolvimento cognitivo das crianças com T21 caracteriza-se ainda pelo que designa de viscosidade, ou seja, " (...) permanecem mais tempo (...) nos estádios e subestádios intermédios, retrocedendo mais facilmente de um subestádio para o anterior".

Segundo Sampedro *et al.* (cit. por Vilarinho da Cunha), é comum estas crianças terem dificuldades na discriminação visual e auditiva, reconhecimento tátil, déficit de atenção, lacunas na memória de trabalho e de longo prazo, bem como diversas alterações na área da linguagem.

Então, qual será o método ideal para que aprendam a ler e a escrever?

Em Portugal, o mais comum nestes casos é o recurso a Métodos Globais, que partem do todo (textos, frases, palavras) para as partes (sons, letras), alegando que a criança com trissomia 21, "por ter mais facilidade na aprendizagem baseada na perceção e memória visuais, terá mais facilidade de aprender globalmente, associando imagem e palavra, sobretudo na fase inicial do ensino da leitura". (Vilarinho da Cunha, 2010/11).

Acrescentam ainda que o fraco desenvolvimento do córtex pré-frontal em crianças com esta patologia dificulta o raciocínio dedutivo (que faz do conhecimento geral um conhecimento específico) e a generalização das aprendizagens; e que o facto de terem uma inteligência mais concreta, implica o uso de imagens de pessoas e objetos, tal como a vivência de experiências significativas para facilitar a aprendizagem.

Segundo Fidler, Most, & Guiberson, 2005 (cit. *in* Burgoyne, Kelly et al.), geralmente, as crianças com T21 mostram boas competências visuais, défices em consciência fonológica (Cossu, Rossini, & Marshall, 1993; Lemons & Fuchs, 2010) e um perfil de reconhecimento de palavras mais forte do que a capacidade de decodificação.

Este perfil levou alguns a defenderem a utilização de estratégias globais para ensinar estas crianças a ler.

Contudo, não devem ser ignorados os estudos de Dahene que referem que a conversão grafema-fonema não se desenvolve sem ensino direto e a leitura via direta, lexical, só se tornará eficaz depois de anos de experiência de leitura pela via fonológica.

Mas e se houver um Método, multissensorial, que vá ao encontro daquilo que mais se precisa de trabalhar com estas crianças? Não será mais adequado?

Um Método que defende que o ponto central da aprendizagem está nas áreas pré-frontais do cérebro, precisamente aquelas que são pouco desenvolvidas nestas crianças.

Dahene (2012) defende que a plasticidade e reciclagem neuronal permitiram ao Homem usar múltiplas áreas cerebrais, que se modificaram e adaptaram ao novo desafio: aprender a ler e a escrever. A conexão cerebral entre áreas visuais e áreas de linguagem oral passa pelo acesso à pronúncia e à articulação dos sons.

Desta forma, será a articulação, efetivada nas áreas cerebrais de Broca e Dronkers, que vai favorecer o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Com o Método das Boquinhas® a boca é a ligação entre o som e a letra. Segundo Jardini (2017) aquilo que era muito subtil, um som (lobo temporal cerebral), passa a ser concreto na boca que o articula e pode ser sentido (lobo pré-frontal) para, depois, ser registado numa letra – visual – que o representa (lobo occipital).

O cérebro é estimulado como um todo. Por isso, fala-se em alfabetização multissensorial e neurofuncional – neuroeducação.

Com este estudo, pretende-se demonstrar a aplicação do Método das Boquinhas® e o seu sucesso no processo de alfabetização de uma criança com trissomia 21 com um grau moderado de comprometimento cognitivo.

Metodologia

O caso que será apresentado - M.N.-, é o de uma menina com trissomia 21, com 12 anos de idade. É seguida em terapia da fala desde os 3 anos. tendo iniciado a intervenção / estimulação imediata na área da linguagem.

É a mais nova de 5 irmãos, recebe muita atenção e rica estimulação familiar.

O trabalho com a M.N, usando o Método fono-visuo-articulatório (Método das Boquinhas ®) , criado por Jardini (1997), veio dar-nos algumas respostas.

Tudo isto leva a crer que é possível ensinar crianças com algum comprometimento cognitivo por outra via que não a dos Métodos Globais, uma via baseada nos dados das neurociências.

Sabe-se que uma das áreas nas quais as crianças com T21 apresentam maiores falhas é a linguagem expressiva. Como tal, o trabalho com a M. começou exatamente por essa área. Apesar de ser uma criança já com um ótimo património linguístico, muito estimulada pelo meio envolvente, a prioridade era, sem dúvida, o trabalho com a linguagem oral e a compreensão auditiva.

Foi feito, por isso, um trabalho sequencial, que começou pela estruturação do sistema funcional de linguagem, passou pela consciência corporal até chegarmos à consciência fonológica, por volta dos 7 anos de idade (mas ainda na Pré-escola – Ed. Infantil).

