

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E DE ESCRITA EM ALUNOS COM TRISSOMIA 21: PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

*Odete Araújo*¹
*Cristina Simões*²

RESUMO: *Durante muito tempo acreditou-se que as pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) moderada, nomeadamente as que apresentam Trissomia 21 (T21), atendendo ao seu quociente de inteligência (QI), não podiam, nem conseguiam aprender a ler e a escrever, mas felizmente muita coisa mudou. Na sociedade contemporânea, a leitura é uma aprendizagem essencial, porque o domínio da linguagem escrita condiciona tanto o sucesso escolar e a inclusão social, como o sucesso pessoal e profissional.*

Atendendo a esta problemática encetámos um estudo com uma componente de investigação empírica de natureza descritiva e quantitativa, onde almejámos recolher as perceções dos professores de ensino regular do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita em alunos com T21. Para tal, fizemos uso da técnica de observação direta extensiva, construindo um questionário.

Pela análise dos dados obtidos, parece-nos que ainda há uma certa relutância dos professores do 1.º CEB em desenvolver a aprendizagem dos alunos com T21 exclusivamente dentro da sala de aula. Os métodos mais utilizados para promover as competências de leitura e de escrita nos alunos com T21, pelos professores, são o método misto (analítico/sintético) e o método global/analítico. Apesar de reconhecerem capacidades ao aluno para aprender, os professores não se sentem preparados para trabalhar com alunos com T21, especialmente devido à falta de formação na área.

Palavras-chave: Trissomia 21, Inclusão, Métodos de Leitura e Métodos de Escrita

¹ Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico

² Professora de Educação Especial no Agrupamento de Escolas de Tondela, Doutoranda em Ciências da Educação, em Educação Especial. E-mail: cristina-ferreira@iol.pt

ABSTRACT: *For a long time, it was believed that people with moderate Developmental and Intellectual Disabilities (DID), namely those with Trisomy 21 (T21), given their intelligence coefficient could not and were not able to learn to read and write. Fortunately a great deal has changed. In contemporary society, learning to read is essential because the written language has an impact on academic success and social inclusion, as well as on personal and professional success.*

Given this problem, we prepared a study with an empiric research component of a descriptive and quantitative nature, aimed at gathering the perceptions of primary school teachers from mainstream education on the development of reading and writing skills in students with T21. For this, we used the extensive direct observation technique and drew up a questionnaire.

In analysing the data obtained, it seems to us that there is still a certain reluctance of primary school teachers to develop the learning skills of students with T21 exclusively in the classroom. The methods most used by teachers to develop reading and writing skills in students with T21 are the mixed method (analytical/synthetic) and the global/analytical method. Despite recognising learning skills in these students, teachers do not feel prepared to work with students with T21, particularly due to their lack of training in that area.

Key Words: Trisomy 21, Inclusion, Reading Methods and Writing Methods

INTRODUÇÃO

A T21 é uma das causas mais comuns de DID (Vinagreiro & Peixoto, 2000) e ambas envolvem dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem e realização das competências do quotidiano, das inteligências concetuais, práticas e sociais (Sousa, 2004; Schalock et al., 2007).

Durante muito tempo acreditou-se que as pessoas com T21, atendendo ao seu QI, não podiam dominar competências de leitura e de escrita (Troncoso & Cerro, 2008), no entanto muita coisa mudou. Inclusivamente, Colé e Valdois (2011) referem alguns estudos que constataam que, aparentemente, não há uma relação direta entre o QI dos alunos e o seu nível de sucesso na leitura.

Buckley e Bird (2001) referem que quase todas as crianças com T21 são capazes de alcançar um nível de realização na leitura funcional, quando pais e professores investem nesse sentido. Devemos respeitar o seu ritmo e todas as suas características, atendendo a que o seu desenvolvimento se realiza de forma mais lenta (Leitão et al., 2008).

As competências de leitura e de escrita são importantes para a vida quotidiana e para o acesso ao mundo da literacia, pois constituem fortes ferramentas para a aprendizagem da fala e da linguagem em crianças com T21 e para mediar o seu desenvolvimento cognitivo, bem como promover o desenvolvimento das capacidades de memória e a aquisição de conhecimentos linguísticos (Cotrim & Ferreira, 2001; Cotrim, Palha, Condeço & Macedo, 2004). A aprendizagem da leitura e da escrita favorece a comunicação, permite que os alunos consigam uma maior independência e participem em todos os domínios de vida (Buckley, Beadman & Bird, 2001).

Os alunos conseguem maiores níveis de alfabetização em salas de aula inclusivas (Buckley, 2001; Buckley, Bird, Sacks & Archer, 2006), uma vez que “o envolvimento em trocas sociais positivas com os seus pares e adultos motiva as crianças a explorarem outras situações de literacia” (Mata, 2006, p.57). É neste sentido que surge a pergunta de partida do nosso estudo “Que estratégias utilizam os professores de ensino regular do 1.º CEB para desenvolverem a leitura e a escrita em alunos com T21?”

1. ESTRATÉGIAS DE LEITURA E DE ESCRITA EM ALUNOS COM TRISSOMIA 21

No aluno com T21, os mecanismos necessários para a leitura, a nível perceptivo e cognitivo, são mais lentos e imprecisos do que nos outros, visto terem o processo perceptivo alterado, sobretudo a perceção visual e auditiva (Sampedro, Blasco & Hernández, 1997). Acresce o défice de atenção que dificulta o início, a organização e a manutenção do envolvimento na realização de determinadas tarefas, como é o caso de ações grafomotoras necessárias para a aquisição da linguagem escrita (Casarin, 2003).

O professor deve ter em consideração que a aprendizagem da leitura e da escrita beneficia com o trabalho de outras áreas, designadamente: aquisição do esquema corporal, desenvolvimento da memória e atenção, desenvolvimento da organização espaciotemporal, desenvolvimento da coordenação oculomotora, aquisição da linguagem básica, educação sensorial, desenvolvimento psicomotor, domínio da motricidade fina, dando especial atenção à exercitação específica da mão (Sampedro et al., 1997).

Os alunos com T21 aprendem a ler da mesma forma que os outros e as mesmas abordagens de ensino são bem sucedidas: começam por realizar uma leitura logográfica e, mais tarde, a leitura alfabética, usando conhecimentos fónicos, realizando a soletração e descodificação de

palavras (Buckley et al., 2001; Cotrim et al., 2004). No entanto, os autores acrescentam que estes alunos dependem mais de estratégias logográficas para ler com êxito.

1.1. A Leitura na Trissomia 21

A aquisição da leitura atua sobre o desenvolvimento verbal, nomeadamente através da exposição a um vocabulário mais rico (Colé & Valdois, 2011). A leitura permite ao aluno praticar frases, que ele próprio não consegue produzir, e melhorar a sua capacidade de pronunciar e produzir palavras (Buckley & Bird, 1993).

Assim, como as atividades de leitura vão ajudar no desenvolvimento da fala e da linguagem, o aluno deve ser envolvido ativamente em todas as tarefas e não apenas ler ou copiar o trabalho preparado para ele, de um modo passivo (Buckley & Bird, 2001; Buckley et al., 2001; Troncoso & Cerro, 2008).

O método de leitura para a T21 é composto por três etapas inter-relacionadas: perceção global e reconhecimento de palavras escritas, com compreensão do seu significado; aprendizagem das sílabas; e progressão da leitura (Cotrim & Ferreira, 2001; Troncoso & Cerro, 2008).

Na primeira etapa é importante que o aluno compreenda o que é ler, isto é, “compreender, obter informações, aceder ao significado do texto” (Sim-Sim, 2007, p.9), através de símbolos gráficos. O grande objetivo desta etapa é conseguir que o aluno reconheça e compreenda globalmente as palavras que lhe são apresentadas. Começa-se com palavras soltas, seguindo-se as frases.

A escolha das palavras vai depender da idade do aluno, antecedentes culturais e familiares, interesses e assuntos sobre os quais gosta falar (Buckley & Bird, 2001; Troncoso & Cerro, 2008). Deste modo, “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 efetiva” (Cotrim et al., 2004, p.20). Logo, “cada palavra deve ter um significado claro, conhecido pela criança” (Troncoso & Cerro, 2008, p.76). As primeiras palavras devem começar por letra diferente e ser palavras curtas, pelo que, à medida que o aluno faz progressos, devem ser introduzidas palavras que usa com maior frequência, de modo a facilitar-lhe a sua expressão verbal, aumentando gradualmente o grau de dificuldade dos vocábulos (Buckley & Bird, 1993; Buckley, 2001; Buckley et al., 2001; Cotrim et al., 2004; Troncoso & Cerro, 2008).

Com alunos com T21 devemos privilegiar a informação visual. Tal requer a preparação de diversos materiais, personalizados à medida do aluno, nomeadamente: cartões-fotografia, do aluno e das pessoas que lhe são próximas, com o nome escrito; cartões-palavra, onde se escrevem as palavras dos cartões-fotografia, com o mesmo tamanho, cor e tipo de letra dos usados nos cartões-fotografia; lotos de palavras; lotos de imagens; cartões-imagem; livros pessoais, com cores e imagens atrativas, sendo que o primeiro livro deve ter apenas uma palavra em cada página e, posteriormente, frases simples que possibilitem a aprendizagem dos verbos; cartões-frase, que permitam a estruturação sintática; fichas; e dicionário pessoal (Buckley et al., 2001; Troncoso & Cerro, 2008).

De acordo com Buckley e Bird (2001) deve seguir-se uma ordem nos exercícios, tendo em conta o grau de dificuldade: correspondência imagem/imagem; correspondência, nomeação e seleção palavra/palavra; correspondência palavra/imagem, que já envolve compreensão e revela a capacidade de leitura. A correspondência incentiva a criança a olhar atentamente para a palavra e a perceber se é igual ou diferente, em comparação com outras palavras.

No que concerne à nomeação, os alunos podem nomear palavras usando sinais ou palavras faladas, repetir palavras ou frases inteiras para ajudar a sua pronúncia e dizer o nome de objetos (Buckley & Bird, 2001; Buckley et al., 2001). Relativamente aos exercícios de seleção, os mesmos autores referem que possibilitam que o aluno aprenda a associar o nome à palavra. Neste sentido, devem ser apresentados alguns cartões e pedir-se ao aluno que identifique determinada palavra ou objeto. A generalização deverá ser trabalhada através de várias atividades diferentes, mas dirigidas para a consecução do mesmo objetivo (Sampedro et al., 1997; Troncoso & Cerro, 2008).

Na segunda etapa são trabalhados o reconhecimento e a aprendizagem de sílabas. Pretende-se que o aluno entenda que há um código que possibilita descodificar qualquer palavra escrita não aprendida anteriormente (Cotrim et al., 2004; Troncoso & Cerro, 2008; Carvalho, 2011).

A etapa da identificação e reconhecimento das sílabas tem início no momento em que o aluno observa que algumas palavras têm sílabas iguais, geralmente acontece quando reconhece globalmente cerca de 50 palavras (Troncoso & Cerro, 2008). A consciência fonológica é aqui amplamente desenvolvida, sem esquecermos o trabalho realizado na primeira etapa. Devemos escolher sílabas diretas de palavras que o aluno já lê, tendo cuidado de escolher sílabas iniciadas por grafia diferente (Troncoso & Cerro, 2008; Cotrim & Condeço, 2010). São vários os

materiais que podemos utilizar nesta etapa, tendo sempre em mente facilitar ao aluno com T21 o reconhecimento automático de cada sílaba, da mesma forma que o fizemos em relação às palavras na etapa anterior.

Devemos facultar ao aluno variados exercícios de atenção, associação, reconhecimento, seleção, classificação e nomeação de sílabas, com componentes de carácter manipulativo e lúdico, como por exemplo crucigramas, palavras cruzadas, sopas de letras simples e jogos com lotos de sílabas (Cotrim & Ferreira, 2001; Troncoso & Cerro, 2008).

De acordo com Buckley e colaboradores (2001) e Cotrim e Condeço (2010) devem propor-se: tarefas de segmentação/contagem silábica e identificação de palavras nomeadas; tarefas de classificação, de acordo com a identificação de aliterações, identificação de rimas, identificação do fonema inicial; e tarefas de discriminação auditiva dos fonemas.

Com alunos com dificuldades na motricidade fina, é imprescindível o trabalho manipulativo, sem escrita. Já com alunos mais velhos, com destreza grafomotora mais desenvolvida, é conveniente a realização de escrita de sílabas (Cotrim & Ferreira, 2001; Troncoso & Cerro, 2008).

Superadas as duas fases anteriores, deve-se desenvolver a terceira etapa, a progressão da leitura, cujo objetivo fundamental é conseguir que o aluno leia textos progressivamente mais complexos, de modo a levar à utilização habitual e funcional da leitura, à utilização da leitura como recreação e à realização da aprendizagem através da leitura (Cotrim & Ferreira, 2001; Troncoso & Cerro, 2008).