Após 2 anos de muita estimulação na área da linguagem, com resultados muito positivos – a M.N. estava já perfeitamente funcional na comunicação (expressão verbal oral e compreensão auditiva), fazendo-se entender, estabelecendo uma conversa com sentido, com grande iniciativa e respeito pelas regras pragmáticas, excelente consciência corporal e um ótimo desenvolvimento perceptivo-discriminativo (noções / relações espaciais entre objetos, aprender a ordenar, selecionar, associar, distinguir e classificar).

Começou a perceber-se que era crucial, a par da estimulação das competências predictoras de alfabetização enfatizadas pelo Método das Boquinhas®, começar / antecipar a aprendizagem / ensino da leitura e escrita para que houvesse tempo para repetição e consolidação de conteúdos antes da entrada no 1º ano.

Devido às dificuldades, já descritas, no que se refere ao processamento e consciência fonológica, a sequência do trabalho de leitura e escrita realizada com a M. não foi sempre linear.

Por exemplo, no que se refere à 1ª etapa – a dos sons das vogais – foram feitas algumas alterações. Ela aprendeu as 5 vogais, respetivas bocas / sons e letras associando-os a palavras por eles iniciados, em duas semanas.

No entanto, as tarefas de consciência fonémica, nas quais as vogais devem ser reconhecidas e escritas em sequência (hipótese silábica de escrita), foram encurtadas e sempre utilizando materiais que fossem familiares e significativos para a criança (ex.: a família). O facto da M. ter dado uma boa resposta, era indicador de haver fortes possibilidades de se alfabetizar.

Desta forma, avançámos para os sons das consoantes e a tentativa de fusão silábica (hipótese silábico-alfabética). A ordem seguida foi a proposta pela autora Dra. Renata Jardim: L-P-V-T-M-F-B-N-D-C/Qu-R/RR-G/Gu-aRa-J/GE/GI-S/Ç/CE,CI/aSSa-X/CH-Z/aSa-LH-NH e, posteriormente, as sílabas Consoante-Vogal (AS-AL-AR-NA-AM) e as sílabas complexas PLA/PAL e PRA/PAR.

Os primeiros sons foram introduzidos ainda no Pré-escolar: L-P-V-T. Por este motivo, a Margarida iniciou o 1º ano (7 anos) adiantada em relação aos seus colegas. Nesta altura, já era capaz de ler sílabas diretas e pequenas palavras. Esteve cerca de 1 mês em cada som (até ao /d/), incluindo confrontos. A partir do som C/Qu, o ritmo tornou-se mais lento, sendo necessárias muitas revisões posteriores (em anos mais avançados).

No 2º ano, foi lendo cada vez mais palavras e também frases, começando a fazer já pequenos recados pelo Colégio.

A partir daí, foi realizado um trabalho muito estruturado, mas lúdico, com a realização de atividades diversas de Consciência Fonológica, respeitando o ritmo da aluna e o tempo que precisava de estar em cada etapa para progredir.

Como vem descrito na literatura, é necessária muita repetição e exposição prolongada aos conteúdos, embora apresentando tudo com diferentes estratégias e abordagens.

Voltando à intervenção, à medida que as consoantes foram sendo ensinadas / aprendidas, a M. ia compreendendo que há um código que nos permite aceder a qualquer palavra escrita não aprendida anteriormente (Troncoso & del Cerro).

O principal objetivo desta etapa é que o aluno perceba que, quando dominamos esse código, é possível ler tudo. E, mesmo que não o perceba conscientemente, experimenta-o.

A prioridade inicial foi / é, sem dúvida, o “brincar” com a boca e com a articulação, “pois são elas que vão abrir a porta para a leitura, processo inicial da alfabetização.” (Jardini, 2017)

Assim, de acordo com a autora citada em (5), numa fase inicial é de extrema importância treinar a consciência fonológica e fonémica, viabilizada pela consciência fonoarticulatória.

Em paralelo, trabalhou-se a memorização da forma espacial de cada letra aprendida, o que se revelou de grande utilidade para a M, que ainda hoje recorre a essa estratégia quando tem alguma dúvida.

Nos casos mais complexos foi necessário muito mais tempo em cada um e houve necessidade de se recorrer a múltiplas estratégias para o efeito – histórias, pequenas dramatizações, entre outros. Os sons semelhantes, como f/v, p/b, levantaram algumas questões. Como seria de esperar, a M. acusou alterações do processamento auditivo, afetando diversas habilidades auditivas, entre as quais as de resolução temporal (que nos permitem fazer a discriminação entre sons semelhantes, por exemplo). Os confrontos entre sons semelhantes foram muito trabalhados, fazendo-se uso de estratégias tato-quinestésicas, visuais e espaciais (memória espacial do grafismo).