Tudo isto é conseguido através da definição de objetivos mais específicos: ler palavras formadas por qualquer tipo de sílabas; ler frases de forma compreensiva; ler em voz alta, respeitando a pontuação; ler silenciosamente com compreensão; verbalizar o significado dos textos que lê; ler e ordenar imagens de uma história; responder a questões oralmente; soletrar palavras simples; responder a questões por escrito; usar o dicionário; usar as suas capacidades de leitura para obter informações e novos conhecimentos (os três últimos a partir dos 10 anos de idade) (Troncoso & Cerro, 2008). A utilização do computador ajuda a desenvolver as competências de soletração (Buckley et al., 2001).

1.2. A Escrita na Trissomia 21

A escrita é um processo complexo que envolve motricidade, linguagem e memória (Troncoso & Cerro, 2008). Também implica o conhecimento de regras fonológicas, ortográficas, sintáticas e gramaticais (Adelantado, 2002). Por conseguinte, a criança com T21 não

consegue aprender a escrever em idades precoces, como acontece com a aprendizagem da leitura.

Consideramos, tal como Troncoso e Cerro (2008) que uma vez que a criança com T21 pode aprender a ler em idades precoces, melhorando as suas capacidades de atenção, perceção, discriminação e comunicação, que lhe darão a possibilidade de ser um leitor, não se justifica atrasar a aprendizagem da leitura para o fazer em simultâneo com a escrita.

O método de escrita apresentado por Troncoso e Cerro (2008) desenvolve-se ao longo de três etapas inter-relacionadas: pré-requisitos da escrita, iniciação à escrita e progressão na escrita.

Na primeira etapa pretende-se que o aluno segure no lápis de forma a: controlar e ver os traços que faz; não ultrapassar os limites assinalados; traçar de modo automático, na direção certa, todo o tipo de linhas; copiar de um modelo diferentes linhas e grafismos (vertical, horizontal, cruz e círculo); e traçar sem modelo linhas e grafismos.

Na segunda etapa deseja-se que o aluno aprenda o traçado de cada uma das letras e a união entre elas, de modo a escrever palavras e frases. Deste modo, “cada letra deve ter o mínimo de adornos possível e os traços e as voltas que não sejam necessários e que compliquem o modo de escrita devem ser evitados” (Troncoso & Cerro, 2008, p.182).

Na terceira etapa, progressão na escrita, o objetivo passa por fazer com que o aluno utilize habitualmente a escrita manuscrita em atividades da vida diária, numa fase avançada da adolescência ou nos primeiros anos de juventude (Troncoso & Cerro, 2008). Nesta fase têm-se em conta a caligrafia, a ortografia, o vocabulário e a morfossintaxe.

Os computadores envolvem outras formas de ler e escrever, pelo que o domínio precoce das tecnologias de informação e comunicação (TIC) pode desenvolver a relação do aluno com a leitura e a escrita (Buckley et al., 2001; Ferrão Tavares & Barbeiro, 2008). Troncoso e Cerro (2008, p.213), ao nível da escrita, referem as seguintes vantagens do uso do computador com alunos com T21:

em primeiro lugar: a edição final, a apresentação formal do documento escrito (o signficante) não difere do de qualquer pessoa que não tenha problemas com a escrita manuscrita. A segunda vantagem é que o conteúdo (o significado) da comunicação pode melhorar de forma notável. Graças aos inúmeros programas de linguagem e de processamento de texto existentes no mercado, os alunos podem melhorar a estrutura das suas frases, o vocabulário, o tamanho dos seus enunciados, etc.

2. METODOLOGIA

Tendo como objetivo geral identificar as estratégias utilizadas nas escolas do 1.º CEB, pelos professores de ensino regular, para o desenvolvimento da leitura e da escrita em alunos com T21, tivemos presentes os seguintes objetivos específicos:

- * Recolher as percepções dos professores de ensino regular do 1.º CEB sobre os alunos com T21;
- * Identificar o tipo de métodos de leitura e de escrita utilizados com alunos com T21, pelos professores de ensino regular do 1.º CEB;
- * Recolher as percepções dos professores de ensino regular do 1.º CEB sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita em alunos com T21.

Encontradas as linhas orientadoras do estudo, definimos a metodologia e o instrumento de recolha de dados que nos permitissem compilar a informação pretendida (Bell, 2008). De forma a dar resposta à nossa questão de partida, “Que estratégias utilizam os professores de ensino regular do 1.º CEB para desenvolverem a leitura e a escrita em alunos com T21?”, fizemos uso da técnica de observação direta extensiva, construindo um questionário (Marconi & Lakatos, 2007).

Recorremos a uma amostra, do tipo não probabilística e de conveniência, constituída por 30 docentes de ensino regular do 1.º CEB, a trabalhar ou que trabalharam com alunos com T21, a lecionar nos Agrupamentos de Armamar, Castro Daire, Sernancelhe e Tabuaço, no ano letivo de 2010/2011.

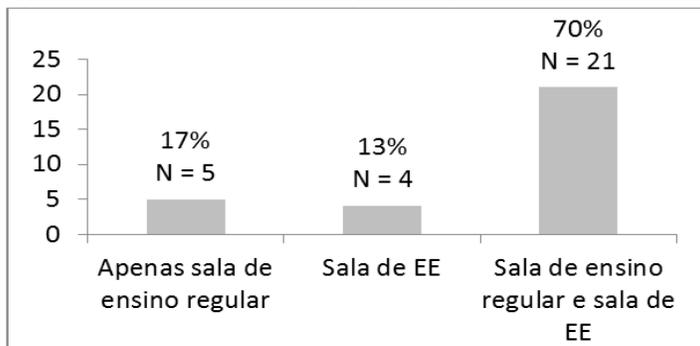
Salientamos que a maioria dos docentes da amostra, 73% (N=22), nunca frequentou ações de formação na área da T21 e apenas 27% (N=8) já as frequentaram. Dos 22 inquiridos que não frequentaram as referidas ações, quando questionados sobre os motivos que os levaram a não o fazer, 95% (N=21) afirmam que não há oferta no centro de formação mais próximo e 5% (N=1) reconhecem que não têm tempo disponível.

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Numa primeira fase, procedemos a uma análise no âmbito da estatística descritiva, de forma a sintetizar e descrever os dados recolhidos através da construção de tabelas e de gráficos. As respostas às questões abertas foram interpretadas através de análise de conteúdo, que procurou agrupá-las em categorias (Landry, 2003; Reis, 2010), de forma a facilitar a leitura dos resultados obtidos.

Gráfico 1

Espaço de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com T21



Relativamente ao espaço onde devem ser desenvolvidas as aprendizagens dos alunos com T21, pela observação do gráfico n.º1, grande maioria dos inquiridos, 70% (N=21), refere que o aluno deverá frequentar as duas salas, a do ensino regular e a sala de Educação Especial (EE), 17% (N=5) afirmam que o aluno com T21 deverá frequentar somente a sala do ensino regular e 13% (N=4) considera que a aprendizagem destes alunos deve ser desenvolvida exclusivamente na sala de EE.

Face aos resultados apresentados no quadro 1, perante as 5 asserções apresentadas, metade dos docentes, 50% (N=15), consideram-no como um aluno que pode desenvolver competências que o preparem para a vida pós-escolar e 23% (N=7) defendem que é um aluno que pode desenvolver competências adaptativas. Respetivamente, 10% (N=3) mencionam que é um aluno com quem se pode aprender e que requer muitos cuidados e 7% (N=2) consideram que depende do apoio do professor.

Quadro 1
Perceção dos inquiridos acerca do aluno com T21

O aluno com T21	Frequência Porcentagem	
Um aluno que requer muitos cuidados	N	3
	%	10
Um aluno que depende do apoio do professor	N	2
	%	7
Um aluno que pode desenvolver competências que o preparem para a vida pós-escolar	N	15
	%	50
Um aluno com quem podemos aprender	N	3
	%	10
Um aluno que pode desenvolver competências adaptativas	N	7
	%	23
Total	N	30
	%	100

Quando questionados sobre a capacidade do aluno, com o apoio adequado, relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita, como se observa no quadro 2, grande parte dos inquiridos, 90% (N=27), respondeu afirmativamente e 10% (N=3) não o considerou com essa capacidade.

Quadro 2
Capacidade do aluno com T21 para a aprendizagem da leitura e da escrita

Capacidade para a aprendizagem da leitura e da escrita	Frequência Porcentagem	
Sim	N	27
	%	90
Não	N	3
	%	10
Total	N	30
	%	100

Conforme o quadro 3, observamos que 20% (N=6) dos inquiridos mencionaram um ritmo de aprendizagem mais lento nessa aquisição. Outros 20% (N=6) consideram que o aluno tem capacidade para adquirir competências básicas. Dos inquiridos, 17% (N=5) reconhecem-lhe capacidades, sem fazer qualquer especificação. Salienta-se que 13% (N=4) referiram que depende do tipo de apoio prestado ao aluno e 10% (N=3) referem a capacidade de aquisição de competências depende da capacidade do aluno e do grau de trissomia, respetivamente. São 7% (N=2) os docentes inquiridos que não veem essa capacidade no aluno, afirmando haver regressão nas aprendizagens efetuadas. Por outro lado, 3% (N=1) da amostra sentiu insucesso na experiência com alunos com T21.

Quadro 3

Justificação sobre a aquisição da leitura e da escrita

Categoria		Frequência	Percentagem
Resposta afirmativa	Capacidade da criança	N 3	% 1
	Grau de Trissomia	N 3	% 1
	Aquisição de competências básicas	N 6	% 2
	Ritmo de aprendizagem mais lento	N 6	% 2
	Tipo de apoio	N 4	% 1
Resposta negativa	Regressão nas aprendizagens	N 2	% 7
	Insucesso na experiência com alunos com T21	N 1	% 3
	Resposta afirmativa sem especificação	N 5	% 1
Total		N 3	% 0

Observando o quadro 4, verificamos que mais de metade dos inquiridos, 60% (N=18), não se sente preparada para trabalhar com alunos com T21 e 40% (N=12) sente-se preparada.

Quadro 4

Preparação dos inquiridos para trabalhar com alunos com T21

Sentem-se preparados	Frequência	Percentagem
Sim	N 12	% 40
	N 18	% 60
Não	N 30	% 100
	Total	% 100

Pela leitura do quadro 5, dos 18 docentes que não se sentem preparados, 88% (N=16) salientaram a falta de formação na área, 6% (N=1) referiram trabalhar com turmas grandes e dificuldades em lidar com o comportamento do aluno e 6% (N=1) não especificaram a falta de preparação.

Quadro 5

Motivos para a falta de preparação dos inquiridos

Categoria	Frequência	
	Percentagem	
Falta de formação	N	16
	%	88
Turmas grandes/dificuldade em lidar com o comportamento do aluno	N	1
	%	6
Falta de preparação sem especificação	N	1
	%	6
Total	N	18
	%	100

Refletindo sobre a afirmação “A leitura começa muito antes da escrita, pelo que não devemos atrasar o processo da leitura, nivelando-a pela aprendizagem da escrita”, como se observa no quadro 6, 90% (N=27) dos inquiridos concorda com ela e 10% (N=3) não concorda.

Quadro 6

Início da leitura e da escrita

Opinião	Frequência	
	Percentagem	
Concorda	N	27
	%	90
Não concorda	N	3
	%	10
Total	N	30
	%	100

Como argumentos de concordância os inquiridos apresentaram a realização de uma leitura global de palavras, 47% (N=14). Analogamente, a complementaridade da leitura e da escrita e a relação desenvolvimento da linguagem/desenvolvimento da leitura foram mencionadas por 7% (N=2) da amostra. A complexidade do processo da escrita e o privilegiar a área forte foram referidos por 3% (N=1), respetivamente. Deram uma resposta afirmativa sem qualquer justificação 23% (N=7) dos docentes. Não concordaram com a afirmação 10% (N=3) dos inquiridos: não justificaram, 7% (N=2) e referiram a complementaridade da leitura e da escrita, 3% (N=1).

Como se verifica no quadro 8, dos docentes inquiridos, 97% (N=29), respetivamente, referem que utilizam sempre o reforço positivo dos bons desempenhos e a definição de regras de comportamentos; 90% (N=27) a seleção de conteúdos curriculares relacionados com o estágio de aprendizagem; 80% (N=24), analogamente, o estabelecimento de rotinas e a diferenciação pedagógica, com base nas inteligências múltiplas; 77% (N=23) o envolvimento da família; 73% (N=22) a identificação e organização de materiais; 70% (N=21) redução os elementos distratores; e 57% (N=17) a mediação social da aprendizagem. Metade da amostra (N=15) utiliza sempre as TIC, enquanto a outra metade as utiliza algumas vezes. Por outro lado, 77% (N=23) dos docentes inquiridos promovem, algumas vezes, o trabalho cooperativo aluno-aluno.