Progressivamente, a M. começou a ler e escrever frases simples e, mais recentemente, pequeninos textos, com base no Mapa de Ideias, proposto por Jardini (2016).

RESULTADOS

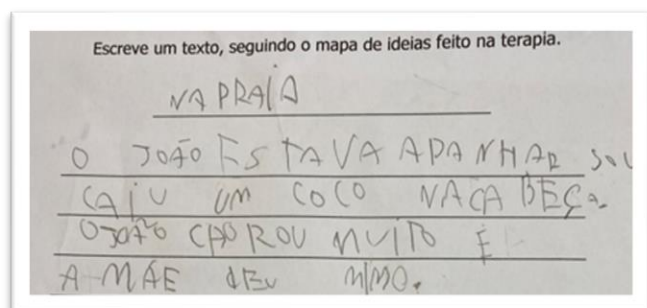
Todo o caminho percorrido com a M. tem sido muitíssimo gratificante.

Ao contrário do que seria esperado, foi possível ver acontecer a aprendizagem da leitura e escrita.

Este caminho, fez-me pontuar o seguinte:

A M. atingiu um bom nível funcional de leitura e escrita. É capaz de ler nomes de ruas, pequenas histórias, recados e receitas, como apresentado na figura 1.

1. Escrita de um texto, baseado no Mapa de Ideias.



Na escrita, recorre muito ao auxílio da articulação (boquinhas) do outro e em si (uso do espelho).

Há uma excelente capacidade de soletração pelo som.

As dramatizações, a troca de papéis no processo ensino/aprendizagem foram um sucesso.

2. Treino do som /b/ - consciência corporal.



3. Ler e completar frases.



CONCLUSÕES

É nosso dever, enquanto profissionais da Educação assegurar que estas aprendizagens ocorrem da forma mais harmoniosa possível, respeitando sempre a pessoa / aluno com quem estamos a trabalhar, com todas as suas características e especificidades.

Este é, pois, um aspeto importante a ter-se em conta: o tempo que demoram a apreender a informação é mais longo e requer constantes revisões, idas atrás para se poder voltar a avançar. Por isso, por vezes, parece que se regride, mas deverá ser visto como uma forma de continuar o caminho. No final do 2º ano, início do 3º ano, a aluna já lia frases e pequenos recados ou mensagens.

Importa, pois, dizer que este trabalho com as boquinhinhas não é isolado e, sim, contextualizado. Isto porque um som, por si só, é desprovido de significado e só o adquire quando o trabalhamos dentro das palavras, em coarticulação com os restantes sons. Aí, sim, temos acesso ao conceito.

É mais difícil estas crianças atingirem um nível de fluência leitora equiparado aos das outras crianças da mesma idade e, muitas vezes, parecem regredir. No entanto, o conhecimento está lá, só não podemos deixá-la esquecer-lo. É

necessária estimulação constante! E esta metodologia ajuda muito, precisamente por acionar o cérebro como um todo.

O Método das Boquinhas propõe a mesma metodologia para todos, tenham ou não uma patologia diagnosticada. Assegurando, por isso, igualdade real de possibilidades, respeitando as limitações de cada aluno e adaptando os mesmos conteúdos às competências de cada um.

É necessária análise e avaliação constante do processo todo, para que se possam ir adaptando os objetivos e as estratégias a cada passo.

É preciso paciência, dedicação e motivação, pois haverá alturas em que parece não haver evolução.

O nosso cérebro é plástico e, quanto mais estimulado, e por diferentes vias, mais conexões neuronais cria – o que, mais uma vez, gera aprendizagem.

É um orgulho poder fazer educação baseada em evidências, isto é, aproveitar o conhecimento científico para elaborar sessões mais significativas, afetivas e efetivas.

Referências bibliográficas

- (1) Medeira, Ana – disponível em < <https://www.atlasdasaude.pt/>>, acesso em 10/1/2022.
- (2) Vilarinho da Cunha, Sílvia - Iniciação à aprendizagem da leitura e escrita em crianças com trissomia 21, um estudo de caso.
- (3) Schipper, Carla Maria e Vestena, Carla – < semanticscholar.org>.
- (4) Dehaene, Stanislas, *Os neurônios da leitura*, 2012, Porto Alegre, Penso Ed.
- (5) Jardini, Renata, *Método das Boquinhas, uma neuroalfabetização*, 2017, Bauru, Boquinhas Aprendizagem e Assessoria.
- (6) Burgoyne, Kelly et. al. - Efficacy of a reading and language intervention for children with Down syndrome: a randomized controlled trial; *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 53:10 (2012), pp 1044–1053.
- (7) Jardini, Renata, *Mapa de Ideias*, 2016, Bauru, 1ª ed., Boquinhas Aprendizagem e Assessoria.