Quadro 8
Estratégias utilizadas

Estratégias utilizadas		Nunca	Algumas vezes	Sempre	Total
Trabalho cooperativo aluno-aluno	N	0	23	7	30
	%	0	77	23	100
Estabelecimento de rotinas	N	0	6	24	30
	%	0	20	80	100
Diferenciação pedagógica, com base nas inteligências múltiplas	N	0	6	24	30
	%	0	20	80	100
Trabalho individualizado	N	0	11	19	30
	%	0	37	63	100
Identificação e organização dos materiais	N	0	8	22	30
	%	0	27	73	100
Seleção dos conteúdos curriculares relacionados com o estágio de aprendizagem	N	0	3	27	30
	%	0	10	90	100
Seleção dos conteúdos curriculares relacionados com a	N	1	10	19	30
	%	3	33	63	100
Redução os elementos distratores	N	1	8	21	30
	%	3	27	70	100
Envolvimento da família	N	2	5	23	30
	%	7	17	77	100
Reforço positivo nos bons desempenhos	N	1	0	29	30
	%	3	0	97	100
Mediação social da aprendizagem	N	1	12	17	30
	%	3	40	57	100
Utilização das TIC	N	0	15	15	30
	%	0	50	50	100
Definição de regras de comportamento	N	0	1	29	30
	%	0	3	97	100

Quadro 9

Atividades utilizadas para desenvolver a leitura e a escrita

Atividades utilizadas		Pouca	Com	Muita	Total
		Frequência	Frequência	Frequência	
Reconhecimento global de palavras	N	3	11	16	30
	%	10	37	53	100
Emparelhamento ou associação de imagens iguais	N	1	15	14	30
	%	3	50	47	100
Seleção de imagens que se nomeiam	N	0	16	14	30
	%	0	53	47	100
Denominação de objetos e imagens	N	0	12	18	30
	%	0	40	60	100
Associação de palavras a imagens	N	0	5	25	30
	%	0	17	83	100
Associação de palavras iguais	N	2	12	16	30
	%	7	40	53	100
Seleção de palavras nomeadas	N	3	13	14	30
	%	10	43	47	100
Leitura rápida de palavras	N	7	12	11	30
	%	23	40	37	100
Construção de livros pessoais	N	10	15	5	30
	%	33	50	17	100
Leitura de livros pessoais	N	6	19	5	30
	%	20	63	17	100
Composição de frases com palavras escritas em cartolinas	N	0	17	13	30
	%	0	57	43	100
Ditado de frases que o aluno compõe, escolhendo palavras escritas em cartolinas	N	2	18	10	30
	%	7	60	33	100
Composição de palavras conhecidas com as sílabas escritas em cartolina	N	1	16	13	30
	%	3	53	43	100
Soletração de palavras simples	N	2	13	15	30
	%	7	43	50	100
Leitura e ordenação sequencial de cenas de uma história	N	1	10	19	30
	%	3	33	63	100
Resposta oral a perguntas sobre histórias lidas	N	0	9	21	30
	%	0	30	70	100
Jogos de palavras	N	4	15	11	30
	%	13	50	37	100
Discriminação de palavras graficamente semelhantes	N	3	17	10	30
	%	10	57	33	100
Discriminação de palavras fonologicamente semelhantes	N	2	16	12	30
	%	7	53	40	100
Discriminação auditiva de palavras que começam pelo mesmo fonema	N	1	13	16	30
	%	3	43	53	100
Identificação de palavras que rimem	N	3	18	9	30
	%	10	60	30	100
Reconhecimento e nomeação dos sons das letras	N	0	16	14	30
	%	0	53	47	100
Identificação e nomeação do fonema inicial de palavras e imagens	N	0	17	13	30
	%	0	57	43	100

Das atividades utilizadas para desenvolver a leitura e a escrita, apresentamos, por ordem decrescente de percentagem, numa primeira instância as utilizadas com muita frequência, para em seguida mencionarmos as utilizadas com frequência. Assim, relativamente ao quadro 9, 83% (N=25) dos docentes inquiridos utilizam com muita frequência a associação de palavras a imagens; 70% (N=21) a resposta oral a perguntas sobre histórias lidas; 63% (N=19) a leitura e ordenação sequencial de cenas de uma história; 60% (N=18) a denominação de objetos e imagens; 53% (N=16), respetivamente, o reconhecimento global de palavras, a associação de palavras iguais e a discriminação auditiva de palavras que começam pelo mesmo fonema; 50% (N=15) a soletração de palavras simples; e 47% (N=14) a seleção de palavras nomeadas. Outras estratégias são utilizadas com frequência pelos docentes: 63% (N=19) recorrem à leitura de livros pessoais; 60% (N=18), respetivamente, ao ditado de frases que o aluno compõe e à identificação de palavras que rimem; 57% (N=17), analogamente, à composição de frases com palavras escritas em cartolinas, à discriminação de palavras graficamente semelhantes e à identificação e nomeação do fonema inicial de palavras e imagens; 53% (N=16), respetivamente, apontaram a seleção de imagens que se nomeiam, a composição de palavras conhecidas com sílabas escritas em cartolina, a discriminação de palavras fonologicamente semelhantes e ao reconhecimento e nomeação dos sons das letras; 50% (N=15), respetivamente, aludiram ao emparelhamento ou associação de imagens iguais, construção de livros pessoais e aos jogos de palavras. 40% (N=12) da amostra utiliza com frequência a leitura rápida de palavras.

Das condições necessárias ao sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita do aluno com T21 no ensino regular mencionadas pelos docentes formámos seis categorias. Assim, conforme o quadro 10, 37% (N=11) dos inquiridos salientaram uma maior colaboração do professor de EE, 27% (N=8) a inclusão do aluno em turmas mais reduzidas, 13% (N=4) a necessidade de mais formação, 7% (N=2) a intervenção precoce, 3% (N=1), respetivamente, o trabalho colaborativo e a continuidade pedagógica e 10% (N=3) não responderam à questão.

Quadro 10

Condições necessárias ao desenvolvimento da leitura e da escrita

Categoria	Frequência	
		Porcentagem
Inclusão em turmas mais reduzidas	N	8
	%	27
Mais formação	N	4
	%	13
Continuidade pedagógica	N	1
	%	3
Trabalho colaborativo entre os envolvidos	N	1
	%	3
Intervenção precoce	N	2
	%	7
Maior colaboração do professor de EE	N	11
	%	37
Não respondeu	N	3
	%	10
Total	N	30
	%	100

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pela análise dos dados obtidos, sem esquecer os objetivos almejados pelo nosso estudo, constatámos que ainda há uma certa relutância dos professores do 1.º CEB em desenvolver a aprendizagem dos alunos com T21 exclusivamente dentro da sala de aula, pois a esmagadora maioria considerou que esta se deve desenvolver quer na sala de aula, quer na sala de EE. Esta ideologia contrapõe o defendido por Buckley (2001), Buckley e colaboradores (2006) e Mata (2006) que reiteram que os alunos alcançam maiores níveis de alfabetização em salas de aula inclusivas.

Correia (2003) também defende que todos os serviços educacionais devem ser prestados dentro da sala de aula de ensino regular, salvo raras exceções, procurando-se aproveitar o potencial educativo das diferenças de cada um. A interação de alunos com NEE com outros indivíduos em meios educativos inclusivos resulta numa melhor preparação para a vida na sociedade (Vinagreiro & Peixoto, 2000; Santana, 2009).

Cerca de um quarto da amostra reconhece-lhe capacidades para aprender, o que revela que ainda há muito a fazer no sentido de mudar mentalidades, pois atualmente são muitos os alunos com T21 que realizam aprendizagens muito significativas, ajustando-se as metodologias educativas, melhorando as atitudes, adaptando os materiais e promovendo a motivação, permitindo-lhes mesmo ter uma profissão, ao contrário do que se acreditou durante muitos anos (Troncoso & Cerro,

2008, Déa, Baldin & Déa, 2009). De acordo, com Colé e Valdois (2011) estudos constatam que, aparentemente, não há uma relação direta entre o QI dos alunos e o seu nível de sucesso na leitura.

A metade dos docentes considera que o aluno pode desenvolver competências que o preparem para a vida pós-escolar, tal como visa o Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro, no art.º 1.º, n.º 2.

Como se pode constatar pelo quadro n.º2, grande parte dos inquiridos considera que o aluno com T21, com o apoio adequado, tem capacidade para adquirir competências de leitura e de escrita que lhe permitam uma melhor inclusão na sociedade, corroborando as asserções de Buckley (2001).

Contudo, alegam que a aprendizagem é realizada num ritmo mais lento, tal como nos referem Stainback e Stainback (2000), Buckley e Bird (2001), Lapa e colaboradores (2002) e Troncoso e Cerro (2008). Referem também que essa capacidade permite-lhe apenas adquirir competências básicas. Essa aquisição não deve ser menosprezada, pois, mesmo que não se tornem leitores independentes, os alunos com T21 que beneficiam de ensino metódico da leitura desde idades precoces, conseguem melhorar as suas competências linguísticas e de memória (Buckley, 2001; Buckley & Bird, 2001; Buckley et al., 2001; Buckley et al., 2006).

Apesar de reconhecerem capacidades para a aprendizagem, os professores não se sentem preparados para trabalhar com alunos com T21, especialmente devido à falta de formação na área. Acrescentam, ainda, que não realizaram formação por falta de oferta no centro mais próximo.

No atinente à aprendizagem da leitura e da escrita, os docentes consideram que a leitura pode iniciar-se muito antes da escrita, referindo, por um lado, a capacidade do aluno para realizar uma leitura global de palavras frequentes no seu dia a dia e, por outro lado, a complexidade do processo da escrita. Também neste aspeto da aprendizagem, os professores estão de acordo com os autores consultados ao longo do enquadramento teórico da nossa investigação. Concordam, pois, com Troncoso e Cerro (2008) quando referem que não devemos atrasar o processo da leitura, nivelando-a pela aprendizagem da escrita.

A partir dos 3 anos a criança utiliza uma estratégia visual ou global (perceção global) e reconhece palavras escritas com compreensão do seu significado (Buckley & Bird, 2001; Buckley et al., 2001; Cotrim & Ferreira, 2001; Cotrim et al., 2004; Troncoso & Cerro, 2008; Carvalho, 2011). Já a escrita é um processo complexo que envolve motricidade; linguagem; memória de símbolos; regras fonológicas, ortográficas, sintáticas e gramaticais (Adelantado, 2002; Troncoso & Cerro, 2008;

Negro & Chanquoy, 2011), exigindo a maturação do sistema nervoso central, pelo que se compreende que o aluno com T21 não consiga aprender a escrever em idades precoces, como acontece com a aprendizagem da leitura. Contudo, ainda há professores que consideram que se devem iniciar os dois processos simultaneamente.

Relativamente aos métodos mais utilizados para desenvolver a leitura e a escrita nos alunos com T21 pelos professores do 1.º CEB, destacam-se o método misto (analítico/sintético) e o método global/analítico. Conforme Cotrim e Ferreira (2001) e Troncoso e Cerro (2008), o método que se coaduna às características dos alunos com T21 é o método global, porque, por um lado, se entronca numa pedagogia ativa, perspetivando o aluno como agente participante na sua aprendizagem (Moller, 2009; Buckley & Bird, 2001; Buckley et al., 2001; Carvalho, 2011) e, por outro lado, tem uma base visual (Buckley, 2001; Buckley & Bird, 2001; Buckley et al., 2001; Cotrim & Ferreira, 2001; Cotrim et al., 2004; Troncoso & Cerro, 2008; Cotrim & Condeço, 2010).

No que concerne às estratégias mais utilizadas pelos professores, salientam-se o reforço positivo dos bons desempenhos, a definição de regras de comportamentos, a seleção de conteúdos curriculares relacionados com o estágio de aprendizagem, o estabelecimento de rotinas, a diferenciação pedagógica com base nas inteligências múltiplas e o envolvimento da família.

Quanto ao reforço positivo dos bons desempenhos é indispensável que o professor elogie o trabalho realizado pelo aluno e revele satisfação pelo esforço realizado (Rief & Heimburge, 2000a; Vinagreiro & Peixoto, 2000; Troncoso & Cerro, 2008), pois o reforço permite solidificar comportamentos desejados, nomeadamente comportamentos académicos, pessoais e sociais (Correia, 2008). Como nos referem Lapa e colaboradores (2002) é de extrema importância a aprendizagem de regras e limites para o bom relacionamento na família e na sociedade, inclusivamente na escola.

Relativamente à seleção de conteúdos curriculares relacionados com o estágio de aprendizagem, esta vem contrariar o defendido por Bernard da Costa (2000) que considera que os professores devem oferecer aos alunos atividades com características próprias da sua idade cronológica e com materiais igualmente adequados. Por conseguinte, a seleção de conteúdos curriculares deve ter em conta a idade cronológica dos alunos e não o estágio de aprendizagem, como referiram os docentes inquiridos.

No que diz respeito ao estabelecimento de rotinas, a repetição é necessária para que o aluno assimile a informação, contudo o professor deve fomentar atos conscientes e não mecânicos, e facultar informação

relacionada a conhecimentos anteriores do aluno, favorecendo uma melhor assimilação e uma maior memória (Sampedro et al., 1997; Vinagreiro & Peixoto, 2000; Troncoso & Cerro, 2008).

Os docentes do 1.º CEB têm consciência de que o processo de ensino e aprendizagem deve ser rico e pautado pelo recurso às inteligências múltiplas, o que exige deles um conjunto de estratégias diferenciadas no desenvolvimento do mesmo conteúdo, pois a inteligência pode ser desenvolvida e manifestar-se de várias formas, evidenciando-se no contexto de um desempenho ou de um processo de resolução de problemas, em situações da vida real (Bernard da Costa, 2000, 2006; Correia, 2008). Neste processo é fundamental a colaboração da família (Sampedro et al., 1997; Bernard da Costa, 2000; Jesus & Martins, 2000; Lapa et al., 2002; Morgado, 2003; Troncoso & Cerro, 2008), pois a aprendizagem dependerá do empenho contínuo de quem convive diariamente com os alunos (Stainback & Stainback, 2000).

Relativamente ao uso das TIC, verificou-se uma dualidade, metade da amostra utiliza-as sempre, enquanto a outra metade as utiliza apenas algumas vezes. O seu uso constitui uma estratégia didática indispensável no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que facilita e valoriza o processo, atua como elemento motivador, promove a autonomia, melhora a autoestima e independência do aluno com T21 e a sua inclusão na escola (Buckley et al., 2001; Cotrim & Ferreira, 2001; Correia, 2008; Ferrão Tavares & Barbeiro, 2008; Troncoso & Cerro, 2008).

Verificamos que os professores promovem pouco o trabalho cooperativo aluno/aluno, 77% dos professores, (cf. Quadro n.º8), apenas o fazem algumas vezes, descurando desta forma uma mais-valia de intervenção. Este modo de trabalhar proporciona ambientes de entreajuda, confiança e respeito mútuo permitindo uma multiplicidade de oportunidades de aprendizagem para todos, além de possibilitarem ao aluno com T21 apoio individualizado suplementar (Bernard da Costa, 2000; Rief & Heimburge, 2000a; Correia, 2003, 2008). Este tipo de abordagem promove comportamentos de interação social e ajudam o aluno com T21 a sentir-se incluído na turma (Correia, 2008).

No que se refere às atividades mais utilizadas para desenvolver a leitura e a escrita, na amostra analisada, distinguem-se a associação de palavras a imagens, a resposta oral a perguntas sobre histórias lidas, a leitura e ordenação sequencial de cenas de uma história, a denominação de objetos e imagens, o reconhecimento global de palavras, a discriminação auditiva de palavras que começam pelo mesmo fonema, a soletração de palavras simples e a seleção de palavras nomeadas.

A amostra inquirida salienta, como condições necessárias ao sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita do aluno com T21, a inclusão do aluno em turmas mais reduzidas e a necessidade de mais formação, sendo a última responsabilidade conjunta de professores, escolas e entidades governativas (Correia, 2003; Crespo et al., 2008).

CONCLUSÃO

Com este estudo, foi nosso desejo contribuir para uma reflexão consciente acerca do facto de os alunos com T21 terem capacidades para aprender e, sobretudo, que a alfabetização é maior em contextos inclusivos, em salas de aula de ensino regular (Buckley, 2001; Buckley et al., 2006; Mata, 2006).

Foi também nosso objetivo mostrar que a inclusão dos alunos na sociedade também acontece pela aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente através dos benefícios que a leitura acarreta para a comunicação, quer recetiva quer expressiva, aumentando as possibilidades de interação pessoal e social (Troncoso & Cerro, 2008).

A leitura permite à criança praticar frases que ela própria não consegue produzir e melhorar a sua capacidade de pronunciar e produzir palavras (Buckley & Bird, 1993). A prática da leitura de frases de duas e três palavras desenvolve o discurso da criança, permitindo a utilização de palavras-chave e uma gramática e sintaxe corretas no discurso (Cotrim et al., 2004). Desta forma, ler facilita o aumento do léxico, o aperfeiçoamento da articulação das palavras e melhora a capacidade morfosintática (Buckley & Bird, 1993; Cotrim et al., 2004; Troncoso & Cerro, 2008).

A comunicação escrita invade a nossa sociedade, sendo muito valorizada. Se as pessoas com T21 se movimentarem à vontade neste campo verão facilitadas a sua inclusão social, a sua vida independente e a realização de uma atividade laboral (Troncoso & Cerro, 2008).

Relativamente aos objetivos do nosso estudo, as alegações que para nós mais se salientaram dizem respeito à preparação dos professores. Apesar de reconhecerem capacidades ao aluno para aprender, não se sentem preparados para trabalhar com alunos com T21, especialmente devido à falta de formação na área. São perentórios ao afirmar que não realizaram formação por falta de oferta no centro mais próximo.

Atrevemo-nos a dizer que, como consequência dessa falta de formação, constatámos que ainda há uma certa relutância dos professores do 1.º CEB em desenvolver a aprendizagem dos alunos com T21 exclusivamente dentro da sala de aula, pois a esmagadora maioria

considerou que esta se deve desenvolver quer na sala de aula, quer na sala de EE.

É impreterível que os professores adquiram e melhorem as suas competências profissionais, procurando formação adequada (Marchesi, 2001; Correia, 2003; Cotrim et al., 2004; Troncoso & Cerro, 2008).

Quando os professores do ensino regular não se consideram devidamente preparados desenvolvem atitudes mais negativas, conduzindo a uma menor interação e menor atenção aos alunos com NEE, nomeadamente aos alunos com T21 (Marchesi, 2001; Morgado, 2003). Esta responsabilidade não deve ser assumida unicamente pelos professores, mas também pela escola e pelas entidades governativas, que devem investir na formação de todos os professores em exercício e contemplarem principalmente os professores do ensino regular, de modo a conseguirem corresponder à diversidade das escolas inclusivas (Correia, 2003; Bernard da Costa, 2006; Crespo et al., 2008).

Em suma, para otimizar o desenvolvimento global do aluno com T21 é necessária uma intervenção educativa o mais cedo possível, a individualização e a diferenciação curricular, baseando todo o processo num trabalho de equipa reflexivo, partilhado e transdisciplinar, sempre com a colaboração da família, numa perspetiva de educação inclusiva, no sistema regular de ensino (Sampedro et al., 1997; Bernard da Costa, 2000; Lapa et al., 2002; Troncoso & Cerro, 2008).

Relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com T21, concordando com Cotrim e Ferreira (2001) e Troncoso e Cerro (2008), o método que se adequa aos alunos com T21 é o método global, pelas razões já apontadas.

Contudo, mais importante que a aplicação de um método, um programa de leitura, para ser bem sucedido, deve incluir o melhor dos métodos e das abordagens, desenvolvendo um modelo interativo equilibrado, esperando-se desta forma corresponder às características e necessidades de cada aluno (Rief & Heimburge, 2000b; Moller, 2009). De acordo com Troncoso e Cerro (2008, p.67), não há uma “receita mágica” e os alunos com T21 podem aprender por outros métodos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelantado, P. (2002). La grafomotricidad: El movimiento de la escritura. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 6, 83-102.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bernard da Costa, A. (2006). A Educação inclusiva dez anos após Salamanca: Reflexões sobre o caminho percorrido. In D. Rodrigues, *Educação inclusiva – Estamos a fazer progressos?* (pp.13-29). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bernard da Costa, A. (2000). *Currículos funcionais: Manual para a formação de docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Buckley, S. (2001). Reading and writing for individuals with Down syndrome – An overview. *Down Syndrome Issues and Information*. <http://www.down-syndrome.org/>, 20/01/2011.
- Buckley, S., & Bird, G. (2001). Reading and writing for infants with Down syndrome (0-5 years). *Down Syndrome Issues and Information*. <http://www.down-syndrome.org/>, 20/01/2011.
- Buckley, S., & Bird, G. (1993). Teaching children with Down's syndrome to read. *Down Syndrome Research and Practice*, 1(1), 34-39.
- Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*, 9(3), 54-67.
- Buckley, S., Beadman, J., & Bird, G. (2001). Reading and writing for children with Down syndrome (5-11 years). *Down Syndrome Issues and Information*. <http://www.down-syndrome.org/>, 20/01/2001.
- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da leitura: Processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: Psicossoma.
- Casarin, S. (2003). Aspectos psicológicos na síndrome de Down. In J. Schwartzman, *Síndrome de Down* (pp.263-284). São Paulo: MacKenzie.
- Colé, P., & VALDOIS, P. (2011). A aquisição da leitura e as suas perturbações. In A. Blaye, & P. Lemaire, *Psicologia do desenvolvimento cognitivo da criança* (pp.229-270). Lisboa: Instituto Piaget.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L.

- Correia, *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.11-39). Porto: Porto Editora.
- Cotrim, L., & Condeço, T. (2010). *PALAF: Programa aprender a ler para aprender a falar*. Sacavém: Nasturtium.
- Cotrim, L., Palha, M., Condeço, T., & Macedo, S. (2004). *Aprendizagem da leitura para desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: APPT21.
- Cotrim, M., & Ferreira, M. (2001). *Intervenção em Trissomia 21: Promoção da comunicação*. Lisboa: APPT21.
- Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., Breia, G., & Micaelo, M. (2008). *Educação especial: Manual de apoio à prática*. Lisboa: DGIDC.
- Déa, V., Baldin, A., & Déa, V. (2009). Informações gerais sobre a síndrome de Down. In V. Déa, & E. Duarte, *Síndrome de Down – Informações, caminhos e histórias de amor* (pp.23-42). São Paulo: Phorte Editora.
- Ferrão Tavares, C., & Barbeiro, L. (2008). TIC: Implicações e potencialidades para a leitura e a escrita. *Intercompreensão*, 14, 129-157.
- Jesus, S., & Martins, M. (2000). *Escola inclusiva e apoios educativos*. Porto: ASA Editores.
- Landry, R. (2003). A análise de conteúdo. In B. Gauthier, *Investigação social: Da problemática à colheita de dados* (pp.345-372). Loures: Lusociência.
- Lapa, A., Abraços, F., Furtado, H., Cancela, M., & Torres, T. (2002). *Trissomia 21: O que é?* Lisboa: APPACDM.
- Leitão, A., Lombo, C., & Ferreira, C. (2008). O contributo da psicomotricidade nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. *Diversidades*, 22, 21-24.
- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues, *Educação e diferença: Valores e práticas para uma escola inclusiva* (pp.93-108). Porto: Porto Editora.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar: ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Moller, M. (2009). *O método de iniciação à leitura da Escola «Avé-Maria»*. Cascais: Principia.
- Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. Correia, *Educação especial e*

- inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.73-88). Porto: Porto Editora.
- Negro, I., & Chanquoy, L. (2011). O desenvolvimento da linguagem. In A. Blaye, & P. Lemaire, *Psicologia do desenvolvimento cognitivo da criança* (pp.45-80). Lisboa: Instituto Piaget.
- Reis, F. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Rief, S., & Heimburge, J. (2000a). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva* (Vol. I). Porto: Porto Editora.
- Rief, S., & Heimburge, J. (2000b). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva* (Vol. II). Porto: Porto Editora.
- Sampedro, M., Blasco, G., & Hernández, A. (1997). A criança com síndrome de Down. In R. Bautista, *Necessidades educativas especiais* (pp.225-248). Lisboa: Dinalivro.
- Santana, V. (2009). Inclusão da pessoa com síndrome de Down no ensino regular. In D. Déa, & E. Duarte, *Síndrome de Down – Informações, caminhos e histórias de amor* (pp.83-90). São Paulo: Phorte Editora.
- Schalock, R., Luckasson, R., & Shogren, K. (2007). Perspectives: The renaming of mental retardation – Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(2), 116-124.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, M. (2004). *O comportamento adaptativo na interface da escola, família e comunidade*. Braga: APPACDM.
- Stainback, S., & Stainback, W. (2000). *Inclusão: Um manual para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Troncoso, M., & Cerro, M. (2008). *Síndrome de Down: leitura e escrita – Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Vinagreiro, M., & Peixoto, L. (2000). *A criança com síndrome de Down: Características e intervenção educativa*. Braga: APPACDM.

Legislação

Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro.