



**Inclusão de alunos com multideficiência no 1º ciclo do ensino
básico: práticas usadas num caso**

Marisa Miguel Assis Fuentes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do
grau de Mestre em Ensino Especial – ramo de Problemas de Cognição e
Multideficiência

2015



**Inclusão de alunos com multideficiência no 1º ciclo do ensino
básico: práticas usadas num caso**

Marisa Miguel Assis Fuentes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do
grau de Mestre em Ensino Especial – ramo de Problemas de Cognição e
Multideficiência

Orientador: Professora Doutora Clarisse Nunes

2015

*Tu podes, com certeza, conviver com os outros, mas nunca seres os outros.
Eles podem ser muito bons, mas tu és sempre melhor porque és diferente e o único com
as tuas características.*

Agostinho da Silva

AGRADECIMENTOS

Este trabalho de investigação representa uma nova fase na minha vida. A sua realização não teria sido possível sem o apoio de algumas pessoas a quem agradeço profundamente.

Agradeço principalmente à minha orientadora, Professora Clarisse Nunes, pela sua excelente orientação e rigor científico, pela disponibilidade, acompanhamento dedicado, pela paciência e constante incentivo, que muito me ajudaram a ultrapassar obstáculos e prosseguir neste caminho.

À Direção do Agrupamento onde foi realizada esta investigação.

Aos docentes que participaram neste estudo. Obrigada pela colaboração, disponibilidade e partilha das suas práticas e opiniões sobre ao tema.

Às crianças da UAAM e suas famílias. Sem elas esta investigação não poderia existir.

Muito obrigada!

Aos meus pais por serem as pessoas mais importantes da minha vida. Obrigada por serem quem são!

À Alexandra, à Ana, à Cris e à Rita pelo carinho, apoio e força que me deram neste longo percurso.

À Lena, à Paula, à Susana e à Teresinha por todo o apoio e ajuda.

Obrigada Paula por seres a minha “mana de coração”.

Aos meus colegas de trabalho, que são mais do que colegas, são verdadeiros amigos.

RESUMO

O presente trabalho pretende conhecer as práticas desenvolvidas pelos docentes de ensino regular (ER) e de Educação Especial (EE) para promover a inclusão de alunos com multideficiência (MD) no ensino regular. Especificando, procurou: i) conhecer as percepções dos professores do ER e da EE sobre a inclusão de alunos com MD; ii) caracterizar as atividades em que os alunos com MD são envolvidos no contexto regular de ensino; iii) identificar as estratégias utilizadas pelos docentes nas suas práticas educativas com alunos com MD; e iv) identificar os meios e os recursos utilizados para promover a inclusão desses alunos.

Metodologicamente optámos pela realização de um estudo de caso, desenvolvido num estabelecimento do 1º ciclo do ensino básico com uma Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência (UAAM) e envolveu três alunos com MD e três docentes: dois de EE e um do ER. Recolhemos dados através de pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e observações (naturalista e sistemática). Os dados foram analisados recorrendo à análise de conteúdo.

Os resultados evidenciam que os professores concordam com a inclusão de alunos com MD no ensino regular e que se preocupam em desenvolver atividades que promovam a inclusão social, ainda que frequentemente essas atividades se realizem no contexto da UAAM. Prevalece o envolvimento dos alunos com MD em «atividades da vida diária»; «atividades de tempos livres»; e «atividades socioculturais». Parece ser dada menor atenção às «atividades académicas». Os resultados apontam para uma maior preocupação na inclusão social e não tanto na inclusão académica.

Para promover a inclusão de alunos com MD recorrem a estratégias dirigidas à comunidade escolar, a estratégias focadas nos alunos com desenvolvimento típico e a estratégias centradas nos alunos com MD. No que diz respeito às estratégias centradas nos alunos com MD, para auxiliar estes alunos a serem o mais participativos possível nas atividades, a ter sucesso nas suas aprendizagens e a ter oportunidades de interação com os pares sem NEE recorrem a: (i) estratégias comunicativas, dirigidas a alunos com e sem NEE; (ii) estratégias promotoras da participação dos alunos com MD; (iii) estratégias relacionadas com o bem-estar dos alunos com MD, e (iv) estratégias relacionadas com os recursos utilizados.

Os docentes afirmam ainda utilizar recursos tecnológicos, todavia os materiais comuns são os mais usados, seguindo-se os materiais específicos. A qualidade do contexto da UAAM estudada parece ser boa, mas existem alguns constrangimentos.

Palavras-chave: Inclusão, multideficiência, práticas pedagógicas, estratégias

ABSTRACT

This investigation pretends to know the practises developed by Regular (ER) and Special Education (EE) Teachers to promote the inclusion of multiple disabilities studentes (MD) in reguar education. Specifying it intends to: i) know the perceptions of Regular (ER) and Special Education (EE) Teachers on the inclusion of multiple disabilities studentes (MD); ii) characterize the activities in which students with MD are involved on regular education; iii) identify the tools and resources used to promote this students inclusion.

Methodologically speaking we opted for a case study, developed on a Support Unit Students with multiple disabilities (UAAM) inserted on a 1st cycle regular education school. This study involved three students with MD and three teachers: two from EE and one from ER. Our data were collected by documentary research, semi-structured interviews and naturalista and systematic observation. To analyze data we used analysis content.

The results show that teachers agree with MD inclusion students on regular education and concerne about developing activities that promote social inclusion in spite of these activities, most of the times, occured in UAAM context. The main concerne appears to be the commitment of MD students in “activities of daily life”; “leisure activities” and “socio-cultural activities”. It seems to be given less attention to “academic activities”. The results show a bigger concern to social inclusion instead of an academic inclusion.

To promote the inclusion of MD students, teachers appeal to strategies that involve school community, typical behavior and MD students. The focus on MD students strategies exists to help them to be more participative in activities, to be more successfully on there learnings and to help them to interact with pairs that don't have special needs, namely on: (i) communication strategies addressed to students with and without special needs; (ii) strategies that promote the participation of MD students (iii) strategies that promote the well-being of MD students and (iv) strategies related to used resources.

Teachers also related the use of technological resources, but stress the use of common materials, followed the specific materials. The quality of UAAM context studied seems to be good, but there are some constraints.

Keywords: Inclusion, multiple disabilities, teaching practises, strategies.

ÍNDICE GERAL

RESUMO

ABSTRACT

AGRADECIMENTOS

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
1. Caracterização das crianças e jovens com MD	4
1.1. Multideficiência: Explicação do conceito.....	4
1.2. Características e necessidades da criança/jovem com multideficiência	5
2. Educação de crianças e jovens com multideficiência nos contextos regulares de ensino	9
2.1. Educação inclusiva: Análise do conceito e dos pressupostos básicos.....	9
2.2. Inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular	16
2.3. Organização do currículo e dos ambientes de aprendizagem para alunos com multideficiência	22
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	33
1. Objetivos do estudo e questões de investigação	33
2. Natureza e desenho do estudo	34
3. Participantes do estudo	38
4. Métodos e técnicas de recolha de dados.....	40
4.1. Pesquisa documental	40
4.2. Observação naturalista e sistemática	41
4.2.1. Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (ECERS-R).....	42
4.3. Entrevista	45
5. Métodos e técnicas de análise de dados	48
5.1. Pesquisa documental	48
5.2. Análise dos dados da entrevista	48

5.3. Análise dos dados das observações naturalista e sistemática	49
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	51
1. Percepções dos docentes sobre a educação de alunos com MD e a sua inclusão no ensino regular.....	51
1.1. Concepções sobre a educação de alunos com MD no ER	52
1.2. Concepções gerais sobre a inclusão de alunos com MD no ER.....	53
1.3. Barreiras à inclusão de alunos com MD	56
1.4. Concepções sobre as práticas de inclusão	57
1.4.1. Objetivos das práticas de inclusão	58
1.4.2. Concepções sobre as práticas de inclusão – Atividades	58
1.4.3. Concepções sobre as práticas de inclusão – Estratégias utilizadas	60
1.4.4. Concepções sobre as práticas de inclusão - Recursos utilizados.....	64
2. Caracterização do ambiente educativo e das práticas desenvolvidas pelos docentes	66
2.1. Caracterização do ambiente educativo da UAAM	66
2.1.1. Apreciação global da qualidade do ambiente educativo	66
2.1.2. Apreciação específica da qualidade do ambiente educativo.....	67
2.2. Caracterização das práticas desenvolvidas pelos docentes	74
2.2.1. Descrição das atividades observadas	75
2.2.2. Estratégias utilizadas pelos docentes nas atividades	76
2.2.3. Recursos materiais utilizados nas atividades observadas	79
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	81
1. Inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular	81
2. Caracterização das atividades desenvolvidas pelos alunos com MD	85
3. Identificação das estratégias usadas pelos docentes para promover a inclusão	90
4. Identificação dos recursos utilizados pelos docentes para promover a inclusão	94
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	109
Anexo A. Requerimento para a autorização do estudo na UAAM.....	110
Anexo B. Documento do termo do consentimento informado aos docentes	113
Anexo C. Documento do termo do consentimento informado aos pais	115
Anexo D. Recolha de dados de caracterização dos docentes	117
Anexo E. Guião da entrevista aos docentes do 1º ciclo do ensino básico	119

Anexo F. Entrevista realizada aos professores 1 e 2.....	123
Anexo G. Entrevista realizada ao professor 3.....	136
Anexo H. Grelha de análise de conteúdo (1ª fase) da entrevista aos professores 1 e 2	142
Anexo I. Grelha de análise de conteúdo (2ª fase) da entrevista aos professores 1 e 2.....	158
Anexo J. Grelha de análise de conteúdo (1ª fase) da entrevista ao professor 3	172
Anexo K. Grelha de análise de conteúdo (2ª fase) da entrevista ao professor 3....	178
Anexo L. Grelha síntese da análise de conteúdo das entrevistas.....	184
Anexo M. Grelha de registo da 1ª observação naturalista	195
Anexo N. Análise categorial da 1ª observação naturalista.....	202
Anexo O. Síntese das estratégias observadas	207
Anexo P. Pontuações Totais e Médias da ECERS-R	212
Anexo Q. Perfil resultante da aplicação da ECERS-R	214

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Alunos com multideficiência	5
Figura 2. Descrição das fases do plano de investigação.....	37
Figura 3. Apreciação da qualidade do ambiente educativo da UAAM – pontuação média obtida	67
Figura 4. Espaço e Equipamentos – pontuação média obtida.....	67
Figura 5. Rotinas de cuidados pessoais – pontuação média obtida	69
Figura 6. Linguagem/Raciocínio – pontuação média obtida	70
Figura 7. Atividades – pontuação média obtida.....	71
Figura 8. Interação – pontuação média obtida	72
Figura 9. Estrutura do programa – pontuação média obtida.....	73

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Comparação entre o desenvolvimento de uma criança com desenvolvimento típico e uma com multideficiência	7
Tabela 2. Principais dificuldades dos alunos da UAAM.....	39
Tabela 3. Resumo das observações realizadas	42
Tabela 4. Perspetiva global das subescalas e itens da ECERS-R	44
Tabela 5. Perceções dos docentes entrevistados face à educação e inclusão de alunos com MD	52
Tabela 6. Perceções dos docentes face à inclusão de alunos com MD	54
Tabela 7. Perceções dos docentes quanto às barreiras à inclusão de alunos com MD	57
Tabela 8. Práticas de inclusão relacionadas com as atividades	58
Tabela 9. Conceções dos docentes sobre as estratégias de inclusão usadas	61
Tabela 10. Descrição das práticas de inclusão - Recursos	65
Tabela 11. Distribuição das observações pelos docentes	74
Tabela 12. Descrição das observações realizadas considerando os contextos e alunos envolvidos.....	75
Tabela 13. Descrição das atividades observadas nos dois contextos	75
Tabela 14. Estratégias de ensino usadas com alunos com MD relacionadas com as práticas de inclusão	77
Tabela 15. Descrição dos materiais/recursos usados pelos docentes nas atividades	80

LISTA DE ABREVIATURAS

AO	Assistentes Operacionais
CEI	Currículo Específico Individual
ECERS-R	<i>Early Childhood Environment Rating Scale - Revised Edition</i> - Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância
EE	Educação Especial
ER	Ensino Regular
MD	Multideficiência
ME	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PEI	Programa Educativo Individual
P1	Professor 1
P2	Professor 2
P3	Professor 3
TA	Tecnologias de Apoio
TIC	Tecnologias de Informação e da Comunicação
UAAM	Unidade de Apoio Especializada à Educação de Alunos com Multideficiência
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo perceber que práticas são usadas pelos docentes de Educação Especial (EE) e do Ensino Regular (ER) numa escola de 1º ciclo, onde foi implementada uma unidade especializada em multideficiência, para promover a inclusão destes alunos. Pretendemos identificar as estratégias de ensino utilizadas com crianças com multideficiência e perceber se essas estratégias vão de encontro às necessidades dessas crianças e se contribuem, e de que forma, para a sua inclusão.

A escola inclusiva parte da assunção de que todas as crianças e jovens têm direito à educação no ensino regular, pelo que se procura “abolir a discriminação e promover a solidariedade e a equidade, quer na escola quer na sociedade em geral” (Simeonsson, et al., 2010, p. 18). A Declaração de Salamanca afirma que as crianças com necessidades educativas especiais (NEE) devem frequentar escolas de ensino regular, pois estas constituem um dos meios mais eficazes para combater a discriminação e ao mesmo tempo fomentar uma sociedade inclusiva que proporcione uma educação adequada a todos sem exceção (UNESCO, 1994). Assim, procura-se numa Escola Inclusiva “uma escola para todos, nos moldes de uma sociedade igualitária com respeito à diversidade” (Heredero, 2010, p. 193).

Face ao movimento da escola inclusiva, atualmente, a educação de alunos com multideficiência (MD) no ensino regular é vista como uma realidade em que são reconhecidos os benefícios desta inclusão. Porém, a sua inclusão no ensino regular constitui enormes desafios aos profissionais envolvidos (Nunes & Amaral, 2008; Nunes, 2005). As características destas crianças impõem que lhes seja prestado apoio de serviços específicos, nos seus contextos naturais, sempre que possível, de modo a responderem à especificidade das suas necessidades. A inclusão de crianças com multideficiência, nas salas do ensino regular, para as autoras Ladeira e Amaral (1999) implica uma reflexão relativa ao papel que a escola tem em relação a estas crianças, bem como a noção de sucesso.

Consideramos, portanto, que as práticas pedagógicas desenvolvidas com estes alunos condicionam não apenas o desenvolvimento das suas capacidades, como também a sua aprendizagem e inclusão no ensino regular.

Deste modo, inquieta-nos conhecer as percepções dos docentes sobre as práticas educativas que desenvolvem com os seus alunos com MD e perceber como é que promovem a sua inclusão no ensino regular. Com base nesta inquietação formulámos as seguintes questões orientadoras do estudo:

1. O que pensam os professores do ensino regular e os professores da educação especial sobre a inclusão de alunos com multideficiência na escola do ensino regular e as práticas que desenvolvem nesse sentido?
2. Que atividades desenvolvem os professores de Educação Especial e do Ensino Regular com os alunos com multideficiência nos diferentes contextos no sentido de promover a inclusão?
3. Quais as estratégias promotoras de inclusão de alunos com multideficiência que são utilizadas pelos professores de Educação Especial e do Ensino Regular?
4. Quais os meios e os recursos utilizados pelos professores de Ensino Regular e de Educação Especial para promover a inclusão dos alunos com multideficiência?

Tendo por base estas nossas inquietações definimos como principal objetivo do nosso estudo, conhecer as práticas desenvolvidas pelos docentes para promover a inclusão de alunos com multideficiência (MD) no ensino regular (ER). Especificando, procurámos principalmente:

- i) conhecer as percepções dos professores do ensino regular e dos professores da educação especial sobre a inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular;
- ii) caracterizar as atividades em que os alunos com multideficiência são envolvidos no contexto regular de ensino;
- iii) identificar as estratégias que são utilizadas pelos docentes do ensino regular e de educação especial nas suas práticas educativas com alunos com multideficiência;
- iv) identificar os meios e os recursos utilizados pelos docentes nas suas práticas pedagógicas para promover a inclusão desses alunos.

Em termos metodológicos a opção recaiu sobre a realização de um estudo de natureza interpretativa, na medida em que se procurou interpretar e compreender de uma forma detalhada determinada realidade, mais propriamente as práticas de um grupo de docentes que trabalha com alunos com multideficiência no ensino regular,

especificamente numa UAAM. Como técnicas de recolha de dados recorreremos a diversas fontes: pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e observações (naturalistas e sistemáticas). Os dados recolhidos foram analisados através da análise do seu conteúdo.

Em termos de organização, o presente trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresentamos o enquadramento teórico, onde procedemos a uma sistematização da revisão de literatura efetuada sobre o tema deste trabalho, que é constituído por dois pontos: i) caracterização das crianças e jovens com MD; e ii) educação de crianças e jovens com multideficiência nos contextos regulares de ensino, mais especificamente analisar o processo de inclusão destes alunos, a organização do seu currículo e dos ambientes de aprendizagem por eles frequentados.

No segundo capítulo abordamos a metodologia utilizada, identificando os objetivos do estudo e questões de investigação, a natureza e desenho do estudo, os participantes do estudo, os métodos e as técnicas de recolha e análise de dados utilizados. A triangulação dos dados recolhidos possibilitou-nos dar consistência aos dados obtidos.

O terceiro capítulo é constituído pela apresentação e análise dos resultados dos dados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados e do respetivo tratamento. Os dados recolhidos encontram-se estruturados em dois tópicos: no primeiro são apresentados os dados que dizem respeito à perceção dos docentes sobre a educação de alunos com MD e a sua inclusão no ensino regular; no segundo é feita a caracterização do ambiente educativo e das práticas desenvolvidas pelos docentes.

O quarto capítulo divide-se em quatro pontos: i) inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular; ii) caracterização das atividades desenvolvidas pelos alunos com MD; iii) identificação das estratégias usadas pelos docentes para promover a inclusão; iv) identificação dos recursos utilizados pelos docentes para promover a inclusão. Neste capítulo são discutidos os resultados do estudo, tendo em conta a revisão da literatura realizada e os objetivos do mesmo.

No quinto e último capítulo apresentamos as considerações finais, onde procuramos responder às questões iniciais do estudo e averiguar se o objetivo do estudo foi alcançado. Fazemos também uma alusão às limitações do estudo e à sua relevância para futuros possíveis estudos.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Caraterização das crianças e jovens com MD

1.1. Multideficiência: Explicação do conceito

“Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias”.
(UNESCO, 1994, p. viii)

A multideficiência (MD) resulta da associação de duas ou mais deficiências, sendo diferenciadas as necessidades educativas das crianças e jovens que apresentam esta condição. Não sendo este um conceito simples de esclarecer ao longo dos tempos diversos investigadores têm-se dedicado ao estudo desta condição. Os autores Zaldívar, Rúbio e Márquez (1995), Contreras e Valência (1997), Bairrão (1998) e Correia (2008) definem as pessoas com MD como aquelas que apresentam simultaneamente uma combinação de duas ou mais incapacidades de ordem sensorial, psíquica e/ou física, podendo existir ou não incapacidades no domínio cognitivo. Por sua vez, outros autores (Orelove & Sobsey, 2000; Orelove, Sobsey & Silberman, 2004; Nunes, 2005; Nunes & Amaral, 2008; Saramago, Gonçalves, Nunes, Duarte & Amaral, 2004) descrevem os alunos com MD como aqueles que apresentam limitações acentuadas no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e ou no domínio sensorial, requerendo um apoio permanente. Este conceito é utilizado pelos atuais documentos legislativos (Decreto-Lei n.º 3/2008) emanados pelo Ministério da Educação português (Nunes, 2005; 2008 entre outros). No caso do presente trabalho adota-se esta última explicitação do conceito de MD.

Para os autores referidos e para Chen (1999) as incapacidades apresentadas por estes indivíduos interrelacionam-se de forma muito particular, resultando em limitações específicas e em necessidades únicas em cada pessoa. Nunes (2001) destaca que a interação que se estabelece entre as diferentes deficiências e as experiências que cada sujeito vivencia faz com que sejam pessoas com características singulares, formando um grupo muito heterogéneo entre si.

No entender de Orelove e Sobsey (2000) a MD constitui um subgrupo das deficiências severas. A diferença entre os conceitos «deficiências severas» e «MD»

situa-se no facto de as deficiências severas implicarem a presença de deficiência intelectual e do desenvolvimento, mas esta não se associa obrigatoriamente a outro tipo de deficiência. No caso particular da MD observa-se a presença simultânea de duas ou mais deficiências, como se mencionou anteriormente, sendo que estas deficiências não têm de estar diretamente relacionadas entre si, isto é uma das deficiências não condiciona a existência de outra ou de outras. Também não existe uma deficiência mais importante que outra (Contreras & Valência, 1997; Correia, 2008).

Face às limitações nos diversos domínios apresentados pelas crianças/jovens com MD, Simeonsson, 1994 (citado por Bairrão, 1998) menciona que estas se inserem no grupo de alunos com Necessidades Educativas Especiais com problemas de Baixa frequência e Alta intensidade. Quer dizer que a sua incidência é baixa, mas as situações são consideradas graves.

1.2. Características e necessidades da criança/jovem com multideficiência

Embora as crianças e jovens com MD constituam um grupo heterogéneo resultante das inúmeras interações que se podem estabelecer entre as diversas limitações que apresentam (cf. Nunes, 2008; Nunes & Amaral, 2008), estas partilham algumas características comuns. Em geral a combinação de acentuadas limitações que apresentam ao nível das funções e estruturas do corpo e de fatores ambientais condiciona o seu desenvolvimento, funcionamento e aprendizagem, como se ilustra na Figura 1.



Figura 1. Alunos com multideficiência (Nunes, 2008, p.10)

A análise da Figura 1 indica-nos que as crianças e os jovens com MD têm necessidades educativas específicas decorrentes de limitações no funcionamento cognitivo, visual, auditivo ou motor que podem apresentar. Especificando, as interações estabelecidas entre as diferentes limitações que estas podem apresentar têm impacto na forma como interagem, se desenvolvem e como aprendem (Nunes, 2001), bem como no modo como participam nas diversas atividades e eventos que vivenciam (Saramago et al., 2004). Quer dizer que as suas limitações dificultam o acesso ao mundo, diminuindo a sua capacidade de procura de informação e de resolução de problemas (Nunes & Amaral, 2008).

Observando a realidade portuguesa no início do século XXI, estudos realizados pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (Nunes, 2005) evidenciam que as limitações cognitivas estão quase sempre presentes nas crianças/jovens consideradas com MD e que frequentam os contextos regulares de ensino. Já anteriormente, no relatório do Observatório dos Apoios Educativos do Departamento da Educação Básica (DEB) denominado “*Crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira – Contributo para o Sistema Educativo*” (Nunes, 2002) consta na caracterização destas crianças uma percentagem elevada (90%) de limitações cognitivas associadas ao domínio motor. Neste relatório é também assinalada uma forte presença de limitações nos domínios da comunicação (81%), da saúde física (50%), da visão (39%) e da audição (7%). Observa-se que os problemas de saúde física estão presentes em muitos dos casos, pelo que se afirma que estas crianças/jovens podem necessitar de cuidados de saúde específicos.

Vários autores (cf. Nunes, 2005; Orelove et al., 2004; Saramago et al., 2004) indicam que a interação entre as diversas limitações nas funções e estruturas do corpo, que estas crianças e jovens apresentam, impede que estas interajam de forma natural com o ambiente social e físico, colocando em perigo o seu desenvolvimento e o acesso à aprendizagem (Saramago et al., 2004). Quer dizer que estas crianças e jovens têm escassas oportunidades de comunicação e de interação, sendo comum vivenciarem poucas experiências significativas. Ou seja, estas crianças e jovens enfrentam também, sistematicamente, barreiras ambientais e pessoais que limitam a sua participação e aprendizagem.

Comparando o seu desenvolvimento com as crianças que apresentam um desenvolvimento típico, as diferenças são visíveis e estão descritas na Tabela 1.

Tabela 1.

Comparação entre o desenvolvimento de uma criança com desenvolvimento típico e uma com multideficiência

Criança com desenvolvimento típico	Criança com multideficiência
Vivencia experiências significativas constantes	Tem reduzidas oportunidades de experiência
Realiza operações mentais sobre essas experiências	Sente dificuldades no tratamento da informação
Tem frequentes oportunidades de interação com pessoas e objetos	Tem reduzidas oportunidades de interação com pessoas e objetos
Usa símbolos	Manifesta dificuldades de simbolização
Utiliza a linguagem para mediar as aprendizagens	Há ausência de linguagem
Realiza aprendizagens de forma incidental	Realiza aprendizagens de forma apoiada

Nota: Retirado de Nunes e Amaral (2008, p.5)

Na Tabela 1 uma das diferenças descritas relaciona-se com a comunicação. Explicitando, é comum este grupo de crianças e jovens manifestar dificuldades no processo de comunicação, particularmente em aceder a formas simbólicas de comunicação. Isto é, as formas de comunicação usadas por muitas destas crianças e jovens correspondem a comportamentos não simbólicos, os quais nem sempre são fáceis de identificar e de interpretar (Amaral, 2011; Nunes, 2008). Como nos dizem Amaral (1998) e Nunes (2001; 2009) comunicamos através de gestos, de palavras faladas ou escritas, de imagens, sons, movimentos, olhares, modificações do tónus muscular, do sorriso, do choro, através de sensações táteis como por exemplo um toque de advertência com o pé ou cotovelo. Mesmo quando nos recusamos a comunicar estamos a comunicar (Amaral, 1998; 2011). Portanto, é impossível não comunicar, qualquer tipo de comportamento pode ter uma intenção comunicativa. Comunicamos para dizer algo e porque temos razões para o fazer, mesmo que o façamos de diversas e a diferentes níveis de simbolização (Amaral, 1997).

As crianças e jovens com MD necessitam que a capacidade de comunicação seja estimulada, pois é através da interação com os outros que se adquirem conceitos e se apreende o mundo. Por outro lado, a capacidade de comunicar com o mundo à nossa volta condiciona todas as outras áreas do desenvolvimento, constituindo “a chave da aprendizagem” (Downing, 1999, citado por Nunes, 2001, p. 79). Quanto

maior for a capacidade de comunicação do ser humano, maior será o seu controlo sobre o seu ambiente. Face à importância da comunicação Nunes (2001) afirma que esta deve ser a primeira prioridade na intervenção com a criança com MD, podendo ser necessário utilizar-se estratégias ao nível da comunicação não-verbal.

Outra característica assinalada na Tabela 1 é que as crianças e jovens com MD não realizam aprendizagens incidentais, o que implica a necessidade de lhes ser ensinado tudo, ao contrário das crianças sem limitações desta natureza. Por sua vez, os adultos que com elas interagem têm uma responsabilidade acrescida de decidir o que lhes vão ensinar (Nunes, 2005; Nunes & Amaral, 2008). Deve por isso o professor encontrar formas alternativas para intervir com a criança ou jovem, de a/o compreender e ajudar a ser um/a participante o mais ativo/a possível. Para a ajudar no processo de aprendizagem é essencial recolher informação que ajude a compreender: como aprende; como se relaciona com os outros; como comunica; quais os canais que utiliza para receber e integrar a informação; e quais as adaptações necessárias para o/a ajudar a participar mais ativamente nas atividades (Saramago et al., 2004). É igualmente indispensável compreender a maneira como a criança/jovem interage socialmente, comunica e resolve os problemas (Nelson & Van Dijk, 1998, citado por Saramago et al., 2004).

As características destas crianças e jovens impõem ainda que lhes seja prestado apoio de serviços específicos, nos seus contextos naturais, sempre que possível, de modo a responderem à especificidade das suas necessidades. Desta forma

as barreiras e as dificuldades verificadas podem ser minimizadas se no ambiente de aprendizagem existirem oportunidades para se envolverem ativamente nas interações com pessoas e objetos e se os parceiros comunicativos (adultos e pares) responderem às suas tentativas de comunicação (Nunes, 2005, p. 22).

Consequentemente torna-se possível “ajudar as crianças que têm multideficiência a desenvolverem-se e a compreenderem melhor o mundo que as rodeia” (Nunes, 2005, p. 22).

Para efeito do presente estudo são consideradas crianças e jovens com MD aquelas/aqueles que apresentam dificuldades no funcionamento cognitivo, motor e/ou sensorial, o que consequentemente limita o seu funcionamento ao nível da comunicação, da exploração e movimento, do desenvolvimento de conceitos e da

linguagem, “reduzindo ainda mais as oportunidades de contacto com os ambientes em que se inserem”, sejam eles, familiar, comunitário e educativo (Nunes & Amaral, 2008, p.6).

Estas crianças e jovens representam um grupo com necessidades e capacidades muito específicas que carecem de serviços educativos, médicos, terapêuticos e sociais e de um apoio permanente na realização de quase todas as atividades diárias. Miles e McLetchie, 2004 (citado por Nunes & Amaral, 2008) assinalam ainda a necessidade de implementar “uma intervenção centrada em ambientes naturais onde existam oportunidades para interagir com pessoas e objetos em atividades significativas que permitam o desenvolvimento de conceitos em contexto” (p. 5).

2. Educação de crianças e jovens com multideficiência nos contextos regulares de ensino

2.1. Educação inclusiva: Análise do conceito e dos pressupostos básicos

“o desenvolvimento de qualquer sujeito está articulado com sua constituição orgânica mas é fundado, constituído na vida coletiva”
(Ferreira, 2005, p. 72)

Em Portugal, como em muitos outros países do mundo, ao longo das últimas décadas tem-se proclamado a necessidade de se construir uma escola capaz de responder com sucesso à multiplicidade de alunos que a frequenta. Como nos diz Heredero (2010, p. 193) procura-se numa Escola Inclusiva “uma escola para todos, nos moldes de uma sociedade igualitária com respeito à diversidade”. A escola inclusiva parte, portanto, da assunção de que todas as crianças e jovens têm direito à educação no ensino regular, pelo que se procura “abolir a discriminação e promover a solidariedade e a equidade, quer na escola quer na sociedade em geral” (Simeonsson, et al., 2010, p. 18). Como afirma Correia (2001) a escola inclusiva procura criar equidade de oportunidades. Pretende-se que nas classes regulares as práticas educativas sejam desenvolvidas de modo a que todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, aprendam juntos.

Por conseguinte, a escola inclusiva “pretende garantir a todos [os alunos] o acesso a uma educação de qualidade” (Nunes & Madureira, 2015, p. 128) que assegure “o acesso, a participação e o sucesso de todas as crianças e jovens em contextos regulares de educação e ensino (Nunes & Madureira, 2015, p. 131), bem como a plena participação e inserção na sociedade, “combatendo-se deste modo qualquer forma de exclusão” (Nunes & Madureira, 2015, p. 131).

Neste sentido, e no entendimento de Heredero (2010) “A concepção que orienta as principais opiniões acerca da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação, e de transformação, que conjuga a ideia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos” (p. 197) de todos à educação. Deste modo, a educação inclusiva exalta o direito de a escola aceitar e respeitar todos os alunos, independentemente das diferenças que revelem (Nunes & Madureira, 2015). Para estas autoras, “tal meta implica uma educação de qualidade, na qual para além de se valorizarem e respeitarem as características, interesses e necessidades individuais, se procura contribuir para o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação e da cidadania” (Nunes & Madureira, 2015, p. 128).

Estes propósitos da escola inclusiva são acompanhados e sustentados por diferentes documentos emanados de várias organizações internacionais, como é o caso da UNESCO com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNESCO, 2007). A Declaração de Salamanca declara que as crianças com necessidades educativas especiais (NEE) devem frequentar escolas de ensino regular, pois estas constituem um dos meios mais eficazes para combater a discriminação e ao mesmo tempo fomentar uma sociedade inclusiva que proporcione uma educação adequada a todos sem exceção (UNESCO, 1994). No âmbito da orientação inclusiva proclamada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 1) as escolas regulares são consideradas:

Os meios para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

Esta mudança de concepções baseia-se no pressuposto de que as mudanças metodológicas e organizacionais, que têm por fim responder a alunos que apresentam

dificuldades, irão beneficiar todas as crianças (Ainscow, 2000). Como nos diz Leitão (2010, p. 1) é necessário “um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um”. Para este autor a “Inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática” (Leitão, 2010, p. 1).

Na opinião de Ainscow e Miles, 2013 (citados por Nunes & Madureira, 2015) a inclusão, em termos de princípios e de práticas, é um processo, que implica a identificação e eliminação de barreiras, o assegurar a presença, a participação e o sucesso de todos e o enfatizar a educação dos alunos em risco de marginalização, exclusão ou de baixo rendimento. Na perspectiva de Correia (2008, p. 20) a inclusão “não pretende posicionar o aluno com N.E.E. numa «curva normal» mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas”. Segundo este autor o princípio da inclusão implica ter “em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite os três níveis de desenvolvimento essenciais — académico, sócio emocional e pessoal — por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (Correia, 2008, p. 9). Nesta perspectiva a inclusão compromete a escola a criar oportunidades para que os alunos com NEE possam aprender conjuntamente com os seus pares com desenvolvimento típico, respeitando a diversidade existente, ou seja as diferenças individuais que cada aluno apresenta (Correia, 2005).

Segundo Rodrigues (2006) para que a escola possa seguir uma política de educação inclusiva é indispensável “desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizem o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação” (p. 2). A inclusão subentende, assim, a existência de uma escola livre de barreiras arquitetónicas, atitudinais e curriculares que promovam a colaboração e a equidade. Portanto, a escola inclusiva será aquela que tem como objetivo uma educação adequada a cada um dos alunos que a frequenta, tendo em conta as suas características individuais e as suas necessidades, proporcionando as condições essenciais ao seu desenvolvimento pessoal e social e ao seu sucesso educativo (Correia, 2006). Neste sentido, e na opinião de Nunes e Madureira (2015), a escola inclusiva pode:

ser perspectivada ora como uma meta que se pretende atingir na sociedade, ora como princípio fundamental a ter como referente na intervenção educativa e pedagógica, uma vez que implica o desenvolvimento de processos que procuram garantir a alunos vulneráveis, a alunos excluídos e a alunos com NEE uma educação de qualidade, nos contextos regulares de ensino (Nunes & Madureira, 2015, p.140).

Quanto à quantidade de tempo que os alunos com NEE devem frequentar a classe regular, vários autores (Ainscow, 2000; Correia, 2003; Nielsen, 1999; Rodrigues, 2006) afirmam ser fundamental perceber se a inclusão a tempo inteiro de todos os alunos nas classes de ensino regular é benéfica, ou, por sua vez, se as classes do ensino regular não constituem uma modalidade de atendimento ideal para todos os alunos com NEE, devendo a frequência ser parcial, em alguns casos.

Apesar de opiniões menos consensuais, Santos (2007) preconiza que a inclusão de alunos com NEE na escola regular é benéfica tanto para alunos com NEE, como para alunos sem NEE. Santos descreve um conjunto de vantagens proporcionadas pela inclusão, que importa salientar. No caso de alunos com NEE é referido que a inclusão: reduz os efeitos da educação segregada; possibilita às crianças observar e aprender novas competências através da imitação de modelos diferentes dos seus; faculta a convivência e a interação espontânea entre pares o que permite aumentar a competência social e comunicativa; e proporciona às crianças com NEE vivências reais que são uma ajuda fundamental para a vida em sociedade e futuro profissional. Quanto às vantagens da inclusão para os alunos sem NEE é mencionado que: permite às crianças sem NEE desenvolverem uma visão mais realista e adequada sobre os seus pares com NEE; cria oportunidade para que as crianças desenvolvam atitudes positivas face à presença dos colegas com NEE na escola e mais tarde na comunidade; promove a aprendizagem de comportamentos altruístas; e permite a compreensão de que, apesar das limitações dos pares com NEE, estes conseguem ter sucesso.

Apesar de existirem estudos que atestam haver vantagens no processo de inclusão de alunos com NEE, Correia (2001) afirma que ainda existe um longo caminho a percorrer para se chegar à escola inclusiva. Para este autor (Correia, 2001) o princípio da inclusão implica uma reestruturação significativa do sistema escolar e subentende que existem quatro pressupostos essenciais a considerar para se

promover uma escola inclusiva: i) as atitudes, ii) a formação, iii) a colaboração e iv) os recursos.

No que diz respeito às «Atitudes», é referido que se deve atender às atitudes dos profissionais de educação, mas também da sociedade em geral, para que se criem oportunidades para que todos os alunos aprendam numa escola de qualidade. É fundamental acreditar que todos os alunos são capazes de obter sucesso nas suas aprendizagens.

Quanto à «Formação» é salientada a necessidade de reformular os modelos de formação dos profissionais de educação, a nível da formação contínua e especializada, centrando-se esta mais nas práticas inclusivas.

Relativamente à «Colaboração» é essencial encontrar estratégias educacionais que ajudem as escolas a responder adequadamente às necessidades dos alunos, sendo que a criação de um espírito de colaboração na comunidade escolar constitui uma das possibilidades. Quer dizer que o sucesso educativo pode ser conseguido por meio de uma participação cooperativa de todos os intervenientes.

Por fim quanto aos «Recursos» é essencial assegurar a existência de recursos humanos e materiais exigidos para se poder responder às necessidades de todos os alunos. A este respeito alguns estudos realizados em Portugal (Freire, 2006; Rodrigues, 2003) revelam faltar ainda recursos humanos e materiais para que a escola inclusiva possa ser uma realidade nacional, situação que parece ser preocupante.

Como nos diz Rodrigues (2001, p.112) “Enquanto a integração procurou sobretudo realçar o ajustamento do envolvimento físico no qual a aprendizagem se desenvolve, a inclusão centra-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta as perspetivas de ensino a essas necessidades”. Neste sentido, a promoção de uma escola inclusiva exige “a reestruturação da escola e do currículo no sentido de permitir a todos os alunos, com as mais diversas capacidades e interesses, características e necessidades, uma aprendizagem em conjunto” (Correia, 2003a, p.13). Considera-se, portanto, que a Escola Inclusiva deve atender às características particulares de cada aluno, bem como às suas necessidades, sendo, por vezes, indispensável adequar os conteúdos curriculares ao seu perfil de aprendizagem e às suas necessidades e características (UNESCO, 1994).

Analisando as questões relativas ao currículo, Bautista (1997) menciona que “O currículo escolar é o referente básico para a identificação e avaliação das necessidades educativas especiais e para a determinação dos apoios específicos que

o aluno poderá necessitar num determinado momento” (p. 13). O Projeto de Escola deve ser elaborado tendo em atenção as características dos alunos que frequentam a escola, de modo a adaptar-se o melhor possível às características e capacidades de todos e de cada um dos alunos e ao contexto da escola em questão. Quanto mais adequado for o currículo à realidade existente, “menos necessárias serão as adaptações individuais” (Bautista, 1997, p.15). Quando se fala em adequações curriculares podemos estar a referir a alterações na metodologia, nas atividades de ensino e aprendizagem; na temporalização; na prioridade a determinados objetivos ou conteúdos e na eliminação e/ou introdução de algum objetivo ou conteúdo. Por vezes, é necessário que alguns alunos com NEE precisem de meios específicos de acesso ao currículo (Bautista, 1997).

O recurso à diferenciação pedagógica pode constituir-se como uma estratégia que ajuda a promover uma escola mais inclusiva. Como afirmam Silva e Leite (2015, p. 46) “a diferenciação curricular torna-se um aspeto-chave para a conceção e desenvolvimento de percursos de aprendizagem individualizados, que possam garantir o acesso de todos os alunos ao currículo”. Porém, segundo estas autoras o conceito e as práticas de diferenciação curricular “nem sempre têm sido pensados e planeados para garantir esta finalidade” (Silva & Leite, 2015, p. 46). Estas autoras, baseando-se em Roldão (1999; 2003; 2005); Sousa (2010) e Leite (2012), defendem a perspetiva de que a diferenciação curricular “não se constrói pela redução ou simplificação do currículo, mas pela definição estratégica de percursos de aprendizagem diferenciados, que permitam a cada aluno, com os apoios necessários, progredir no currículo comum” (Silva & Leite 2015, p. 46).

Em termos de organização curricular, Silva e Leite (2015) mencionam ainda que para garantir a equidade educativa são necessários “percursos diferenciados que permitam atingir as mesmas metas finais, configurando formas de adequação curricular” (p. 46), sendo que adequação curricular significa “o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (Roldão, 1999, citado por Silva & Leite, 2015, p. 46).

Discutindo ainda os aspetos relativos à organização do currículo, Silva e Leite em 2015 afirmam que “as decisões curriculares que estes alunos [os que têm NEE] exigem são muitas vezes colocadas em segundo plano, garantindo-se a sua inserção

nas escolas e nas turmas, mas não dando o devido relevo às adequações curriculares necessárias para que a sua aprendizagem se efetue” (p. 49). Para o professor torna-se um desafio constante a:

procura de estratégias para turmas inclusivas, uma vez que não existe uma metodologia única que responda eficazmente a todos os problemas. O essencial é encontrar estratégias que constituam formas particulares de estabelecer a interação do aluno com o conhecimento, atendendo às suas necessidades e à melhoria nas suas aprendizagens (Silva & Leite, 2015, p. 49).

Para além das questões relativas à organização do currículo, Silva e Leite (2015) concluíram no estudo levado a cabo que:

no percurso da inclusão, a reflexão e discussão conjunta são fundamentais para traçar o caminho mais adequado na resposta às diferenças e diversidade dos alunos, porque é também na vivência e na partilha das experiências que se desenvolvem novas atitudes, conhecimentos e capacidades e se desenvolve o conhecimento profissional (p. 61).

Em síntese, o desenvolvimento de uma escola inclusiva “exige mudanças significativas não só na forma de perspetivar o papel e as funções da escola e dos professores no processo educativo, como também na forma de desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos” (Nunes & Madureira, 2015, p. 128). Consequentemente, para além de se procurar garantir o acesso à escola a todos os alunos independentemente das especificidades de cada um importa “equacionar processos pedagógicos que possibilitem, quer uma efetiva participação nos diferentes contextos, quer a realização de aprendizagens por parte de todos (Nunes & Madureira, 2015, p. 129).

Para corporizar os princípios do movimento inclusivo, cada país tem produzido documentos legislativos cujos pilares são, por um lado, o conhecimento científico produzido sobre práticas educativas eficazes e, por outro, os valores inscritos em diferentes documentos e convenções que proclamam a Escola Inclusiva, como seguidamente se ilustra. No caso português, em 2007, é assinada a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU, 2007), sobre os direitos das pessoas com deficiência que vem reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação. Em 2008, o Ministério da Educação publicou o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, cujo propósito foi a regulamentação da designada Educação Especial, tendo por base

os princípios do movimento inclusivo. Este Decreto-Lei nº 3/2008 abrange o ensino público, particular, cooperativo e solidário e apresenta como objetivos da educação especial, a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso escolares, a autonomia, a estabilidade emocional, a promoção da igualdade de oportunidades e a preparação para o prosseguimento de estudos e/ou para a vida profissional. Neste sentido, este Decreto-Lei vem:

enquadrar as respostas educativas e desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (p. 11).

Este Decreto-Lei no seu preâmbulo do seu capitulado refere ainda explicitamente que “a educação inclusiva visa a equidade educativa (...), quer no acesso quer nos resultados (...) dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial”. Este documento legislativo introduz mudanças substantivas no modo de entender e responder aos alunos com deficiência e incapacidade, propondo uma prática inclusiva. Um elemento central deste articulado relativo à elegibilidade de alunos para a Educação Especial é a “descrição de um perfil de funcionalidade baseado numa avaliação biopsicossocial mediada pela utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)” (Simeonsson & Ferreira, 2010, p. 7). Podemos afirmar que em Portugal foram desenvolvidas várias alterações legais com o objetivo de criar escolas mais inclusivas. No entanto vários autores mencionam uma dificuldade em se estabelecer uma rutura com os ideais do sistema tradicional de ensino (Lima-Rodrigues et al., 2007).

2.2. Inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular

A inclusão procura incluir todas as crianças e jovens nos serviços de educação e ensino, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras, e criar oportunidades de aprendizagem bem-sucedida para todas, recorrendo à diferenciação de estratégias que se impuser (Lopes, 1997). Face a este pressuposto

“A inclusão de alunos com problemáticas graves está a tornar-se, por força do reconhecimento dos direitos da pessoa, da adopção política dos princípios de educação inclusiva e da legislação publicada, uma prática educativa generalizada” (Silva, 2012, p. 13).

Para se garantir a aprendizagem de todos os alunos são necessárias mudanças significativas no papel e nas funções da escola e dos professores no processo educativo, e ainda no desenvolvimento de práticas pedagógicas, as quais devem ser eficazes de forma a garantir a aprendizagem de todos (Nunes & Madureira, 2015). Estas mudanças tornam-se ainda mais pertinentes no caso específico da educação de crianças/jovens com MD nos contextos regulares de ensino. Ladeira e Amaral (1999) e Nunes e Amaral (2008) afirmam ainda que a educação desta população implica uma reflexão relativa ao papel que a escola tem de desenvolver com elas/eles, bem como a noção de sucesso.

Para alunos com MD a escola será, possivelmente, um local onde se aprende a viver, a participar com os outros em atividades, a conhecer melhor a comunidade em que se está inserido, a conviver com pessoas diferentes (Nunes & Amaral, 2008). Segundo Ladeira e Amaral (1999) um dos objetivos de inclusão é “melhorar as condições de participação e envolvimento da população com multideficiência na vida da comunidade, através de um envolvimento na escola, no trabalho, em atividades de recreio e na família” (p. 7). Como nos dizem estas autoras “À diversidade de competências dos alunos terá que corresponder uma diversidade de produtos a considerar em termos de sucesso” (Ladeira & Amaral, 1999, p.13).

No caso particular de crianças e jovens com MD o Decreto-Lei n.º 3/2008 refere que a sua educação pode processar-se em Unidades de Apoio Especializado à sua Educação (UAAM), caso seja necessário, constituindo estas “uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas” (Crespo, Correia, Cavaca, Croca, Breia & Micaelo, 2008, p. 113) apontando-se também para a necessidade de se proceder a adequações curriculares.

O papel dos docentes de educação especial assume-se como importante no que concerne ao ensino de crianças com NEE, particularmente no caso das que apresentam MD, sendo o seu objetivo maximizar o seu potencial, tendo em conta as suas características e necessidades. As atitudes e ações desenvolvidas por estes profissionais são relevantes na medida em que, como diz Correia (2003) os professores que apresentam perceções positivas em relação à inclusão dos alunos

com NEE revelam uma função mais ativa e dinâmica no processo de aprendizagem. Esta ideia é reforçada por Fullan, 1991 (citado por Rodrigues, 2001) “nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam” (p.115). Esta afirmação é verdadeira não apenas para o caso das crianças e jovens com MD, como para todas as outras.

Marchesi (2001) afirma que a flexibilidade organizacional e a formação dos professores são fundamentais para que todos os alunos participem no processo de aprendizagem com os outros colegas. No caso particular dos alunos com MD é essencial os professores terem formação especializada na área, muito embora isso nem sempre aconteça, como nos dizem Nunes e Amaral (2008, p. 8) ao referir que “Os professores, ainda que especializados, raramente têm formação consistente na área da multideficiência e a noção de aprendizagem em contexto natural não é um conceito que esteja subjacente às estratégias de ensino da maioria dos professores”.

Autores como Alper, Schloss, Etscheidt e Macfarlane, 1995 (citado por Nielsen, 1999) referem que “A educação de alunos com NEE representa um esforço de equipa que deve ser marcado pela partilha e pela colaboração” (p.19). Defendem os autores que um aluno com determinada problemática pode ser colocado numa turma regular, a tempo inteiro ou parcial, com o apoio de professores de educação especial. Os professores na área da educação especial podem orientar os professores das classes regulares, no que diz respeito a estratégias a usar com alunos com NEE.

Para Paasche, Gorrill e Strom (2010) a inclusão de crianças com disfunções cognitivas e adaptativas pode contribuir para que tenham oportunidade de observar e de se relacionar com crianças/jovens cujos comportamentos e capacidades adaptativas têm um nível de desenvolvimento adequado à sua idade. Inserida nesse ambiente, a criança/jovem pode adquirir importantes competências sociais e adaptativas. É importante que durante a planificação do programa para os alunos, os profissionais procurem modos de as envolver em atividades de grupo contínuas e em oportunidades e experiências que potenciem interações sociais positivas com os colegas. Perante a importância da interação social, Katz (2013) refere que a inclusão social é vital para o desenvolvimento do aluno, para o seu bem-estar e motivação para a aprendizagem.

Analisando a inclusão de alunos com limitações mais graves no ensino regular estudos desenvolvidos por vários autores (cf. Kennedy, Shukla & Fryxell, 1997; Mu,

Siegel & Allinder, 2000; Wolf & Hall, 2003) têm evidenciado que a inclusão é benéfica para todos os estudantes (com e sem deficiência) particularmente em relação à aceitação social, autoestima e desenvolvimento de capacidades sociais. O facto de os alunos com NEE estarem em meios educativos inclusivos proporciona-lhes a oportunidade de interagir com outros indivíduos, o que resulta numa melhor preparação para a vida em sociedade. Por sua vez, os alunos sem NEE têm oportunidade de contactar com estes alunos e de compreender que a partilha de aspetos comuns e de necessidades excede as diferenças (Alper et al., 1995; Nielsen, 1999). Aprendem também que apesar das dificuldades manifestadas os colegas com NEE conseguem alcançar sucesso em determinadas áreas.

A educação de alunos com MD em contexto de sala de aula deve considerar, segundo Giangreco e Putnan (1991), duas dimensões: i) o ensino ter em conta as necessidades curriculares do aluno e ii) o modo como se presta o serviço de apoio para atender a essas necessidades. Giangreco e Putnan (1991) e Nunes (2008) realçam que o acesso a serviços e apoios especializados potencializam as suas oportunidades de aprendizagem, promovendo o sucesso nos contextos educativos onde se inserem.

Considerando a especificidade dos alunos com MD a sua inclusão nos estabelecimentos de ensino regular apresenta-se como um desafio a vencer, o que implica desenvolver respostas educativas para que todos os alunos sejam aceites de forma igualitária e sejam bem-sucedidos. Envolve ainda o reconhecimento das capacidades individuais de cada aluno e a disponibilização das ajudas necessárias para que o seu processo educativo e a sua formação pessoal e social possam ter sucesso (Nunes & Amaral, 2008; Saramago et al., 2004). No sentido de responder às necessidades específicas destes alunos, considerando o seu nível de funcionalidade e a sua idade, o Decreto-Lei 3/2008 propõe, como se disse anteriormente, a implementação de UAAM em escolas ou agrupamento de escolas, constituindo-se como uma resposta educativa (Crespo et al., 2008).

Ladeira e Amaral (1999) reconhecem que as UAAM são “salas em que os alunos com multideficiência se deslocarão para a realização de algumas actividades relativas ao desenvolvimento da autonomia e onde poderão realizar em conjunto com companheiros da sua turma actividades específicas” (p. 21). Deste modo, Domingues e Ferreira (2009) são de opinião que estas unidades especializadas “constituem mais um importante recurso pedagógico especializado para os agrupamentos de escola,

que visam promover o desenvolvimento das crianças pelo que deverão ser espaços menos restritivos possíveis” (p. 2). É importante lembrar que “a frequência de recursos específicos, como as designadas unidades especializadas, deve ser uma exceção, tendo lugar apenas para fins específicos. Neste sentido, as unidades especializadas constituem um recurso pedagógico dos agrupamentos de escolas, destinadas a facilitar o processo de inclusão.” (Ministério da Educação, 2009, p. 26). Por sua vez, Silva (2012) refere que o uso destes recursos pode adquirir diferentes formas,

quer organizando atividades para estes alunos na sala da UAM onde passam uma parte do seu tempo, quer apoiando individualmente os alunos (apoio educativo) e/ou os docentes titulares das turmas onde estes alunos despendem uma outra parte do seu tempo na escola (p. 9).

Estes espaços educativos deverão ser dinamizados no sentido de se constituírem como ambientes o menos restritivos possíveis. Contudo, é importante lembrar que a inclusão destas crianças numa turma do ensino regular “representa um desafio para os professores que intervêm junto delas, uma vez que lhes exige um trabalho gratificante e uma actualização constante dos seus conhecimentos” (Domingues & Ferreira, 2009, p. 2).

Na opinião de Downing e Eichinger (2008) o medo do desconhecido constitui a maior barreira à inclusão de crianças com MD no ensino regular. Os docentes podem criar uma atitude negativa e de exclusão com estas crianças por não saberem o que poderão fazer com elas. É um desafio para todos os que trabalham numa escola, adequar o ensino a estes alunos pois:

trabalhar a sua adaptação ao contexto e sensibilizar a comunidade educativa para as suas necessidades é por vezes um trabalho delicado que passa por uma alteração de posturas, comportamentos, disposições e atitudes que permitem transformar a Escola, enquanto comunidade, num espaço onde predominem valores como a tolerância, respeito pela diferença e a sua aceitação absoluta (Domingues & Ferreira, 2009, p. 3).

Devido às limitações que os alunos com MD apresentam, estes tornam-se menos participativos em todos os sentidos e é neste âmbito que o trabalho do docente se torna de extrema importância. É fundamental “fomentar o trabalho cooperativo” e estabelecer uma “relação positiva e de confiança” em parceria com os colegas e a família, pois gera “uma articulação positiva que cria resultados benéficos para a

interação e para a inclusão” (Domingues & Ferreira, 2009, p.5). Para estes autores, é necessário criar um ambiente de atendimento escolar mais personalizado baseado na qualidade e que responda às reais necessidades dos alunos, sendo que “os ambientes educacionais regulares oferecem uma igualdade de oportunidades, e uma melhor preparação para a vida pós escolar” (Domingues & Ferreira, 2009, p.6). Na opinião de Domingues e Ferreira (2009) o trabalho desenvolvido com os alunos com MD procura potenciar e motivá-los para que possam explorar e aprender, sendo que a sua inclusão no ensino regular tem como principais objetivos a promoção e a participação nas “atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares na turma a que pertencem, bem como a aplicação de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos” (p.3).

Para favorecer o processo educativo de alunos com MD é igualmente fundamental promover a criação de ambientes estruturados securizantes e significativos (Saramago et al., 2004), ao “mesmo tempo que se implementam as adequações curriculares necessárias” com “medidas educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico” (Domingues & Ferreira, 2009, p. 3). Tendo por base no Decreto-Lei nº. 3/2008, Domingues e Ferreira (2009) referem que no processo de ensino e de aprendizagem do aluno é essencial o envolvimento e a participação da família, apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que necessitam, bem como trabalhar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

O estudo de Wolf e Hall (2003) que procurava aprofundar os conhecimentos sobre como tornar a inclusão uma realidade para alunos com MD, refere que a inclusão destes exige a necessidade de se proceder a adaptações no contexto de sala de aula e no currículo. Estes autores consideram que a inclusão destes alunos no ensino regular não exige que este execute as tarefas num nível comparável aos dos colegas sem deficiência. Neste sentido, estes autores apresentam uma “Cascata de Opções de Inclusão” que ilustra uma variedade de adequações para alunos com MD. Esta cascata inclui várias opções situadas entre dois polos opostos: i) a participação sem adaptações no currículo do ensino regular é a opção menos restritiva de inclusão em que não se faz nenhuma alteração no currículo, ii) o desenvolvimento de um currículo funcional fora da sala de aula do ensino regular que constituiu a opção mais

restritiva em que os alunos com multideficiência são retirados temporariamente do ambiente regular de ensino.

A inclusão de alunos com MD e com outros tipos de NEE no ensino regular implica o reconhecimento da necessidade de envolver estes alunos nas diversas atividades desenvolvidas no contexto regular de ensino, sendo fundamental para tal que o docente desenvolva “práticas que permitam múltiplos meios de envolvimento, de representação e de expressão” (King-Sears, 2009, citado por Nunes & Madureira, 2015). Neste sentido, as autoras Nunes e Madureira (2015) destacam:

a importância de o docente organizar a intervenção pedagógica equacionando sistematicamente estratégias diversificadas, de modo a assegurar que todos os alunos se sentem motivados para aprender, que todos têm facilidade em aceder e compreender os conteúdos de ensino e, por último, que todos vivenciam experiências de acordo com as suas necessidades e possibilidades de expressão (p. 140).

2.3. Organização do currículo e dos ambientes de aprendizagem para alunos com multideficiência

Na organização do currículo para alunos com MD é essencial ter em atenção os interesses da criança/jovem (Nunes, 2008; Nunes & Amaral, 2008; Saramago et al., 2004) e perceber se esses interesses exercem algum tipo de influência na sua vida atual e futura. É também necessário definir as prioridades e os objetivos a alcançar, tendo em atenção as respetivas capacidades, necessidades e preferências, bem como as prioridades da família e os diversos ambientes que frequenta ou irá frequentar no futuro. Nunes (2008) afirma ser igualmente importante que se tenha em consideração a adaptação dos conteúdos ao “atual nível de funcionamento e de participação dos alunos” (Nunes, 2008, p. 34).

O currículo destes alunos deve assentar no pressuposto de que o mesmo deve ser flexível e disponibilizar estratégias que possibilitem dar uma resposta efetiva às necessidades individuais de cada aluno, possibilitando-lhe, num processo progressivo, potenciar e expandir o seu campo de participação em contextos de vida cada vez mais diferenciados (Nunes, 2008). Nunes e Amaral (2008) alertam que “As aprendizagens a fazer têm que ser todas ensinadas por profissionais competentes que compreendam a

importância da atividade, movimento e comunicação enquanto tríade fundamental para a elaboração de qualquer programa educativo” (p. 6).

Outro aspeto importante a atender é que os alunos com MD “precisam de estar envolvidos em atividades funcionais” que “lhes proporcione oportunidades de apropriação de conteúdos que não fazem parte do currículo comum, conteúdos funcionais que decorram de experiências vividas em situações naturais” (Nunes & Amaral, 2008, p. 8). Neste sentido, “a escola terá de se afastar de modelos de ensino e aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevância a modelos centrados no aluno em que a construção do ensino tenha por base as suas necessidades singulares” (Correia, 2005, p. 2).

Em estudos desenvolvidos por Giangreco e Putnam (1991), os autores mencionam que as adequações curriculares constituem uma estratégia-chave para a inclusão de alunos com MD em turmas do ensino regular, pois permitem atender às suas necessidades individuais. Os próprios documentos legislativos (Decreto-Lei n.º 3/2008) preveem a precisão de se “proceder às adequações curriculares necessárias” (Crespo et al., 2008, p. 113), que sejam “pertinentes às características dos alunos” de modo a promover “o sucesso escolar do aluno” (Correia, 2005, p. 2). Contudo, a medida “Adequações curriculares individuais” é “impossível de implementar na maioria dos casos de alunos com multideficiência” (Nunes & Amaral, 2008, p. 8), sendo mais comum recorrer a uma outra medida educativa o “Currículo Específico Individual” (CEI), o qual pressupõe “alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem” (ibid, p. 110). Estas alterações podem-se traduzir “na introdução de conteúdos e objetivos complementares referentes a aspetos bastante específicos (i.e. comunicação não verbal; utilização de tecnologias de apoio no âmbito da comunicação, mobilidade, acessibilidades”, Crespo et al., 2008, p. 37). Pretende-se que estes currículos “tenham um cariz funcional, ou seja, as atividades têm que ser úteis para a vida presente e futura do aluno” (ibidem). Nunes e Amaral (2008) são de opinião que esta “medida educativa pode permitir responder adequadamente às necessidades destes alunos, contribuindo para a implementação de oportunidades de aprendizagem verdadeiramente significativas que considerem a preparação para a vida futura como o objetivo final da sua educação” (p. 9).

Gickling e Armstrong, 1978 (citado por Giangreco & Putnam, 1991) mencionam ainda a importância da promoção do sucesso dos alunos na aprendizagem de competências estruturantes. Há evidências de que uma escolha curricular apropriada conduz ao sucesso quotidiano e promove o desenvolvimento de competências a longo prazo.

Como apontam vários autores (Amaral & Nunes, 2008; Nunes, 2008; Saramago et al., 2004) a organização das respostas educativas para alunos com MD deve ter por base as atividades de vida real em que é necessário promover oportunidades de aprendizagem apoiada, de modo a mediar os contactos sociais e responder às necessidades de comunicação e de movimento.

Os alunos com MD necessitam de participar de forma ativa em experiências de movimento que os ajudem a desenvolver competências nesta área, pois “sempre que nos movimentamos de uma forma organizada, todo o cérebro é ativado, a integração da informação acontece e a porta da aprendizagem abre-se” (Nunes, 2008, p. 48). É fundamental também criar oportunidades de aprendizagem e de participação em atividades realizadas em ambientes que facilitem o movimento com finalidades específicas e que as ajudem a explorar o mundo (Nunes, 2008).

A participação destes alunos em experiências significativas e diversificadas facilita ainda o desenvolvimento de competências comunicativas. É através da comunicação e da interação social com o ambiente que os rodeia que os alunos com MD poderão ter acesso à informação e à aprendizagem, pelo que a área central do currículo deve ser a comunicação (Nunes, 2008). Como salientam Saramago e seus colaboradores (2004) e Nunes (2008) os alunos com MD necessitam de vivenciar experiências significativas desenvolvidas em ambientes naturais, com a utilização de processos comunicativos eficientes, para manterem competências já desenvolvidas e facilitar a generalização de outras que lhes proporcionem um futuro melhor. Para isso, necessitam “de ajuda de profissionais que os motivem a movimentarem-se e criem oportunidades para viverem experiências significativas” (Nunes, 2008, p. 48).

Resta indicar que a organização do currículo destes alunos deve contemplar, segundo Nunes (2008), as seguintes áreas curriculares: comunicação; orientação e mobilidade; desenvolvimento pessoal e social (atividades de vida diária e de vida doméstica); compreensão do meio que o rodeia e relação com o mesmo; e académica.

No desenvolvimento do currículo dos alunos com MD é importante atender à organização do seu processo de aprendizagem, o que implica estruturar e organizar

os ambientes de aprendizagem de modo a criar oportunidades para que estes possam interagir positivamente com as pessoas e com os objetos (Nunes, 2005).

Na opinião de Saramago e seus colaboradores (2004) para que se possa criar oportunidades de aprendizagem é ainda fundamental considerar quatro dimensões na organização dos ambientes, a saber: o espaço, as pessoas, as atividades que se desenvolvem e o tempo. Seguidamente passamos a explicitar estas dimensões.

A organização dos espaços implica uma limitação e definição dos mesmos, a qual deve possibilitar à criança/jovem com MD uma melhor compreensão do que aí pode acontecer. Esta compreensão é provavelmente necessária mesmo antes de a criança/jovem conseguir movimentar-se no espaço, para poder desenvolver competências relacionadas com a exploração e a organização espacial e poder ser mais ativa (Nunes, 2005).

As pessoas, que se encontram diretamente envolvidas na educação de crianças e jovens com MD constituem uma outra dimensão a considerar na organização de um ambiente de aprendizagem (Saramago et al., 2004). Mas, para tal, “é vital que as pessoas sejam capazes de identificar e implementar estratégias que respondam às necessidades únicas dessas crianças e jovens, como por exemplo: a criação de ambientes ricos em comunicação e, conseqüentemente, em situações de aprendizagem” (Nunes, 2011, p. 1). As pessoas que interagem com a criança/jovem com MD devem seguir os seus interesses e ensinar-lhes a ter uma participação ativa nessa interação. Devem ainda, preparar a criança ou jovem para a atividade, falar com ela, colocar os materiais de forma acessível dar-lhe oportunidade para comunicar e saber esperar pela resposta da criança/jovem (Nunes, 2001). As pessoas que trabalham com estes alunos são basilares na organização dos ambientes de aprendizagem, devendo criar oportunidades para que a comunicação aconteça (Nunes, 2011) pois como se disse antes “A comunicação é a chave da aprendizagem” (Downing, 1999, citado por Nunes, 2001, p. 79). Logo, é fundamental que estes se constituam como bons parceiros comunicativos. Segundo Nunes (2001) a comunicação deve ser a primeira prioridade na intervenção com a criança MD, utilizando estratégias ao nível da comunicação não-verbal, se tal for necessário para facilitar o seu desenvolvimento.

O estudo de Arthur-Kelly, Foreman, Bennett e Pascoe (2008) sobre interação e inclusão de alunos com deficiências múltiplas e profundas sugere que as variáveis interpessoais são a chave para melhorias no apoio educativo a este grupo vulnerável.

O ponto central que estes autores focam é que a comunicação com estes alunos é um processo sinérgico, impulsionado por influências intrapessoais, interpessoais e externas, que são tipicamente complexas e abrangentes. A ligação entre como, porquê e em que circunstâncias uma pessoa interage com outras é relevante para toda a aprendizagem e participação. Estes autores mencionam ainda que ambientes inclusivos, apropriados às envolvências sociais, necessitam de investigações detalhadas, caso continuemos a pretender, em simultâneo, entender as necessidades individuais mas também a importância do papel dos pares. Professores e técnicos especializados, em estreita colaboração, poderão proporcionar a sensação de pertença e o envolvimento de alunos com necessidades de apoio invasivos e complexos. Devem por isso as pessoas encontrar formas alternativas para intervir com a criança/jovem, motivando-a a interagir e a aprender com o mundo à sua volta, permitindo-lhe compreender que as suas capacidades comunicativas são úteis fora da sala de aula ou da UAAM (Miles & Riggio, 1999).

Saramago et al. (2004) referem que nos primeiros anos a criança necessita de ter um grupo limitado de pessoas, que se constituam como parceiros de comunicação. Este número reduzido de pessoas que, inicialmente, interage com a criança facilita a vinculação e permite a consistência de interações comunicativas, ajudando-a a compreender melhor o meio onde se encontra. A vinculação surge de uma forte relação afetiva baseada no respeito e na confiança, que por sua vez origina parceiros de comunicação responsivos e incentiva a criança a experimentar situações novas. Depois de a criança/jovem com MD ter estabelecido vínculos com as pessoas mais próximas, é possível alargar o número de pessoas com as quais interage, numa perspectiva de aumentar as oportunidades de comunicação.

Para ajudar a criança/jovem com MD a confiar no seu parceiro de comunicação, é crucial, segundo Best (1998), que o adulto se identifique de forma muito clara. Algumas destas crianças e jovens, nomeadamente as que são cegas podem ficar confusas quando o adulto muda de tom de voz, pensando que já não está a interagir com a mesma pessoa (Nunes, 2011).

Outro fator essencial na transmissão de mensagens claras é a utilização de pistas de informação, podendo ser: pistas de movimento, pistas táteis, pistas de objetos, pistas gestuais, pistas de imagens e pistas naturais ou de contexto. O recurso a estas pistas de informação para além de ajudar a criança a perceber o que lhe é transmitido, permite-lhe também antecipar o que vai acontecer e compreender melhor

as rotinas (Nunes, 2001; Saramago et al., 2004). Como nos esclarece Nunes (2011) os profissionais ao criarem boas condições nas salas de aula e nas UAAM permitem à criança conectar-se, vincular-se com os outros e sentirem-se seguros, o que lhes transmite um sentimento de pertença e de segurança.

Como refere Nunes (2001) é importante proporcionar a estes alunos oportunidades para interagir com os seus pares sem problemas, pois desta forma o desenvolvimento das competências sociais e a diminuição dos comportamentos de autoestima, autoagressão é encorajado. Assim o professor deve durante a interação seguir os interesses do aluno, ensiná-lo e conseguir sucesso nessa interação, falar com ela, colocar os materiais de forma acessível, dar-lhe oportunidade para comunicar e saber esperar.

Para que estas e outras estratégias possam ser usadas de forma a ajudar a criança/jovem a organizar as experiências vividas é necessário que os profissionais tenham uma visão global do educando e não apenas na perspetiva da sua área de intervenção. É essencial que as decisões sejam tomadas em conjunto, que os objetivos sejam partilhados e exista um plano de ação comum (Rodrigues-Gil, 2009, citado por Nunes, 2011). Para uma colaboração eficaz é necessário que os profissionais focalizem o seu trabalho na criança/jovem, aprendam uns com os outros partilhando conhecimentos e experiências e implementem práticas que vão para além da sua área de especialização.

Madureira e Leite (2003) referem que o trabalho em equipa, dos profissionais que interagem com a criança/jovem, no caso com MD, representa uma necessidade a quatro níveis: i) Coordenação e uso de recursos existentes no espaço escola; ii) Troca de conhecimentos como forma de ajuste de linguagem e de referentes; iii) Partilha de práticas; e iv) Desenvolvimento de experiências interdisciplinares e corresponsabilização de todos. Com o fim de concretizar o trabalho em equipa estas autoras referem que este tem um desenvolvimento lento e gradual, requerendo esforços e envolvimento, uma participação igualitária, uma resolução conjunta dos problemas, a partilha de responsabilidades e ainda a flexibilidade de papéis. Face à quantidade de profissionais habitualmente envolvidos na educação de alunos com MD, o desenvolvimento de um trabalho em equipa torna-se fundamental para que todos trabalhem tendo em vista os mesmos objetivos.

Quanto à participação das crianças e jovens com MD nas atividades (terceira dimensão a atender na organização dos ambientes de aprendizagem) é fundamental

prepará-las de modo a que possam participar de forma o mais ativa possível nas atividades a realizar nos diversos contextos, o que exige por parte do professor do ensino regular e do professor de educação especial, um planeamento conjunto antecipado. É necessário realçar que alguns alunos com MD podem participar em atividades de currículo escolar, ainda que a um nível diferente dos restantes alunos. Desta forma, a equipa que trabalha com o aluno necessita de definir estratégias e ter em consideração a definição de contextos, a planificação da atividade e a avaliação contínua.

Para Nunes (2008) a intervenção deve centrar a organização das respostas educativas em atividades da vida real e ter em conta o nível de participação dos alunos nessas situações, ou seja o seu grau de envolvimento em todas as fases que a constituem. É fulcral que as crianças/jovens com MD passem por situações significativas realizadas em diferentes contextos, mesmo que seja necessário ajudá-las totalmente em alguns ou em todos os passos das tarefas de uma atividade. A intervenção centrada em atividades de vida real realizadas nos contextos naturais, deve ainda considerar a participação dos alunos em cinco esferas de atividade: vida diária; vida doméstica; trabalho/tempo livre; escola e atividade social/cultural (Amaral et al., 2006). Para Katz (2013), é importante envolver os alunos com MD neste tipo de atividades, pois constituem contextos positivos para a promoção de oportunidades de inclusão social e, eventualmente, académica. Relativamente à inclusão académica, esta autora refere que a mesma implica a participação total e equitativa nas interações com pares sem NEE, durante a realização das atividades curriculares na sala de aula.

O estudo desenvolvido por Lopes (2012) relativo à análise da qualidade dos contextos educativos inclusivos frequentados por alunos com MD diz-nos que os docentes de educação especial (EE) privilegiam o desenvolvimento de atividades relacionadas com as áreas dos cuidados pessoais, da vida doméstica e dos tempos livres, no sentido de melhorar o grau de autonomia dos alunos e de desenvolver competências que sejam significativas para o aluno, procurando, assim promover uma melhor qualidade de vida. Por sua vez, os docentes do ensino regular (ER) parecem valorizar as áreas académicas e o trabalho/ocupação. No que concerne à organização das atividades, neste estudo (Lopes, 2012) os docentes de EE procuram ter em atenção a utilidade da atividade para o futuro do aluno, o nível de dificuldade, o tipo de ajuda necessária, as preferências do aluno, as estratégias, as necessidades do aluno e da família e o nível de participação do mesmo. Já os docentes de ER consideram

como aspetos mais relevantes aquando da organização das atividades, a existência de recursos, a sua utilidade para a vida futura e as necessidades da família.

O envolvimento em atividades de vida real “dão origem a inúmeras oportunidades de aprendizagem” (Amaral et al., 2006, p. 21) sendo necessário considerar na sua organização três aspetos: promover a participação dos alunos na atividade; criar oportunidades de exploração e movimento durante a atividade; e criar oportunidades de desenvolvimento da comunicação (ibid). É necessário “selecionar diferentes tipos de atividades que proporcionem experiências diversificadas, novas, interessantes e assegurem também o envolvimento ativo destes alunos em atividades desenvolvidas em conjunto com os seus pares sem NEE” (Nunes, 2008, p. 24).

As atividades a realizar pela criança/jovem devem suceder diariamente na mesma ordem. Ou seja, é imprescindível que a rotina seja consistente, ao longo dos dias, para que a criança/jovem as consiga antecipar, permitindo maximizar a sua autonomia. Usar rotinas de forma sistemática é indispensável para se verificar aprendizagens (Nunes, 2001; Saramago et al., 2004). A intervenção baseada nas rotinas deve ser flexível dinâmica e mutável, de modo a facilitar uma interação positiva entre a criança e o adulto (Amaral, 1998). Esta forma de intervenção, segundo Nunes (2001), pressupõe trabalho de equipa, usando as rotinas num contexto de interação, identificando primeiramente as atividades diárias da criança, incluindo as mais funcionais, identificando os interesses e as capacidades da criança e da família/educador, quer a criança esteja inserida num estabelecimento de ensino, estes devem implicar comportamentos funcionais.

Usar instrumentos para registar as atividades mais significativas para os alunos nos diversos contextos, numa perspetiva ecológica, revela-se igualmente importante para se conhecer quais as atividades que se consideram benéficas para o seu desenvolvimento e compreensão do mundo. Nunes (2008) salienta que “É importante que esses instrumentos permitam registar, ainda, onde essas atividades se inserem, de forma a existir um equilíbrio entre diferentes esferas de atividades” (p. 25). Tellevik e Elmerskog, 2001 (citado por Nunes, 2008, p. 25) mencionam que “a existência deste equilíbrio é importante para se poder ter uma qualidade de vida satisfatória”.

Desta forma, segundo Nunes (2008), na organização das respostas educativas e na planificação da intervenção para o aluno com MD a equipa deve escolher atividades e experiências que:

- façam sentido para o aluno e sejam interessantes para ele;

- tenham em consideração as suas capacidades, o seu nível de funcionamento e as suas necessidades atuais e futuras;
- encorajem o aluno a participar ativamente e a fazer novas aprendizagens;
- estimulem a generalização dessas aprendizagens;
- envolvam o aluno em interações sociais e com o ambiente físico;
- tenham em atenção as ofertas da escola e da comunidade.

É ainda importante referir que na estruturação do ambiente, o tempo pode ser considerado “um elemento facilitador da aprendizagem” (Saramago et al., 2004, p. 126). Segundo os mesmos autores, na estruturação do tempo há que ponderar aspetos relacionados com a sequência das atividades que ocorrem durante o dia e a organização dos acontecimentos em cada atividade.

É igualmente importante considerar o tempo que as atividades demoram. A duração da atividade deve estar adequada às necessidades da criança (Saramago et al., 2004). A estruturação do tempo pressupõe ajudar o aluno com MD a desenvolver competências referentes à antecipação. Saramago et al. (2004) sugerem que “quando esta competência está emergente” torna-se possível que os docentes a usem para “desenvolver competências relacionadas com a comunicação e a resolução de problemas” (p. 126).

As crianças com MD necessitam ainda de um ambiente estruturado relativamente ao tempo mas por sua vez, as atividades espontâneas e não estruturadas dirigidas pela criança podem-se revelar igualmente uma procedência de aprendizagem (Saramago et al., 2004). É fundamental referir que o ambiente deve estar organizado tendo em conta as necessidades atuais do aluno com MD.

Em suma, face às acentuadas limitações e necessidades que os alunos com MD apresentam, as respostas educativas devem apoiar-se numa perspetiva centrada em atividades naturais, pressupondo a participação em atividades reais nos múltiplos contextos de vida. O envolvimento de crianças e jovens com MD neste tipo de atividades deve constituir oportunidades reais de comunicação, onde se observa a reciprocidade de relações afetivas e de apropriação de conceitos significativos, para o seu desenvolvimento atual e futuro (Saramago et al., 2004). A escolha de atividades a desenvolver com estes alunos implica considerar as suas necessidades, bem como os desejos e sugestões da sua família.

Outro aspeto a considerar na educação de alunos com MD nos contextos regulares de ensino diz respeito aos recursos e materiais a usar. Face às

características destes alunos pode ser útil recorrer a materiais e recursos específicos, como é o caso de produtos de apoio ou de tecnologias de apoio, ou seja “dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e a vida profissional e social” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, Artigo 22º).

Os recursos tecnológicos desenvolvidos para responder às necessidades das pessoas com NEE são muitos, sendo a sua introdução no quotidiano de quem deles necessita considerada um fator central no processo de equidade e uma forma de compensar a deficiência/incapacidade. Estes recursos possibilitam e proporcionam aos alunos com NEE novas opções para participar e realizar tarefas de ensino e de aprendizagem; potencia o desenvolvimento de capacidades; permite aceder à informação; motiva e aumenta a autoestima permitindo que os alunos com NEE sintam que são capazes de fazer tarefas idênticas às dos seus pares; entre outras. De facto, com a evolução tecnológica surgiram recursos e produtos que possibilitam minorar muitas das limitações apresentadas por estes alunos (Baliza, 2010).

Nunes (2005) menciona que há dois tipos de recursos que podem ser facilitadores do processo de ensino e de aprendizagem destes alunos: os recursos humanos e os materiais. Os recursos humanos são constituídos por profissionais com formação especializada em Educação Especial, de preferência na área da MD; Auxiliares de ação educativa; profissionais no âmbito das terapias e da psicologia, conforme as necessidades. Este tipo de recursos já foi analisado anteriormente.

A nível dos recursos materiais pode ser necessário recorrer a produtos relacionados com a comunicação (e.g. Interruptores multissensoriais; Digitalizadores de fala; Soluções informáticas integradas; Software de causa efeito; Brinquedos adaptados); com a mobilidade e o posicionamento (e.g. Standing-frame; Cadeiras de rodas; Multiposicionadores; Rampas; Andarilhos) e com a higiene e alimentação (e.g. Bancada para mudança de fraldas; Adaptação de sanitários e lavatórios; Colheres adaptadas; Rebordos para pratos). A necessidade destes materiais e equipamentos depende da especificidade de cada aluno, das suas capacidades e necessidades.

No que à utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) diz respeito, Domingues e seus colaboradores (2008) referem que, dependendo do tipo de deficiência que os alunos com NEE apresentam, estes recursos podem ajudar a superar as limitações decorrentes de deficiências cognitivas, sensoriais e motoras;

favorecem a autonomia, a comunicação síncrona e assíncrona com os pares e professores; auxiliam no diagnóstico dos alunos; proporcionam momentos de lazer; permitem poupar tempo na aquisição de habilidades e destrezas e favorecem, entre outras, o sentido de êxito acadêmico e pessoal. Assim, permite-lhes a possibilidade de comunicar, fazer escolhas, controlar o meio envolvente ou adquirir níveis desejáveis de independência/autonomia aumentando a sua dignidade e autoconsideração.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Objetivos do estudo e questões de investigação

Educar uma criança com multideficiência constitui um desafio, nomeadamente quando se procura melhorar a sua qualidade de vida e reduzir a sua dependência de outros, assim como promover a sua inclusão na sociedade. Para tal, escola e comunidade educativa devem procurar criar situações de aprendizagem organizadas e diferenciadas de modo a responder às particularidades de cada uma. É importante o professor recorrer a estratégias e materiais adequados às necessidades peculiares destes alunos, para que se anulem ou se minimizem as suas dificuldades e se promovam oportunidades de aprendizagem significativas. Consideramos, portanto, que as práticas pedagógicas desenvolvidas com estes alunos condicionam não apenas o desenvolvimento das suas capacidades, como também a sua aprendizagem e inclusão no ensino regular.

Assim, inquieta-nos conhecer as perceções dos docentes sobre as práticas educativas que desenvolvem com os seus alunos com multideficiência e perceber como é que promovem a sua inclusão no ensino regular. Com base nesta inquietação formulámos as seguintes questões orientadoras do estudo:

1. O que pensam os professores do ensino regular e os professores da educação especial sobre a inclusão de alunos com multideficiência na escola do ensino regular e as práticas que desenvolvem nesse sentido?
2. Que atividades desenvolvem os professores de Educação Especial e do Ensino Regular com os alunos com multideficiência nos diferentes contextos no sentido de promover a inclusão?
3. Quais as estratégias promotoras de inclusão de alunos com multideficiência que são utilizadas pelos professores de Educação Especial e do Ensino Regular?
4. Quais os meios e os recursos utilizados pelos professores de Ensino Regular e de Educação Especial para promover a inclusão dos alunos com multideficiência?

Tendo por base estas nossas inquietações definimos como principal objetivo do nosso estudo, conhecer as práticas desenvolvidas pelos docentes para promover a

inclusão de alunos com multideficiência (MD) no ensino regular (ER). Especificando, procurámos principalmente: i) conhecer as percepções dos professores do ensino regular e dos professores da educação especial sobre a inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular; ii) caracterizar as atividades em que os alunos com multideficiência são envolvidos no contexto regular de ensino; iii) identificar as estratégias que são utilizadas pelos docentes do ensino regular e de educação especial nas suas práticas educativas com alunos com multideficiência; e iv) identificar os meios e os recursos utilizados pelos docentes nas suas práticas pedagógicas para promover a inclusão desses alunos.

2. Natureza e desenho do estudo

O presente estudo insere-se no paradigma qualitativo ou interpretativo (Coutinho, 2011), pois procura interpretar e compreender de uma forma detalhada determinada realidade, mais propriamente as práticas de um grupo de docentes que trabalha com alunos com multideficiência no ensino regular. Quer dizer que a opção por este paradigma prende-se com o facto de a pesquisa se centrar nos significados que determinadas pessoas atribuem a situações complexas e na forma como essas pessoas desenvolvem a sua atividade em interação com a sociedade em geral (Maxwell, 1998).

A natureza complexa e rica do objeto em estudo, associada à impossibilidade de identificar e controlar os inúmeros fatores que contribuem para esta complexidade, justifica a adoção de uma abordagem qualitativa (Merriam, 1988). Através desta abordagem, assume-se a subjetividade do fenómeno em estudo e a existência de múltiplas realidades. Como nos afirmam diversos autores (cf. Denzin & Lincoln, 1994; Merriam, 1988) a investigação qualitativa implica observar, intuir, sentir o que acontece num enquadramento natural na tentativa de interpretar um fenómeno subjetivo. Consideramos ter sido esse o nosso propósito.

Almeida e Freire (2003) também referem que um “aspecto comum às várias correntes metodológicas que podemos incluir dentro da metodologia qualitativa, é a busca da globalidade e da compreensão dos fenómenos, ou seja, um enfoque de análise de cariz indutivo, holístico e ideográfico” (p. 101). Ou seja, estudar a realidade sem a descontextualizar, partindo dos próprios dados para os compreender ou explicar. Flick (2002) enumera como aspetos particulares da investigação qualitativa “a

correcta escolha de métodos e teorias apropriados; o reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; a reflexão do investigador sobre a investigação, como parte do processo de produção do saber; a variedade dos métodos e perspectivas” (p.4).

Bogdan e Biklen (1994) descrevem algumas características da investigação sustentada pelo paradigma qualitativo, a saber:

- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; Há uma preocupação com o contexto. Os dados são recolhidos em situação complementados por informação obtida através do contacto direto;
- A investigação qualitativa é descritiva uma vez que os dados recolhidos são essencialmente de carácter descritivo.
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- A análise dos dados é feita de forma indutiva; as abstrações são construídas à medida que os dados particulares recolhidos se vão agrupando;
- O investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994) A investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que permitem descrever e analisar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

Mencionado o paradigma onde se situa o presente estudo, passamos a indicar a vertente metodológica escolhida para a sua concretização: o estudo de caso. Segundo Merriam (1988) o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo. Aportados nas situações naturais do dia-a-dia do sujeito, proporcionam descrições e explicações ricas e holísticas em que se procuram deslindar redes de fatores significativos que caracterizam esses fenómenos complexos. Coutinho (2013) refere a este propósito que “a característica que melhor identifica esta abordagem metodológica, é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o caso” (p. 334), o qual pode ser apenas um individuo, um pequeno grupo ou uma comunidade. Ponte (2013) concorda com esta opinião afirmando que “um estudo de caso serve, sobretudo, quando se procura conhecer em profundidade uma entidade bem definida, que pode ser de natureza muito diversa – uma pessoa, um projeto, uma escola ou um sistema educativo,...”. Esse estudo tem como propósito principal

conhecer em profundidade o “como” e perceber o “porquê” (p. 21). Consideramos que a nossa pesquisa, apresenta estas características, isto é, procurou estudar um determinado fenómeno com alguma profundidade, no seu contexto natural e reconhece a sua complexidade.

Os estudos de caso podem representar um papel relevante no avanço do conhecimento em determinado campo, facultando a descoberta de novos significados, alargando a experiência do leitor ou confirmando o que já se sabe. Mas como diz Bell (1997) a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interativos em curso.

Para Ponte (2013) este tipo de investigação contempla dois aspetos importantes: a sua natureza empírica e a utilização de fontes múltiplas de evidência. Ou seja, procura estudar um objeto existente com base em processos de recolha de dados o mais detalhada e completa possível, utilizando fontes de evidência diversificadas de modo a obter uma imagem o mais completa possível do objeto de estudo, valorizando assim todos os aspetos da realidade estudada. Para este autor o estudo de caso é uma investigação de carácter particularista, uma vez que se debruça sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspetos, e pretende descobrir o que há nela de mais essencial e característico. Portanto, este *design* de investigação tem como principal finalidade compreender um determinado fenómeno, ou seja “... não pretende intervir sobre uma situação para a transformar” (Ponte, 2013, p. 21).

Explicitando o caso estudado nesta pesquisa, importa referir que o mesmo consistiu no estudo das práticas desenvolvidas por um grupo de três docentes (duas da educação especial e uma do ensino regular) que trabalhava com alunos com multideficiência que frequentavam uma Unidade de Apoio à Educação de Alunos com Multideficiência (UAAM) do 1º ciclo do ensino básico. Procurou-se desenvolver um estudo de aprofundado focado nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes com os seus alunos com multideficiência no ensino regular, recorrendo para o efeito a diversas fontes de dados, no sentido de podermos realizar uma análise intensiva desse fenómeno no seu contexto natural. Mais propriamente, pretendemos conhecer como se caracterizam as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes para a promoção da inclusão de alunos com multideficiência no Ensino Básico - 1º Ciclo. Esclarecidos sobre a natureza do estudo, seguidamente passamos à descrição

do plano de estudo. O processo de investigação desenvolvido incluiu três fases como se descreve na Figura 2.

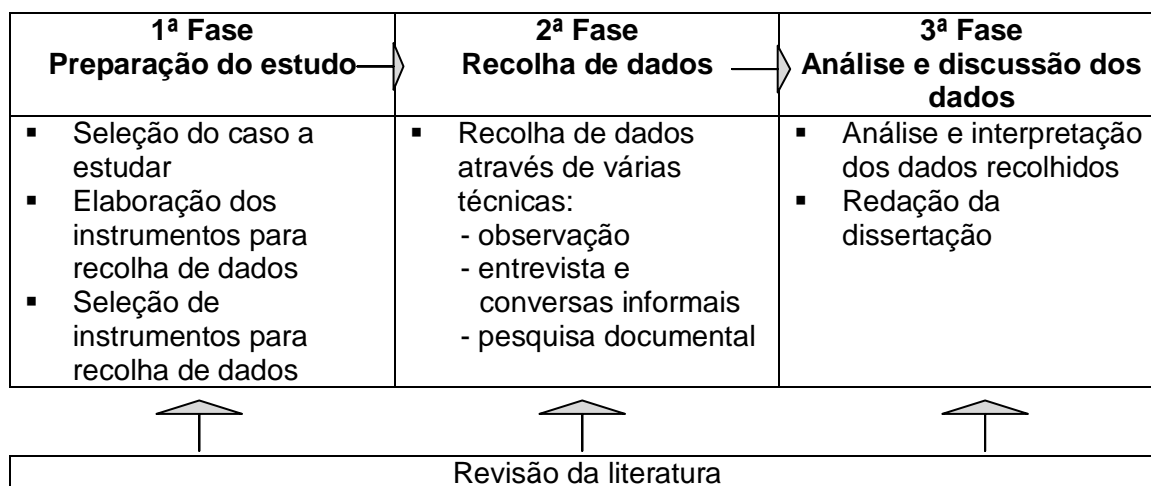


Figura 2. Descrição das fases do plano de investigação

A fase inicial correspondeu à preparação do estudo, salientando-se ainda a revisão da literatura na área de estudo e a análise de diversos documentos legais, a qual foi comum às três fases. Especificando um pouco mais, esta fase centrou-se na escolha do caso a estudar e dos instrumentos de recolha de dados a usar na segunda fase do estudo.

Quanto à escolha do caso a estudar, procurou-se um Agrupamento de Escolas onde existia uma UAAM do 1º ciclo, que ficasse relativamente próximo geograficamente da área de residência do autor do estudo, no sentido de ser possível concretizá-lo, constituindo portanto uma amostra por conveniência. Os primeiros passos dados neste sentido foi a concretização do contacto com a Direção do Agrupamento do qual faz parte a escola do 1º ciclo com UAAM faz parte, com o intuito de informar sobre a intenção do estudo e solicitar a autorização para a realização do mesmo (anexo A). Para tal, assegurou-se todos os procedimentos referentes ao anonimato dos dados recolhidos. Após autorização por parte da Direção do Agrupamento procedemos ao contacto com os respetivos docentes e encarregados de educação dos alunos, a fim de solicitar a sua participação no estudo (anexos B e C).

Salienta-se ainda nesta fase a preparação do guião de entrevista a realizar aos docentes, bem como do guião de observação naturalista e a seleção de alguns itens da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância: ECERS-R a usar para qualificar o ambiente da UAAM estudada.

Na segunda fase, procedemos à recolha de dados no contexto recorrendo, como se apresenta na Figura 2, à utilização de várias técnicas. Na terceira fase, procedeu-se ao tratamento e análise dos dados recolhidos, e posterior interpretação dos mesmos à luz da revisão da literatura efetuada.

3. Participantes do estudo

A investigação realizada contou com a participação de três docentes (dois da educação especial e um do 1º ciclo do ensino básico) de um Agrupamento de Escolas situado na zona limítrofe do distrito de Lisboa, e de três alunos com multideficiência que frequentam uma das escolas de 1º ciclo onde foi criada uma UAAM.

Fazendo uma breve caracterização dos participantes deste estudo, podemos referir que dos docentes envolvidos dois são do sexo feminino e um do sexo masculino. Um dos docentes tinha idade compreendida entre 41 a 45 anos e dois tinham mais de 45 anos. Como formação profissional os docentes tinham licenciatura em diversas áreas: “Ciências da Educação”, “Professores de 2º Ciclo – variante de Educação Física” e em especialização em “Problemas de cognição”. De referir que os três docentes possuem formação especializada em Educação Especial e experiência profissional em educação especial, sendo que um tinha entre 6 a 10 anos, um outro entre 11 a 15 anos e um outro tinha mais de 21 anos. Verificámos também que os três professores tinham alguma experiência em UAAM com alunos com MD, sendo que um já trabalhou dois anos, um deles quatro anos e outro dez anos. Esta caracterização foi feita através dos dados recolhidos por um questionário (anexo D).

Quanto aos três alunos envolvidos no estudo, dois eram do sexo masculino e um era do sexo feminino, tinham idades compreendidas entre os oito e os dez anos e frequentavam o 1º ciclo do ensino básico. Relativamente às suas problemáticas estes apresentam diferentes diagnósticos, conforme se pode observar na Tabela 2 abaixo apresentada, as quais condicionavam o seu funcionamento: cognitivo, sensorial, nomeadamente ao nível da visão, motor, bem como a capacidade de comunicação. Dois alunos apresentavam ainda Epilepsia.

Tabela 2

Principais dificuldades dos alunos da UAAM

Alunos	Diagnóstico	Sensoriais		Mentais Específicas	Voz e Fala	Neuromusculoesqueléticas/Movimento	Sistemas metabólicos e endócrino/Genito-urinárias
		Audição	Visão				
A1	Paralisia Cerebral de forma atáxica, com afasia por etiologia pré natal. Hipoplasia Cerebelar.		X	<u>Deficiência grave:</u> Funções emocionais; Funções cognitivas básicas.	<u>Deficiência grave:</u> Funções da articulação. Discurso pouco perceptível.	<u>Deficiência moderada:</u> Nas reações motoras involuntárias. Equilíbrio e no controlo/coordenação de movimentos voluntários. <u>Deficiência grave:</u> Funções do tónus muscular e relacionadas com o padrão de marcha, decorrentes da sua condição fásica, com implicações ao nível da mobilidade.	
A2	Microcefalia; Epilepsia; Atraso global de desenvolvimento (em investigação).	X	X	<u>Deficiência completa:</u> Funções da orientação e do espaço e no tempo. Funções intelectuais. Funções de atenção. Funções psicomotoras. Funções da percepção. <u>Deficiência grave:</u> Funções mentais da linguagem. <u>Deficiência moderada:</u> Funções auditivas. Verificam-se alterações em todas as áreas, psicomotricidade, comunicação, autonomia e cognição.	<u>Deficiência completa:</u> Funções da voz.		
A3	Paralisia Cerebral com Tetraparésia espástica; Microcefalia; Epilepsia.		X	<u>Deficiência profunda:</u> Funções da atenção, psicomotoras, da percepção. Funções cognitivas básicas. Funções mentais da linguagem. <u>Deficiência profunda:</u> Funções da consciência, com quadro convulsivo ativo aparentemente controlado com medicação. <u>Deficiência profunda:</u> Funções intelectuais.		<u>Deficiência severa:</u> Funções relacionadas com o tónus muscular e com a resistência muscular. Funções relacionadas com o controlo dos movimentos voluntários, involuntários e as relacionadas com o padrão da marcha.	<u>Deficiência profunda:</u> Funções de defecação. Funções miccionais, não tendo controlo dos esfíncteres.

4. Métodos e técnicas de recolha de dados

As técnicas são procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, aptos a serem novamente utilizados em condições idênticas, adequadas tanto ao tipo de problema como ao tipo de fenómenos em questão (Carmo & Ferreira, 1998). A escolha da mesma provém do objetivo, que se pretende alcançar, que por sua vez encontra-se relacionado com a metodologia de investigação-formação (ibidem).

No caso do nosso estudo, como se disse na Figura 2, usámos como técnicas de recolha de dados a entrevista, a observação direta naturalista em sala de aula e a pesquisa documental. Em termos de instrumentos de registo de dados recorreremos à Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (ECERS-R), para analisar o ambiente de aprendizagem frequentado pelos três alunos.

Passamos de seguida a descrever com mais detalhe as técnicas e os instrumentos de recolha utilizados para concretizarmos os objetivos do estudo.

4.1. Pesquisa documental

A pesquisa documental pode recorrer a documentos de natureza escrita ou visual, os quais possibilitam a recolha de dados necessários para uma melhor fundamentação e validação dos resultados obtidos por meio da aplicação de outros métodos. Como nos dizem De Ketele e Roegieres (1999) “É raro que um único método de recolha de informações permita por si só fornecer toda a documentação necessária” (p. 38). No nosso caso, a recolha de dados através da pesquisa documental constitui-se como uma técnica de investigação importante, pois o investigador “incidirá principalmente sobre a sua autenticidade, sobre a exatidão das informações que contêm, bem como sobre as correspondências entre o campo de análise da investigação” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 203).

No caso do presente estudo a pesquisa documental consistiu na análise de documentos existentes no processo educativo dos alunos, nomeadamente os Programas Educativos Individuais, os horários dos alunos e os relatórios de avaliação.

4.2. Observação naturalista e sistemática

De Ketele e Roegieres (1999) referem que a observação é um processo “cuja primeira função imediata é recolher informação sobre o objeto tido em consideração em função do objetivo organizador”. (p. 24). De acordo com Estrela (1994) “A observação caracteriza-se por um trabalho em profundidade, mas limitado a uma situação (no sentido lato do termo) e a um tempo de recolha de dados” (p. 18).

Landesheere (1979), citando Fraise, indica que a observação pode ser *naturalista* se esta se centrar no “... comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (in Estrela, 1994, p. 45). Desta forma, recolher dados através da observação “constitui frequentemente o meio privilegiado de medir comportamentos humanos ou conhecimentos” (Fortin, 2009, p. 371).

De acordo com Vales (1997) a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em atividade, pois, permite comparar aquilo que diz ou que não diz com o que faz. Esta dimensão foi um aspeto importante no caso do presente estudo.

A observação pode ser considerada ainda como “participante” ou “não participante”, de acordo com o grau de participação do pesquisador. Neste estudo optou-se pela observação não participante, sendo que o autor do estudo não interagiu com o objeto em estudo e desta forma não o influenciou diretamente. Acerca da observação “não participante”, Bogdan e Biklen (1994) referem que:

Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. (...) Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência (p. 68).

Segundo Estrela (1994) só a observação permite caraterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. Tendo em conta o objetivo do nosso estudo considerámos pertinente a utilização da observação naturalista em que pretendíamos observar as práticas educativas em contexto de sala de aula da UAAM e do ER, observando não só as atividades realizadas, como também as estratégias utilizadas pelos docentes.

Explicitando um pouco os procedimentos realizados, conforme se descreve na Tabela 3, realizámos dez observações em contextos reais de sala de aula do ER e na

UAAM com o intuito de recolhermos informação sobre as práticas e concepções dos professores relativamente à inclusão de alunos com multideficiência. Os alunos A1 e A2 pertenciam à mesma turma pelo que foram observados em simultâneo.

Tabela 3

Resumo das observações realizadas

Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Tempo Minutos	20	10	15	15	20	30	10	20	45	15	3h20
Professores	P1	X	X	X	X	X		X	X		7
	P2								X	X	2
	P1e P3						X				1

As estratégias e atividades observadas foram registadas numa grelha (anexo M) onde consta para além da identificação dos alunos com NEE e as respetivas idades, o ano de escolaridade, a identificação do docente, o número de alunos sem NEE, outros participantes, a data e o tempo de observação, a descrição do contexto e a identificação da atividade. Para a realização das observações posicionámo-nos de forma a visualizar e ouvir o que se passava na sala e também com o intuito de não perturbar o normal decorrer das atividades.

Quanto á observação sistemática, Reuchlin, 1969 (citado por Estrela, 1994) considera que a observação é sistemática quando: “é posta em relevo a coerência dos processos e dos resultados obtidos” e “são utilizadas técnicas rigorosas em condições suficientemente bem definidas para serem “repetíveis” (p. 40). Portanto, a observação sistemática é estruturada e realizada em condições controladas para responder a propósitos previamente definidos. No caso do nosso estudo nas observações sistemáticas, recorreremos ao uso do instrumento ECERS-R, o qual passamos a descrever de seguida.

4.2.1. Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (ECERS-R)

Em 1980, Harms e Clifford desenvolveram a primeira versão desta escala (ECERS) e durante uma década a sua utilização disseminou-se em vários países, tendo-se revelado um instrumento fundamental na avaliação global de centros

educativos para crianças em idade pré-escolar. Contudo, a diversidade cultural e a necessidade de promoção da inclusão de crianças com NEE e conseqüentemente de práticas adequadas potenciou a revisão do instrumento (ECERS-R).

A atual escala é constituída por 43 itens agrupados em 7 subescalas (Harms, Clifford & Cryer, 1998). No nosso estudo adaptámos esta escala para avaliar e caracterizar a qualidade do ambiente educativo da UAAM, ainda que tenhamos a consciência que não é um instrumento específico para o efeito, mas era o único conhecido por nós para análise da qualidade dos contextos educativos.

Para uma melhor compreensão das subescalas, seguidamente apresentamos a organização das subescalas:

- A subescala 1 **Espaço e equipamentos**, permite avaliar a organização, manutenção e utilização do espaço interior/exterior e o equipamento para cuidados de rotina, brincadeiras, aprendizagem, descanso e conforto, bem como, a relação do material exposto com as crianças.
- Por sua vez a subescala 2 **Rotinas de cuidados pessoais**, abrange rotinas de conforto, saúde e bem-estar das crianças, assim como, práticas de saúde e segurança.
- A forma como materiais, atividades e interações promovem o desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva, e ainda o desenvolvimento do raciocínio, é avaliada no âmbito da subescala 3 **Linguagem/Raciocínio**.
- A subescala 4 **Atividades**, inclui uma variedade de atividades realizadas em contexto pré-escolar e que apelam à motricidade fina, criatividade, ciência, matemática, novas tecnologias e aceitação da diversidade.
- A supervisão, disciplina, interações entre o pessoal e a criança e entre crianças, que constituem variáveis de processo, são avaliadas com a subescala 5 **Interação**.
- A subescala 6 **Estrutura do Programa** inclui itens como o horário, jogo livre, tempo em grupo e medidas para crianças com deficiência.
- Finalmente a avaliação das providências para os adultos surge na subescala 7 **Pais e Pessoal**.

As potencialidades deste instrumento relacionam-se principalmente com a possibilidade de encontrar as áreas fortes dos contextos, bem como as suas limitações e conseqüentemente planear, implementar e monitorizar mudanças nos

mesmos (ação). Neste sentido pode-se promover a sua qualidade, melhorar simultaneamente a formação dos profissionais e a evolução dos modelos teóricos sobre a qualidade.

Relativamente aos procedimentos realizados na Tabela 4 pode-se observar os itens das subescalas que foram selecionados para o nosso estudo, e os que foram excluídos por não os considerarmos relevantes para o nosso estudo (visíveis a cor cinzenta).

Tabela 4

Perspetiva global das subescalas e itens da ECERS-R

Espaço e equipamentos	Atividades
1. Espaço interior	19. Motricidade fina
2. Equipamentos para cuidados de rotina, jogo e aprendizagem	20. Arte
3. Equipamentos para relaxamento e conforto	21. Música/movimento
4. Instalação da sala para jogo	22. Blocos
5. Espaço para privacidade	23. Areia/água
6. Dispositivos relacionados com a criança	24. Jogo dramático
7. Espaço para jogo de motricidade global	25. Natureza/ciência
8. Equipamento para motricidade global	26. Matemática/ Conceito de número
	27. Uso de TV, vídeo e/ou computadores
	28. Promovendo a aceitação da diversidade
Rotinas de Cuidados Pessoais	Interação
9. Acolhimento/despida	29. Supervisão de atividades de motricidade global
10. Refeições/pequenas refeições	30. Supervisão geral das crianças (para além das situações de motricidade global)
11. Sesta/repouso	31. Disciplina
12. Utilização da sanita/mudança de fraldas	32. Interações entre o pessoal e as crianças
13. Práticas de saúde	33. Interações entre as crianças
Linguagem/Raciocínio	Estrutura do programa
15. Livros e imagens	34. Horário
16. Encorajando as crianças a comunicar	35. Jogo livre
17. Usando a linguagem para desenvolver <i>skills</i> de raciocínio	36. Tempo em grupo
18. Uso informal da linguagem	37. Medidas para crianças com deficiência

Quanto ao processo de cotação, para cada item há uma escala de 7 pontos, com indicadores para a cotação 1 (inadequado), cotação 3 (mínimo), cotação 5 (bom) e cotação 7 (excelente) (*ibidem*). Existem também cotações intermédias (2, 4 e 6 valores) que serão assinaladas quando estão presentes pelo menos metade dos indicadores da cotação superior.

Uma vez que a apreciação tem que ser feita de acordo com as instruções dadas, depois de lidos os itens cuidadosamente, procedemos ao preenchimento da escala. A escala foi preenchida com base nos resultados de dois dias de observação no contexto da UAAM e através de informações fornecidas pela docente de educação especial, sobre aspetos que não foram observados.

Para calcular os resultados das subescalas, somámos os resultados de cada item nessa subescala e dividimos pelo número de itens cotados. Por fim, obtivemos a média final da escala com a soma dos resultados de todos os itens dividida pelo número de itens cotados. Após a obtenção dos resultados das pontuações totais e médias provimos ao preenchimento do perfil resultante desta aplicação. Assinalamos ainda que a cotação da escala foi discutida com a docente da UAAM e uma docente com informação sobre o uso da escala.

4.3. Entrevista

A entrevista faz parte das técnicas usadas por ser essencial ao trabalho de campo numa abordagem qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.134).

Moser e Kalton, 1971 (citados por Bell, 1997) descrevem a entrevista como “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objetivo de extrair determinada informação do entrevistado” (p. 118). Esta técnica compreende “o desenvolvimento de uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma (Aires, 2011, p. 29). Trata-se de um método de recolha de informação, que fornece dados importantes para a investigação, como tal, o entrevistador deve estar atento, pois é fundamental que o entrevistado compreenda, o que ele pretende, para que este possa dar a sua valiosa contribuição.

Assim como qualquer técnica, a sua utilização tem vantagens e desvantagens. As vantagens da aplicação deste instrumento são a obtenção de material precioso na voz dos participantes. Segundo Bell (1997) “um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos” (p. 118). Na opinião deste autor, “as entrevistas consomem tempo” (Bell, 1997, p. 118) considerando-se uma desvantagem. Bell (1997) refere ainda que “é uma técnica altamente subjetiva, havendo por isso sempre o perigo de ser parcial” (p.118). Se o entrevistador não a orientar corretamente poderá não obter a informação necessária, tendo em conta os objetivos que pretende alcançar. Não é fundamental que a entrevista responda às perguntas na mesma ordem que foram formuladas, mas sim que decorra num ambiente em que o entrevistado se sinta à vontade e que o entrevistador tenha o cuidado de a encaminhar para os seus objetivos, sempre que o entrevistado se desvie.

Para a realização da nossa investigação optámos pela entrevista semiestruturada por ser uma modalidade que se adapta melhor à recolha de informação que pretendíamos. Bogdan e Biklen (1994) referem que “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*” (p.135). Este tipo de entrevista “dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 192).

A sua elaboração pressupõe o conhecimento preciso do contributo específico das entrevistas e das condições necessárias à sua aplicação. Desta forma, procedemos a determinados condicionalismos metodológicos, nomeadamente, a sua planificação prévia definindo cuidadosamente o objetivo a alcançar, conhecer antecipadamente o entrevistado, criar um ambiente de confiança e à vontade, favoráveis ao seu desenvolvimento e o registar as informações durante o seu decurso através de um gravador. Como nos dizem (Quivy & Campenhoudt, 1998), os aspetos fundamentais da atitude a adotar no decurso da entrevista são: “Pôr o mínimo de perguntas possíveis; Intervir da forma mais aberta possível; Abster-se de se implicar a si mesmo no conteúdo; Procurar que a entrevista se desenrole num ambiente e num contexto adequado; Gravar as entrevistas.” (p.75).

No caso particular do presente estudo, para a realização das entrevistas elaborámos previamente um guião de acordo com os objetivos definidos para a investigação (ver anexo E). Como reporta Afonso (2005) o entrevistador deve dispor

de um guião que “deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação.” (p. 99). O guião está estruturado em seis blocos. No bloco I é apresentada a legitimação da entrevista e motivação do entrevistado; no bloco II pretende-se conhecer as perceções dos docentes sobre a inclusão; no bloco III procuramos conhecer as práticas educativas utilizadas pelos docentes no sentido da promoção da inclusão dos alunos com MD; no bloco IV pretendemos conhecer as atividades desenvolvidas com os alunos com multideficiência e se estas promovem a inclusão; no bloco V pretendemos identificar os meios e os recursos que os docentes utilizam no processo de inclusão e no bloco VI procuramos proporcionar aos entrevistados a hipótese de falar sobre algum aspeto que não tenha sido referido na entrevista e queiram acrescentar e expressam-se os agradecimentos pela colaboração e disponibilidade demonstrada.

No sentido de incentivar as docentes de educação especial a falarem sobre o trabalho que desenvolvem com os seus alunos com multideficiência, optámos por realizar a entrevista em conjunto. Na opinião de Bogdan e Biklen (1994) a entrevista de grupo “geralmente, revela-se uma boa forma de obter novas ideias sobre temas a discutir em entrevistas individuais” (p. 138). Por sua vez, Flick (2005) refere que este tipo de entrevista facilita “a estimulação dos respondentes e o apoio dado à recordação dos acontecimentos” (p. 96), permitindo adquirir um maior número de dados em comparação com a entrevista individual.

Em termos procedimentais realizaram-se duas entrevistas, sendo uma efetuada em simultâneo às duas docentes de EE e a outra ao docente do ER. As entrevistas duraram, respetivamente, 55 e 19 minutos e foram gravadas em suporte áudio após autorização dos entrevistados. De referir ainda que a realização das entrevistas agendou-se previamente a data e o local com a conveniência de cada um dos três entrevistados e estes foram informados sobre o tema em que iria incidir a entrevista.

5. Métodos e técnicas de análise de dados

5.1. Pesquisa documental

Os dados recolhidos através da pesquisa documental foram analisados com recurso à análise categorial do seu conteúdo. Para Carmo e Ferreira (1998) a análise documental é um processo que envolve seleção, tratamento e interpretação da informação existente em documentos (escritos, áudio ou vídeo) com o objetivo de deduzir algum sentido. Com o objetivo de sintetizar e interpretar a informação recolhida criámos uma grelha de análise com as principais características e dificuldades dos alunos da UAAM. Quanto aos horários dos alunos procurou-se compreender melhor as rotinas e as atividades em que participam.

A análise documental possibilitou-nos conhecer o diagnóstico da situação educativa e as competências dos alunos e responder de uma forma mais precisa às questões da investigação. Tentámos assim, com as informações obtidas por este método, valorizar os registos procedentes de outras fontes.

5.2. Análise dos dados da entrevista

Os dados recolhidos nas entrevistas foram tratados mediante a análise de conteúdo de cada entrevista. Este processo envolveu primeiro a sua transcrição e posterior rigorosa análise dos dados, bem como uma perspetiva inferencial dos mesmos, como se descreve mais adiante.

Berelson (1952, citado por Estrela, 1994) define análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (p. 455). Neste sentido, Esteves (2006) esclarece que a análise de conteúdo “é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (p.107). Para Carmo e Ferreira (2008) “a Análise de Conteúdo orienta-se para a formalização das relações entre temas, permitindo traduzir a estrutura dos textos” (p.269). Bardin (1977) organiza a análise de conteúdo “em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (p. 95).

Neste estudo, as entrevistas foram transcritas tendo-se obtido os respetivos protocolos (anexos F e G). Após a transcrição das entrevistas, procedemos à leitura flutuante que nos permitiu compreender as linhas orientadoras da análise de conteúdo a efetuar. Posteriormente procedeu-se ao recorte do texto em unidades de registo, correspondendo a frases ou partes das frases, que correspondiam a ideias claras, objetivas e com significado completo no contexto do estudo (anexos H e J).

Seguidamente procurou-se encontrar um padrão que originasse um conjunto de categorias, procedido da exploração e do guião da entrevista. Desta forma, a partir dos indicadores foram estabelecidas subcategorias que permitiram clarificar a definição de cada uma das categorias. Estas por sua vez foram integradas nos temas, os quais decorreram dos blocos temáticos definidos no guião da entrevista (anexos I e K). Segundo Bardin (1977) “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (p. 117). A categorização pode ser realizada através de procedimentos fechados, que “representam todos os casos em que o analista possui uma lista prévia de categorias apropriada ao objeto em estudo e a usa para classificar os dados” (Esteves, 2006, p. 109) ou procedimentos abertos, em que “as categorias devem emergir, fundamentalmente, do próprio material” (*Ibidem*, p. 110). A categorização do presente estudo organizou-se através de procedimentos abertos, caracterizado por um processo de reflexão e análise de dados.

Por fim compilámos os resultados gerais das duas entrevistas considerando o total das unidades de frequência (anexo L).

Em síntese, a análise dos dados constitui o processo através do qual é realizado o percurso que articula o nível descritivo, expresso pelo registo sistemático dos dados e o nível interpretativo, que traduz os resultados do estudo (Bogdan & Biklen, 1994). É por isso “uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais” (Vala, 1986, p.101).

5.3. Análise dos dados das observações naturalista e sistemática

Bardin (1977) menciona que, no conjunto das técnicas de análise de conteúdo, cronologicamente a análise por categorias é a mais antiga e na prática a mais utilizada

e que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, categorias segundo reagrupamentos analógicos. (...) a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples“(Ibidem, p.153).

A análise do conteúdo das observações permitiu-nos uma melhor percepção das práticas desenvolvidas nomeadamente ao nível das estratégias e atividades desenvolvidas e dos recursos materiais utilizados pelos professores. A análise categorial processou-se através do tratamento dos dados com base nos registos efetuados.

Para o tratamento dos dados procedemos ao recorte de cada uma das observações em unidades de registo, tendo estas sido progressivamente agrupadas de acordo com o seu conteúdo. Após a sintetização do sentido geral de cada um dos conjuntos, fomos definindo indicadores específicos, subcategorias e categorias, aferidos ao longo do processo de análise (anexo N). Posteriormente elaborámos uma grelha síntese onde foram definidos temas, categorias e subcategorias, com os resultados gerais das dez observações e frequências (anexo O).

No que diz respeito ao tratamento e análise dos dados resultantes do uso do instrumento ECERS-R, para calcular os resultados das subescalas, somámos os produtos de cada item nessa subescala e dividimos pelo número de itens cotados. A média final da escala é a soma dos resultados de todos os itens dividida pelo número de itens cotados. Após a avaliação e aferidas as pontuações totais e médias procedemos ao preenchimento da grelha do perfil resultante da aplicação da ECERS-R (anexos P e Q).

Da análise categorial efetuada foi possível selecionar a informação pertinente quanto às questões de partida e cruzar os dados com as respostas obtidas nas entrevistas. O recurso à entrevista, observação sistemática e naturalista e à pesquisa documental permitiu-nos a triangulação de dados, no sentido de nos ajudar a adquirir uma visão mais holística do ambiente observado, ou seja de compreender melhor o fenómeno em estudo e tornar o estudo mais “sólido” (Carmo & Ferreira, 1998).

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo apresenta e analisa os resultados das entrevistas e das observações (sistemáticas e naturalistas) realizadas. Começamos por apresentar os dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas, os quais permitiram-nos conhecer o modo como os professores da EE e do ER percebem a educação de alunos com MD e a sua inclusão no ensino regular em geral, bem como as suas práticas relativamente: às estratégias que utilizam para promover a inclusão de alunos com MD e dos fatores que condicionam a sua escolha; às atividades em que os alunos com MD são envolvidos nos contextos do ensino regular; e aos recursos utilizados para promover a inclusão. Posteriormente, e de modo a conhecer melhor as práticas educativas desenvolvidas pelos docentes, expomos os dados resultantes da análise das observações sistemáticas realizadas em contexto da UAAM e das observações naturalistas realizadas em contexto da sala de aula. Estes dados caracterizam o ambiente educativo; identificam as estratégias utilizadas no desenvolvimento das práticas pedagógicas observadas; indicam as atividades desenvolvidas e os recursos usados nessas atividades.

Concluída a apresentação e análise dos resultados procedemos à sua discussão à luz da revisão da literatura apresentada no primeiro capítulo do estudo.

Iniciamos então a apresentação dos resultados relativos às percepções dos docentes sobre a inclusão de alunos com MD no ensino regular.

1. Percepções dos docentes sobre a educação de alunos com MD e a sua inclusão no ensino regular

A análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos docentes do ER e de EE (ver anexo L) permitiu-nos conhecer as suas conceções sobre a inclusão de alunos com MD no ensino regular e as barreiras que consideram existir, e ainda as percepções relativas às suas práticas de inclusão considerando as estratégias usadas, as atividades desenvolvidas e os recursos utilizados, como se descreve na tabela 5.

Tabela 5

Percepções dos docentes entrevistados face à educação e inclusão de alunos com MD

Temas definidos na análise de conteúdo	Freq.	%
Concepções gerais sobre a inclusão de alunos com MD no ensino regular	149	30,28
Concepções sobre as práticas de inclusão – estratégias utilizadas	111	22,56
Concepções sobre as práticas de inclusão - atividades	94	19,10
Barreiras à inclusão de alunos com MD - concepções	48	9,76
Concepções sobre as práticas de inclusão – recursos	42	8,54
Concepções sobre a educação de alunos com MD no ER	34	6,91
Concepções sobre as práticas de inclusão – objetivos a alcançar	14	2,85
Total	492	100

Seguidamente, mostramos os resultados referentes a cada um destes temas, entendendo-se pertinente começar por descrever os dados referentes às concepções sobre a educação de alunos com MD no ER, por ser um tópico mais geral, para depois nos focarmos nas concepções sobre a sua inclusão no ensino regular e, posteriormente, nas concepções sobre as práticas, nas diversas dimensões estudadas.

1.1. Concepções sobre a educação de alunos com MD no ER

No decorrer das entrevistas os docentes de EE e do ER descreveram as suas concepções sobre a educação de alunos com MD no ensino regular, expressando as suas opiniões sobre: o envolvimento dos alunos nas atividades realizadas neste contexto educativo, o funcionamento dos contextos que frequentam (as UAAM) e os apoios terapêuticos que recebem (dos Centros de Recursos para a Inclusão [CRI]).

Quanto à opinião dos docentes de EE e do ER sobre as UAAM, a docente de EE (P1) considera que esta resposta educativa promove a inclusão e favorece o contacto com pares sem NEE. Esta docente afirma ainda ser importante existir recursos humanos adequados às necessidades dos alunos. Por sua vez, o docente do ER (P3) assinala a importância de ter materiais que apoiem estes alunos, manifestando ser favorável ao seu acompanhamento no espaço da UAAM. Quanto à qualificação deste espaço a docente de EE (P1) menciona que este não tem as condições necessárias.

Os docentes relataram também a sua opinião sobre os apoios terapêuticos prestados aos alunos. O aspeto mais salientado pela docente de EE (P1) é o facto de não ter conhecimento do trabalho realizado pelos terapeutas. É ainda referido pelos

docentes de EE que os pais não têm recursos financeiros para pagar mais terapias (P1 e P2) e que é necessário haver mais horas de apoio terapêutico (P1), não só aos alunos que frequentam a UAAM, como também a outros que evidenciam necessidades a este nível (P1). É referido ser importante ter mais apoio a nível da psicologia (P2). Alguns dos docentes entrevistados consideram que os apoios terapêuticos promovem a aprendizagem (P1), e que a fisioterapia é útil, na medida em que ajuda na recuperação motora (P1). A docente de EE (P2) afirma que os apoios terapêuticos devem adequar-se ao contexto em que são realizados. Por sua vez, a docente de EE (P1) disse ainda ser importante realizar os apoios terapêuticos após a componente letiva.

Relativamente à opinião dos docentes da EE sobre os alunos com MD a docente P1 entende que estes participam nas atividades desenvolvidas na escola de acordo com as suas capacidades, mas exigem muito apoio e atenção, sendo necessário desenvolver um trabalho específico e mais prolongado no tempo.

A docente de EE (P1) expressou igualmente a sua opinião sobre os CRI, referindo que estes deveriam ser geridos pelo agrupamento, afirmando estar em desacordo com o atual modelo de intervenção.

1.2. Conceções gerais sobre a inclusão de alunos com MD no ER

Nas entrevistas realizadas os três docentes de EE e de ER (P1, P2 e P3) (ver anexo F e G) apresentaram as suas conceções sobre a inclusão de alunos com MD no ensino regular, abordando esta temática tendo em consideração três dimensões: as crianças, os docentes e as próprias famílias. Falaram ainda das suas conceções quanto aos fatores que facilitam o processo de inclusão, bem como a sua opinião sobre eventuais dificuldades. Este foi um tópico a que os docentes prestaram muita atenção, como se infere pela quantidade de categorias definidas na análise de conteúdo e expressas na tabela 6 que se segue.

Tabela 6

Percepções dos docentes face à inclusão de alunos com MD

Categorias definidas na análise de conteúdo	Freq.	%
Vantagens da inclusão para alunos com MD	31	20,81
Opinião face ao processo de inclusão no local de trabalho	29	19,46
Opinião favorável à inclusão	22	14,77
Opinião sobre as atitudes dos alunos sem NEE	19	12,76
Fatores facilitadores	9	6,04
Opinião face a eventuais dificuldades	8	5,37
Opinião sobre os professores do ensino regular	8	5,37
Comportamento dos pares face aos alunos com MD na turma	6	4,03
Vantagens da inclusão para alunos sem NEE	4	2,68
Opinião atual das famílias face a alunos com MD	4	2,68
Opinião prévia das famílias face a alunos com MD	3	2,01
Preocupações das famílias dos alunos com MD	3	2,01
Opinião sobre a permanência de alunos com MD na turma	3	2,01
Total	149	100

Começando por analisar as concepções dos docentes sobre o processo de inclusão no local de trabalho, verificamos que os três entrevistados fazem um balanço positivo da experiência aí vivida, considerando o docente do ER (P3) haver uma atitude positiva por parte dos professores de EE, bem como envolvimento e participação dos alunos em diversas atividades. Este docente (P3) refere que o processo de inclusão foi gradual, e que se pode observar no recreio, sendo relevante o acompanhamento das professoras e das Assistentes Operacionais. Por sua vez, a docente de EE (P2) considera ter uma atitude pessoal pouco ativa face à inclusão, comparativamente à colega de EE (P1), justificando que a sua posição na UAAM com um reduzido número de horas condiciona a sua atitude na defesa da inclusão de alunos com MD. Por outro lado, a professora de EE (P1) afirma ser pertinente todos os alunos frequentarem a sua turma de referência e que os objetivos de inclusão na sala de aula foram quase plenamente alcançados, no seu caso.

Verificámos, portanto, que os docentes apresentam uma opinião favorável à inclusão de alunos com MD no ER, sendo que os três entrevistados consideram que defendem e promovem a inclusão no estabelecimento de ensino onde trabalham. Por sua vez, o professor do ER (P3) assinala a utilidade da inclusão parcial em sala de

aula e que esta traz benefícios sociais e cognitivos para as crianças com MD. As duas docentes de EE (P1 e P2) afirmaram igualmente que a partilha de atividades, o ter atitudes positivas e o nível de autonomia e desempenho dos alunos com MD constituem fatores facilitadores da sua inclusão no ensino regular.

Os três docentes afirmaram também considerar a inclusão vantajosa para os alunos com e sem MD. Relativamente às crianças com MD as duas docentes de EE (P1 e P2) destacam como principal benefício o facto de estes alunos terem a possibilidade de imitar modelos positivos, bem como existirem mais oportunidades de comunicação e de participação na vida escolar, ajudando-os a ter uma melhor compreensão do mundo. Por sua vez, o docente do ER (P3) considera que a inclusão permite que os alunos com MD se envolvam em tarefas com os pares sem NEE, ajuda-os a sentirem-se iguais aos seus colegas e a aprender competências sociais e outras relacionadas com o conseguir estar concentrado. Esta docente considera ainda que de alguma forma a inclusão facilita a aceitação social das crianças com MD por parte dos pares.

Quanto às vantagens da inclusão para os alunos sem NEE, ainda que não tenham dado muito destaque, uma das docentes de EE menciona que há uma tomada de consciência cívica e um maior respeito pelas pessoas com deficiência. Por outro lado, o docente de ER assinala como principal vantagem a aceitação da diferença.

Ainda que estes docentes tenham evidenciado ter conceções positivas face à inclusão de alunos com MD, uma das docentes de EE (P1) menciona não fazer sentido estes alunos estarem mais tempo na sala de aula da sua turma, considerando que as características apresentadas pelos alunos condiciona o tempo de permanência neste contexto escolar.

A docente de EE P1 expressou também a sua opinião sobre as atitudes dos alunos sem NEE face aos colegas que frequentam a UAAM, considerando-as muito positivas. Da análise do seu discurso ressalta o facto de estes alunos reconhecerem os pares com MD como parceiros e de manifestarem alegria pelas suas conquistas, bem como serem capazes de compreender que estes colegas participam nas atividades de acordo com as suas capacidades. Esta docente menciona ainda que os alunos sem NEE partilham o carinho e o afeto que têm pelos seus colegas com a sua família, reconhecem os direitos dos seus colegas com MD, manifestam sentido de responsabilidade e de ajuda e questionam a sua não participação nas atividades. Conquanto a docente de EE (P1) tenha manifestado estas opiniões, o docente de ER

(P3) destaca outros aspectos relativamente aos comportamentos dos pares face aos seus colegas com MD, nomeadamente que inicialmente havia muita agitação quando os alunos com MD entravam na sala de aula, o que perturbava o ambiente educativo, porém observou uma progressiva aceitação dos colegas em situação de sala de aula.

Muito embora se tenha observado a manifestação de opiniões favoráveis à inclusão de alunos com MD no ER, uma das docentes da EE (P1) expressou a sua conceção sobre os colegas do ER afirmando que: i) estes desconhecem as capacidades e necessidades dos alunos com MD, ii) não têm preparação suficiente no âmbito da MD, iii) questionam a inclusão destes alunos no ER e iv) manifestam ter receio em trabalhar com esta população escolar. Esta docente pareceu ser pouco consistente nas suas afirmações, pois contradiz-se ao afirmar, por um lado, que no seu local de trabalho não há dificuldades no processo de inclusão e, por outro que existem algumas dificuldades, sendo importante ultrapassá-las quando estas se verificam.

Os docentes expressaram ainda a sua opinião relativamente às famílias. As professoras de EE (P1 e P2) afirmaram que inicialmente as famílias das crianças sem NEE manifestavam receio que os alunos com MD pudessem constituir modelos negativos para os seus filhos e que podiam prejudicar a sua aprendizagem. Porém, segundo a docente P1 atualmente as famílias sentem respeito e admiração pelas crianças com MD e reconhecem a importância do convívio entre os seus filhos e estas crianças. O docente de ER não manifestou qualquer opinião sobre este aspeto. Quanto às preocupações das famílias dos alunos com MD, de acordo com a opinião da docente P1, estes manifestam preocupação com as aquisições académicas e a permanência dos seus educandos na sala de aula no sentido de poderem adquirir competências.

1.3. Barreiras à inclusão de alunos com MD

Ainda que os docentes tenham manifestado ter conceções positivas face à inclusão de crianças com MD no ER, referiram deparar-se com dificuldades relacionadas com: i) os recursos terapêuticos, ii) a acessibilidade física, iii) os docentes e iv) os recursos financeiros, como se descreve na Tabela que se segue.

Tabela 7

Percepções dos docentes quanto às barreiras à inclusão de alunos com MD

Categorias definidas na análise de conteúdo	Freq.	%
Dificuldades relacionadas com recursos terapêuticos	17	35,42
Dificuldades relacionadas com a acessibilidade física	14	29,17
Dificuldades relacionadas com professores	10	20,83
Dificuldades relacionadas com recursos financeiros	7	14,58
Total	48	100

Quanto às dificuldades relacionadas com os apoios terapêuticos as docentes de EE (P1 e P2) destacaram nos seus discursos faltarem recursos terapêuticos, especialmente terapeutas da fala, fisioterapia e terapia ocupacional.

No que à acessibilidade física diz respeito, um docente de EE (P1) e outro do ER (P3) mencionaram existir, sobretudo, barreiras arquitetónicas, incluindo o acesso às salas de aula, destacando ainda a docente P1 a falta de um fraldário.

As atitudes de alguns docentes constituíram outro tipo de barreiras assinaladas pelos docentes entrevistados. A docente de EE (P1) destaca dificuldades relacionadas com a compreensão da pertinência da inclusão de alunos com MD no ER e a criação de dificuldades ao processo de inclusão, bem como a falta de preparação dos docentes, afirmando “Os professores são os primeiros a criarem dificuldades e constrangimentos no processo de inclusão”.

Por último, as docentes de EE fazem referência às dificuldades financeiras relacionadas com a falta de recursos económicos e a reduzida verba disponibilizada pelo Ministério da Educação.

1.4. Concepções sobre as práticas de inclusão

A análise de conteúdo das entrevistas realizadas (ver anexo L) aos docentes de EE e do ER (P1, P2 e P3) permitiu-nos também conhecer as concepções dos docentes sobre as suas práticas desenvolvidas com alunos com MD no ensino regular, permitindo-nos identificar os objetivos das suas práticas, bem como as atividades desenvolvidas, as estratégias e os recursos utilizados. São esses dados que passamos a apresentar.

1.4.1. Objetivos das práticas de inclusão

Uma das docentes da EE (P1) referiu as suas conceções sobre quais são os objetivos que procura alcançar com os seus alunos no que à inclusão em sala de aula diz respeito (ver L), sendo que estes se focam em duas categorias: i) saber estar na sala de aula, nomeadamente o ter uma postura e comportamentos adequados, o ser capaz de se organizar na sala de aula e perceber a dinâmica do funcionamento da turma, e ii) ser autónomo na realização das tarefas, como nos diz a docente P1 no seguinte excerto “O objetivo do próximo ano será desenvolver a autonomia pessoal e social dos alunos na realização das tarefas em sala de aula”. Portanto, na opinião desta docente os objetivos das suas práticas relacionam-se mais com o comportamento dos alunos na sala de aula e não tanto em aspetos relacionados com a aprendizagem curricular, como nos disse a docente P1 “O objetivo deste ano era que os alunos com MD tivessem uma postura e comportamentos adequados na sala de aula”.

1.4.2. Conceções sobre as práticas de inclusão – Atividades

À questão colocada sobre as atividades em que os alunos com MD são envolvidos no sentido de promover a sua inclusão no ensino regular, a docente de EE (P1) refere que estes alunos participam em atividades conjuntas com os pares sem NEE. Esta docente afirma ainda a sua opinião sobre o seu nível de inclusão nessas atividades e quais as atividades que considera ser mais facilitadoras da inclusão, como se descreve na Tabela 8.

Tabela 8

Práticas de inclusão relacionadas com as atividades

Categorias definidas na análise de conteúdo	Freq.	%
Atividades com pares sem NEE	44	46,81
Nível de inclusão dos alunos com MD	35	37,23
Atividades facilitadoras da inclusão	10	10,64
Organização das atividades	5	5,32
Total	94	100

Especificando, a docente de EE P1 afirma que os alunos com MD participam em diversas atividades conjuntas com os pares sem NEE, declarando que “os alunos foram incluídos em todas as situações de vida social da escola” e que “incluir os alunos com MD nas dinâmicas de escola é uma estratégia de inclusão”. Esta docente enumera a participação dos alunos com MD em festividades, como se ilustra com o seguinte excerto: “Participaram nas festas de Natal, nas festas intermédias, em festas de aniversário, nas festas de final de ano”; bem como a participação na Atividade Física e Desportiva, dizendo que os alunos com MD “Frequentam o mesmo horário que os colegas na disciplina de Atividade Física e Desportiva”; no coro da escola, nas atividades de expressão: música, drama e plástica; no teatro dinamizado no espaço da UAAM; nas atividades académicas na sala de aula; no conto de histórias na biblioteca; nas brincadeiras no recreio, assinalando que “conviverem nos recreios é uma estratégia de inclusão” e também no almoço no refeitório. A docente menciona igualmente que os alunos participam noutras atividades entendidas como sendo adequadas, dizendo “participam em todas as atividades, sempre que possível e se ajuste”. A docente justifica ainda que os alunos com MD “não participam nas situações em que não faz sentido”.

Quanto ao nível de inclusão dos alunos com MD nas atividades as duas docentes de EE consideram que estes alunos estão mais incluídos nas situações do refeitório, por apresentarem uma maior autonomia e interação com os seus colegas, como diz a docente P2 “No refeitório há uma interação entre eles todos muito positiva”. Por sua vez a docente P1 afirma que os alunos com MD estão mais incluídos no refeitório por ser uma atividade normal e funcional. Outra atividade referida como a que se observa um maior nível de inclusão é o coro, porém estas docentes contradizem-se dizendo que essa visibilidade de inclusão é aparente. Afirmam que a interajuda dos pares no coro é muito boa, mas entendem ser necessário melhorar a autonomia dos alunos com MD nesta atividade, ou seja é importante ajudá-los a serem mais autónomos, bem como melhorar o seu nível de inclusão.

Por sua vez o docente do ER (P3) menciona que os alunos com MD estão mais incluídos nas atividades realizadas na UAAM com os colegas sem NEE, realçando que “Essas funcionam muito bem!”. Este docente recorda também que os alunos estão mais incluídos em atividades de projeto e em atividades de sala de aula, muito embora lembre que houve dificuldade em atividades realizadas no exterior da escola e que existiram “atividades que não foram tão benéficas, foram umas que foram fora da

escola, e num perímetro longe”. Este docente do ER justifica que a dificuldade está relacionada com a mobilidade dos alunos com MD, como se ilustra no excerto: “Mas é muito difícil a nível de mobilidade para esses alunos estarem nessas atividades”.

Referidas as atividades em que os docentes consideram haver um maior nível de inclusão dos alunos com MD passamos a indicar as atividades que estes profissionais consideram facilitar a inclusão. Na perspetiva das docentes de EE essas atividades são as que mobilizam a escola, como é o caso do almoço no refeitório, das atividades de grupo e as atividades lúdicas no recreio. Em seguida transcrevemos excertos do discurso dos docentes que ilustram estas ideias: “Eu daquilo que observo acho que é nos recreios, em que eles estão muito bem incluídos.” (P2); “Portanto, as mais bem conseguidas em termos de inclusão... Também no refeitório.” (P1), “... mas de facto as atividades que mobilizam a escola toda eles também estão muito bem.” (P1), “... as atividades de grande grupo de toda a escola eles estão muito bem.” (P1).

A organização das atividades constitui um procedimento importante em qualquer processo de ensino e aprendizagem e na inclusão de alunos com MD torna-se fundamental para que o trabalho desenvolvido seja consistente e bem-sucedido. No discurso do docente do ER a organização das atividades é feita previamente através do diálogo com as colegas, explicando estes ainda que existe um treino prévio dos alunos com MD para poderem participar nas atividades da escola.

1.4.3. Concepções sobre as práticas de inclusão – Estratégias utilizadas

Analisando agora a opinião dos docentes sobre as estratégias que utilizam para promover a inclusão dos alunos com MD, verificamos que estas são muito diversificadas, como se observa na Tabela que se segue. Uma breve análise da informação apresentada nessa tabela permite-nos compreender que, na opinião dos docentes, estes usam estratégias centradas na intervenção direta com os alunos, mas também afirmam implementar estratégias ligadas aos profissionais, à organização dos ambientes de aprendizagem e à comunidade em geral. Parte do discurso dos docentes entrevistados focou ainda a explicação da razão pela qual consideram úteis as estratégias usadas para promover a inclusão dos seus alunos na escola.

Tabela 9

Concepções dos docentes sobre as estratégias de inclusão usadas

Categorias definidas na análise de conteúdo	Freq.	%
Justificação das estratégias usadas	29	26,13
Apoio à aprendizagem dos alunos	15	13,51
Comunicação com os alunos	15	13,51
Organização da aula	13	11,72
Parcerias criadas	8	7,21
Sensibilização a docentes do ensino regular	7	6,31
Articulação entre docentes	6	5,41
Atitudes face aos alunos	5	4,50
Observação e resposta às necessidades dos alunos	5	4,50
Manifestação de afeto e de gosto pelo trabalho	5	4,50
Organização do funcionamento da UAAM e dos apoios	3	2,70
Total	111	100

Centrando a apresentação dos dados relativos às estratégias usadas pelos docentes com os alunos com e sem MD, observamos que a maioria da informação se reporta a estratégias que os docentes utilizam para trabalhar com alunos com MD. Os docentes afirmam implementar estratégias relacionadas com o apoio aos alunos com MD, bem como ao modo como comunicam com estes alunos. Os docentes têm ainda em atenção as suas atitudes face aos alunos, a observação e resposta às suas necessidades e a manifestação de afeto.

Especificando um pouco mais estas estratégias, a docente de EE (P1) salienta três estratégias iniciais que considera importantes, as quais passamos a apresentar: a observação do comportamento das crianças, o dar resposta às necessidades destas e o ter conhecimento das crianças, como se ilustra nas afirmações que se seguem: "... a maior estratégia que eu utilizo é: observar, observar o comportamento da criança perante as situações", "... conhecer as crianças são estratégias que uso." e "É o tentar-se pôr no lugar dele".

Quanto às atitudes gerais face aos alunos, a docente de EE (P1) afirma ser importante ter expectativas positivas, como ilustramos nos seguintes excertos: "É acreditar que a criança tem potencial atingido.", "É gostar tanto dela que acho que todos os impossíveis serão ultrapassados"; "ser exigente perante o aluno", "É o querer, também o exigir.", "É, é de facto, é o acreditar, é o olhar, é o conhecer as crianças. É o

tentar-se pôr no lugar dele” e “É mais a atitude perante o aluno. É mais uma questão de atitude” e “usar a imaginação”.

A manifestação de afeto e gosto pelo trabalho é uma estratégia descrita pelas docentes de EE, como se ilustra com as seguintes citações: “Gostar destas crianças ajuda a superar as suas dificuldades e é uma estratégia.” (P1) e “Trabalhar com o coração é uma estratégia muito importante a usar com estes alunos” (P2).

Quanto às estratégias de apoio à aprendizagem a docente (P1) referiu no seu discurso que utiliza basicamente estratégias que “... suportam a aprendizagem.”, como por exemplo: a realização de atividades com os pares sem NEE, a inclusão dos alunos na turma do ER a tempo parcial, o apoio individualizado, a participação em atividades paralelas com apoio de um professor, o recurso ao método de leitura global, a utilização de imagens e gestos e a realização de trabalhos individuais, etc. Para ilustrar estas estratégias com as palavras da docente entrevistada apresentamos em seguida alguns excertos do seu discurso: “Mas de facto a inclusão na turma, para trabalho paralelo, trabalho conjunto também com os pares...”, “Do desenvolvimento, que nós podemos utilizar por exemplo o método de leitura global para a criança poder aprender a ler” e “É incluí-los na turma a tempo parcial,...”. O docente do ER menciona ainda que recorre à ajuda dos pares sem NEE para apoiar as aprendizagens dos alunos com MD.

Quanto às estratégias de comunicação apenas a docente de EE (P1) afirma recorrer a estratégias de comunicação aumentativa, dizendo “... as estratégias passam sempre primeiro pela comunicação” e “Comunicação, é a primeira!”. Precisando um pouco, esta docente afirma que recorre ao uso de imagens, símbolos, do programa Makaton, conforme se ilustra no seguinte excerto: “quer seja ao nível do sistema de linguagem Makaton, quer seja através de fotos, imagens, símbolos, o que quer que seja”. Esta docente disse ainda “recorro muito às novas tecnologias para estabelecer essa comunicação e essa interação.”. Na opinião desta docente são utilizadas tecnologias de apoio à comunicação, como é o caso do caderno de comunicação. A este nível a docente considera que os cadernos de comunicação não devem ter sempre os mesmos formatos, pois é de opinião que estes se devem adequar a cada criança, de acordo com as suas especificidades.

Centrando agora a apresentação dos dados relativos às estratégias ligadas aos profissionais a docente de EE (P1) assinala que “Começa-se essencialmente pelos professores”. A estratégia de inclusão mais frequentemente assinalada foi a

sensibilização aos docentes do ensino regular. Esta sensibilização consiste na explicitação de quem são os alunos com MD, conversa sobre os direitos destes alunos, apelando à igualdade de direitos; a importância da inclusão e o valor do convívio social entre alunos com e sem MD. Para ilustrar estas estratégias com as palavras da docente entrevistada apresentamos em seguida alguns excertos do seu discurso: “Tento desmontar a problemática da diferença aos professores de ensino regular”, “Converso com os professores do ensino regular sobre os direitos dos alunos com multideficiência”, “... sobre a importância de os alunos com multideficiência frequentarem a escola...” “... que é importante os alunos sem NEE contactarem com colegas com multideficiência”. O professor do ER (P3) refere recorrer à articulação entre docentes para preparar a aula, como se ilustra com as seguintes passagens: “Tento arranjar estratégias para que todos trabalhem” e “Combino com a colega de Educação Especial para irem à sala quando há atividades de projetos e dar oportunidade de intervirem”.

A docente de EE (P1) refere também que recorre ao estabelecimento de parcerias, pois considera que: “Incluir os alunos com MD na comunidade é uma estratégia de inclusão”; “A ligação com a comunidade é uma estratégia promotora da inclusão de alunos com MD” e “A parceria com empresas e instituições promoveu a inclusão destes alunos na escola e na comunidade”.

Quanto à organização dos ambientes de aprendizagem, a docente de EE P1 assegura que o funcionamento da UAAM e dos apoios é também uma estratégia que os docentes afirmam utilizar para promover a inclusão dos alunos com MD na escola. Essa organização passa pela abertura da UAAM a alunos sem NEE, como menciona a docente “Quer seja os colegas da escola e as turmas também virem à Unidade e vivenciarem situações em conjunto.” (P1), mas também pelo recurso a adultos para apoiar os momentos de recreio conforme refere: “Outras estratégias é de facto eles estarem nos recreios junto com os colegas, suportados por adultos para que possam também interagir, em cadeiras, em atividades em que os outros participam.” (P1).

Outra estratégia referida pelo docente do ER (P3) refere-se à organização da aula, referindo que recorre sobretudo ao trabalho conjunto entre alunos, como se ilustra de seguida: “Organizo a ida à turma de modo a que os alunos com MD possam trabalhar com os colegas” (P3). A docente de EE (P1) considera também que recorre ao desenvolvimento de atividades conjuntas. A preparação prévia da aula de modo a promover um maior envolvimento dos alunos na aula é referido pelo docente do ER

(P3), explicando “tento não dar uma aula expositiva”. Este docente também escolhe temas do interesse dos alunos com MD, como se ilustra de seguida “tento encontrar temas do currículo que interessem aos alunos com MD para que possam intervir”.

Durante as entrevistas os docentes explicitam ainda as razões que os levam a recorrer a este conjunto de estratégias, destacando-se o facto de considerarem que estas promovem a inclusão de alunos com MD na escola, como diz a docente de EE (P1): “... estas estratégias são importantes para promover a inclusão”, bem como a sua aprendizagem. Esta docente refere também que as estratégias que usa promovem a segurança emocional dos alunos, a sua felicidade, a socialização, o desenvolvimento da autonomia e a promoção do respeito, como se ilustra nos seguintes excertos: “se sinta integrada”, “faça parte da vida a que tem direito”, “para que a criança, com as suas limitações, se sinta um cidadão”, “sinta que há lugar para ela”. Esta docente explica igualmente que utiliza essas estratégias de inclusão para que a criança se sinta feliz e amada, enfim para “Ajudar os alunos a sentirem-se bem consigo próprios e com os outros”. O docente do ER (P3) destaca que as estratégias que usa servem para promover a participação dos alunos na sala de aula, dizendo ainda “Usamos estratégias para melhorar a autonomia dos alunos”.

Para o docente do ER (P3) a justificação das estratégias usadas assenta essencialmente em três aspetos: na promoção da segurança emocional dos alunos; na promoção da inclusão e participação do aluno na sala de aula e na utilidade do recurso a atividades com a turma. Para promover a segurança emocional dos alunos, o docente explica que “Utilizo essas estratégias de inclusão para que os alunos se sintam mais confortáveis”, “Utilizo essas estratégias de inclusão para os alunos com e sem NEE estarem mais estáveis”. Relativamente às outras duas razões esta docente menciona “Utilizo essas estratégias de inclusão para haver uma intervenção de todos os alunos nas atividades de sala de aula” e “Considero que as estratégias de atividades de turma são muito benéficas porque os alunos com MD sentem-se incluídos na turma”.

1.4.4. Concepções sobre as práticas de inclusão - Recursos utilizados

A análise de conteúdo das entrevistas permitiu-nos perceber ainda quais os recursos que os docentes utilizam no processo de promoção da inclusão de alunos

com MD. Os professores disseram recorrer essencialmente à utilização de tecnologias, e manifestam a sua opinião sobre os recursos existentes e as necessidades observadas nesta matéria, como se observa na Tabela que se segue.

Tabela 10

Descrição das práticas de inclusão – Recursos

Categorias definidas na análise de conteúdo	Freq.	%
Recursos necessários	20	47,62
Tecnologias utilizadas	19	45,24
Opinião sobre os recursos	3	7,14
Total	42	100

Explicitando, a docente de EE (P1) assinala usar sobretudo produtos de apoio à comunicação e para acesso à informação, nomeadamente o tablet e Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC), sendo que este tipo de recurso é usado em vários contextos, como se ilustra de seguida. A docente P1 menciona utilizar: “Meios e recursos, novas tecnologias...”. Na UAAM, esta docente menciona utilizar Tecnologias de Apoio (TA), mais precisamente: “Tablet, computador, Go Talk, símbolos, imagens, Makaton, ...”. No ER, o docente P3, afirma recorrer ao projetor para abordar várias matérias que são dadas na sala de aula, projeta filmes para todos os alunos verem e sensibilizá-los para os colegas com deficiência e recorre a jogos no computador que os alunos com MD trabalham autonomamente. Portanto, o docente P3 recorre às TIC, para trabalhar com os alunos, como se ilustra de seguida: “Eu, a nível de sala de aula, funciono muito também com as tecnologias de informação.”

Em relação às necessidades podemos verificar pela análise de conteúdo realizada que os docentes sentem necessidade de ter mais recursos relacionados com as TIC. Um recurso que gostariam de ter para promoverem a inclusão é o Quadro Interativo. Na opinião do docente do ER, este equipamento iria funcionar muito bem para todos os alunos. A docente de EE (P1) refere também ser necessário ter um digitalizador da fala tipo Big Mack. Para ilustrar estas necessidades com as palavras dos docentes entrevistados apresentamos em seguida alguns excertos dos seus discursos: “Eu penso que é mais o material relacionado com as novas tecnologias, que são talvez aquilo que mais pode facilitar o futuro deles.” (P1), “Porque dado o comprometimento que eles têm de facto, as novas tecnologias facilitam em muito.” (P1), “Por exemplo, se tivesse um quadro interativo seria fantástico.” (P1), “Eu preciso

talvez, uma coisa que agora me está a fazer falta, para algumas situações, um digitalizador de voz.” (P1); “Nas nossas salas... mais instrumentos a nível de tecnologias de informação, estou a ver alguns instrumentos interativos, um quadro interativo.” (P3).

Na opinião do docente do ER “Os principais recursos estão na sala de multideficiência” e considera que o computador, como tecnologia de informação, o meio e recurso mais eficaz justificando que “é um meio que toda a gente gosta e que resulta muito bem”.

2. Caracterização do ambiente educativo e das práticas desenvolvidas pelos docentes

2.1. Caracterização do ambiente educativo da UAAM

Para caracterizar a qualidade do ambiente educativo da UAAM recorreremos à aplicação da ECERS-R. Os resultados obtidos correspondem à análise de 21 itens de seis subescalas, a saber: Espaço e equipamentos; Rotinas e cuidados pessoais; Linguagem/Raciocínio; Atividades; Interação e Estrutura do programa. Os dados recolhidos permitiram-nos obter informação sobre a qualidade global média deste contexto educativo, bem como a sua qualidade mais específica considerando cada uma das subescalas apreciadas. São esses dados que passamos a apresentar.

2.1.1. Apreciação global da qualidade do ambiente educativo

Começamos por apresentar os dados globais relativos à qualidade do espaço educativo da UAAM. Os valores médios obtidos nas diversas subescalas oscilaram entre 4,7 e 7 (ver Figura 3). Podemos verificar ainda que a cotação nas diversas subescalas variou entre 3 (correspondente à qualidade considerada como Mínimo) e 7 (equivalente à qualidade entendida como sendo Excelente) (anexo Q). Especificando, dos 21 itens analisados, 13 obtiveram resultados médios situados entre 3.00 e 5.00 (12 dos quais entre 4.00 e 5.00), revelando a existência de uma qualidade média. Oito itens obtiveram um resultado médio equivalente a uma qualidade considerada como boa ou excelente, tendo obtido uma média igual ou superior a 5.00 (seis itens com 6.00 e dois itens com 7). Os itens com resultados médios mais elevados relacionam-se

com a subescala *Interação* e os itens com resultados médio mais baixo (cotação 3) integram a subescala *Linguagem/Raciocínio*, mais concretamente a nível de “Livros e imagens”. Nenhum item teve cotação média inferior a 3.00.

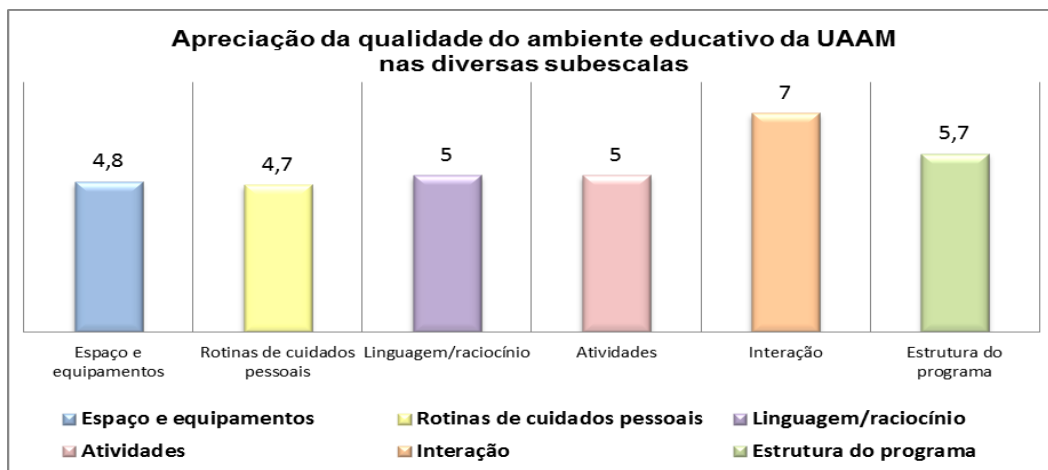


Figura 3. Apreciação da qualidade do ambiente educativo da UAAM – pontuação média obtida

2.1.2. Apreciação específica da qualidade do ambiente educativo

Espaço e Equipamentos

Conforme se pode observar na Figura 4, foram avaliados seis itens na subescala *Espaço e Equipamentos*, sendo que os valores obtidos oscilaram entre a cotação 4 e a cotação 6, tendo-se obtido a pontuação média de 4.8.

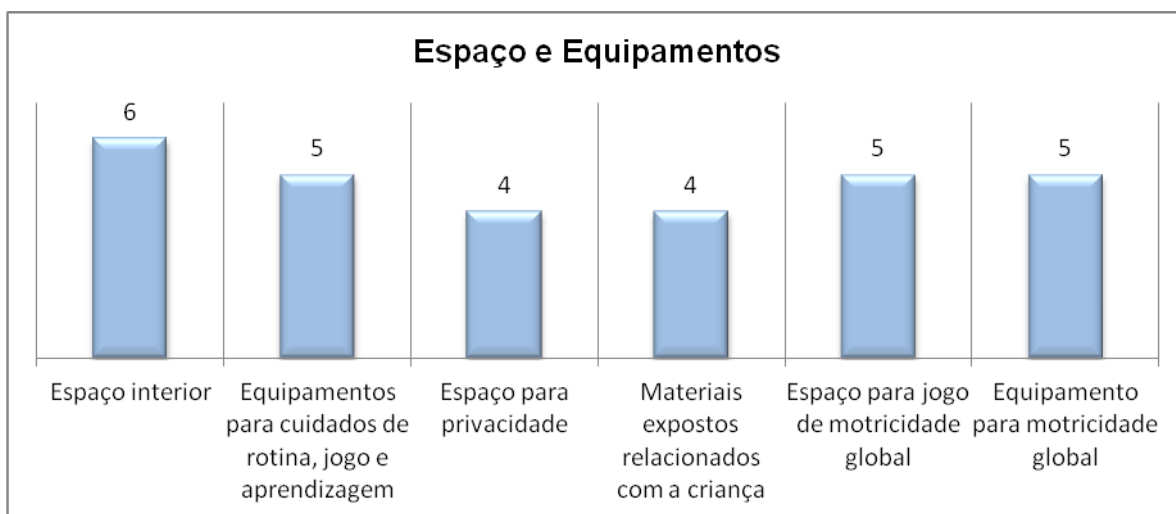


Figura 4. Espaço e Equipamentos – pontuação média obtida

O item “Espaço interior” obteve a cotação 6, o que equivale qualitativamente a uma avaliação entre o bom e o excelente e resulta do facto de o Espaço interior ser amplo e permitir aos alunos e adultos movimentarem-se livremente. Este espaço tem boa ventilação, alguma luz natural através de janelas, que pode ser controlada (obtendo a cotação de 7.1 a este nível), e é acessível a alunos com deficiência e adultos. Este item não obteve a cotação excelente porque a ventilação não poder ser controlada.

Os seguintes itens: “Equipamentos para cuidados de rotina, jogo e aprendizagem”; “Espaço para jogo de motricidade global” e “Equipamento para motricidade global” foram avaliados com a cotação 5, correspondente ao indicador de boa qualidade.

Os itens “Espaço para privacidade” e “Materiais expostos relacionados com o aluno” obtiveram a cotação 4, tendo sido avaliados com uma qualidade variável: entre o mínimo e o bom. O Espaço para privacidade está acessível para ser usado durante uma substancial parte do dia, mas não existe espaço reservado para um ou dois alunos brincarem, protegidos da intromissão de outros alunos. O item “Materiais expostos relacionados com o aluno” não adquiriu a cotação 5 (Bom), porque a maioria dos objetos / trabalhos expostos não era trabalho feito pelos alunos. Existem no espaço da UAAM trabalhos expostos realizados pelos alunos, contudo não são a maioria. Provavelmente as características dos alunos que frequentam o espaço da UAAM influenciam a cotação deste item.

Em síntese, nesta subescala destaca-se positivamente o item “Espaço interior” por ter obtido o valor mais elevado e inversamente os itens “Espaço para privacidade” e “Materiais expostos relacionados com os alunos”, por terem alcançado cotações mais baixas. Com valores médios encontram-se três itens considerados qualitativamente como «Bons». Pode-se concluir que a qualidade dos espaços e equipamentos da UAAM é, no geral boa, principalmente ao nível dos equipamentos existentes e do espaço interior.

Rotinas de cuidados pessoais

A observação da Figura 5 permite-nos perceber que foram avaliados três itens nesta subescala, os quais obtiveram valores relativamente próximos, oscilando entre as cotações 4 e 5, tendo-se obtido a pontuação média de 4.7.

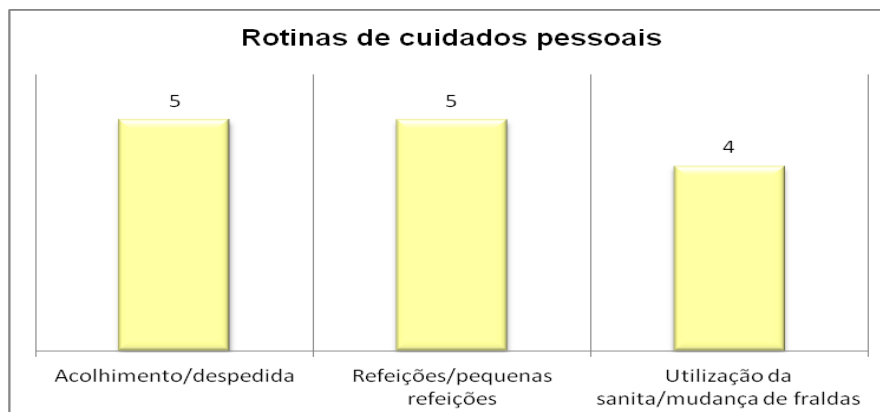


Figura 5. Rotinas de cuidados pessoais – pontuação média obtida

No item “Acolhimento/despedia” cada aluno é acolhido individualmente, a despedida é agradável e os pais são cumprimentados com afeto pelo pessoal, tendo-se obtido uma cotação média de 5 valores, correspondente à apreciação Bom. Igual qualificação foi obtida no item “Refeições/pequenas refeições”, o que equivale a dizer que a maior parte do pessoal senta-se com os alunos durante as refeições/lanches do grupo; existe uma atmosfera social agradável; os alunos são encorajados a comer de modo independente e são respeitadas restrições dietéticas apresentadas pelas famílias.

O item “Utilização da sanita/mudança de fraldas” obteve uma cotação inferior, apenas 4, apesar de a interação aluno-adulto ser agradável e de existir um lavatório e um “muda fraldas” improvisado pela docente de EE P1. Porém, o lavatório e o “muda fraldas” não se encontram próximos e não existe água quente corrente perto do local de muda de fraldas (por isso não se considerou o indicador 5.1) e as sanitas e os lavatórios encontram-se na casa de banho fora da sala da UAAM. Existem barras de apoio para alunos com deficiência física, mas há falta de pequenos estrados/degraus junto das sanitas, que facilitem o acesso aos alunos mais pequenos. Por esta razão este item não obteve a cotação 5 (correspondente a Bom).

Resumindo, os itens “Acolhimento/despedia” e “Refeições/pequenas refeições” obtiveram os valores quantitativos mais elevados (cotação 5) correspondendo em termos qualitativos a uma classificação de bom, e o item “Utilização da sanita/mudança de fraldas” foi o que obteve uma classificação mais fraca, correspondente ao valor 4, o que equivale a uma classificação situada entre o mínimo e o bom.

Linguagem/Raciocínio

Conforme se pode observar na Figura 6, foram avaliados quatro itens nesta subescala, sendo que os valores obtidos oscilaram entre a cotação 3 e a cotação 6, tendo-se obtido a pontuação média de 5.

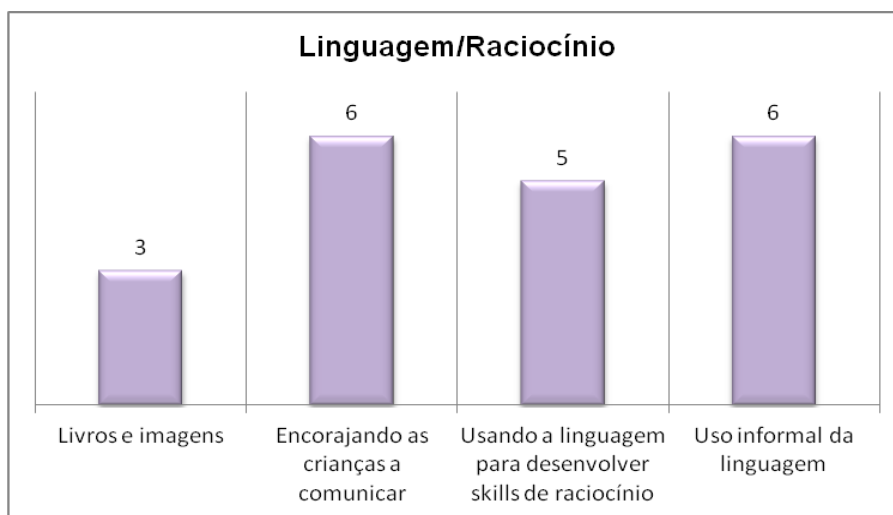


Figura 6. Linguagem/Raciocínio – pontuação média obtida

Nesta subescala o item “Livros e imagens” foi o que apresentou mais fragilidades, apesar de existirem alguns livros acessíveis aos alunos e de haver pelo menos um tempo diário de atividade de linguagem receptiva iniciado pelo pessoal.

Quanto ao item “Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio”, averiguou-se que as docentes e as assistentes operacionais conversam com os alunos enquanto estes brincam com materiais que estimulam o raciocínio e que estes são encorajados a falar/comunicar ou a explicar o seu raciocínio, enquanto resolvem os problemas. A cotação obtida por este item corresponde ao valor 5.

No item “Encorajando os alunos a comunicar”, os adultos equilibram atividades de escuta e conversa apropriadas à idade e capacidades dos alunos durante as atividades de comunicação, por exemplo dão tempo para que estas possam responder. Por sua vez, não existe por parte dos adultos a preocupação de ligar a comunicação oral com a linguagem escrita. No entanto, quando os alunos fazem trabalhos de expressão plástica os adultos escrevem o nome e dizem-lhes o que estão a escrever. Provavelmente as características dos alunos que frequentam o espaço da UAAM, nomeadamente as dificuldades na comunicação oral e do funcionamento cognitivo que apresentam, influenciaram a cotação deste item.

Em relação ao “Uso informal da linguagem”, as docentes e as assistentes operacionais encorajam os alunos a raciocinar ao longo do dia, utilizando os acontecimentos e as experiências diárias como base para o desenvolvimento de conceitos. Verificou-se que os adultos têm conversas individuais com os alunos, mas não colocam questões para os encorajar a dar respostas mais longas e mais complexas devido às suas dificuldades de linguagem. Por estas razões este item não se verificou como excelente e foi qualificado como sendo valor 6.

Em síntese, nesta subescala constatou-se uma oscilação na pontuação média obtida, destacando-se no extremo inferior o item “Livros e imagens” com a cotação quantitativa de 3, e no extremo superior dois itens que obtiveram a pontuação média de 6, correspondente à avaliação situada entre o bom e o excelente.

Atividades

Nesta subescala foram avaliados três itens, sendo que os valores obtidos oscilaram entre a cotação 4 e a cotação 6, tendo-se obtido a pontuação média de 5, como se ilustra na Figura 7.

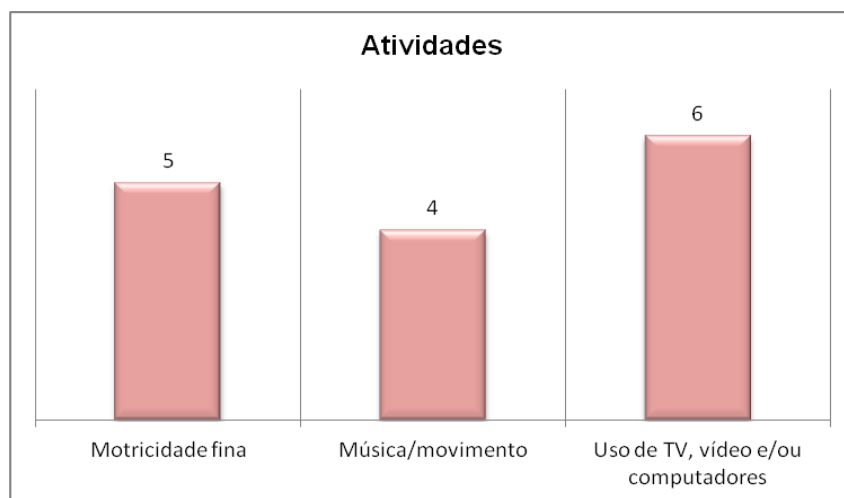


Figura 7. Atividades – pontuação média obtida

A pontuação mais baixa foi obtida no item “Música/movimento” com a cotação 4 (situada entre o Mínimo e o Bom), correspondendo aos seguintes indicadores: os alunos participam no coro da escola, cantando e, por vezes, tocando instrumentos, são usados vários tipos de música com os alunos, mas no espaço da UAAM não existe nenhuma área de música com instrumentos e, por isso, não se encontram muitos materiais musicais acessíveis aos alunos.

Em relação à “Motricidade fina” muitos dos materiais desenvolvimentalmente apropriados para a motricidade fina estão acessíveis durante uma substancial parte do dia. Estes materiais estão bem organizados e existem recursos para diferentes níveis de dificuldade, como por exemplo, *puzzles* simples e mais complexos para alunos com diferentes competências a nível de motricidade fina e do funcionamento cognitivo.

O item “Uso de TV, vídeo e/ou computadores” foi avaliado com cotação 6 uma vez que os materiais utilizados limitam-se àqueles que são considerados bons para alunos; o computador é utilizado para desenvolver atividades, entre outras, de livre escolha; a maior parte dos materiais estimula um desenvolvimento ativo e os adultos estão ativamente envolvidos no uso da TV, vídeo ou computador. Observou-se igualmente que existem softwares para estimular a criatividade, mas nem sempre os materiais são utilizados para apoiar e alargar os temas e atividades desenvolvidas na sala.

Concluindo, nesta subescala, também se verificou alguma oscilação entre as classificações obtidas, tendo variado entre a cotação 4 no item Música e movimento e a cotação 6 no item Uso de TV, vídeo e/ou computadores. Equivale a afirmar que as apreciações variaram entre mínimo quase bom e o bom quase excelente.

Interação

Conforme se pode observar na Figura 8, foram avaliados dois itens nesta subescala, sendo que os valores obtidos foram em ambos os itens a cotação 7.

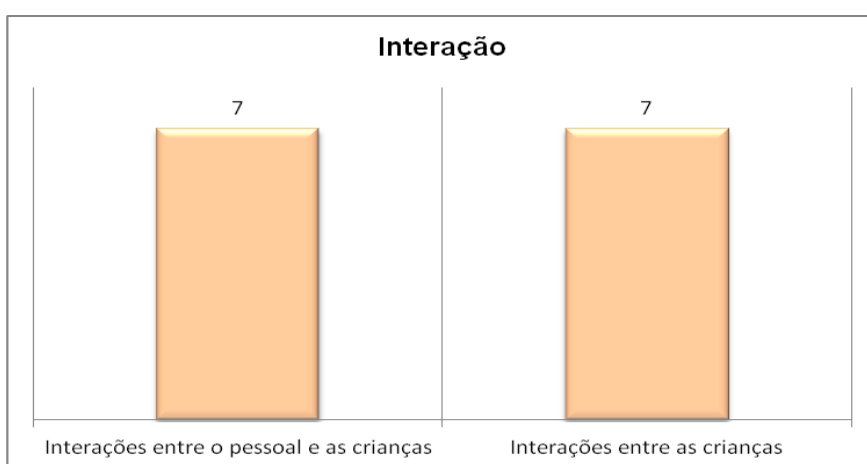


Figura 8. Interação – pontuação média obtida

Nesta subescala, ambos os itens avaliados obtiveram a cotação 7, correspondendo à apreciação de Excelente. Nas “Interações entre o pessoal e os

alunos”, os adultos parecem gostar de estar com os alunos e estimulam o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre ambos. No item “Interações entre os alunos”, as interações são normalmente positivas e os adultos providenciam oportunidades de trabalho conjunto entre os alunos com vista à realização de uma determinada tarefa.

Estrutura do programa

Nesta subescala foram avaliados três itens, sendo que os valores obtidos oscilaram entre a cotação 5 e a cotação 6, tendo-se obtido a pontuação média de 5.7, conforme se pode observar na Figura 9.

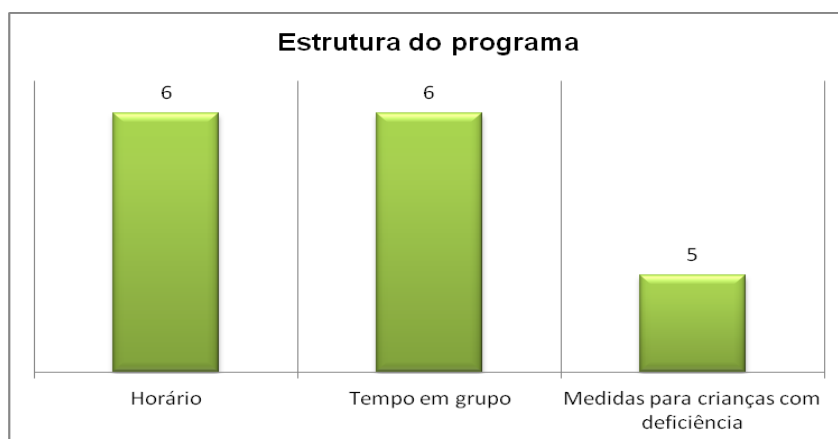


Figura 9. Estrutura do programa – pontuação média obtida

Quanto ao item Horário, observou-se a introdução de variações na programação no sentido de respeitar as necessidades dos alunos, mas nem sempre não se observaram Transições suaves entre os acontecimentos diários.

Relativamente ao item “Tempo em grupo”, a docente envolve-se em interações individuais, em pequeno grupo e em grande grupo; mas não se verificaram diferentes estruturas de grupo que favoreçam uma modificação no ritmo das atividades ao longo do dia. Também não se constataram muitas oportunidades para os alunos constituírem o seu próprio pequeno grupo. Infere-se que as características dos alunos que frequentam a UAAM não facilitam este tipo de estratégia.

Por sua vez, no item “Medidas para alunos com deficiência”, os docentes desenvolvem atividades e interações recomendadas por outros profissionais; efetuam modificações no ambiente e programa de modo a que os alunos participem em muitas atividades com os outros alunos. Por sua vez, os pais partilham frequentemente

informação com os profissionais, estabelecem objetivos e dão *feedback* relativamente ao funcionamento do programa.

Resumindo, as pontuações globalmente alcançadas, pontuações totais e médias obtidas, situaram-se na média de 5,4, o que revela uma Boa Qualidade do ambiente observado (UAAM), sendo que o valor mais baixo correspondeu ao item “Livros e imagens” da subescala *Linguagem/Raciocínio* (com a cotação 3) e os valores mais elevados corresponderam aos itens “Interações entre o pessoal e os alunos” e “Interações entre alunos” da subescala *Interação*, com a cotação 7.

2.2. Caracterização das práticas desenvolvidas pelos docentes

Para compreendermos melhor as práticas educativas desenvolvidos pelos docentes de EE nas salas da UAAM e do ER na sala de aula, considerando a promoção da inclusão de alunos com multideficiência, foi importante a realização de observações naturalistas (anexo M). Neste sentido observámos a realização de algumas atividades desenvolvidas nas salas da UAAM e do ER, as quais permitiram identificar as estratégias de ensino e os recursos utilizados (anexos N e O).

Conforme se ilustra na Tabela 11 concretizámos dez observações, correspondendo a um total de 230 minutos de tempo de observação, sendo que nove centraram-se na intervenção das docentes de EE (oito ao docente P1 e duas ao docente P2) e uma na intervenção do docente do ER (P3).

Tabela 11

Distribuição das observações pelos docentes

Total de observações	Distribuição das observações pelos docentes
10	P1 - 7 observações (110 minutos)
	P2 - 2 observações (60 minutos)
	P1 e P3 - 1 observação (30 minutos)
Total de tempo de observação: 230 minutos	

Relativamente ao ambiente educativo, a maioria das observações (nove) foi realizada no contexto da sala da UAAM e uma no contexto da sala de aula do ER. Das dez observações feitas, oito foram efetuadas aos alunos com NEE juntamente com os seus pares sem NEE. Somente duas observações foram realizadas apenas com os alunos com NEE (cf. Tabela 12)

Tabela 12

Descrição das observações realizadas considerando os contextos e alunos envolvidos

	N.º de observações / docente		N.º de observações / aluno	
Intervenientes	DER 3	1	Alunos sem NEE	8
	DEE 1	8	Alunos com NEE	10
	DEE 2	2		
Ambiente educativo/Espaço	Sala de aula	1	Sala da UAAM	9

2.2.1. Descrição das atividades observadas

Tivemos oportunidade de observar atividades que se enquadram dentro de diversas áreas curriculares, nomeadamente: expressões, língua portuguesa e matemática. Na área das expressões foram observadas atividades de expressão musical, com o cântico de canções; expressão plástica com a realização de pintura e desenho; expressão físico-motora com a realização de jogos e expressão dramática com dramatização através de gestos no acompanhamento do conto de uma história e do cântico de canções. As atividades nas áreas de língua portuguesa e matemática corresponderam a momentos de trabalho nas salas da UAAM e da sala de aula do ER. Duas observações consistiram em momentos de diálogo e esclarecimento de temas e uma observação a um momento de brincadeira livre, como se observa na Tabela 13 onde se descreve mais pormenorizadamente as atividades observadas.

Tabela 13

Descrição das atividades observadas nos dois contextos

Descrição das atividades observadas
Jogo com a “Goalball”. A docente pretende dar a conhecer esta bola aos alunos. O jogo é realizado em roda, com todos os alunos sentados no chão, de forma a poderem passar a bola uns para os outros rolando-a.
Brincadeira livre.
Realização do jogo “O Rei manda”, em que uma pessoa faz de Rei e dá ordens e todas as outras obedecem fazendo os gestos indicados
Esclarecimento sobre a profissão de Polícia e visualização de fotografias de uma visita da PSP à escola sobre o Projeto “Dá Tampa ao Azulinho”.
Reconhecimento das cores e pintura que a professora faz com A1 na UAAM.
Momento de trabalho de A1 e A2 na turma do ER.

Tabela 13

Descrição das atividades observadas nos dois contextos (cont.)

Descrição das atividades observadas
Pintura com tema livre em papel cenário com tintas de várias cores.
Cântico de canções: decorre na UAAM depois dos alunos regressarem do recreio.
Conversa e trabalho com o caderno de imagens sobre a família e as divisões da casa.
Conto da história “Os três porquinhos” por uma aluna do 4º ano aos colegas, com a orientação e ajuda da professora.

Na maioria das atividades observadas houve interação entre os alunos com MD e os seus pares sem NEE a nível comunicativo e a nível do apoio dado: ajuda física. Observámos a realização de atividades de grupo (jogos, pintura, cântico de canções, conto de uma história, esclarecimento de um tema/visualização de fotografias e brincadeira livre), mas também de atividades individuais (brincadeira individual). Algumas atividades corresponderam a momentos de trabalho realizados com a ajuda dos docentes e das assistentes operacionais.

A observação na sala de aula do ER permitiu-nos verificar que quando os alunos com MD A1 e A2 chegaram à sala os pares mostraram agrado à sua chegada, são dadas indicações pela docente do ER e as crianças pedem aos adultos autorização para os sentarem junto dos seus colegas com MD. Durante a aula os pares com desenvolvimento típico ajudam os colegas na realização das suas tarefas. Nesta observação, constatámos que as tarefas efetuadas por A1 e A2 eram distintas das tarefas que a turma estava a realizar.

Relativamente à intervenção pareceu-nos que os alunos com MD apresentavam comportamentos de interação mais direcionados para os adultos, do que para os pares. Por sua vez, os adultos e os pares sem NEE comunicavam com os alunos com NEE e incentivavam-nos à participação.

2.2.2. Estratégias utilizadas pelos docentes nas atividades

Durante o desenvolvimento das atividades pudemos observar o recurso a um conjunto de quatro tipos de estratégias, as quais apresentamos na Tabela 14, relacionando-se estas com a: comunicação (utilizadas com os alunos com NEE e com

o grupo), participação dos alunos com NEE na atividade, o posicionamento dos mesmos alunos e os materiais utilizados.

Tabela 14

Estratégias de ensino usadas com alunos com MD relacionadas com as práticas de inclusão

Temas definidos na análise categorial das observações	Freq.	%
Estratégias comunicativas utilizadas com o aluno com NEE	187	52,97
Estratégias comunicativas utilizadas com o grupo	73	20,68
Estratégias relacionadas com a participação do aluno com NEE na atividade	43	12,18
Estratégias relacionadas com o posicionamento dos alunos com NEE	27	7,65
Estratégias relacionadas com os materiais	23	6,52
Total	353	100

Quanto às estratégias comunicativas utilizadas pelos docentes com os alunos com NEE durante as atividades observadas, constatámos que todos os docentes utilizavam a linguagem verbal para comunicar com os alunos com MD. Este recurso à fala é verificado com frequência pelas docentes da EE para dar informações sobre o tópico e o desenvolvimento da atividade. A docente P1 também utiliza este recurso para dar orientações específicas aos alunos.

Verificámos que em simultâneo com a utilização da linguagem verbal, todos os docentes recorrem ao contacto físico e à expressão facial para dar feedback aos alunos com NEE. Durante as atividades observadas verificámos ainda o recurso ao questionamento do aluno por parte de todos os docentes. As perguntas dirigidas aos alunos com MD eram relativas ao desenrolar da atividade e procuravam conhecer a sua opinião.

Uma outra estratégia de comunicação utilizada por todos os docentes foi o recurso a gestos para dar informação ao aluno com NEE ou para chamar a atenção do aluno para algo. A docente P2 também utiliza gestos no sentido de pedir aos alunos para participar na atividade.

As docentes de EE, (P1 e P2), nas suas práticas de ensino recorrem ainda à conversação e ao contacto visual para interagir com o aluno com NEE e falar sobre a atividade, usam a dramatização e a leitura da informação escrita para desenvolvimento da atividade e utilizam o recurso à pausa para darem tempo ao aluno.

A docente de EE (P1) nas sessões observadas recorreu em simultâneo ao uso da fala e ao exemplo para motivar o aluno com NEE para a atividade, e ao contacto ocular e à fala para conversar com ele sobre o seu comportamento.

Por sua vez, a docente P2 também socorreu-se ao gesto e à fala em simultâneo para cumprimentar e despedir-se do aluno com NEE e utilizou o recurso à atividade lúdica, ao canto, à dança e ao contacto físico para interagir com o aluno com MD.

As estratégias comunicativas apresentadas foram as que se destacaram mais nas práticas estudadas, com os alunos com e sem NEE que participaram nas atividades. É de salientar o uso da linguagem verbal uma vez que observámos com a maior frequência a utilização da informação oral ao grupo sobre o desenvolvimento da atividade. Constatámos também o recurso à fala para conversar com o grupo de alunos sem NEE sobre o seu comportamento e a atividade e para lhes colocar questões.

As estratégias relacionadas com a participação do aluno com NEE na atividade constituíram outro conjunto de estratégias observadas nas práticas dos docentes. Destaca-se a ajuda ao aluno para usar os materiais e participar na atividade. Na maioria das situações, as docentes de EE (P1 e P2) dão ajuda física ao aluno com NEE e utilizam o recurso ao gesto e aos materiais para motivar o aluno para a atividade. Recorrem ainda à aproximação física e aos pares para auxiliar o aluno com MD.

Quanto às estratégias relacionadas com o posicionamento dos alunos com NEE na sala, observámos que a docente de EE (P1), por vezes, senta-se ao lado do aluno e outras vezes senta o aluno junto do adulto, ou seja procura disponibilizar um adulto para apoiar estes alunos. Esta docente recorre ainda à fala para dar orientação sobre o local onde o aluno se deve sentar e verifica o equipamento onde o aluno está posicionado, inferindo-se a demonstração de preocupação com a segurança e bem-estar do aluno. O recurso a esta estratégia também se observa relativamente aos alunos sem NEE. Isto é, a docente dá informação oral ao grupo sobre o seu posicionamento e dá orientações sobre onde os alunos se devem sentar.

Verificámos também que a docente de EE (P2) chama e senta os alunos com NEE junto do adulto e dos pares sem NEE. Observámos ainda o recurso ao sentar o aluno com NEE no seu colo, o balançar o carrinho onde está sentado e o deitá-lo no

colchão. A deslocação pela sala com o aluno com NEE ao colo foi outra estratégia utilizada por esta docente.

Os docentes de EE (P1) e do ER (P3) têm em comum o recurso à estratégia de aproximação física ao aluno com e sem NEE. Por sua vez, o docente do ER P3 opta por observar o aluno com NEE, mas não se aproxima dele.

As observações permitiram-nos ainda observar o uso de estratégias relacionadas com os materiais. Especificando, as docentes de EE exemplificam e mostram como o material funciona, e.g. a professora P1 mostra o material várias vezes durante as atividades, coloca em destaque o material e prepara o material para a atividade seguinte. Também explica oralmente o funcionamento do material, usa a fala para apresentar os materiais e explica o que o aluno não deve fazer com o material.

Pudemos confirmar ainda que as docentes de EE (P1 e P2) recorriam aos pares para prestar auxílio aos alunos com MD durante desenvolvimento de algumas atividades, como foi o caso do conto de uma história. As assistentes operacionais foram também um recurso para os docentes em algumas das sessões observadas, prestando apoio físico aos alunos, para corrigir a postura dos alunos, na preparação destes para as atividades, no acompanhamento da realização das tarefas e ainda para incentivar à concretização das mesmas.

2.2.3. Recursos materiais utilizados nas atividades observadas

No desenvolvimento das atividades os docentes recorreram também a vários recursos materiais, os quais foram classificados por nós como: materiais comuns, materiais específicos, TIC e Tecnologias móveis e tecnologias de apoio à mobilidade, como se descreve na Tabela 15. Observámos ainda que nem sempre os docentes utilizam materiais no desenvolvimento das atividades, foi o que aconteceu em duas das observações efetuadas.

Tabela 15

Descrição dos materiais / recursos usados pelos docentes nas atividades

Tipo de recursos	Descrição
Materiais específicos	Goalball (n=2); Vendas (n=2); Fichas de trabalho em papel e plastificadas, Caderno de imagens.
Materiais comuns	Caixas (n=3) diversas, papel cenário, brinquedos (n=4), copos de plástico (n=3), argolas de plástico, fotografias, barra de plástico, Lápis de cor e canetas de feltro, tintas e pincéis, puzzle, braçadeira de praia (n=2), garrafa de água (n=2) e livros de histórias.
TIC/Tecnologias Móveis	Computador e Tablet
TA à mobilidade	Andarilho

Após analisarmos os recursos materiais utilizados nas atividades observadas constatámos que foram usados mais materiais comuns do que específicos e que estes nos pareceram adequados e pertinentes para o desenvolvimento das atividades observadas e para os alunos. Por outro lado, ainda que tenhamos verificado o recurso a várias estratégias de comunicação, a maioria não envolveu o recurso a tecnologias de apoio à comunicação.

CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A nossa inquietação sobre o modo como os docentes que trabalham com alunos com MD desenvolvem as suas práticas para promover a inclusão de alunos com MD no 1º ciclo do ensino básico orientou-nos na realização do presente estudo.

Explicitados, no capítulo anterior, os resultados obtidos vamos agora discutir esses dados à luz da revisão da literatura e dos objetivos formulados para a investigação, os quais passamos a relembrar:

1. conhecer as percepções dos professores do ensino regular e dos professores da educação especial sobre a inclusão de alunos com MD no ensino regular;
2. caracterizar as atividades em que os alunos com MD são envolvidos no contexto regular de ensino;
3. identificar as estratégias que são utilizadas pelos docentes do ensino regular e de educação especial nas suas práticas educativas com alunos com MD;
4. identificar os meios e os recursos utilizados pelos docentes nas suas práticas pedagógicas para promover a inclusão desses alunos.

Assinalamos que o primeiro objetivo se relaciona com o conhecimento das percepções dos docentes acerca da inclusão de alunos com MD no ensino regular, e os restantes focam-se nas práticas educativas.

Considerámos oportuno organizar o presente capítulo tendo em atenção os objetivos acima descritos, no sentido de ser mais fácil perceber se os objetivos traçados para o estudo foram alcançados ou não. Começamos por discutir os dados relativos às percepções dos docentes sobre a inclusão de alunos com MD no ensino regular.

1. Inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular

Globalmente, os docentes do ensino regular e da educação especial manifestaram ter conceções positivas face à inclusão de alunos com MD no ensino regular, o que nos parece ser um bom indicador de que algum caminho tem estado a ser feito no contexto estudado, ainda que nem todos expressassem o mesmo nível de envolvimento neste processo. Considera-se este resultado importante, na medida em que os profissionais são um dos elementos relevantes para a concretização do processo de inclusão. Como nos disse Fullan em 1991 (citado por Rodrigues, 2001,

p.115) “nada ou, ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam”. Por sua vez, Correia (2003) também refere que os professores que apresentam percepções positivas em relação à inclusão dos alunos com NEE revelam uma função mais ativa e dinâmica no processo de aprendizagem.

Os resultados do presente estudo indicam ainda que o processo de inclusão dos alunos com MD no contexto estudado era liderado por uma das docentes de educação especial. Consideramos que o facto de a liderança estar a cargo de uma professora que acredita na inclusão de alunos com MD no ensino regular representa uma mais-valia no sentido de motivar uma equipa de docentes a trabalhar no mesmo sentido. Vários autores (Alper, Schloss, Etscheidt & Macfarlane, 1995, citado por Nielsen, 1999), reportam a importância destes profissionais no processo de inclusão, nomeadamente porque podem orientar os professores do ensino regular, indicando estratégias a usar com alunos com NEE. Entende-se que “A educação de alunos com NEE representa um esforço de equipa que deve ser marcado pela partilha e pela colaboração” (Nielsen, 1999, p.19).

Quanto à educação de alunos com MD os professores que colaboraram nesta investigação consideram ainda que a existência de UAAM constitui uma resposta educativa promotora da inclusão, nomeadamente porque favorece o contacto dos alunos com MD com pares com desenvolvimento típico. Ladeira e Amaral (1999) também descrevem as UAAM como “salas em que os alunos com multideficiência (...) poderão realizar em conjunto com companheiros da sua turma actividades específicas” (p. 21). Em nossa opinião o contacto entre alunos com MD e os pares com desenvolvimento típico pode ser benéfico para o processo educativo destes alunos, mas não pode ser a única dimensão a considerar. Para promover a inclusão pensamos ser importante também, organizar o currículo destes alunos nesse sentido e criar ambientes de aprendizagem apropriados (Nunes & Amaral, 2008). Porém, os docentes participantes no estudo salientam que as especificidades dos alunos com MD exigem muita atenção por parte dos adultos, bem como o desenvolvimento de um trabalho singular, o que nem sempre é fácil e exequível de concretizar no contexto de aula do ensino regular.

Considera-se que as opiniões manifestadas pelos docentes participantes no presente estudo, de alguma forma, vão ao encontro do que Nunes e Madureira (2015) nos reportam, salientando a importância do docente:

organizar a intervenção pedagógica equacionando sistematicamente estratégias diversificadas, de modo a assegurar que todos os alunos se sentem motivados para aprender, que todos têm facilidade em aceder e compreender os conteúdos de ensino e, por último, que todos vivenciam experiências de acordo com as suas necessidades e possibilidades de expressão (p. 140).

Domingues e Ferreira, (2009) referem ainda ser necessário uma alteração de posturas, comportamentos, disposições e atitudes que permitam transformar a Escola, enquanto comunidade, num espaço onde predominem valores como a tolerância, respeito pela diferença e a sua aceitação absoluta. Este aspeto tem sido referenciado por vários autores (cf. Domingues & Ferreira, 2009; King-Sears, 2009; Nunes & Amaral, 2008; Nunes & Madureira, 2015; Saramago et al., 2004) e salientado noutros estudos (Silva & Leite, 2015; Wolf & Hall, 2003).

Os docentes envolvidos no presente estudo entendem ser igualmente fundamental existir recursos humanos e materiais adequados às necessidades destes alunos, o que nem sempre se verifica.

Em termos de recursos humanos os docentes distinguem a necessidade de os alunos terem mais apoio por parte de profissionais da saúde, nomeadamente na área da psicologia e da fisioterapia. Comentam ainda o apoio que os CRI têm prestado, o que consideram não ser o desejável. A atual legislação sobre educação especial (Decreto-Lei n.º 3/2008) também assinala que face às características destes alunos, pode ser útil recorrer a materiais e recursos específicos, como é o caso de produtos de apoio ou de tecnologias de apoio, ou seja “dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e a vida profissional e social”. Porém, parece haver alguma discrepância entre o discurso legislativo e a realidade de muitos contextos escolares que se dedicam à educação de alunos com MD. Em nossa opinião a existência ou não destes recursos humanos e materiais influencia o modo como cada estabelecimento procede ao processo de inclusão dos alunos com MD, embora seja apenas uma dimensão a considerar.

A nível dos apoios terapêuticos foi salientada a ideia de que estes devem ter em atenção os contextos onde são realizados e deveriam integrar apenas horários não letivos dos alunos com MD. Não encontramos na revisão da literatura efetuada nenhum estudo que abordasse este assunto, contudo em nossa opinião a

possibilidade de acesso a serviços e apoios especializados criam oportunidades de aprendizagens mais significativas e potenciam o sucesso dos alunos com MD.

Os docentes consideram ainda importante haver uma maior articulação entre os docentes de EE e estes profissionais. Em linha com estas ideias Rodrigues-Gil (2009, citado por Nunes, 2011) considera necessário os profissionais terem uma visão global do educando e não apenas uma perspetiva da sua área de intervenção. É essencial que as decisões sejam tomadas em conjunto, que os objetivos sejam partilhados e existir um plano de ação comum. Consequentemente, uma articulação entre os docentes de EE e os profissionais na área da saúde parece-nos essencial no desenvolvimento pessoal e escolar destes alunos, dado permitir aos mesmos um desenvolvimento global mais harmonioso. Por outro lado, facilitará o seu processo de inclusão, no sentido em que todos trabalham para esse objetivo.

Face ao elevado número de profissionais que habitualmente intervém no processo educativo destes alunos entende-se ser essencial existir um trabalho em equipa (cf. Madureira & Leite, 2003; Orelove, Sobsey & Silberman, 2004), o que nem sempre se verifica, quer entre docentes, quer entre estes e os profissionais de saúde. Em nossa opinião, a reflexão e a discussão conjuntas entre os profissionais das diferentes áreas, educação e saúde, permitem definir planos de trabalho que conduzem à obtenção de respostas diversificadas, cobrindo as necessidades dos alunos.

Neste processo de inclusão, os docentes que colaboraram neste estudo, referem ainda as dificuldades de acessibilidade física e financeiras relacionadas com a falta de recursos económicos e a reduzida verba disponibilizada pelo Ministério da Educação. Concordamos que a inclusão subentende a existência de uma escola livre de barreiras arquitetónicas, atitudinais e curriculares que promovam a colaboração e a equidade. Portanto, a escola inclusiva será aquela que tem como objetivo uma educação adequada a cada um dos alunos que a frequenta, tendo em conta as suas características individuais e as suas NEE, proporcionando as condições necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e social e ao seu sucesso educativo (Correia, 2006). Na nossa opinião as práticas inclusivas destes alunos exigem meios e recursos adequados e a eliminação das barreiras existentes nos vários ambientes.

Os docentes do ensino regular e da educação especial expressaram ainda as suas opiniões sobre as atitudes dos alunos sem NEE face aos colegas com MD, considerando-as serem estas muito positivas. Estudos desenvolvidos por vários

autores (cf. Kennedy, Shukla & Fryxell, 1997; Mu, Siegel & Allinder, 2000; Wolf & Hall, 2003) têm evidenciado que a inclusão é benéfica para todos os estudantes (com e sem deficiência) particularmente em relação à aceitação social, autoestima e desenvolvimento de capacidades sociais. Por sua vez, os alunos sem NEE têm oportunidade de contactar com estes alunos e de compreender que a partilha de aspetos comuns e de necessidades excede as diferenças (cf. Alper et al., 1995; Nielsen, 1999).

Estamos de acordo com estas opiniões e evidências, pois em meios educativos inclusivos os alunos interagem uns com os outros permitindo aos alunos com NEE receberem uma melhor preparação para a vida em sociedade. Por sua vez, aos alunos sem NEE, esta interação desenvolve o respeito pela diferença e atitudes positivas face aos colegas com MD. Permite, simultaneamente, compreenderem que apesar das dificuldades manifestadas pelos colegas com NEE, estes também fazem conquistas e conseguem alcançar sucesso.

Quanto às opiniões prévias das famílias das crianças sem NEE face à inclusão de alunos com MD nas escolas dos seus filhos, as docentes de EE afirmaram que inicialmente estas famílias manifestavam receio que os alunos com MD pudessem constituir modelos negativos para os seus filhos e que podiam prejudicar a sua aprendizagem. No entanto, é salientado que atualmente essas famílias sentem respeito e admiração pelas crianças com MD e reconhecem a importância do convívio entre os seus filhos e estas crianças. Face aos dados obtidos no contexto estudado inferimos que tem sido realizado algum trabalho no sentido de construir uma comunidade educativa acolhedora e que respeite as diferenças. Como mencionam Domingues e Ferreira (2009, p.3) a inclusão “passa por uma alteração de posturas, comportamentos, disposições e atitudes que permitem transformar a Escola, enquanto comunidade, num espaço onde predominem valores como a tolerância, respeito pela diferença e a sua aceitação absoluta”.

2. Caracterização das atividades desenvolvidas pelos alunos com MD

Globalmente, os professores participantes neste estudo demonstraram preocupação em desenvolver atividades que promovam a inclusão, nomeadamente ao

nível da socialização entre pares com e sem NEE. Estes docentes consideram importante desenvolver atividades que facilitem a convivência e a interação espontânea entre pares, bem como o aumento da competência social e comunicativa (cf. Santos, 2007). Neste sentido observámos a realização de vários jogos promotores da interação entre pares sem NEE, os quais, na nossa opinião, possibilitaram uma participação ativa dos alunos com MD em experiências de comunicação e movimento. Os docentes de EE parecem atribuir especial importância ao desenvolvimento de atividades da vida diária e dos tempos livres.

Confrontando estes dados com a literatura revisitada verificamos que vários autores (Amaral et al., 2006; Nunes, 2008; Nunes & Amaral, 2008) descrevem a utilidade de as propostas educativas se apoiarem no modelo centrado em atividades naturais, pressupondo a participação em atividades reais nos seus múltiplos contextos de vida. Consideram os autores que a participação neste tipo de atividade cria oportunidades reais de comunicação, de reciprocidade no estabelecimento de relações afetivas e de apropriação de conceitos significativos para a vida atual e futura (Saramago et al., 2004). Vários autores (cf. Amaral et al., 2006; Nunes, 2008) mencionam também que a organização das respostas educativas centrada em atividades de vida real realizadas em contexto natural deve considerar a participação dos alunos em cinco esferas de atividade: i) vida diária (inclui os cuidados pessoais e a automanutenção); ii) vida doméstica (lida da casa e preparação de refeições); iii) trabalho/tempo livre; iv) escola e v) atividade sociocultural. Face à relevância desta dimensão de análise pensamos importante analisar as atividades observadas no contexto de estudo de acordo com estes dados da revisão da literatura e os relativos à inclusão. De assinalar que os dados de observação centraram-se apenas em atividades realizadas no contexto de sala da UAAM e na sala de aula.

Começando pelas atividades desenvolvidas com os alunos com MD no espaço da UAAM, observámos o seu envolvimento em situações relacionadas com a concretização de cuidados pessoais nas atividades de vida diária, como foi o caso do lavar as mãos antes das refeições (almoço e lanche) e após a realização de atividades de pintura. Outra situação observada foi na chegada e saída dos alunos com MD à UAAM, estes despiam e vestiam os casacos com o auxílio das docentes e/ou das AO. Salientamos ainda a observação de atividades de automanutenção, como beber água, tomar o lanche da manhã e da tarde e o almoço. O apoio dado pelos adultos nestas atividades dependia das capacidades dos alunos, por exemplo o aluno A3 que era

totalmente dependente do adulto, precisava de ajuda. Já os alunos A1 e A2 demonstraram alguma autonomia nestas atividades, precisando apenas de algum auxílio por parte do adulto ou dos pares sem NEE. Observámos, portanto, que o apoio dado aos alunos dependia em parte das capacidades de cada um, sendo que alguns eram mais dependentes do que outros.

Face aos dados recolhidos inferimos que os docentes de EE desenvolvem um conjunto de atividades, às quais atribuem importância, que se relacionam com a participação dos alunos com MD em «atividades da vida diária» que sejam significativas para eles, valorizando a necessidade de treino de competências que tendem a melhorar o grau de autonomia e a promover uma melhor qualidade de vida. Portanto, no desenvolvimento deste grupo de atividades os docentes de EE parecem não se preocupar diretamente com a inclusão dos alunos com multideficiência na escola. Mas em nossa opinião, parece-nos que em algumas das atividades inseridas nesta esfera de atividade poder-se-ia promover diretamente a inclusão social dos alunos com multideficiência no contexto escolar. Entendemos, por exemplo, que se algumas atividades forem realizadas nos contextos naturais, como seja o refeitório e as instalações sanitárias e não no contexto apenas da UAAM, poderão ser criadas também oportunidades para promover a sua inclusão social.

Contrariamente às atividades de vida diária, na sala da UAAM observámos a preocupação da docente de EE em desenvolver atividades que promovem a inclusão, nomeadamente ao nível da socialização entre pares. As atividades observadas neste contexto podem ser inseridas na esfera de atividade designada «atividades de tempo livre» ou «atividades socioculturais». Observámos o desenvolvimento de vários jogos promotores da interação entre pares com e sem NEE. Entendemos, constituir este um grupo de atividades com potencial para promover a inclusão social de alunos com MD. Contudo, pensamos que será igualmente benéfico desenvolver este tipo de atividades em ambientes mais comuns, e não apenas no contexto da sala da UAAM, que se constitui naturalmente como mais segregado. Os docentes de EE assinalaram ainda dinamizar situações de teatro no espaço da UAAM.

O estudo desenvolvido por Lopes (2012) relativo à análise da qualidade dos contextos educativos inclusivos frequentados por alunos com MD também indica que os docentes de educação especial (EE) privilegiam o desenvolvimento de atividades relacionadas com as áreas dos cuidados pessoais, da vida doméstica e dos tempos livres, no sentido de melhorar o grau de autonomia dos alunos e de desenvolver

competências que sejam significativas para o aluno, procurando, assim promover uma melhor qualidade de vida. Por sua vez, os docentes do ensino regular (ER) parecem valorizar as áreas académicas e o trabalho/ocupação.

Através da análise de conteúdo das entrevistas identificámos ainda o desenvolvimento de atividades que correspondem à esfera de «atividades socioculturais», nomeadamente a comemoração de dias festivos e visitas de estudo, que ilustramos com a afirmação já antes referida: “os alunos foram incluídos em todas as situações de vida social da escola” (P1). Como nos referiram alguns docentes nas entrevistas os alunos “participam em todas as atividades sempre que possível e se ajuste” (P1). Perante os dados recolhidos, pensamos ser importante envolver os alunos com MD neste tipo de atividades, pois constituem contextos positivos para a promoção de oportunidades de inclusão social e, eventualmente, académica (cf. Katz, 2013).

Os docentes parecem ter consciência de que a inclusão dos alunos com MD acontece, sobretudo, nas atividades que mobilizam a escola, as quais podemos inserir em várias esferas de atividade: i) «atividades da vida diária», como é o caso do almoço no refeitório; ii) «atividades de tempos livres», que envolvem a participação em atividades de grupo e em atividades lúdicas no recreio; iii) «atividade socioculturais», tais como a participação em festividades, no coro da escola e no conto de histórias na biblioteca; e ainda iv) «atividades académicas», por exemplo a participação na Atividade Física e Desportiva. Como assinala Nunes (2008) é importante “selecionar diferentes tipos de atividades que proporcionem experiências diversificadas, novas, interessantes e assegurem também o envolvimento ativo destes alunos em atividades desenvolvidas em conjunto com os seus pares sem NEE” (p. 24).

Face ao leque de atividades acima descritos inferimos que os docentes participantes no estudo se preocupam basicamente em envolver os alunos com MD em atividades que promovem a sua inclusão social. Ou seja, parece haver uma preocupação em criar oportunidades para que os alunos com MD possam interagir socialmente com os colegas e sentirem que fazem parte da escola. Pensamos ser importante promover este tipo de inclusão, concordando com Katz (2013) quando nos diz que a inclusão social é vital para o desenvolvimento do aluno, para o seu bem-estar e motivação para a aprendizagem. Por outro lado, não evidenciaram prestar particular atenção à inclusão académica, a qual implica, no entender de Katz (2013) a participação total e equitativa nas interações com pares sem NEE, durante a

realização das atividades curriculares na sala de aula. Talvez as especificidades dos alunos com multideficiência condicionem as opções dos docentes efetuadas a este nível, pois é importante o currículo destes alunos contemplar diferentes áreas curriculares: comunicação; orientação e mobilidade; desenvolvimento pessoal e social (atividades de vida diária e de vida doméstica); compreensão do meio que o rodeia e relação com o mesmo; e ainda a área académica (Nunes, 2008). Como nos dizem Ladeira e Amaral (1999) um dos objetivos de inclusão é “melhorar as condições de participação e envolvimento da população com multideficiência na vida da comunidade, através de um envolvimento na escola [...], em atividades de recreio” (p.7).

Embora não tenhamos tido oportunidade de observar o desenvolvimento de todas estas atividades referenciadas pelos docentes, houve outras que nos foram possível presenciar, nomeadamente atividades de expressão realizadas nos contextos de sala de aula. Nestes contextos os docentes procuram promover a inclusão dos alunos com MD na turma do ER ainda que a tempo parcial, com apoio individualizado e a participação em atividades paralelas com apoio de um professor e de uma AO. Face aos dados obtidos infere-se ser a inclusão académica dos alunos com MD mais difícil de concretizar do que a inclusão social.

A maior parte das observações efetuadas foram realizadas com a participação dos alunos sem NEE, ainda que no contexto da UAAM. Esta prática parece ser usual neste contexto, inferindo-se que parece ser mais fácil aos docentes promover oportunidades de inclusão em ambientes mais segregados do que em ambientes comuns. Conjetura-se que o facto de ser um ambiente específico em que o cumprimento do currículo não obedece ao comumente estabelecido no contexto regular de ensino possa dar mais liberdade ao docente para dinamizar situações pedagógicas facilitadoras da inclusão. Porém, consideramos que os momentos de recreio em que também não existe o “constrangimento” do desenvolvimento do currículo comum, poderia ser mais aproveitado para promover oportunidades de inclusão dos alunos com multideficiência. Entendemos ser possível aproveitar os contextos escolares que não apenas a sala de aula para criar oportunidades que promovam a inclusão de alunos com multideficiência.

Assim, verificámos que os docentes tentam promover oportunidades para que os alunos com MD possam participar em atividades conjuntamente com os colegas da turma do ER ou dos pares sem NEE da escola. Esta prática vai ao encontro do que

Nunes (2008) defende ao afirmar que é necessário “selecionar diferentes tipos de atividades que proporcionem experiências diversificadas, novas, interessantes e assegurem também o envolvimento ativo destes alunos em atividades desenvolvidas em conjunto com os seus pares sem NEE” (p. 24).

O cruzamento da informação recolhida nas entrevistas com as observações efetuadas permitiram-nos perceber que um dos fatores facilitadores da inclusão no ensino regular no caso do contexto estudado parece relacionar-se com a participação dos alunos com MD em atividades conjuntas com os pares sem NEE, em diversos contextos. Relacionando os resultados da análise categorial das observações com a análise de conteúdo inferimos que os docentes envolvem os alunos com MD em inúmeras atividades, proporcionando assim experiências diversificadas em contextos naturais, ou seja os alunos parecem participar em atividades relacionadas com diferentes esferas de atividade, procurando os docentes alargar as atividades desenvolvidas a mais ambientes sempre que considerem adequados.

Entendemos que a organização das atividades constitui um procedimento importante em qualquer processo de ensino e aprendizagem, sendo que os adultos que interagem com alunos com MD têm uma responsabilidade acrescida de decidir o que lhes vão ensinar (Nunes, 2005; Nunes & Amaral, 2008). O estudo realizado por Lopes (2012) comprova ainda que na organização das atividades, os docentes de EE e os docentes de ER têm diferentes opiniões quanto aos aspetos considerados mais relevantes.

Face à análise efetuada consideramos que o contexto educativo estudado procura promover atividades facilitadoras da inclusão dos seus alunos com MD, no sentido em que tenta assegurar o seu direito à educação no ensino regular (cf. Simeonsson et al., 2010), criando algumas condições para que tenham acesso e participem em algumas atividades desenvolvidas em conjunto com os seus pares sem NEE (cf. Nunes & Madureira, 2015). Porém, a inclusão parece centrar-se mais na inclusão social e não tanto na inclusão académica.

3. Identificação das estratégias usadas pelos docentes para promover a inclusão

Os resultados obtidos permitiram-nos compreender que os docentes do contexto educativo observado implementam um conjunto diverso de estratégias para

promover a inclusão de alunos com MD. Registrou-se o recurso a estratégias dirigidas à comunidade escolar (docentes e assistentes operacionais), estratégias focadas nos alunos com desenvolvimento típico e estratégias centradas nos alunos com MD, nomeadamente para apoiar a aprendizagem e criar oportunidades de interação com pares sem NEE.

A realização de ações de sensibilização relacionadas com a temática da inclusão de alunos com MD nos contextos educativos comuns é uma das estratégias usadas pela docente de EE (P1) para promover a inclusão destes alunos no ensino regular. Com este tipo de estratégias a docente procura promover junto da comunidade escolar conceções positivas face à inclusão de alunos com MD no ensino regular (cf. Correia, 2003; Fullan, 1991; Rodrigues, 2001).

Quanto às estratégias focadas nos alunos (com e sem NEE) os docentes parecem prestar alguma atenção às situações de aprendizagem, realizando atividades conjuntas entre os alunos com MD e os seus pares sem NEE, as quais parecem acontecer, sobretudo, no espaço da UAAM. Contudo, também se observou a criação de oportunidades para que os alunos com MD frequentem a tempo parcial a sua turma de referência. Este procedimento constitui outra estratégia implementada para promover a inclusão de alunos com MD no contexto escolar. Nestas situações os docentes prestam apoio individualizado, promovendo a participação dos alunos com MD em atividades paralelas às dos alunos com desenvolvimento típico. Nesse contexto os docentes recorrem ainda a metodologias um pouco distintas das usadas com os alunos sem NEE, como é o caso da utilização do método de leitura global, a utilização de imagens e gestos e a realização de trabalhos individuais.

Olhando especificamente para as estratégias utilizadas pelos docentes aquando o desenvolvimento de atividades com alunos com MD observou-se o recurso a um conjunto diverso de quatro tipos de estratégias: (i) estratégias comunicativas, dirigidas a alunos com e sem NEE; (ii) estratégias promotoras da participação dos alunos com MD na atividade; (iii) estratégias relacionadas com o bem-estar dos alunos com MD, nomeadamente ao nível do posicionamento e (iv) estratégias relacionadas com os recursos utilizados.

Começamos por discutir as estratégias comunicativas observadas. Os resultados do presente estudo revelam que os docentes parecem ter consciência da importância que a comunicação tem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com MD, ainda que nas entrevistas apenas uma das docentes tenha salientado

recorrer a estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa para comunicar e interagir com os alunos com MD. Este resultado parece-nos relevante na medida em que também alguma da literatura consultada (Nunes, 2001) exalta que na educação de alunos com MD é necessário utilizar-se, frequentemente, estratégias ao nível da comunicação não-verbal.

Quanto ao uso de estratégias de comunicação não-verbal os docentes observados utilizaram, em simultâneo com a linguagem oral, o contacto físico e a expressão facial, para dar feedback aos alunos com MD, bem como os gestos e a fala para colocar questões. Especialmente as docentes de EE também usaram o contacto visual para interagir com os alunos com NEE, e a pausa para darem tempo ao aluno para ele responder. Consideramos importante o recurso a este tipo de estratégias comunicativas, nomeadamente quando os alunos têm dificuldade em compreender a linguagem oral e em a usar, como era o caso de alguns dos alunos com quem os docentes participantes trabalhavam. Como nos dizem Amaral (1998) e Nunes (2001; 2007) a comunicação acontece com recurso a vários comportamentos: gestos, imagens, sons, movimentos, olhares, modificações do tónus muscular, expressões faciais (sorriso), vocalizações, tato, toque, etc., para além das palavras faladas ou escritas. Entendemos que todas as formas de comunicação são importantes para o aluno com MD poder comunicar e interagir com o outro, bem como para adquirir maior controlo sobre o seu ambiente e progredir nas suas aprendizagens.

A análise das estratégias comunicativas utilizadas pelos professores durante o desenrolar das atividades com alunos com MD, revela-nos que estas têm como principal função dar informações ao aluno sobre o tópico em discussão, promover o desenvolvimento da atividade e criar oportunidades de interação. Entendemos que as crianças e jovens com MD necessitam que a sua capacidade de comunicação seja estimulada, pois é através da interação com os outros que se adquirem conceitos e se apreende o mundo. Por outro lado, como afirma Downing (1999, citado por Nunes, 2001) a comunicação é “a chave da aprendizagem” (p. 79), pelo que reafirmamos a nossa concordância com a relevância que estes docentes parecem dar ao uso deste tipo de estratégias. Por sua vez, o estudo desenvolvido por Arthur-Kelly, Foreman, Bennett e Pascoe (2008) assinala ainda que a comunicação é o ponto central da interação e inclusão de alunos MD.

Contudo, a análise dos dados recolhidos parece indicar que os objetivos da utilização destas estratégias se relacionam-se mais com a preocupação em transmitir

informação ao aluno, para que este possa compreender o que o rodeia, do que em promover a sua capacidade de interação, ou conhecer a opinião do aluno com MD durante o desenrolar da atividade.

Quanto às estratégias promotoras da participação dos alunos com MD na atividade destaca-se o dar ajuda ao aluno para ele usar os materiais e poder participar na atividade. Especificando, na maioria das situações, as docentes de EE dão ajuda física ao aluno com MD e utilizam o gesto e os materiais para o motivar para a atividade. Recorrem ainda à aproximação física e aos alunos sem NEE para auxiliar o aluno com MD. As estratégias usadas a este nível parecem ter em consideração as particularidades de cada aluno, o que nos parece ser uma estratégia importante, dado ser fundamental “que as pessoas sejam capazes de identificar e implementar estratégias que respondam às necessidades únicas dessas crianças” (Nunes, 2011, p. 1). Queremos dizer que as pessoas que interagem com a criança com MD devem seguir os seus interesses e ensinar-lhes a ter uma participação ativa nessa interação.

Face aos resultados do presente estudo inferimos que os docentes procuram recorrer a estratégias que auxiliem o aluno com MD a ser o mais participativo possível nas atividades e tenha sucesso nas suas aprendizagens. Como assinala Amaral e seus colaboradores (2006) na organização das atividades é necessário considerar três aspetos: promover a participação dos alunos na atividade; criar oportunidades de exploração e movimento durante a atividade; e criar oportunidades de desenvolvimento da comunicação.

Quanto às estratégias relacionadas com o bem-estar dos alunos com MD, os docentes preocupam-se, sobretudo, com o posicionamento destes, com o corrigir da sua postura no sentido de os ajudar a participar de forma ativa nas atividades. Pensamos ser útil recorrer a este tipo de estratégias, uma vez que deste modo criam-se condições nas salas de aula e nas UAAM que permitem à criança estar disponível para se vincular aos outros e sentir-se segura. Em última análise contribui para se transmitir um sentimento de segurança (Nunes, 2011) e de bem-estar.

Quanto às estratégias relacionadas com os recursos utilizados, as docentes de EE costumam apresentar os materiais, exemplificar e mostrar como estes funcionam, salientando o que os alunos podem ou não fazer. O recurso à fala é habitualmente utilizado pelos docentes nestas situações. O uso destas estratégias possibilita que os alunos manipulem os diversos materiais que são necessários à sua participação nas atividades.

Os docentes recorrem ainda ao estabelecimento de parcerias com serviços da comunidade, as quais podem contribuir para a promoção da inclusão dos alunos com MD na comunidade. A criação de um espírito de colaboração com alguns elementos da comunidade escolar foi outra estratégia que alguns docentes afirmaram utilizar. Estas estratégias, no nosso entender, podem facilitar a aquisição de recursos específicos para estes alunos, e de certa forma contribuir para a promoção da inclusão destes alunos na escola e na comunidade.

4. Identificação dos recursos utilizados pelos docentes para promover a inclusão

As Tecnologias de Informação e Comunicação foram o recurso que os docentes, nas entrevistas, referiram utilizar mais para promover a inclusão. Consideramos que a utilização deste tipo de recursos é importante, pois como nos dizem Domingues e seus colaboradores (2009) dependendo do tipo de deficiência que os alunos com NEE apresentam, estes recursos podem ajudar a superar as limitações decorrentes de deficiências cognitivas, sensoriais e motoras; favorecem a autonomia, a comunicação com os pares e professores; proporcionam momentos de lazer; permitem poupar tempo na aquisição de habilidades e destrezas e favorecem, entre outras, potenciando o êxito académico e pessoal.

Por outro lado, os dados das observações indicam haver alguma incongruência entre o que os docentes afirmam utilizar e o que efetivamente utilizam nas suas práticas. Ainda que tenhamos observado o uso de recursos tecnológicos, por parte de alguns professores, os materiais comuns parecem ser os que os docentes mais frequentemente recorrem, seguindo-se os materiais específicos. Especificando, ainda que tenhamos observado o recurso a várias estratégias de comunicação por parte dos docentes, a maioria não envolveu o recurso a tecnologias de apoio à comunicação. Porém, face ao tipo de atividades observadas os materiais mais utilizados pareceram-nos adequados e pertinentes para o desenvolvimento das atividades e para os alunos. Provavelmente, o tipo de atividades observadas influenciou o tipo de recursos a que os docentes recorreram para desenvolver essas atividades.

Assinalamos ainda que os docentes envolvidos neste estudo gostariam de ter mais recursos relacionados com as TIC. A este respeito alguns estudos realizados em Portugal (cf. Freire, 2006; Rodrigues, 2003; Santos, 2008) revelam faltar ainda

recursos para que a escola inclusiva possa ser uma realidade nacional, situação que parece ser preocupante na opinião destes autores.

Entendemos que para a inclusão ser uma realidade é também importante a escola reunir condições a nível de recursos e meios que permitam o desenvolvimento de competências de todos os alunos, incluindo os que têm MD.

Analisando o ambiente educativo estudado verificou-se, através da ECERS-R, que o contexto da UAAM revela boas condições, particularmente na dimensão relativa à interação. Este aspeto é congruente, em parte, com a análise das estratégias de comunicação utilizadas pelos docentes com os alunos com MD. Considera-se ser este um dado importante na medida em que pode contribuir para a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos com MD (Saramago et al., 2004). Em nossa opinião um ambiente de qualidade, estruturado e organizado a nível do espaço, das pessoas, das atividades e do tempo, pode contribuir para promover a aprendizagem e inclusão destes alunos.

Porém, registaram-se alguns constrangimentos/barreiras no contexto escolar, sendo alguns deles mencionados pelos docentes, como é o caso da falta de um fraldário e de condições e privacidade no espaço da UAAM.

Em relação às barreiras arquitetónicas verificámos consonância entre o que os docentes relataram nas suas entrevistas e o que observámos. As barreiras arquitetónicas observam-se na dificuldade de os alunos com MD acederem à sala do ensino regular, pois esta encontra-se num primeiro andar em que é necessário subir muitos degraus. Observa-se, portanto, que continua a existir algumas barreiras arquitetónicas nos contextos educativos, parecendo-nos fundamental procurar eliminá-las. Como nos diz Rodrigues (2006, p. 2) “uma Escola Inclusiva pressupõe uma escola centrada na comunidade, livre de barreiras (desde as arquitetónicas às curriculares), promotora de colaboração e de equidade”. Atendendo à singularidade dos alunos com MD, consideramos fundamental tornar acessíveis os ambientes por elas frequentados. No caso de os contextos não serem adequados reduzem-se “ainda mais as oportunidades de contacto com os ambientes em que se inserem” (Nunes & Amaral, 2008, p.6). Entendemos que para se concretizar a prática inclusiva com estes alunos é importante existirem meios e recursos adequados e ter em conta as barreiras procedentes dos vários ambientes.

Com base nos dados recolhidos é possível acrescentar ainda a existência de dificuldades relacionadas com recursos financeiros, tais como a falta de recursos

econômicos e a reduzida verba disponibilizada pelo ME, bem como ao nível dos recursos terapêuticos, sendo sentida a falta/ausência de Terapia da Fala (TF), Fisioterapia (F) e Terapia Ocupacional (TO) e de apoio na área da psicologia. Considerando que os alunos com MD necessitam, frequentemente, de serviços terapêuticos e sociais é importante atender à falta deste tipo de recursos.

Apesar da escassez deste tipo de recursos humanos, os dados recolhidos permitem-nos afirmar ainda que os docentes procuram estabelecer parcerias com a comunidade, as quais parecem ser favoráveis à promoção da inclusão destes alunos, pois facilitam a aquisição de recursos específicos para estes alunos.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todo o mundo, os sistemas educativos reconhecem a educação inclusiva como uma meta a atingir, sendo que vários autores (Curcic, 2009; Katz, 2012; 2013; UNESCO, 2009, citado por Nunes & Madureira, 2015) “sublinham a urgência de criar comunidades de aprendizagem inclusivas para todos os alunos” (p. 128). Porém, para se garantir a aprendizagem de todos os alunos é necessário produzirem-se mudanças a vários níveis, nomeadamente no papel e nas funções da escola no processo educativo; bem como nas práticas pedagógicas (Nunes & Madureira, 2015). Mas estas mudanças parecem não ser facilmente concretizáveis, pois vários estudos desenvolvidos nesta área (cf. Arthur-Kelly, Foreman, Bennett & Pascoe, 2008; Katz, 2013; Lopes, 2012; Silva & Leite, 2015; Wolf & Hall, 2003) referem que “um dos maiores desafios atuais no nosso sistema de ensino é a necessidade de construir uma escola inclusiva, uma escola que respeite a diversidade dos alunos e procure garantir o seu sucesso educativo” (Silva & Leite, 2015, p. 45).

Olhando para os resultados do presente estudo concluímos que os professores do ensino regular e da educação especial manifestaram ter conceções positivas face à inclusão de alunos com MD no ensino regular, o que coincide com a revisão da literatura efetuada (cf. Correia, 2003; Fullan, 1991; Rodrigues, 2001), contudo nem todos expressaram o mesmo nível de envolvimento neste processo. Concluímos também que o processo de criação de uma escola inclusiva, no contexto estudado, era liderado por uma das docentes de educação especial. Pensamos que o facto de a liderança estar a cargo de uma professora que acredita na inclusão de alunos com MD no ensino regular representa uma mais-valia no sentido de motivar uma equipa de docentes a trabalhar para o mesmo objetivo (cf. Alper, Schloss, Etscheidt & Macfarlane, 1995; Nielsen, 1999).

Face ao elevado número de profissionais que habitualmente intervêm no processo educativo destes alunos entende-se ser essencial desenvolver um trabalho em equipa (cf. Madureira & Leite, 2003; Orelove, Sobsey & Silberman, 2004), porém os resultados da investigação indicam que esta prática nem sempre se verifica, quer entre docentes, quer entre estes e os profissionais de saúde. Em nossa opinião, a reflexão e a discussão conjuntas entre os profissionais das diferentes áreas: educação e saúde, possibilitam a definição de planos de trabalho que conduzem à obtenção de

objetivos comuns, podendo ainda disponibilizar respostas que cubram as necessidades dos alunos.

Os professores reconhecem as vantagens da inclusão a nível das interações sociais para os alunos com e sem NEE, particularmente em relação à aceitação social, autoestima e desenvolvimento de capacidades sociais (cf. Kennedy, Shukla & Fryxell, 1997; Mu, Siegel & Allinder, 2000; Wolf & Hall, 2003). Consideram que desta forma, os alunos com NEE recebem uma melhor preparação para a vida em sociedade e, por sua vez, os alunos sem NEE desenvolvem o respeito pela diferença e atitudes positivas face aos colegas com MD (cf. Alper et al., 1995; Nielsen, 1999).

Face aos resultados obtidos, concluímos que o contexto educativo estudado nem sempre dispunha dos recursos humanos e materiais necessários para responder às necessidades dos alunos com MD, e para que o processo de inclusão destes alunos se concretize com efetivo sucesso. Em termos de recursos humanos é salientada a necessidade de mais apoio por parte de profissionais da saúde, sobretudo, nas áreas da psicologia e da fisioterapia. Concluímos que para estes docentes os apoios terapêuticos são importantes, inferindo-se que esta necessidade decorre das características dos alunos com quem trabalham. Na nossa opinião a existência destes recursos humanos influencia o modo como cada estabelecimento concretiza o processo de inclusão dos alunos com MD, considerando-se que os recursos humanos são um dos fatores que mais influencia a concretização de uma escola inclusiva, principalmente a nível das suas atitudes. Entendemos ainda que a possibilidade de acesso a serviços e apoios especializados criam oportunidades de aprendizagens mais significativas e potenciam o sucesso dos alunos com MD nos contextos regulares de ensino. Concluímos ser positivo o facto de os docentes do contexto estudado estabelecerem parcerias com a comunidade, pois facilita a aquisição de recursos específicos para os alunos com MD e é favorável à promoção da sua inclusão.

No que às atividades diz respeito vários autores (cf. Amaral et al., 2006; Nunes, 2008) mencionam que a organização das respostas educativas centrada em atividades de vida real realizadas em contexto natural deve considerar a participação dos alunos em cinco esferas de atividade. Confrontando o que nos diz a literatura da especialidade com os resultados do presente estudo, parece-nos claro que os docentes têm alguma consciência de que a inclusão dos alunos com MD acontece, sobretudo, nas atividades que mobilizam a escola, as quais no caso específico do

presente estudo parecem inserir-se nas seguintes esferas de atividade: i) «atividades da vida diária»; ii) «atividades de tempos livres»; iii) «atividade socioculturais»; e iv) «atividades académicas». Em nossa opinião, apesar de os docentes de EE atribuírem especial importância ao desenvolvimento de «atividades da vida diária» e de «atividades de tempos livres», os alunos participam em atividades relacionadas com outras esferas de atividade, o que nos parece ser positivo. Por outro lado, os docentes também revelam alguma preocupação em alargar as atividades desenvolvidas a vários ambientes, proporcionando assim experiências diversificadas em contextos naturais.

No que diz respeito às atividades em que os alunos com MD são envolvidos no contexto de ensino regular, concluímos que estas refletem a preocupação dos docentes em desenvolver atividades que promovam a inclusão social. Ou seja, parece haver alguma preocupação em criar oportunidades para que os alunos com MD possam interagir socialmente com os colegas e sentirem que fazem parte da escola. Pensamos ser este um dado relevante, pois como nos diz Katz (2013) a inclusão social é vital para o desenvolvimento do aluno, para o seu bem-estar e motivação para a aprendizagem. Concordamos com esta autora, pois consideramos ser importante promover este tipo de inclusão.

Concluímos ainda que os docentes participantes no estudo evidenciaram prestar muito pouca atenção à inclusão académica, o que em nossa opinião constitui uma fragilidade do processo de inclusão destes alunos no ensino regular. Inferimos que as particularidades dos alunos com MD possam condicionar ou mesmo dificultar a concretização deste tipo de inclusão. Neste sentido, inferimos que a inclusão académica dos alunos com MD é mais difícil de concretizar do que a inclusão social.

No contexto educativo observado, concluímos ainda que os docentes implementam um conjunto diverso de estratégias para promover a inclusão de alunos com MD. Registou-se o recurso a estratégias dirigidas à comunidade escolar (docentes e assistentes operacionais), estratégias focadas nos alunos com desenvolvimento típico e estratégias centradas nos alunos com MD, nomeadamente para apoiar a sua aprendizagem e criar oportunidades de interação com pares sem NEE.

Especificando as estratégias utilizadas pelos docentes no desenvolvimento de atividades com alunos com MD, concluímos que estes recorrem a um conjunto de quatro tipos de estratégias: (i) estratégias comunicativas, dirigidas a alunos com e sem NEE; (ii) estratégias promotoras da participação dos alunos com MD na atividade; (iii)

estratégias relacionadas com o bem-estar dos alunos com MD, nomeadamente ao nível do posicionamento e (iv) estratégias relacionadas com os recursos utilizados.

Concluimos também que os docentes procuram recorrer a estratégias que auxiliem o aluno com MD a ser o mais participativo possível nas atividades e tenha sucesso nas suas aprendizagens. Entendemos ser esta uma estratégia importante para a concretização da inclusão destes alunos no ensino regular, pois como nos dizem Amaral e seus colaboradores (2006) na organização das atividades é necessário considerar três aspetos: promover a participação dos alunos na atividade; criar oportunidades de exploração e movimento durante a atividade; e criar oportunidades de desenvolvimento da comunicação.

Quanto aos meios e recursos utilizados pelos docentes nas suas práticas pedagógicas para a promoção da inclusão dos alunos com MD, apesar de alguns professores afirmarem utilizar recursos tecnológicos, os dados da observação revelam que os materiais comuns são os que os docentes mais frequentemente recorrem, seguindo-se os materiais específicos. Parece-nos ser natural os docentes utilizarem sobretudo recursos vulgares e alguns mais específicos face ao tipo de atividades observadas.

Ainda que não tenhamos tido oportunidade de observar situações em que os recursos tecnológicos fossem utilizados, os docentes do presente estudo afirmaram necessitar de ter mais recursos relacionados com as TIC. Pensamos que este tipo de recursos pode ser útil para promover a aprendizagem e a inclusão de alunos com MD no ensino regular, contudo para que tal se concretize precisam de ser utilizados de forma consistente, o que não conseguimos perceber se acontecia no contexto estudado. Relativamente à escassez de recursos materiais nos contextos regulares de ensino, alguns estudos realizados em Portugal (cf. Freire, 2006; Rodrigues, 2003; Santos, 2008) também revelam faltar recursos para que a escola inclusiva possa ser uma realidade nacional. Concluimos, portanto, que o contexto estudado não será caso único.

Relativamente à qualidade do contexto da UAAM estudada concluimos ser esta boa, particularmente na dimensão relativa à interação. As estratégias de comunicação utilizadas pelos docentes com os alunos com MD consideram-se ser muito importantes na medida em que pode contribuir para a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos com MD (Saramago et al., 2004), para além de poderem contribuir para a inclusão social dos alunos. Este aspeto é muito

importante na medida em que um ambiente de qualidade, estruturado e organizado a nível do espaço, das pessoas, das atividades e do tempo, pode contribuir para promover a aprendizagem e inclusão destes alunos.

Apesar da qualidade geral do contexto da UAAM parecer ser boa, registámos a existência de alguns constrangimentos/barreiras como foi o caso da falta de um fraldário e de condições e privacidade no espaço da UAAM. Consideramos necessário ultrapassar estes obstáculos, dado que a implementação de práticas pedagógicas inclusivas com estes alunos exige frequentemente a existência de meios e recursos adequados no sentido de não se reduzir “ainda mais as oportunidades de contacto [por parte dos alunos com multideficiência] com os ambientes em que se inserem” (Nunes & Amaral, 2008, p. 6). Outra dificuldade observada prende-se com os recursos financeiros, nomeadamente a falta de recursos económicos e a reduzida verba disponibilizada pelo ME. Inferimos assim que as políticas nacionais influenciam, naturalmente, a concretização de uma escola inclusiva.

Globalmente, os dados recolhidos permitiram-nos conhecer melhor a realidade estudada e a perceber as práticas usadas nesta escola no sentido de promover a desejada escola inclusiva. Cremos ainda poder afirmar que os resultados obtidos possibilitaram-nos responder às questões que orientaram a nossa investigação e, por conseguinte, considerarmos atingidos os objetivos do estudo.

Em termos de sugestões para investigações futuras, julgamos ser útil conhecer o tipo de estratégias que os docentes utilizam no contexto de sala de aula para promover não só a inclusão social, como também a inclusão académica, o que de alguma forma implica observar as atividades de cariz mais académico em que os alunos com MD participam. Consideramos ainda que seria útil perceber se as práticas desenvolvidas no contexto estudado são comuns a outros contextos frequentados por alunos com MD, nomeadamente no que às estratégias utilizadas diz respeito.

Para finalizar este capítulo importa referir as limitações com que nos deparámos na realização do estudo, nomeadamente no que se refere às questões metodológicas. Face ao tipo de estudo realizado sublinha-se que os resultados e as conclusões do presente estudo não poderão ser generalizadas. Outra limitação a apontar relaciona-se com o tempo de realização do estudo, o facto de o primeiro pedido de autorização do estudo UAAM ter sido negado, condicionou o nosso trabalho, pois ficámos com menos tempo para a sua concretização. A disponibilidade profissional do investigador constituiu também uma limitação no fator tempo.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Ainscow, M. (2000). *Necessidades Especiais em sala de aula, um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Edições Unesco.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amaral, I. (1997). “Comunicação com crianças surdocegas”. *Cadernos de Educação de Infância*, 44, 8-11.
- Amaral, I. (1998). *Observação e avaliação de criança multideficiente*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Amaral, I., Elmerskog, B., Tellevik, J. M., Fuchs, E., Farrelly, A., Prain, I., Storani, E., Ceccarani, P. & Skalická (2006). *Participação e Actividade para alunos com Multideficiência e Deficiência Visual. Uma abordagem educativa centrada em actividades para alunos com multideficiência e deficiência visual*. D-Wurzburg: edition bentheim. MDVI Euronet.
- Amaral, I. (2011). Comunicação na ausência de linguagem oral: O caso das crianças com multideficiência. In A. Guerreiro (Org.), *Comunicar e interagir* (pp.229-247). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Arthur-Kelly, M., Foreman, P., Bennett, D. & Pascoe, S. (2008). Interaction, inclusion and students with profound and multiple disabilities: towards an agenda for research and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 161–166.
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais, subsídios para o sistema da educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Baliza, E. (2010). *Resumo da Comunicação efetuada no III Seminário de Educação Inclusiva* Lisboa. Consultado em <https://emiliabaliza.wordpress.com/2012/01/15/educacao-inclusiva-as-tic-como-resposta-as-nee%C2%B4s/>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Consultado em <http://pt.slideshare.net/RonanTocafundo/bardin-laurence-anlise-de-contedo>

- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva
- Best, A. (1998). *Structuring the environment*. DBI REVIEW, 22, 4-9
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de investigação - Guia para auto-aprendizagem (2.ª edição)*. Lisboa: Universidade aberta.
- Chen, O. (1999). *Essencial elements in early intervention: visual*. New York: American Foundation for the Blind.
- Contreras, M. & Valência, R. (1997). A criança com deficiências associadas. In, R. Bautista (coord.). *Necessidades educativas especiais* (pp. 377-389). Lisboa: Dianlivro.
- Correia, L. M. (2001) "Educação inclusiva ou Educação Apropriada?" in: D. Rodrigues (Org.) "*Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva*", Porto Editora: Porto.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003b). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Integração versus Inclusão*. Porto: Porto Editora. Consultado em <http://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12654&langid=1>
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. (2ªedição) Porto: Porto Editora.
- Coutinho, M. C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. 2º Edição. Vila Nova de Famalicão: Livraria Almedina.

- Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., Breia, G., & Micaelo, M. (2008). *Educação especial. Manual de apoio à prática*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Editorial: Ministério da Educação.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.)(1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- De Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Piaget.
- Domingues, A., Gomes, Â., Neto, A., Rocha, C., & Garcês, M. D. C. (2008). *Reptos à Prática Docente - O Uso das TIC no Processo de Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: [ed.autor].
- Domingues, E. & Ferreira, P. (2009). Atendimento escolar em unidades de multideficiência e surdocegueira congénita e em unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo. (pp. 1-7). Consultado em https://roundcube2.net.ipl.pt/?_task=mail&_uid=13573&_mbox=INBOX&_action=get&_part=3
- Downing, J. E. & Eichinger, J. (2008). Educating students with diverse strengths and needs together – rationale for inclusion. In J. E. Downing, *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms*. (pp. 1-20). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. 4ª edição. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. C. C. (2005). Ressignificando as práticas pedagógicas da escola comum na perspectiva da educação inclusiva. In: *Anais do IX Seminário capixaba de educação inclusiva – Ressignificando conceitos e práticas: a contribuição da produção científica*. Vitória: UFES.
- Flick, U. (2002). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor Projetos e Edições. Lda.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e Etapas no Processo de Investigação*. Editor Lusodidacta

- Giangerco, M. F., Putnam, J. (1991). *Supporting the education of students with severe disabilities in regular education environments*. In L. H. Meyer, C. Peck, & L. Brown (Eds.), *Critical issues in the lives of people with severe disabilities*. (245-270) Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition*. New York: Teachers College Press. (Centro de Psicologia da Universidade do Porto – Desenvolvimento Contextos Familiares e Educativos, Trad.)
- Herederó, E. S. (2010). A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum Education*, 32(2), 193-208.
- Katz, J. (2013). The three block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153-194.
- Kennedy, H. C.; Shukla, S. & Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 31-47.
- Ladeira, F. & Amaral, I. (1999). *A educação de alunos com multideficiência nas escolas de ensino regular*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Leitão, F. R. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Lima-Rodrigues, L.; Ferreira, A.; Trindade, A. R.; Rodrigues, D.; Colôa, J.; Nogueira, J. H. & Magalhães, M. B. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Lopes, M.C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Ed. APPACDM.
- Lopes, M. G. J. B. (2012). Qualidade dos contextos educativos: multideficiência e inclusão. Dissertação de mestrado não publicada apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2388/1/Qualidade%20dos%20contextos%20educativos.pdf>
- Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marchesi, A. (2001) A prática nas escolas inclusivas. In Rodrigues, *Educação e diferença*. Porto: Porto Editora.

- Maxwell, J. A. (1998). *Designing a qualitative study*. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied research methods* (pp. 69-100). London: Sage.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, B., & Riggio, M. (Eds.). (1999). *Remarkable conversations: A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind*. Watertown, Massachusetts: Perkins School for the Blind.
- Ministério da Educação (ME). (2009). *Educação inclusiva: Da retórica à prática. Resultados do plano de acção 2005-2009*. Lisboa: ME, DGIDC.
- Mu, K., Siegel, E. B., & Allinder, R. M. (2000). Peer interactions and sociometric status of high school students with moderate or severe disabilities in general education classrooms. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(3), 142- 152.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Ativa na Criança com Multideficiência – Guia para Educadores*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Nunes, C. (2002). *Crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira – Contributos para o sistema educativo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Nunes, C. (2005). *Unidades especializadas em multideficiência – Normas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Direção dos Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Nunes, C. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita - Organização da resposta educativa*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Nunes, C. (2009). Crianças com multideficiência sem linguagem oral expressiva: formas de comunicação mais utilizadas para formular pedidos. In *Cadernos de Educação de Infância*, 87, 30-35.
- Nunes, C. (2011). Pessoas. *Série | Organização dos ambientes de aprendizagem* 3, 1-4. Documento não publicado, disponível em <http://multideficiencia.ning.com/profiles/blogs/as-pessoas-e-a-organizacao-do>.
- Nunes, C. & Amaral, I. (2008). Educação multideficiência e ensino regular: Um processo de mudança de atitude. *Revista Diversidades*, 6(20), 4-9.

- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143.
- Orelve, F. & Sobsey, D. (2000). *Education children with multiple disabilities a transdisciplinary approach* (3ª Ed.). Baltimore: Paul Brookes.
- Orelve, F.; Sobsey, D. & Silberman, R. (2004). *Education children with multiple disabilities: a collaborative approach*. Baltimore: Paul Brookes.
- Paasche, C.; Gorrill, L.; Strom, B. (2010). *Crianças com Necessidades Especiais em Contextos de Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. (2013). O estudo de casos para a compreensão de fenómenos educativos. In A. A. V. Vasconcelos, F. Pratas, J. Pinto & J. Duarte (Coord.), *Entre a teoria, os dados e o conhecimento (I). Estudos de caso, Investigação-Ação* (1ª ed.) (pp. 21-32). Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação. Consultado em: http://www.si.ips.pt/ese_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F694869285/ETDC1-1P.pdf
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (3.ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (Org) (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Santos, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Saramago, A. R.; Gonçalves, A.; Nunes, C.; Duarte, F. & Amaral, I. (2004). *Avaliação e Intervenção em multideficiência. Centro de Recursos para a Multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Silva, A. & Leite, T. (2015). Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 44 - 62.

- Silva, F. V. (2012). A Inclusão de Alunos com Problemáticas Graves: revisão de dissertações e projetos de investigação realizados no âmbito do Mestrado em Educação Especial da ESELx. *Da Investigação às Práticas, II(II)*. 3-17.
- Simeonsson, R. J. & Ferreira, M. S. (2010). *Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 - Sumário Executivo*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Simeonsson, R. J.; Ferreira, M. S.; Maia, M.; Pinheiro, S.; Tavares A. & Alves S. (2010). *Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 - Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Ministério da Educação e da Ciência de Espanha.
- Vala, J. (1986). Matriz do questionário aplicado. In A. SILVA, & J. PINTO, *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento
- Vales, M. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica Profesional*. Madrid: Editorial Síntesis
- Wolf, P. & Hall, T. (2003), Making Inclusion a Reality for Students With Severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 35(4), 56-60.
- Zaldivar, F.; Rúbio, V. & Márquez, M. (1995). *Sistema de evaluacion para personas plurideficientes*. Madrid: CEPE.

LEGISLAÇÃO:

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4- I Série, Ministério da Educação. Lisboa.

ANEXOS

Anexo A. Requerimento para a autorização do estudo na UAAM

Exmo. Senhor

Diretor do Agrupamento de Escolas

Data: 30/04/2014

Assunto: Investigação a realizar por Marisa Miguel Assis Fuentes no âmbito do Mestrado em Educação Especial

Declara-se que Marisa Miguel Assis Fuentes se propõe realizar um estudo relacionado com as práticas educativas desenvolvidas pelos docentes que trabalham com alunos que frequentam a Unidade de Apoio à Educação de Alunos com Multideficiência. Este estudo faz parte da sua tese de mestrado realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Com este estudo a mestranda pretende conhecer as práticas educativas desenvolvidas pelos docentes que trabalham com alunos que frequentam a Unidade de Apoio à Educação de Alunos com Multideficiência. Mais especificamente i) identificar as estratégias que são utilizadas pelos docentes do ensino regular e de educação especial; ii) caracterizar as atividades em que esses alunos são envolvidos no contexto educativo; iii) identificar os meios e os recursos utilizados pelos docentes nas suas práticas pedagógicas com esses alunos; e iv) identificar as formas de avaliação equacionadas pelos docentes para monitorizar as suas práticas educativas desenvolvidas com estes alunos.

Prevê-se que a investigação se inicie em maio de 2014 e esteja concluída em outubro de 2014.

Em termos metodológicos o estudo implica o recurso às seguintes técnicas de recolha de dados: i) pesquisa documental dos Programas Educativos Individuais dos alunos que frequentam a UAM para se proceder à sua caracterização; ii) entrevistas aplicadas aos docentes envolvidos na educação destes alunos e iii) observação das práticas desenvolvidas pelos docentes com os alunos. Obviamente que se garante a total confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos no âmbito desta investigação.

A realização do estudo tem a orientação da docente Maria Clarisse Alexandrino Nunes da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Entende-se que a Marisa Miguel Assis Fuentes tem o perfil adequado para desenvolver este estudo.

Com os melhores cumprimentos

A professora orientadora do estudo

(Maria Clarisse Alexandrino Nunes)

**Anexo B. Documento do termo do consentimento informado aos
docentes**

TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ declaro ter sido informada por Marisa Fuentes, a frequentar o Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo, bem como da minha participação voluntária no mesmo, dos limites da confidencialidade e das demais questões. Assim, disponho-me a participar neste estudo que pretende conhecer as práticas desenvolvidas pelos docentes que trabalham com alunos que frequentam a Unidade de Apoio à Educação de Alunos com Multideficiência (UAM).

A minha participação nesta pesquisa envolve autorização para que Marisa Fuentes: i) observe as minhas práticas pedagógicas, quando estas envolvem a educação de alunos que frequentam a UAM, ii) faça uma entrevista e iii) faculte a consulta dos Programas Educativos Individuais dos alunos, no sentido de ser possível caracterizá-los.

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço à autora do mesmo.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo participar voluntariamente.

_____/_____/_____

**Anexo C. Documento do termo do consentimento informado aos
pais**

TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ declaro ter sido informada por Marisa Fuentes, a frequentar o Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo, bem como da minha participação voluntária no mesmo, dos limites da confidencialidade e das demais questões. Assim, disponho-me a participar neste estudo que pretende conhecer as práticas desenvolvidas pelos docentes que trabalham com alunos que frequentam a Unidade de Apoio à Educação de Alunos com Multideficiência (UAM).

A minha participação nesta pesquisa envolve autorização para que Marisa Fuentes: i) observe as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores envolvidos na educação do(a) meu (minha) filho(a) e ii) autorize a consulta do seu Programa Educativo Individual, no sentido de esta poder conhecer o plano de trabalho a implementar com o meu educando.

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço à autora do mesmo.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo participar voluntariamente.

_____/_____/_____

Anexo D. Recolha de dados de caracterização dos docentes

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

(Marque apenas um (x) à frente da opção correspondente à sua situação)

1 – Género:

Feminino

Masculino

2 – Idade:

Entre 20 a 25 anos

Entre 26 a 30 anos

Entre 31 a 35 anos

Entre 36 a 40 anos

Entre 41 a 45 anos

Mais de 45 anos

3 – Formação profissional:

Licenciatura

em:

Mestrado

em:

Doutoramento

em:

Pós-Graduação

em:

4. Situação profissional:

Docente de Educação Especial do grupo:

1. Grupo 910

2. Grupo 920

3. Grupo 930

4. Formação especializada em: _____

5. Formação em multideficiência (especializada ou contínua): Sim

Não

5 – Experiência profissional:

5.1. Na educação em geral:

Entre 0 a 5 anos

Entre 6 a 10 anos

Entre 11 a 15 anos

Entre 16 a 20 anos

21 ou mais

5.2. Na Educação Especial:

Entre 0 a 5 anos

Entre 6 a 10 anos

Entre 11 a 15 anos

Entre 16 a 20 anos

21 ou mais

5.3. Em unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência:

Há quantos anos? _____

Obrigado por responder a este questionário.

Marisa Fuentes

Anexo E. Guião da entrevista aos docentes do 1º ciclo do ensino básico

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA A PROFESSORES

Apresentação do projeto

No âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, no ramo de Especialização: Problemas de Cognição e Multideficiência, que frequento na Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me a realizar uma dissertação com o tema: "Práticas de Inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular " e com o título: "Inclusão de alunos com multideficiência no 1º ciclo do ensino básico: práticas usadas num caso".

A realização desta investigação implica a recolha de dados junto de docentes que têm nas suas turmas alunos com multideficiência. Nesse sentido pretendemos efetuar entrevistas a docentes de uma escola básica de 1º ciclo onde foi instalada uma Unidade Especializada de Multideficiência.

Para o sucesso da investigação é fundamental o seu contributo. Desde já garanto a confidencialidade da entrevista e o respetivo anonimato e agradeço a sua colaboração e disponibilidade.

Objetivo geral:

Conhecer as práticas desenvolvidas pelos docentes para promover a inclusão de/com alunos com Multideficiência (MD) no ensino regular (ER).

Objetivos específicos:

1. O que pensam os professores do ensino regular e os professores da educação especial sobre a inclusão de alunos com multideficiência na escola do ensino regular e as práticas que desenvolvem nesse sentido?
2. Que atividades desenvolvem os professores de Educação Especial e do Ensino Regular com os alunos com multideficiência nos diferentes contextos no sentido de promover a inclusão?
3. Quais as estratégias promotoras de inclusão de alunos com multideficiência são utilizadas pelos professores de Educação Especial e do Ensino Regular?
4. Quais os meios e os recursos utilizados pelos professores de Ensino Regular e de Educação Especial para promover a inclusão dos alunos com multideficiência?

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de questões
I. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	a) Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho a realizar; b) Solicitar a colaboração do professor, assegurado o anonimato das informações/opiniões; c) Pedir autorização para gravar a entrevista.
II. Percepções dos docentes sobre a inclusão	2. Conhecer a opinião do docente sobre a inclusão de alunos com MD no ER.	a) Qual a sua opinião a cerca da inclusão de alunos com multideficiência no ER? b) Qual é o balanço que faz do processo de inclusão destes alunos? c) Quais são as vantagens que considera existir neste processo para estes alunos? E para os outros alunos? d) E neste processo, quais são as desvantagens que considera existir? e) Quais as dificuldades/constrangimentos que tem encontrado neste processo?
III. Práticas de inclusão – Estratégias utilizadas	3. Conhecer as estratégias utilizadas para promover a inclusão de alunos com MD.	a) Que estratégias utiliza para trabalhar com alunos com multideficiência? b) Que estratégias utiliza para promover a inclusão dos alunos com MD na escola? (prof. EE) c) Que estratégias utiliza para promover a inclusão dos alunos com MD na sala de aula? (prof. ER) d) Quais as razões que o levam a utilizar essas estratégias? e) Dessas estratégias quais é que considera que são mais eficazes? Porquê?
IV. Práticas de inclusão – Atividades desenvolvidas	4. Caracterizar as atividades em que os alunos com MD são envolvidos no contexto do ensino regular.	a) Quais são as atividades em que os alunos com MD participam em conjunto com os outros colegas? (sem NEE) b) Dessas atividades quais as que considera que os alunos com MD estão mais incluídos? c) Quais as características que essas atividades têm que na sua opinião facilitam a inclusão? d) Pode-nos dar um exemplo de como é que se desenvolve uma dessas atividades? Como é que as organiza? De que modo articula essa organização com o colega de EE/ER?

V. Práticas de inclusão – Meios e recursos utilizados	5. Identificar os meios e os recursos utilizados para promover a inclusão de alunos com MD.	a) Quais os meios e os recursos a que recorre para promover a inclusão de alunos com MD? b) Desses quais é que considera mais eficazes? c) Que meios e recursos gostaria de ter para promover a inclusão?
VI. Encerramento da entrevista	6. Finalizar a entrevista.	a) Ok, da minha parte estou satisfeita, gostaria de saber se tem algo que gostaria de acrescentar. b) Expressar os agradecimentos pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela riqueza da informação fornecida.

Anexo F. Entrevista realizada aos professores 1 e 2

I. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Chamo-me Marisa Fuentes e estou a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Especial, no ramo de Especialização: Problemas de Cognição e Multideficiência na Escola Superior de Educação de Lisboa. No âmbito da tese de mestrado estou a realizar esta entrevista no sentido de recolher dados de opinião dos profissionais que trabalham com crianças com multideficiência sobre as práticas desenvolvidas pelos docentes de Educação Especial para promover a inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular.

Agradeço a vossa presença e disponibilidade. Quero desde já garantir-vos e assegurar-vos o anonimato e a confidencialidade das informações.

II. Perceções dos docentes sobre a inclusão

h) Pergunta 1: Qual a sua opinião a cerca da inclusão de alunos com multideficiência no ER?

P1 - Ahhh! Eu sou uma defensora! Acérrima da inclusão... ahhh... aliás, só assim é que faz sentido existirem estas unidades nas escolas porque, senão estariam em instituições de educação especial. Portanto, o objetivo destes alunos estarem nas escolas de regime comum, não é?... é precisamente para favorecer o contacto com os pares, ah, é precisamente para haver inclusão.

P2 – Eu partilho daquilo que disse a minha colega. Talvez seja menos...

P1 – Menos defensora?

P2 – ... acérrima! Defensora, sou. Ela é realmente, talvez...

P1 – Sou, sou mesmo. Levo muito a peito e faço muito finca-pé dessa questão, portanto, ahh, estou sempre de certa forma a tentar, não é cobrar, porque eu acho que as coisas devem ser feitas, introduzidas. Estas são questões delicadas que os professores não estão bem preparados ainda. Ainda fazem um filme que não existe, na sua cabeça, portanto eles acham que, muitas vezes olham para eles como se fossem, como se estivéssemos a olhar para um extraterrestre. Não conheço nada desta criança. Não sei nada. Isto assusta-me imenso. O que é que eu posso fazer? O que é que ele está a fazer aqui? Para quê isto? Isto Portanto! E eles não... O que eu tento é fazer a desmontagem de tudo isso e dizer-lhes... desde, eles de facto têm não só direito. Como é importante para eles, que tenham esta possibilidade de estar aqui. Como para os meninos colegas deles que tenham contacto com pessoas com dificuldades e que tenham problemas assim como é importante para vocês porque o mundo é redondo. E nós não podemos, não devemos criar estereótipos de coisa nenhuma. Todos nós somos diferentes e todos nós também somos iguais.

P2 – Eu partilho disto tudo que a P1 está a dizer. Simplesmente talvez seja mais... seja mais... ehhhh... Como é que eu hei-de dizer? Sou mais amena! Também a minha posição aqui é diferente da P1. Quer dizer... portanto, ela tem uma sala de multideficiência, eu faço umas horas.

P1 – Fazes um suporte. Um apoio.

P2 – Faço um suporte. Quatro tempos na sala de multideficiência embora eu ache que tudo o que ela diga está normal só que à partida os “meus meninos” também não são aqueles os meus meninos. Acabo por seguir estratégias que já estão... que já estão iniciadas pela colega para não andarmos ali mas de resto é ela sempre que dá a cara.

P1 – Mas isto também prova que a envolvimento afetiva, a relação de proximidade quanto maior for, a estabilidade, a continuidade e até mesmo o tempo que se está com a criança, mais vínculos se estabelece e mais se... portanto mais vínculos se estabelece e mais nos empenhamos no sentido de dizer que de facto vale a pena, faz todo o sentido.

i) Pergunta 2: Qual é o balanço que faz do processo de inclusão destes alunos?

P1 – Eu o balanço, eu acho muito positivo. (sorri) Sou suspeita. (sorri)

P2 – Não, não.

P1 – Sou muito suspeita (sorri) mas eu acho que.. ahh... e aliás disse isto na reunião de pais. Porque o pai de um dos meus alunos estava muito preocupado porque, prontos, estava preocupado no sentido de... estava muito voltado todo o seu pensamento para as aquisições académicas. Ah, e que deveria ser potenciado ao máximo, portanto ele acha que a permanência na turma é de facto... quanto mais tempo ele estiver na turma, melhor ou... mais igual, entre parenteses, ele fica aos outros, mais competências ele adquire, ahh, e eu estive a tentar-lhe explicar que ele só não está mais tempo na turma, ele e os outros, porque de facto não faz sentido. Não... não lhe traz benefícios nem para eles nem para os outros, ah, portanto está o tempo, ah, é ele que marca o tempo, são eles que marcam o tempo. Ah, agora em termos de inclusão eu disse aos pais que achava que de facto tinha sido um ano muito bom porque eles conseguiram ser incluídos em todas as atividades, em todas as situações de vida social, ah, eh,... da escola. Ah, fizeram partilha de várias situações, desde festas de aniversário, desde situações de contar histórias, teatro,...

P2 – No coro.

P1 – No coro. Portanto eles tiveram uma série de atividades em conjunto que foi, ah,... que aliás os miúdos, e até a Marisa se apercebeu quando foi aquela questão do A3 não poder ir àquela saída, estavam a questionar muito: mas porque é que ele não ia? Os miúdos questionam porque de facto os sentem como parceiros, como colegas, e que têm os mesmos direitos e que têm um lugar. Onde quer que eles estejam têm um lugar. Há lugar para eles e na cabeça deles, eles existem não só como os meninos da unidade, os meninos especiais, são os colegas deles que, não funcionando como eles, podem estar e devem estar em todos os contextos em que eles também estão, funcionando de uma forma diferente. Mas participando à medida das suas possibilidades e capacidades.

P2 – O balanço foi extremamente positivo e posso-lhe dizer que já passei por alguns agrupamentos e sem dúvida nenhuma, este, é dos balanços mais positivos que faço da integração dos miúdos, da inclusão, de todo um esforço...

P1 – Ai, obrigada! (sorri) Nunca tinhas dito! Obrigada a nós! Que participaste! Mas da parte que me toca obrigada!

P2 – Sem dúvida nenhuma foi o balanço mais positivo pelas escolas que passei.

j) Pergunta 3: Quais são as vantagens que considera existir neste processo para estes alunos? E para os outros alunos?

P1 – Ah! Já tinha focado ligeiramente. TODAS! Todas! Eu costumo dizer que de facto os maiores ganhos, é a consciência cívica daqueles que não têm este tipo de problemática. Esse é um dos maiores ganhos, quer para os alunos, quer para os

professores, quer para as assistentes operacionais, quer para os pais, para toda a gente, para a comunidade em geral. Eles ganham muito porque aprendem a olhar com maior respeito e dignidade os cidadãos portadores de deficiência. Em relação aos meninos com deficiência é muito importante que os referenciais, os modelos referenciais, são de facto os melhores. Eles têm um banho de comunicação, têm um banho não só de comunicação, de vida, ham, de vida escolar quer seja ao nível motor, de eles verem as brincadeiras no recreio, tudo. É o mais normal possível, portanto eu acho que eles podem estar com modelos normalizantes, os ajuda até a enquadrarem-se melhor no mundo em que vivem porque o mundo que está à frente deles. Não é? Sempre que eles saem eles veem pessoas que comunicam, que falam, que andam, ah,... que leem, que utilizam determinado tipo... que utilizam computador, etc, etc. numa instituição de educação especial, ah, eh,... que tendencialmente recebe cada vez mais meninos com uma deficiência mais acentuada... não é? Portanto com deficiências profundas ou severas, eles veem é um mundo de silêncios e a nível das mobilidades são meninos com grandes constrangimentos e em que lhes é dada menos oportunidade de eles acederem àquilo que o mundo lhes pode proporcionar. Portanto, acho que ganham, eu não sei se fui (Sim, sim.) fui muito clara? Mas é, no fundo eles têm mais possibilidades num meio normalizante do que num meio mais estigmatizado.

P2 – Sem dúvida nenhuma e aqui tocamos, estamos sempre a tocar nas mesmas coisas. Os métodos normais e em tudo o que eles eram inseridos fosse ele, fossem eles... não eram tidos como crianças com problemáticas nos intervalos portanto isso acaba por eles interiorizarem as atitudes ditas normais, ditas...

P1 – Ah! E porque é um modelo. É um modelo.

P2 – É um modelo. Não é?

P1 – E porque os meninos, os restantes colegas acabam por ser referenciais, modelos para eles próprios.

P2 – Exato!

P1 – Porque eles tentam... a aprendizagem passa essencialmente por imitação.

P2 – Exatamente!

P1 – Portanto, se temos bons referenciais... não é? Temos mais possibilidades de os imitar. Os bons referenciais.

P2 – Exatamente. Sem dúvida, aliás é com os exemplos que aprendemos.

P1 – Se não temos modelos ficamos mais pobres.

k) Pergunta 4: E neste processo, quais são as desvantagens que considera existir?

P1 – Eu sinceramente, eu não vejo desvantagens. Eu vejo constrangimentos. Não vejo dificuldade nenhuma porque isto passa por uma questão de atitude e as dificuldades devem ser ultrapassadas. Todos nós temos dificuldades. Uns têm dificuldades a ler, outros têm dificuldades a andar, outros têm dificuldades de cumprir regras, outros têm dificuldades de escrever, portanto, as dificuldades existem mas são também... no fundo... a pontos que devem ser melhorados. Como é que era a pergunta? Diz-me lá.

(Neste processo, as desvantagens que considera existir para as crianças com MD e para as crianças do ER?)

P1 – Ah! As desvantagens!... Nenhuma. A resposta é: nenhuma.

m) Pergunta 5:

Quais as dificuldades/constrangimentos que tem encontrado neste processo?

P1 – Sim! Começa-se essencialmente pelos professores. São os primeiros a criarem dificuldades e constrangimentos. Pela sua perplexidade. Não é que eles... não é de má índole, não é. É porque eles se sentem perdidos. Não sabem exatamente o sentido, não conseguem perceber qual é a razão. Se existem pessoas todas especializadas, se existem locais próprios que podem atender estes meninos. Porque é que eles vêm para aqui, pá? Não é? Porque é que eles vêm para aqui? Eu tive essa conversa no início do ano (sorri).

P2 – Tem-se sempre!

P1 – Não, não conseguiam perceber! E eu disse, pronto. E então a nível de dificuldade e constrangimento são os próprios professores. Depois existe, às vezes, as barreiras arquitetónicas que esta escola tem bastantes. Que é uma dificuldade e um constrangimento que tem a ver com: como é que os meninos acedem à sua turma? Meninos que não andam, não têm mobilidade, autonomia na mobilidade, conseguem ir para a sala de aula que é no primeiro piso? Portanto, ao nível, por exemplo, da casa de banho que devia ter um suporte para muda de fraldas, um fraldário, não o tem! Ainda! Mas virá. Há de ter! Portanto estamos a falar de uma unidade recente e às vezes não temos logo as condições todas. E às vezes não temos e queixamo-nos. Não! Há de ter! Portanto não sinto que haja dificuldade, contrariamente há uns anos atrás. Que as famílias, pelo facto de haver meninos com muitas dificuldades fosse um modelo negativo para os seus filhos...

P2 – E que prejudicavam a aprendizagem dos seus filhos.

P1 – E que os filhos até ficam depois com estereótipos. Que aprendiam com eles e depois ficavam mais abebezados, mais infantilizados... Portanto, as famílias não! Nota-se que cada vez mais que as famílias olham com muito respeito. As famílias, estou a falar dos outros... Não é? Com muito respeito e até com admiração. E cada vez acham mais importante haver porque eles, os próprios meninos, transportam o carinho e o afeto até para casa. Vão falando deles; Ah, ontem o A3 não sei quê... ou o A1 ta, ta, ta... Portanto e eles passam, se calhar até falam mais deles que os próprios colegas. Porque acaba por ser... eles acabam por ser fantásticos para eles. Porque são... se eles conseguem dizer uma palavra ou conseguem apontar um símbolo: Epá! O A1 professora... oh, viste? Ouviste? Ele não disse isto? Tudo é... eles ficam contentes, eles vibram com a evolução que eles estão a ter porque se sentem parte da solução e não parte, do problema. Entendes? E então ao sentirem que têm responsabilidades no desenvolvimento daquele aluno, eles então, também começam a acarinhar de uma outra forma. E a viver de uma forma melhor.

P2 – As dificuldades foram já faladas ali pela minha colega, para além de uma que ela não falou que eu acho que estamos agora a depararmo-nos que é a falta de meios de recursos humanos. Acaba por ser, também um bocadinho, um constrangimento.

P1 – Sim. Este ano funcionámos de uma forma, de certa forma atípica para a Unidade, embora só havia, em termos de números, três meninos mas... são três meninos que precisam de, digamos que apoio sistemático. Na sala de aula todos os meninos sentam-se na cadeirinha e fazem uma ficha. É uma realidade diferente. Em que se estamos a trabalhar com um, o outro fica sem estar a ser... tudo bem! Mas em

termos de atenção, de cuidados que eles necessitam, precisam muito mais. Os recursos humanos são muito importantes. Também há uma outra dificuldade que é: os recursos económicos.

P2 – Ah! Sim, sim!

P1 – Cada vez mais! Ah! E há outro constrangimento muito importante! Ainda bem que me lembrei! Cada vez mais o Ministério está a cortar a verba.

P2 – Exato!

P1 – Portanto, este ano tivemos 129 € no início do ano e agora vou ter 253 €. Um ano inteiro em que se diz que o Estado e os Averbamentos têm, portanto, a missão de gerir e equipar, de pôr as coisas... de ter todas as condições para que eles tenham acesso... ou que de facto necessitam... Não é bem assim! Portanto é essa dificuldade, esse constrangimento. E depois também há outro constrangimento muito grande. Que para mim é dos maiores! Que é a nível do apoio terapêutico.

P2 – Exatamente!

P1 – É! Esse é o maior!

P2 – Os recursos. Que acaba por ser os recursos.

P1 – É! Tem a ver com recursos mas especialmente eu não acredito. Não acredito! Não faz sentido! Aliás se um dia fizesse o mestrado, gostaria até de fazer um trabalho nesse sentido. Que era ver quais as vantagens e as desvantagens, por exemplo, haver técnicos afetos ao agrupamento, portanto ligados ao agrupamento, que fossem terapeutas da fala, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais que fizessem parte do quadro ou da estrutura educativa do agrupamento do que pelos CRI (Centro de Recursos para a Inclusão). Não é que os CRI funcionem mal. Mas a distribuição que é feita é insuficiente. Eu não acredito que um apoio de terapia ocupacional de 45 minutos ou uma hora por semana, seja de facto uma grande valia para o aluno. Que a fisioterapia idem, idem, aspas, aspas e a terapia da fala também. Estamos a falar de meninos de deveriam ter esse apoio diariamente. Mesmo que fosse depois da componente letiva, fosse o que fosse. Mas que tinham direito, deveriam ter necessariamente apoio terapêutico para facilitar a sua aprendizagem. Ou no caso da fisioterapia, não só a aprendizagem como a possibilidade de haver recuperação, não haver um agravamento das estruturas ósseas. Não é? ... De bem-estar... Tudo. Portanto, eu acho, não acredito neste modelo de CRI. Até porque é disponibilizado anualmente uma verba que o Ministério dá aos Agrupamentos para gerirem, mediante as necessidades do Agrupamento e o Agrupamento inclui nesse pacote todos os alunos que há no Agrupamento. Não é? Não é só... e não toma em atenção... Isto é de uma forma geral daquilo que eu penso. Há exceções! Que, o facto de os meninos estarem nas Unidades, que têm um tipo de trabalho muito mais específico, diferente, precisam de mais horas para trabalho. Não é concentrar tudo num dia! Era dividir por dois ou três dias por semana mais horas para aqueles alunos e então o restante é que seria disponibilizado para outros alunos que não, não estou a dizer que não precisassem, não estou a ser egoísta com isto. Com este tipo de atitude e de posição! Que às vezes as próprias colegas da Educação Especial não entendem, porque acham que os meninos... Eles na Unidade têm tudo! Isto é incrível! E a P2 sabe, que é verdade. Nós temos reuniões e sistematicamente quando se fala de apoios, terapêuticos, é tudo logo!... quando é absolutamente mentira! Eles têm exatamente igual ao que os outros têm. Exatamente o mesmo tempo, o mesmo número de dias de

apoio, exatamente igual. Quando isso está errado! Estes tinham necessariamente que ter mais dias, mais tempo de apoio! Certo? Estou a dizer a verdade?

P2 – O grande problema é realmente a verba, a verba que é dada. E depois também estes ficam sem apoios e muitas crianças que iriam evoluir com algum o apoio, fosse terapia da fala, fosse terapia ocupacional, mas muita terapia e até a psicologia... Até porque isto... cada sítio, cada sítio tem que se ver quais são as necessidades. Eu acho que a nível de psicologia, que há uma falha enorme, as crianças iriam beneficiar muito disso. Só que depois há montes de alunos que necessitam disso e que não chega lá! E que os pais também não têm possibilidades económicas de os levar para um apoio particular e isso, estamos a caminhar, nesse caso estamos a caminhar para o insucesso! Não é?

P1 – Exato! Exato! Mas de facto é um grande constrangimento.

III. Práticas de inclusão – Estratégias utilizadas

Pergunta 6:

Que estratégias utiliza para trabalhar com alunos com multideficiência?

P1 – (Ri) As possíveis, as necessárias, as que se inventam, portanto as estratégias são muitas. Temos que ir de encontro a cada menino. O que utilizo para este, pode para aquele não fazer sentido! Portanto, as estratégias, a maior estratégia que eu utilizo é: observar, observar o comportamento da criança perante as situações. É acreditar que a criança tem potencial atingido. É gostar tanto dela que acho que todos os impossíveis serão ultrapassados. Todas as dificuldades serão superadas. Ah... Se não forem todas, mas o máximo possível. É olhar para ela, é pensar que ela de facto tem todo o direito de aceder a tudo o que os outros também têm. E que tenho de arranjar forma de ela ser na vida o mais autónoma, depender o menos possível do outro. Portanto, depois há essas estratégias, se eu levanto o braço, se levanto a perna para ela dizer, se eu lhe ensino por gesto porque ela não consegue falar, se eu lhe mostro uma figura porque ela não consegue fazer gestos, e depois é da área privada de cada aluno, da forma de funcionamento de cada aluno. Agora, as maiores estratégias são as que suportam a aprendizagem. É, é de facto, é o acreditar, é o olhar, é o conhecer as crianças. É o tentar-se pôr no lugar dele. É o querer, também o exigir. É mais a atitude perante o aluno. É mais uma questão de atitude.

P2 – Eu resumo isto, para completar a minha colega, as estratégias funcionam tanto melhor se nós pura e simplesmente olharmos para o coração, trabalharmos com o coração, com o colo. E isso para mim, na minha vida profissional, foi sempre uma das minhas valências. Foi o trabalhar com o coração.

Pergunta 7:

Que estratégias utiliza para promover a inclusão dos alunos com MD na escola? (prof. EE)

P1 – Ui! Ahhh... As estratégias, desde comunicação aumentativa de... estou a pensar em casos específicos... as estratégias passam sempre primeiro pela comunicação. Comunicação, é a primeira! Comunicação com o aluno, comunicação com os outros alunos da escola e portanto e aí utilizo muito, recorro muito às novas tecnologias para estabelecer essa comunicação e essa interação. Quer seja através do caderno de comunicação, que também tenho aí algumas reservas em relação ao caderno do A1, cadernos de comunicação não tem de ser naquele formato. Que sejam formas que o miúdo tem de comunicar, quer seja ao nível do sistema de linguagem Macatan, quer seja através de fotos, imagens, símbolos, o que quer que seja. É incluí-los na turma a

tempo parcial, porque eles não conseguem estar a tempo total, o mais possível, de uma forma mais assertiva possível. É criar portanto, atividades que eles possam desenvolver a par dos colegas. Não é? Atividades diferentes mas estão a par, estão incluídos na turma como a Marisa sabe, aquele tipo de esquema. Quer seja os colegas da escola e as turmas também virem à Unidade e vivenciem situações em conjunto. Outras estratégias é de facto eles estarem nos recreios junto com os colegas, suportados por adultos para que possam também interagir, em cadeiras, em atividades em que os outros participam. É eles estarem incluídos, por exemplo, em atividades de caráter expressivo. Quer seja expressão plástica, musical, educação física, quer seja eles pertencerem, estarem incluídos nas dinâmicas de escola, em todas. As dinâmicas de escola na medida também.... isso a medida é sempre a deles. Não é? Mas estarem incluídos em todas as dinâmicas. Hammm... Mais estratégias? É, basicamente acho que disse quase tudo. E na comunidade também portanto, na comunidade através de... por exemplo, através de situações que ocorreu este ano e que foi muito positivo que foi a parceria com a Vitamina, a empresa Vitamina, quer com os bombeiros que possibilitou que eles tivessem outro tipo de dinâmicas e que isso favorecesse a sua inclusão na escola e até na comunidade. O facto de termos feito este tipo de parceria permitiu que os bombeiros viessem buscar, por exemplo, o A1, levassem para o ATL (Atividades de Tempo Livre) em que está relacionado com outras crianças, com outras dinâmicas. Favoreceu que a Vitamina pusesse aqui um professor de Educação Física, pusesse aqui uma professora de ALE, que é Atividades Lúdico Expressivas. Não é? Portanto, o facto de também ligarmo-nos ao Projeto da Polícia de Segurança Pública, dá tampa ao azulinho, permitiu que os polícias nos oferecessem um andarilho (sorri), uma cadeira de posicionamento, portanto, toda esta ligação direta e indireta com a comunidade é uma estratégia, não só, de melhor os incluir na sociedade como a sociedade melhor os inclui a ela própria, incluir os próprios alunos.

Pergunta 8:

Quais as razões que o levam a utilizar essas estratégias?

P2 – Todas as que inclui o trabalho com uma criança, sejam ela qual for.

P1 – Fundamentalmente para que a criança se possa sentir feliz, se possa sentir integrada, amada, respeitada. Ahh, e que faça parte da vida que tem direito. A ser um cidadão como qualquer outro com as suas limitações e há lugar para ele. Haver lugar para ele! Fundamentalmente tem que haver um lugar à medida dele, porque há lugar para todos nós.

Pergunta 9:

Dessas estratégias quais é que considera que são mais eficazes? Porquê?

P1 – As estratégias inclusivas são as mais eficazes. Incluir, pronto, porque são aquelas, porque há as estratégias de aprendizagens. Não é? Do desenvolvimento, que nós podemos utilizar por exemplo o método de leitura global para a criança poder aprender a ler. Ou... para melhorar na sua autonomia, fazemos esta ou aquela estratégia, puxar a camisa por cima, por baixo. Agora, de facto,... Quais?... Qual era a pergunta? (repito a questão) Eu não sei se é eficazes ou se é mais importantes para conseguirmos de facto um objetivo que nos leva a estar aqui e existir esta Unidade que é de facto a inclusão. a inclusão mas não no sentido, a palavra parece que está muito gasta, mas é a socialização! A socialização deles estarem de facto na sociedade. Acho que é... ah... e serem cidadãos com uma participação ativa. Portanto, poderem participar, seja de que maneira for. Seja de que maneira for. Poderem participar e se sentirem de facto bem, serem miúdos que estejam bem. Não

é? No seu corpo, nas suas fragilidades, nas suas diferenças. Que se sintam bem e que os outros também se sintam bem em estar com eles. Portanto é a socialização que engloba tudo o resto. Não é? A comunicação, etc, que faz parte, portanto são todas muito importantes mas de facto a socialização é o sentido. É o sentido que nos leva a estar aqui.

IV. Práticas de inclusão – Atividades desenvolvidas

Pergunta 10:

Quais são as atividades em que os alunos com MD participam em conjunto com os outros colegas? (sem NEE)

P1 – De certa forma já dissemos. É portanto, estão no refeitório, almoçam no refeitório, estão nos recreios, vão à turma, com exceção do A3 pelas barreiras arquitetónicas e pela pertinência. Pela pertinência faria... não digo todos os dias. Até sim, todos os dias se não fosse o facto de termos de estar a transportar ao colo. Nem que fosse chegar lá: Olá bom dia, vim marcar a minha presença, teria toda a pertinência. Mas aqui de facto a barreira arquitetónica é um grande constrangimento. Mas de facto a inclusão na turma, para trabalho paralelo, trabalho conjunto também com os pares, quer seja na turma que já fizemos. Fizemos desenvolvimento de projetos da alimentação e que vieram cá técnicas e que eles estiveram a fazer as atividades conjuntamente com a turma, na turma. Quer na Unidade, portanto levarmos os alunos da escola também à Unidade para desenvolver atividades. Quer nas atividades em que eles têm. Também participam conjuntamente, como seja a Atividade Física e Desportiva. Não é? Através desta parceria que eu falei, com a Vitaminas. Eles estão no mesmo horário que os seus colegas, às vezes entram nos mesmos jogos que os outros, quando não há possibilidade, corridas, não sei quê... estão a fazer brincadeiras paralelas com um professor em trabalho individual, o A1 e o A2. Quer no coro, quer na biblioteca também, nas idas à biblioteca portanto. Sempre que possível e que se ajuste. Não seja de facto... há situações que podemos dizer: mas para quê? Por exemplo, quando eles estavam em exames, eles não iam à sala, não faria sentido. Eles estarem ali, têm de estar caladinhos. Mas eles já têm uma boa postura na sala, sabem que quando vão à sala de aula fazer os seus trabalhos os outros também estão a trabalhar e eles não perturbam. Portanto essa aprendizagem já foi superada, eles sabem que quando vão ali têm uma missão e cumprem-na.

P2 – Só andando para aqui com outras palavras a dizer a mesma coisa.

P1 – É, é! As estratégias são atividades que se fazem em conjunto.

P2 – Exato.

Pergunta 11:

Dessas atividades quais as que considera que os alunos com MD estão mais incluídos?

P2 – Atividades de grupo.

P1 – É uma questão interessante. Em que estão mais...que se sente...curiosamente...eu não sinto, embora é de grande visibilidade, a parte do coro. Há uma grande visibilidade mas não considero que eles estão mais incluídos.

P2 – Não...

P1 – Porque ainda há algum caminho a fazer. Quando, por exemplo, o A1 tiver por exemplo autonomia, já ser ele a marcar o seu próprio ritmo, de estar ali sentado exatamente como estão os outros da percussão, a fazer o seu trabalho. Enquanto

estiver ali alguém a marcar o ritmo...claro que está uma parte muito boa, estão a ter interagida dos pares mas, em termos do que é mais bem conseguido, em termos de inclusão, isso obriga a que estejam já com um grau de autonomia suficiente para não estarem a precisar tanto de bengalas, na minha perspetiva. Portanto, as mais bem conseguidas em termos de inclusão...

P2 – Eu daquilo que observo acho que é nos recreios, em que eles estão muito bem incluídos.

P1 – Também no refeitório.

P2 – No refeitório há uma interação entre eles todos muito positiva.

P1 – E estão com autonomia, estão exatamente pronto!... Quem entrar ali, qualquer pessoa que entre ali diz: olha aquele não sei quê, não sei que mais... porque eles estão!

P2 – Ri. (confirma a situação)

P1 – Numa perspetiva de, estou a ver numa perspetiva de normalização. Que eles consigam uma inclusão que de facto eles passem... estejam ao nível já de... eles passem despercebidos...não é? Não estou a dizer, pronto, eles podem ter características físicas mas que eles ao nível do seu funcionamento...não sei se é isso que tu pretendes? (eu) Mas nesse sentido talvez estas sejam as mais. Eu, por exemplo, faço a inclusão na turma mas eles ainda estão com trabalho de um para um. A Assistente Operacional está com um, eu estou com outro, portanto o meu sentido é que eles consigam estar na turma, podemos estar lá mas eles consigam desenvolver as tarefas, terem a responsabilidade de terem a sua própria organização, isto tem a ver com aspetos de autonomia, pessoal e social, que é importantíssimo! Portanto, que eles consigam sem aqueles suportes e irem desenvolvendo as suas tarefas, as tarefas que eles têm que cumprir e que levam delineadas, que estão programadas e que eles consigam fazer. Talvez seja... vai ser um grande objetivo no próximo ano. Este ano, o meu grande objetivo, em termos da inclusão na turma era que eles tivessem uma postura adequada, um comportamento adequado, uma capacidade de permanecer aquele tempo na sala e que fossem aprendendo a dinâmica de funcionamento e isso acho que foi quase plenamente conseguido. Pronto, há dias que talvez não tanto mas foi quase plenamente conseguido.

Pergunta 12:

Quais as características que essas atividades têm que na sua opinião facilitam a inclusão?

P1 – As características das atividades?... (pensa)

P2 – Que tu considerasses mais. Portanto é o refeitório e é o recreio. Portanto eu acho que aí é a partilha.

(repito a questão)

P1 – É... tem a ver com a autonomia. A capacidade com o desenvolvimento da autonomia. De eles estarem mais capazes de executar sozinhos, de forma independente as atividades. Portanto, é isso. ... Agora eu vou, portanto, percebeste o que eu te quis dizer? Não sei se falta aqui algum elo de partícula? Mas quais são as... Qual era? Diz lá outra vez?

Entrevistador: – diz que sim e repete a questão

P1 – Portanto, estão mais próximas do funcionamento autónomo dos alunos. Porque

foi trabalhado, foi trabalhado portanto, mas que eles já mais conseguiram. Tem a ver com o desempenho deles porque já estão mais avançados, portanto aí são mais autônomos.

Pergunta 13:

Pode-nos dar um exemplo de como é que se desenvolve uma dessas atividades? Como é que as organiza? De que modo articula essa organização com o colega de EE/ER?

P1 – (sorri) Isso é muita pergunta numa só.

P2 – Aquela que organizaste, em que toda a escola participou da vinda de Um dia do...

P1 – Ah! Do cidadão portador de deficiência... Ah! E não falei do teatro! Fizemos um teatro!

Olha! Posso dar aquele exemplo da vinda,... do Dia Nacional do Portador de Deficiência. Que, fiz a proposta, primeiro aos professores. Que achava que era importante primeiro vir cá um senhor que tinha conhecido, um cego, e que fiz o convite. Se ele não se importava de vir à nossa escola a fazer uma partilha com os alunos e com os professores sobre a sua forma de vida porque certamente existem muitas questões para responder. Todos nós temos muitas dúvidas, não é? Como é que é viver sem ver? Como é que é viver, sem ver? Os colegas acharam muito bem, partilhei portanto, isto com todos, não só com a P2, foi em Conselho de docentes, portanto logo com todos os docentes. Isto é uma partilha de atividade que mobilizou portanto a escola inteira, numa interação com a escola, e aí eles também estão muito bem. Eu não referi isso. Referimos os recreios, o almoço,... portanto devias estar-te a referir a uma atividade daquelas que eu falei anteriormente mas de facto as atividade que mobilizam a escola toda eles também estão muito bem. Às vezes precisam de ajudas mas também estão muito bem. Fizemos várias. Veio cá também o teatro à escola, pronto, outras situações como também o nosso teatro as atividades de grande grupo de toda a escola eles estão muito bem. As festas de natal, as festas de final de ano, tudo, as festas intermédias, eles estão bem. Portanto, não referi anteriormente mas pode-se acrescentar e agora até vem bater aqui com o que estamos a falar. E depois, fiz uma proposta aos alunos da turma do 2º, 3º e 4º ano, que fui lá mesmo à turma e sugeri aos professores, eles que redigissem no papel uma questão ou duas que gostassem de perguntar. Que eles gostassem de ter uma resposta. Que tivessem dúvidas sobre aquela questão relacionado com uma pessoa que não vê. Portanto eu disse-lhes, falei do senhor Mário, que vinha à nossa escola, que era um senhor cego e eles começaram logo com imensas questões. E então redigiram, alguns fizeram em casa para trabalho de casa, outros eu explorei essa situação na sala de aula. Escrevi no quadro questões, resumimos, escolhemos a pessoa de cada turma, ou as pessoas que se dirigiram ao senhor Mário e lhe faziam as questões, que estaria previamente elaborado. E foi assim, o senhor Mário veio à nossa escola, reunimos todos no polivalente. De facto correu muito bem, o senhor Mário apresentou-se, contou a sua história. Portanto ele tem uma cegueira adquirida, ele não nasceu cego, explicou toda a sua situação de vida. Explicou o que é que fazia na vida, portanto ele foi já professor de Educação Musical e isso fazia-lhes imensa... uma das questões é como é que ele sem ver como é que ele tocava? Portanto, eles fizeram todas as questões. O senhor Mário respondeu a todas as questões, e depois ainda fizeram uma brincadeira final que foi: o senhor Mário cantou para eles, com o órgão, pô-los todos a cantar com ele, portanto ensinou-lhes duas canções, o senhor Mário. Ensinou-lhes a fazer uma

dobragem com folhas Braille. Mostrou-lhes um livro de Braille. Eles não deixavam o senhor Mário.

P2 – Pois! (Ri)

P1 – Depois no fim queriam que ele fizesse aquela dobragem para eles (ri). Uma pessoa ali de pé a fazer a dobragem, que era um estalido. Foi, foi de facto um momento fantástico. Foi partilhado e articulado com todos.

P2 – (confirma)

P1 – Articulei com toda a escola e com todos os professores. Ah!!! (ri) E depois nós também oferecemos uma coisa ao senhor Mário. Oferecemos umas três canções... Não é?

P2 – Foi, foi. (sorri)

P1 – Do coro. Cantámos para o senhor Mário e depois, uns dias depois, uma semana depois, o senhor Mário ofereceu-nos um cd com músicas que fez para a escola. Portanto foi muito interessante, isto é uma forma de... pronto de que se pode partilhar uma atividade e como se pode... e que faça sentido para todos.

V. Práticas de inclusão – Meios e recursos utilizados

Pergunta 14:

Quais os meios e os recursos a que recorre para promover a inclusão de alunos com MD?

P1 – Meios e recursos, novas tecnologias... Tablet, computador, Go Talk,... Go Talk é aquele digitalizador de voz, BigMac não tenho. Símbolos, imagens,... Portanto isto tudo é com recurso, de certa forma às novas tecnologias. Depois também há o gesto, os gestos naturais como o Makaton, a voz, palavras, não é? A música, a dramatização, a expressão plástica. É isso!

(Dirijo-me para P2 e pergunto: Mais alguma? A P2 faz o gesto dizendo que não.)

Pergunta 15:

Desses quais é que considera mais eficazes?

P1 – Todos!

Pergunta 16:

Que meios e recursos gostaria de ter para promover a inclusão?

(Eu digo que de portanto já referiram alguns, a nível das terapias... a docente responde)

P1 – Mas isso não promove, de certa forma não... Pode promover a inclusão no sentido em que a criança com um melhor desenvolvimento fica mais apta para intervir na sua vida e na dos outros. Agora... Quais?...

(repito a questão)

Eu não preciso de muito mais recursos. Eu preciso talvez, uma coisa que agora me está a fazer falta, para algumas situações, um digitalizador de voz. Por exemplo, se tivesse um quadro interativo seria fantástico. Se tivesse mais material... para a inclusão? (Eu digo que sim, para a inclusão) Ah! Eu ia dizer material terapêutico. Não aí não! Eu penso que é mais o material relacionado com as novas tecnologias, que são talvez aquilo que mais pode facilitar o futuro deles. Porque dado o comprometimento que eles têm de facto, as novas tecnologias facilitam em muito.

Sobem muitos degraus. O facto, de poderem acederem, terem acesso na escola, em casa e nos meios que frequentam. Terem em todo o lado as mesmas possibilidades e portanto o trabalho ser articulado em todos os contextos para que a criança possa generalizar o seu conhecimento, nos diferentes contextos. Não só ter acesso na escola e depois chega a casa como é que faz! Ah! A mãe entende, porque sempre entendeu mas como é que é a melhor forma? Temos que pensar porque estamos a formar. Tem de ser para toda a gente. Porque ele não vai só estar, toda a vida,.. Não é? Tem que alargar o seu círculo de relação, o circuito de relação. Portanto, convém que seja o mais homogéneo para todos aqueles que vão passar, tocar na vida daquele ser.

P2 – Ela já disse tudo! (sorri)

Pergunta 17:

Gostaria de saber se têm algo que gostariam de acrescentar?

P1 – Não, nem pensar! Acho que já falei tanto!

(risos)

Anexo G. Entrevista realizada ao professor 3

I. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Chamo-me Marisa Fuentes e estou a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Especial, no ramo de Especialização: Problemas de Cognição e Multideficiência na Escola Superior de Educação de Lisboa. No âmbito da tese de mestrado estou a realizar esta entrevista no sentido de recolher dados de opinião dos profissionais que trabalham com crianças/jovens com multideficiência sobre as práticas desenvolvidas pelos docentes do Ensino Regular para promover a inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular.

Agradeço a sua presença e disponibilidade. Quero desde já garantir-lhe e assegurar-lhe o anonimato e a confidencialidade das informações.

II. Perceções dos docentes sobre a inclusão

Pergunta 1:

Qual a sua opinião a cerca da inclusão de alunos com multideficiência no ER?

P3 – A minha opinião, e partindo da formação que tenho, também tenho formação ao nível da Educação Especial, acho benéfico para os meninos, para as crianças, terem uma inclusão parcial. Pronto, não total mas parcial. E tanto a nível social, tanto a nível... mais social, pronto, para eles, tanto a nível cognitivo acho bem estarem com um professor de Educação Especial numa Unidade, neste caso numa Unidade e com ferramentas e instrumentos ao nível das crianças. Mas também é bom integrá-las na turma. Tanto para eles como para os colegas deles. Acho correto e é benéfico para eles tanto para eles como para os colegas deles.

Pergunta 2:

Qual é o balanço que faz do processo de inclusão destes alunos?

P3 – Foi muito positivo. Durante o ano, tanto dos colegas como deles foi pouco a pouco sendo... não era só na sala de aula. A integração foi nos intervalos, foi nas outras atividades da escola, não foi só no âmbito da sala de aula. Mas na sala de aula foi, tanto para eles como para os colegas deles, foi muito positivo. No início havia, pronto, quando eles entravam havia aquele impacto: Olha o A1, o A2! Mas depois pouco a pouco quando eles entravam já era um aluno normal, já o ambiente da sala...continuavam a trabalhar. E no início não! Havia aquele impacto, eles chegavam e eles queriam estar ao pé deles e eles... como estivessem quase no intervalo. Mas por fim, agora para o final do ano já não havia esse impacto. Eles entravam, com as professoras, com a auxiliar e trabalhavam normalmente como estivessem a trabalhar os outros colegas. Acho que foi muito positivo.

Pergunta 3:

Quais são as vantagens que considera existir neste processo para estes alunos? E para os outros alunos?

P3 – Pronto, como eu já tinha dito, a nível dos alunos com estas necessidades é muito importante porque eles veem-se como um deles. Vão a uma sala de aula como os outros alunos vão a uma sala de aula e aprendem a nível social. Não estão num beco, não estão lá na Unidade como certos especialistas dizem que estão. Que as Unidades foram feitas como um beco nas escolas e eles ficam lá isolados e trabalham isolados. Não! Esta parte da inclusão na sala de aula é muito importante porque eles veem como os outros, que são aceites como os outros e trabalham como os outros. Dos colegas também a mesma coisa, que eles veem como um aluno normal. Como tinha

dito há bocadinho, no início há aquele impacto dele entrar, pensa que é uma brincadeira, que ainda estão no intervalo mas depois no decorrer do ano eles aceitaram como se fosse um aluno normal, os alunos, neste caso era o A1 e o A2. Eles entravam, trabalhavam. No decorrer da aula também eles já estavam mais concentrados. Pronto, na altura era o impacto da sala de aula mas eles estavam a trabalhar normalmente como os outros colegas estavam a trabalhar. Aproveitou-se algumas, de vez em quando algumas partes da aula, que nós já sabíamos há partida quando eles iam lá e aproveitámos alguns temas para falar nessa altura. Eles também intervinham de vez em quando mas o principal foi eles trabalharem normalmente como os outros.

Pergunta 4:

E neste processo, quais são as desvantagens que considera existir?

P3 – Pronto, as desvantagens... (ri) vejo assim sempre o aspeto positivo (ri)... nem estou muito... agora estou a tentar arranjar alguma desvantagem... porque nós somos, com estas crianças somos positivos... vemos o lado sempre do bom. Não estou a ver agora assim de momento nenhuma desvantagem. Desvantagens? Não estou a ver assim nenhuma! A nível arquitetónico as salas, as escolas, não estão preparadas. Nós temos o caso de um aluno, que é o A3, que está noutra turma, que a nível arquitetónico a escola não está, não estão preparadas para estes alunos. Pronto, é só essa a desvantagem.

(Eu – Então neste caso considera que seja uma dificuldade ou um constrangimento que tenha encontrado neste processo?)

P3 – Um constrangimento, sim, sim. Exato, sim.

Pergunta 5:

Quais as dificuldades/constrangimentos que tem encontrado neste processo?

P3 – É assim, como eu tenho a experiência da Educação Especial, estou aberto para essas situações. Mas já vi várias situações, de colegas, que não estão tão cómodos na abordagem destes alunos, pronto, não estão muito à vontade. Mas não vejo, não vi nenhum inconveniente, nenhuma barreira. Assim de momento não estou a ver nenhuma.

III. Práticas de inclusão – Estratégias utilizadas

Pergunta 6:

Que estratégias utiliza para trabalhar com alunos com multideficiência?

P3 – como eu disse há bocadinho, quando eles vão lá, tentar arranjar matérias que sejam mais... portanto, quando eles estão a trabalhar os outros alunos também estarem a trabalhar, não ser uma aula expositiva, nem estar a explicar matéria aos outros e depois eles distraem-se, os outros distraem-se. Preparar a aula quando eles vão lá. Minimamente nós sabemos quando eles vão lá e tentar arranjar estratégias de modo a que, quando eles estão lá, toda a gente está a trabalhar e eles também estão a trabalhar como os outros. À partida, um caso ou outro, algum tema que dê para eles intervirem. Por exemplo, houve atividades que vieram cá, a Saúde Oral, eles também lá estiveram, também interviram. A nível da nutrição também, foram atividades da sala de aula, da turma, que eles estiveram. Fui falar com a professora da Educação Especial e ela já sabia: Olha, naquele dia vai a equipa de nutrição, vai lá à sala. Pronto, era bom também eles estarem para intervirem. E eles também interviam e faziam algumas experiências, houve experiências na nutrição, provaram os sabores. Tentar, pronto, arranjar estratégias tanto a nível da turma, não ser uma aula

<p>expositiva... uma aula em que estejam todos os meninos a trabalhar e quando houver atividades na sala de aula, eles estarem também presentes naquela altura.</p>
<p>Pergunta 7: Que estratégias utiliza para promover a inclusão dos alunos com MD na sala de aula? (prof. ER)</p>
<p>P3 – Pronto, isso já foi um bocadinho dito mas, através dessas situações que já tinha dito há bocadinho.</p>
<p>Pergunta 8: Quais as razões que o levam a utilizar essas estratégias?</p>
<p>P3 – Portanto, para haver mais comodidade, estarem mais cómodos. Tanto os alunos com necessidades como os outros alunos estarem também mais estáveis. Não haver aquele impacto e aquela brincadeira e haver uma intervenção, tanto de uns como de outros nessas atividades referidas, quando há na sala de aula, só para a turma.</p>
<p>Pergunta 9: Dessas estratégias quais é que considera que são mais eficazes? Porquê?</p>
<p>P3 – As últimas, quando há mesmo atividades na turma, são muito benéficas. Eles veem-se incluídos na turma, como os outros alunos. Isso é muito benéfico, quando há alguma atividade de turma na sala de aula ou... já fizeram na sala de aula e já houve no exterior, só referente à turma, não há escola,... pronto e depois há a escola, eles também intervirem na oferta complementar, no coro, noutras atividades, do Natal, do Carnaval, da Páscoa, eles estiveram sempre incluídos. Mas além dessas atividades de escola há as atividades de turma onde eles estiveram incluídos e integrados e que é muito bom para eles e para os colegas deles.</p>
<p>IV. Práticas de inclusão – Atividades desenvolvidas</p>
<p>Pergunta 10: Quais são as atividades em que os alunos com MD participam em conjunto com os outros colegas? (sem NEE)</p>
<p>P3 – Sim, isso foi referido anteriormente.</p>
<p>Pergunta 11: Dessas atividades quais as que considera que os alunos com MD estão mais incluídos?</p>
<p>P3 – Mais incluídos?... As atividades, por exemplo, da Saúde Oral, de Nutrição, pronto, atividades mesmo de sala de aula, eles tiveram e isso funciona muito bem. Pronto, e na escola, houve... não sei se há outra parte, que não foram tão benéficas... atividades que não foram tão benéficas, foram umas que foram fora da escola, e num perímetro longe, por exemplo, no Parque dos <input type="text"/>, e que houve desvantagem, por exemplo, o A1 na cadeira de rodas, pronto, ir até lá... as professoras fizeram os possíveis e os impossíveis para eles estarem integrados. Mas é muito difícil a nível de mobilidade para esses alunos estarem nessas atividades.</p> <p>(Eu – Questiono novamente para saber se existem outras atividades em que estes alunos estejam mais incluídos que queira referir.)</p> <p>Mais incluídos, por exemplo, ainda não referi atividades na Unidade de Multideficiência. Que são realizadas pela professora de multideficiência, pela equipe de multideficiência, que os alunos da escola vão lá à sala ou vão a outra atividade dentro da escola. Essas funcionam muito bem! Portanto, o teatro “O Pedro e o Lobo”, isso funciona muito bem.</p>

<p>Pergunta 12: Quais as características que essas atividades têm que na sua opinião facilitam a inclusão?</p>
<p>P3 – Facilitam a inclusão porque eles estão ao mesmo nível ... as funções que eles têm na atividade são iguais ou estão mais importantes que os outros colegas. E a autoestima deles é valorizada nesse aspecto porque estão nessa atividade e são os principais atores. Os colegas só estão a ajudar e eles ficam muito contentes, pronto, e com o ego muito lá para cima nessas atividades.</p>
<p>Pergunta 13: Pode-nos dar um exemplo de como é que se desenvolve uma dessas atividades? Como é que as organiza? De que modo articula essa organização com o colega de EE/ER?</p>
<p>P3 – A nível da organização é feita por diálogo com a colega, nós combinamos... vão x alunos da sala. “Olha, preciso de x alunos que vão fazer esta função. Manda-me para eles treinarem.” Por exemplo, há um teatro, há um teatro que eles participaram. Estou-me a lembrar de um teatro, pronto! Durante um x número de sextas feiras eles estiveram a treinar na sala de multideficiência esse teatro.</p>
<p>V. Práticas de inclusão – Meios e recursos utilizados</p>
<p>Pergunta 14: Quais os meios e os recursos a que recorre para promover a inclusão de alunos com MD?</p>
<p>P3 – Eu, a nível de sala de aula, funciono muito também com as tecnologias de informação. Com o datashow e depois com a projeção de várias matérias que são dadas na sala de aula. Pronto, e aproveita-se também, estou-me a lembrar de um filme que foi passado com um caso muito giro e muito bom para demonstrar a inclusão que era “Mil cordas”. E foi projetado esse filme tanto para os colegas verem que são importantes para eles e como eles são também importantes para os colegas. Pronto, e nesse caso, foi um caso de tecnologias de informação, foi projetado esse filme. E a nível de jogos também, a nível de computador dá para fazer várias coisas. e aproveitei também quando eles foram lá algumas daquelas que eles trabalharam autonomamente. Depois houve outras atividades de turma, mais que englobavam toda a turma que foram também muito boas</p>
<p>Pergunta 15: Desses quais é que considera mais eficazes?</p>
<p>P3 – O computador, como tecnologia de informação, foi muito eficaz. E é um meio que toda a gente gosta e que resulta muito bem.</p>
<p>Pergunta 16: Que meios e recursos gostaria de ter para promover a inclusão?</p>
<p>P3 – Ahh... recursos... pronto, os principais recursos estão na sala de multideficiência. Nas nossas salas... mais instrumentos a nível de tecnologias de informação, estou a ver alguns instrumentos interativos, um quadro interativo. Eles também funcionavam talvez muito bem com isso, que eles têm mais a nível pequeno, eles funcionam também mais a nível mais pequeno, talvez funcionasse muito bem, tanto para uns como para outros. Mas era uma tecnologia muito importante, sim.</p>

Pergunta 17: Gostaria de saber se têm algo que gostariam de acrescentar?
P3 – Não, acho que mais ou menos foi tudo englobado.
VI. Encerramento da entrevista
P3 – Sempre que precisar.

**Anexo H. Grelha de análise de conteúdo (1ª fase) da entrevista aos
professores 1 e 2**

II. Percepções dos docentes sobre a inclusão			
Qual a sua opinião a cerca da inclusão de alunos com multideficiência no ER?			
Unidades de registo	Indicadores	P1	P2
- Ahhh! Eu sou uma defensora! Acérrima da inclusão... ahhh	Eu defendo a inclusão	1	
- Sou, sou mesmo. Levo muito a peito e faço muito finca-pé dessa questão [...]		1	
- <i>Eu partilho daquilo que disse a minha colega. Defensora, sou.</i>			1
- aliás, só assim é que faz sentido existirem estas unidades nas escola porque, senão estariam em instituições de educação especial. - é precisamente para haver inclusão.	As UAEAM só fazem sentido existir no ensino regular se promoverem a inclusão.	2	
- Portanto, o objetivo destes alunos estarem nas escolas de regime comum, não é?... é precisamente para favorecer o contacto com os pares, ah,	O objetivo de os alunos com multideficiência frequentarem a escola regular é favorecer o contacto com os pares	1	
- ... portanto, ahh, estou sempre, de certa, forma a tentar, não é cobrar, porque eu acho que as coisas devem ser feitas, introduzidas.	Eu tento promover a inclusão dos alunos na escola	1	
- Estas são questões delicadas que os professores não estão bem preparados, ainda.	Os professores do ensino regular não estão preparados para trabalhar com os alunos que frequentam a UAAM	1	
- Ainda fazem um filme que não existe, na sua cabeça, portanto eles acham que, muitas vezes olham para eles como se fossem... como se estivéssemos a olhar para um extraterrestre.	Os professores do ensino regular vêem os alunos com multideficiência como seres desconhecidos	1	
- Não conheço nada desta criança. - Não sei nada.	Os professores do ensino regular afirmam não conhecer os alunos com multideficiência	2	
- Isto assusta-me imenso.	Os professores do ensino regular têm receio de trabalhar com alunos com multideficiência	1	
- O que é que eu posso fazer?	Os professores do ensino regular não sabem o que podem fazer com os alunos com multideficiência	1	
- O que é que ele está a fazer aqui? - Para quê isto?	Os professores do ensino regular não compreendem porque é que os alunos com multideficiência frequentam o ensino regular	2	
- O que eu tento, é fazer a desmontagem de tudo isso - E nós não podemos, não devemos criar estereótipos de coisa nenhuma. - Todos nós somos diferentes e todos nós também somos iguais.	Tento desmontar a problemática da diferença aos professores de ensino regular	3	
- e dizer-lhes... desde, eles de facto têm não só direito,	Converso com os professores do ensino regular sobre os direitos dos alunos com multideficiência	1	
- como é importante para eles que tenham esta possibilidade de estar aqui	Converso com os professores do ensino regular sobre a importância de os alunos com multideficiência frequentarem a escola	1	
- Como para os meninos, colegas deles que tenham contacto com pessoas com dificuldades e que tenham problemas, assim como é importante para vocês porque o mundo é redondo.	Converso com os professores do ensino regular que é importante os alunos sem NEE contactarem com colegas com multideficiência	1	
- <i>Eu partilho disto tudo que a P1 está a dizer.</i>	Concordo com as ideias da professora 1 sobre a inclusão de alunos com multideficiência		1
- <i>Simplesmente talvez seja mais... seja mais... ehhhh... Como é que eu hei-de dizer? Sou mais amena!</i>	Sou menos incisiva na defesa da escola inclusiva do que a P1		1
- <i>Também a minha posição aqui é diferente da P1. Quer dizer... portanto, ela tem uma sala de multideficiência, eu faço umas horas.</i>	A minha posição na UAAM condiciona a minha atitude na defesa da inclusão dos alunos com multideficiência		1

Qual é o balanço que faz do processo de inclusão destes alunos?			
Unidades de registo	Indicadores	P1	P2
- Eu o balanço, eu acho muito positivo. (sorri) Sou suspeita. (sorri) - Sou muito suspeita (sorri)	Faço um balanço muito positivo da inclusão nesta escola	2	
- Não, não. - O balanço foi extremamente positivo - Ai, obrigada (P2)! (sorri) Nunca tinhas dito! Obrigada a nós! Que participaste! Mas da parte que me toca obrigada!	Concordo que o balanço da inclusão é positivo		2
- Ah, agora em termos de inclusão eu disse aos pais que achava que de facto tinha sido um ano muito bom [...] - mas eu acho que.. ahh... e aliás disse isto na reunião de pais.	Informei os pais de que este ano foi muito bom em termos de inclusão	2	
- e posso-lhe dizer que já passei por alguns agrupamentos e sem dúvida nenhuma, este, é dos balanços mais positivos que faço da integração dos miúdos, da inclusão, de todo um esforço... - Sem dúvida nenhuma foi o balanço mais positivo pelas escolas que passei.	Este é o agrupamento onde trabalhei onde faço o balanço mais positivo no processo de inclusão		2
- Porque o pai de um dos meus alunos estava muito preocupado porque, prontos, estava preocupado no sentido de... estava muito voltado todo o seu pensamento para as aquisições académicas.	Um dos pais mostrou-se preocupado com as aquisições académicas do seu filho	1	
- Ah, e que deveria ser potenciado ao máximo, portanto ele acha que a permanência na turma é de facto... quanto mais tempo ele estiver na turma, melhor ou...	Um dos pais considera ser muito importante o seu filho permanecer o máximo de tempo possível na turma do ensino regular	1	
- mais igual, entre parenteses, ele fica aos outros, mais competências ele adquire,...	Um dos pais considera que quanto mais tempo o seu filho permanece na turma do ER mais competências adquire	1	
- ...ahh, e eu estive a tentar-lhe explicar que ele só não está mais tempo na turma, ele e os outros, porque de facto não faz sentido.	Tento explicar que mais tempo de permanência na turma pode não fazer sentido.	1	
- Não...não lhe traz benefícios nem para eles nem para os outros, ...	Tento explicar que mais tempo de permanência na turma pode não ser benéfico para o aluno com NEE nem para os alunos sem NEE	1	
- ... ah, portanto está o tempo, ah, é ele que marca o tempo, são eles que marcam o tempo.	Tento explicar que os alunos com NEE é que marcam o seu tempo de necessidade de permanência na sala do ER	1	
- [...] porque eles conseguiram ser incluídos em todas as atividades,...	Conseguimos incluir estes alunos em todas as atividades	1	
- em todas as situações de vida social, ah, eh,... da escola.	Os alunos foram incluídos em todas as situações de vida social da escola	1	
- Ah, fizeram partilha de várias situações, ...	Os alunos partilharam várias situações	1	
- desde festas de aniversário,	Os alunos com MD participaram em festas de aniversário	1	
- desde situações de contar histórias,	Os alunos com MD participaram nas atividades de contar histórias	1	
- teatro,...	Os alunos com MD participaram no teatro	1	
- No coro.	Os alunos com MD participaram no coro		1
- No coro.		1	
- Portanto eles tiveram uma série de atividades em conjunto que foi, ah,...	Os alunos com MD tiveram várias atividades em conjunto com os pares sem NEE	1	
- que aliás os miúdos, e até a Marisa se apercebeu quando foi aquela questão do A3 não poder ir àquela saída, estavam a questionar muito: mas porque é que ele não ia?	Os pares dos alunos com NEE questionam quando algum deles não participa numa atividade	1	
- Os miúdos questionam porque de facto os sentem como	Os pares dos alunos com NEE sentem-nos	1	

parceiros, como colegas,...	como parceiros		
- e que têm os mesmos direitos.	Os alunos sem NEE sabem que os seus colegas têm os mesmos direitos	1	
- ... e que têm um lugar - Onde quer que eles estejam têm um lugar. - Há lugar para eles	Os alunos sem NEE disponibilizam sempre um lugar para os colegas com MD	3	
- e na cabeça deles, eles existem não só como os meninos da unidade, os meninos especiais, são os colegas deles ..., podem estar e devem estar em todos os contextos	Os alunos sem NEE consideram que os seus colegas da UAEAM devem frequentar os mesmos contextos que os próprios	1	
- que, não funcionando como eles - em que eles também estão, funcionando de uma forma diferente.	Os alunos sem NEE sabem que os seus colegas que frequentam a UAEAM não têm as mesmas capacidades que eles	2	
- Mas participando à medida das suas possibilidades e capacidades.	Os alunos sem NEE compreendem que os seus colegas com MD participam à medida das suas possibilidades e capacidades	1	
Quais são as vantagens que considera existir neste processo para estes alunos? E para os outros alunos?			
Unidades de registo	Indicadores	P1	P2
- Ah! Já tinha focado ligeiramente. TODAS! Todas!	Defendo que a inclusão só tem vantagens para os alunos	1	
- Eu costumo dizer que de facto os maiores ganhos, é a consciência cívica daqueles que não têm este tipo de problemática. - Esse é um dos maiores ganhos, quer para os alunos	A maior vantagem da inclusão para os alunos sem NEE é a consciência cívica	2	
- ... quer para os professores, quer para as assistentes operacionais, quer para os pais, para toda a gente, para a comunidade em geral.	A inclusão traz vantagens para professores, assistentes operacionais, pais e comunidade em geral	1	
- Eles ganham muito porque aprendem a olhar com maior respeito e dignidade os cidadãos portadores de deficiência.	A inclusão permite que as pessoas aprendam a respeitar os cidadãos com deficiência	1	
- Em relação aos meninos com deficiência é muito importante que os referenciais, os modelos referenciais, são de facto os melhores. - ... eu acho que eles poderem estar com modelos normalizantes - Ah! E porque é um modelo. É um modelo. - E porque os meninos, os restantes colegas acabam por ser referenciais, modelos para eles próprios. - Portanto, se temos bons referenciais... não é? - Os bons referenciais.	Ter modelos referenciais é uma das vantagens da inclusão para as crianças com MD	6	
- os ajuda até a enquadrarem-se melhor no mundo em que vivem. - Sempre que eles saem, eles veem pessoas que comunicam, que falam, que andam, ah,... que leem, que utilizam determinado tipo... que utilizam computador, etc, etc.	A inclusão no ensino regular ajuda os alunos com MD a compreender melhor o mundo onde vivem	2	
- Portanto, acho que ganham	Considero que é positivo para os alunos com MD frequentarem o ensino regular	1	
- a aprendizagem passa essencialmente por imitação. - Temos mais possibilidades de os imitar.	No ensino regular os alunos com MD aprendem a imitar modelos positivos	2	

- Os métodos normais e em tudo o que eles eram inseridos [...] ... acaba por eles interiorizarem as atitudes ditas normais - Sem dúvida, aliás é com os exemplos que aprendemos.			2
- ... no fundo eles têm mais possibilidades num meio normalizante do que num meio mais estigmatizado.	Num meio inclusivo, as crianças com MD têm mais possibilidades	1	
- Portanto com deficiências profundas ou severas, eles veem é um mundo de silêncios e a nível das mobilidades são meninos com grandes constrangimentos	Os alunos que frequentam a UAAM apresentam graves limitações a nível da mobilidade, têm deficiências severas e profundas	1	
- e em que lhes é dado menos oportunidade de eles acederem àquilo que o mundo lhes pode proporcionar. - Se não temos modelos ficamos mais pobres.	Os alunos com MD têm à partida menos oportunidades para aceder ao mundo, necessitando de modelos positivos	2	
- Eles têm um banho de comunicação, - têm um banho não só de comunicação, de vida, hamn, de vida escolar quer seja ao nível motor, de eles verem as brincadeiras no recreio, tudo.	A inclusão permite que os alunos com MD tenham mais oportunidades de comunicação e de participar na vida escolar	2	
E neste processo, quais são as vantagens que considera existir?			
Unidades de registo	Indicadores	P1	P2
- Eu sinceramente, eu não vejo vantagens. - As desvantagens!... Nenhuma. A resposta é: nenhuma.	Não considero haver vantagens na inclusão	2	
- Eu vejo constrangimentos.	Considero haver constrangimentos no processo de inclusão	1	
- porque isto passa por uma questão de atitude	A inclusão é uma questão de atitude	1	
- Não vejo dificuldade nenhuma	Não considero haver dificuldades no processo de inclusão	1	
- e as dificuldades devem ser ultrapassadas. - Todos nós temos dificuldades. Uns têm dificuldades a ler, outros têm dificuldades a andar, outros têm dificuldades de cumprir regras, outros têm dificuldades de escrever, portanto, as dificuldades existem mas são também... no fundo... a pontos que devem ser melhorados.	Considero que as dificuldades existentes devem ser ultrapassadas	2	
Quais as dificuldades/constrangimentos que tem encontrado neste processo?			
Unidades de registo	Indicadores	P1	P2
- Tem-se sempre!	Existem sempre dificuldades		1
- Pela sua perplexidade. - Não, não conseguiam perceber!	Os professores têm dificuldade em compreender a inclusão dos alunos com MD	2	
- Sim! Começa-se essencialmente pelos professores. - São os primeiros a criarem dificuldades e constrangimentos. - E então a nível de dificuldade e constrangimento são os próprios professores.	Os professores são os primeiros a criarem dificuldades e constrangimentos no processo de inclusão	3	
- Não é que eles... não é de má índole, não é. É porque eles se sentem perdidos.	Os professores do ensino regular não estão preparados para trabalhar com alunos com MD, sentem-se perdidos	1	
- Não sabem exatamente o sentido, não conseguem perceber qual é a razão.	Os professores do ensino regular não compreendem o porquê da inclusão dos alunos com multideficiência	1	
- Se existem pessoas todas especializadas, se existem locais próprios que podem atender estes meninos. Porque é que eles vêm para aqui?	Os professores do ensino regular não compreendem porque é que os alunos com multideficiência frequentam o ensino regular	1	
- Depois existe, às vezes, as barreiras arquitetónicas - Que é uma dificuldade e um constrangimento...	As barreiras arquitetónicas são uma dificuldade e um constrangimento	2	
- ... que esta escola tem bastantes.	Esta escola tem barreiras arquitetónicas	1	
-...que tem a ver com: como é que os meninos acedem à sua turma? - Meninos que não andam, não têm mobilidade, autonomia na mobilidade, conseguem ir para a sala de aula que é no primeiro piso?	Alunos com limitações motoras não conseguem aceder a algumas salas de aula	2	

- Portanto, ao nível, por exemplo, da casa de banho que devia ter um suporte para muda de fraldas, um fraldário, não o tem!	A falta de um fraldário é uma dificuldade e um constrangimento	1	
- Ainda! Mas virá. Há de ter! - Não! Há de ter!	A UAEAM irá ter uma bancada para a mudança de fraldas	2	
- Portanto estamos a falar de uma unidade recente e às vezes não temos logo as condições todas. - E às vezes não temos e queixamo-nos.	A UAEAM é recente e ainda não tem todas as condições necessárias, por isso queixamo-nos	2	
- Portanto não sinto que haja dificuldade,	Não encontro dificuldades	1	
- contrariamente há uns anos atrás, que as famílias, pelo facto de haver meninos com muitas dificuldades fosse um modelo negativo para os seus filhos... - E que os filhos até ficam depois com estereótipos. Que aprendiam com eles e depois ficavam mais abezados, mais infantilizados...	As famílias há alguns anos atrás receavam que os alunos com MD fossem um modelo negativo para os seus filhos, o que não acontece hoje	2	
- E que prejudicavam a aprendizagem dos seus filhos.	Antes as famílias julgavam que os alunos com MD prejudicavam a aprendizagem dos seus filhos sem NEE		1
Portanto, as famílias não!	As famílias dos alunos sem NEE não são uma dificuldade	1	
- Nota-se que cada vez mais que as famílias olham com muito respeito. - As famílias, estou a falar dos outros... Não é? Com muito respeito e até com admiração.	Existe respeito e admiração pelas crianças com MD por parte das famílias dos seus pares	2	
- E cada vez acham mais importante haver	As famílias consideram importante o convívio dos seus filhos com as crianças com MD	1	
- porque eles, os próprios meninos, transportam o carinho e o afeto até para casa. - Vão falando deles - Portanto e eles passam, se calhar até falam mais deles que os próprios colegas.	Os alunos sem NEE transportam para casa o carinho e o afeto que têm pelos alunos com NEE	3	
- Porque acaba por ser... eles acabam por ser fantásticos para eles.	Os alunos sem NEE são fantásticos com os alunos com NEE	1	
- Porque são... - se eles conseguem dizer uma palavra ou conseguem apontar um símbolo eles ficam contentes, - eles vibram com a evolução que eles estão a ter porque se sentem parte da solução e não parte, do problema. Entendes?	Os alunos sem NEE ficam felizes e vibram com as conquistas dos alunos com NEE	3	
- E então ao sentirem que têm responsabilidades no desenvolvimento daquele aluno, eles então, também começam a acarinhar de uma outra forma.	Os alunos sem NEE sentem-se responsáveis no desenvolvimento dos alunos com NEE e acarinham-nos de outra forma	1	
- E a viver de uma forma melhor.	Os alunos sem NEE querem ajudar os seus colegas com MD a viver melhor	1	
- a falta de meios de recursos humanos. Acaba por ser, também um bocadinho, um constrangimento.	A falta de meios de recursos humanos é um constrangimento		1
- Sim. Este ano funcionámos de uma forma, de certa forma atípica para a Unidade, embora só havia, em termos de números, três meninos mas... são três meninos que precisam de, digamos que apoio sistemático. Mas em termos de atenção, de cuidados que eles necessitam, precisam muito mais.	Este ano temos apenas 3 alunos, mas exigem muito apoio e atenção.	1	
- Os recursos humanos são muito importantes.	Os recursos humanos são importantes para o funcionamento da UAEAM	1	
- Também há uma outra dificuldade que é: os recursos económicos. - Cada vez mais!	A falta de recursos económicos é um constrangimento	2	
- Ah! Sim, sim!			1

<p>- Ah! E há outro constrangimento muito importante! Ainda bem que me lembrei! Cada vez mais o Ministério está a cortar a verba.</p> <p>- Um ano inteiro em que se diz que o Estado e os Averbamentos têm, portanto, a missão de gerir e equipar, de pôr as coisas... de ter todas as condições para que eles tenham acesso... ou que de facto necessitam...Não é bem assim! Portanto é essa dificuldade, esse constrangimento.</p>	<p>A reduzida verba do Ministério da Educação é um constrangimento</p>	<p>2</p>	
<p>- O grande problema é realmente a verba, a verba que é dada.</p> <p>- Exato!</p>			<p>2</p>
<p>- E depois também há outro constrangimento muito grande. Que para mim é dos maiores! Que é a nível do apoio terapêutico.</p> <p>- É! Esse é o maior!</p> <p>- Mas de facto é um grande constrangimento.</p> <p>- É! Tem a ver com recursos mas especialmente eu não acredito. Não acredito! Não faz sentido!</p>	<p>Considero que a falta de recursos humanos para apoio terapêutico é o maior constrangimento à inclusão dos alunos com MD</p>	<p>4</p>	
<p>- Exatamente!</p> <p>- Os recursos. Que acaba por ser os recursos.</p>			<p>2</p>
<p>- Aliás se um dia fizesse o mestrado, gostaria até de fazer um trabalho nesse sentido. Que era ver quais as vantagens e as desvantagens, por exemplo, haver técnicos afetos ao agrupamento, portanto ligados ao agrupamento, que fossem terapeutas da fala, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais que fizessem parte do quadro ou da estrutura educativa do agrupamento do que pelos CRI (Centro de Recursos para a Inclusão).</p> <p>- Até porque é disponibilizado anualmente uma verba que o Ministério dá aos Agrupamentos para gerirem, mediante as necessidades do Agrupamento e o Agrupamento inclui nesse pacote todos os alunos que há no Agrupamento. Não é?</p>	<p>Defendo uma política de gestão dos apoios terapêuticos por parte do Agrupamento e não pelos CRI</p>	<p>2</p>	
<p>- Não é que os CRI funcionem mal.</p> <p>- Portanto, eu acho, não acredito neste modelo de CRI (Centros de Recursos para a Inclusão).</p>	<p>Não acredito no modelo dos CRI</p>	<p>2</p>	
<p>- Mas a distribuição que é feita é insuficiente.</p> <p>- Eu não acredito que um apoio de terapia ocupacional de 45 minutos ou uma hora por semana, seja de facto uma grande valia para o aluno.</p> <p>- Que a fisioterapia idem, idem, aspás, aspás</p> <p>- a terapia da fala também. Estamos a falar de meninos de deveriam ter esse apoio diariamente.</p> <p>- Eles têm exatamente igual ao que os outros têm. Exatamente o mesmo tempo, o mesmo número de dias de apoio, exatamente igual.</p> <p>- Quando isso está errado!</p> <p>- Estes tinham necessariamente que ter mais dias, mais tempo de apoio!</p>	<p>Considero que os apoios terapêuticos (TF, Fisioterapia e TO) são insuficientes para as necessidades dos alunos que frequentam a UAAM</p>	<p>7</p>	
<p>- E depois também estes ficam sem apoios e muitas crianças que iriam evoluir com algum o apoio, fosse terapia da fala, fosse terapia ocupacional, mas muita terapia e até a psicologia...</p>	<p>É frequente os alunos da UAEAM ficarem sem os apoios terapêuticos, o que os prejudica</p>		<p>1</p>
<p>- Até porque isto... cada sítio, cada sítio tem que se ver quais são as necessidades.</p>	<p>Os apoios devem ser adequados a cada contexto</p>		<p>1</p>
<p>- as crianças iriam beneficiar muito disso.</p>	<p>Considero que os alunos com MD beneficiavam muito do apoio de psicologia</p>		<p>1</p>
<p>- Eu acho que a nível de psicologia, que há uma falha enorme,</p>	<p>Faz falta apoio na área da psicologia</p>		<p>1</p>

- Mesmo que fosse depois da componente letiva, fosse o que fosse.	O apoio terapêutico poderia ser depois da componente letiva	1	
- Mas que tinham direito, deveriam ter necessariamente apoio terapêutico para facilitar a sua aprendizagem.	Defendo que o apoio terapêutico diário facilita a aprendizagem dos alunos com MD e é um direito destes alunos	1	
- Ou no caso da fisioterapia, não só a aprendizagem como a possibilidade de haver recuperação, não haver um agravamento das estruturas ósseas. De bem-estar... Tudo.	Defendo que a fisioterapia possibilita a recuperação motora dos alunos e o seu bem-estar	1	
- Isto é de uma forma geral daquilo que eu penso. - Há exceções! - Que, o facto de os meninos estarem nas Unidades, que têm um tipo de trabalho muito mais específico, diferente, precisam de mais horas para trabalho.	As crianças com MD precisam de um trabalho mais específico e de mais horas para trabalho	3	
- Não é concentrar tudo num dia! - Era dividir por dois ou três dias por semana mais horas para aqueles alunos	Os apoios terapêuticos a alunos com MD deviam ser organizados de modo a disponibilizar mais horas	2	
- e então o restante é que seria disponibilizado para outros alunos que não, não estou a dizer que não precisassem, não estou a ser egoísta com isto. Com este tipo de atitude e de posição!	O restante tempo dos terapeutas seria depois disponibilizado aos outros alunos.	1	
- Que às vezes as próprias colegas da Educação Especial não entendem, porque acham que os meninos... Eles na Unidade têm tudo! Isto é incrível! - E a P2 sabe, que é verdade. - Nós temos reuniões e sistematicamente quando se fala de apoios, terapêuticos, é tudo logo!... quando é absolutamente mentira!	Alguns professores de Educação Especial pensam que os alunos com MD têm todos os apoios terapêuticos que necessitam	3	
- Só que depois há montes de alunos que necessitam disso e que não chega lá!	Os casos para apoio terapêutico são superiores aos recursos humanos existentes		1
- E que os pais também não têm possibilidades económicas de os levar para um apoio particular e isso, estamos a caminhar, nesse caso estamos a caminhar para o insucesso!	Os pais não têm possibilidades económicas para levar os filhos aos apoios, o que conduz ao insucesso		1
- Exato! Exato!		1	
III. Práticas de inclusão – Estratégias utilizadas			
Que estratégias utiliza para trabalhar com alunos com multideficiência?			
Unidades de registo	Indicadores	P1	P2
- As possíveis, as necessárias, as que se inventam, portanto as estratégias são muitas.	Utilizo as estratégias necessárias para trabalhar com alunos com MD, invento	1	
- Temos que ir de encontro a cada menino. O que utilizo para este, pode para aquele não fazer sentido!	É necessário ir ao encontro de cada criança	1	
- Portanto, as estratégias, a maior estratégia que eu utilizo é: observar, observar o comportamento da criança perante as situações.	Observar o comportamento da criança perante as situações é a maior estratégia que utilizo	1	
- É acreditar que a criança tem potencial atingido.	Acreditar no potencial da criança é outra estratégia	1	
- É gostar tanto dela que acho que todos os impossíveis serão ultrapassados. - Todas as dificuldades serão superadas. - Ah... Se não forem todas, mas o máximo possível.	Gostar destas crianças ajuda a superar as suas dificuldades e é uma estratégia	3	
- É olhar para ela, é pensar que ela de facto tem todo o direito de aceder a tudo o que os outros também têm.	A igualdade de direitos é uma estratégia	1	
- E que tenho de arranjar forma de ela ser na vida o mais autónoma, depender o menos possível do outro.	Desenvolver a autonomia na criança é uma estratégia	1	
- Portanto, depois há essas estratégias, se eu levanto o braço,	Trabalhar com gestos/imagens são	1	

se levanto a perna para ela dizer, se eu lhe ensino por gesto porque ela não consegue falar, se eu lhe mostro uma figura porque ela não consegue fazer gestos, e depois é da área privada de cada aluno, da forma de funcionamento de cada aluno.	estratégias		
- Agora, as maiores estratégias são as que suportam a aprendizagem.	As maiores estratégias são as que suportam a aprendizagem	1	
- É, é de facto, é o acreditar, é o olhar, é o conhecer as crianças.	Acreditar, observar e conhecer as crianças são estratégias que uso	1	
- É o tentar-se pôr no lugar dele.	Colocarmo-nos no lugar da criança é uma estratégia	1	
- É o querer, também o exigir.	Ser exigente é uma estratégia	1	
- É mais a atitude perante o aluno. É mais uma questão de atitude.	A atitude perante o aluno é uma estratégia	1	
- Eu resumo isto, para completar a minha colega, as estratégias funcionam tanto melhor se nós pura e simplesmente olharmos para o coração, trabalharmos com o coração, com o colo. - E isso para mim, na minha vida profissional, foi sempre uma das minhas valências. Foi o trabalhar com o coração.	Trabalhar com o coração é uma estratégia muito importante a usar com estes alunos		2
Que estratégias utiliza para promover a inclusão dos alunos com MD na escola?			
Unidades de registo	Indicadores	P1	P2
- Ui! Ahhh... As estratégias, desde comunicação aumentativa de... estou a pensar em casos específicos... - as estratégias passam sempre primeiro pela comunicação. - Comunicação, é a primeira! - Comunicação com o aluno, - comunicação com os outros alunos da escola e portanto... - Que sejam formas que o miúdo tem de comunicar,...	Recorro a estratégias de comunicação aumentativa para promover a inclusão	6	
- e aí utilizo muito, recorro muito às novas tecnologias para estabelecer essa comunicação e essa interação.	Utilizo as tecnologias que promovem a comunicação e a interação	1	
- Quer seja através do caderno de comunicação,	Utilizo o caderno de comunicação como estratégia de inclusão	1	
- que também tenho aí algumas reservas em relação ao caderno do A1, cadernos de comunicação não tem de ser naquele formato.	Considero que os cadernos de comunicação não devem ter todos os formatos	1	
- quer seja ao nível do sistema de linguagem Makaton, quer seja através de fotos, imagens, símbolos, o que quer que seja.	Recorro a diversas formas de comunicação: a linguagem Makaton, a fotos, imagens, símbolos,... para promover a inclusão	1	
- É incluí-los na turma a tempo parcial, - porque eles não conseguem estar a tempo total, - o mais possível, de uma forma mais assertiva possível.	Incluir os alunos com MD na turma do ER a tempo parcial, é uma estratégia de inclusão	3	
- É criar portanto, atividades que eles possam desenvolver a par dos colegas. - Não é? Atividades diferentes mas estão a par, estão incluídos na turma como a Marisa sabe, aquele tipo de esquema.	Promover atividades em que os alunos com MD possam participar com os seus pares é uma estratégia de inclusão	2	
- Quer seja os colegas da escola e as turmas também virem à Unidade e vivenciarem situações em conjunto.	Incluir os alunos da turma do ER nas atividades da Unidade é uma estratégia de inclusão	1	
- Outras estratégias é de facto eles estarem nos recreios junto com os colegas,	Conviverem nos recreios é uma estratégia de inclusão	1	
- suportados por adultos para que possam também interagir, em cadeiras, em atividades em que os outros participam.	Disponibilizar apoio de adultos no recreio para criar oportunidades de interação no recreio	1	
- É eles estarem incluídos, por exemplo, em atividades de carácter expressivo. Quer seja expressão plástica, musical, educação física,...	A participação nas atividades de expressão é uma estratégia de inclusão	1	

- quer seja eles pertencerem, estejam incluídos nas dinâmicas de escola, em todas. - As dinâmicas de escola na medida também.... isso a medida é sempre a deles. Não é? - Mas estejam incluídos em todas as dinâmicas.	Incluir os alunos com MD nas dinâmicas de escola é uma estratégia de inclusão	3	
- E na comunidade também portanto, na comunidade através de...	Incluir os alunos com MD na comunidade é uma estratégia de inclusão	1	
- por exemplo, através de situações que ocorreu este ano e que foi muito positivo que foi a parceria com a Vitamina, a empresa Vitamina, quer com os bombeiros - que possibilitou que eles tivessem outro tipo de dinâmicas e que isso favorecesse a sua inclusão na escola e até na comunidade.	A parceria com empresas e instituições promoveu a inclusão destes alunos na escola e na comunidade	2	
- O facto de termos feito este tipo de parceria permitiu que os bombeiros viessem buscar, por exemplo, o A1, levassem para o ATL (Atividades de Tempo Livre) em que está relacionado com outras crianças, com outras dinâmicas.	A parceria com os bombeiros permitiu criar novas oportunidades a um aluno: frequentar o ATL com outras crianças	1	
- Favoreceu que a Vitamina pusesse aqui um professor de Educação Física, pusesse aqui uma professora de ALE, que é Atividades Lúdico Expressivas.	A parceria com a empresa Vitamina proporcionou a participação destes alunos em atividades físico desportivas e lúdico-expressivas	1	
- Portanto, o facto de também ligarmo-nos ao Projeto da Polícia de Segurança Pública, "Dá Tampa ao Azulinho", permitiu que os polícias nos oferecessem um andarrilho (sorri), uma cadeira de posicionamento, ...	A participação no Projeto da PSP facilitou a oferta de um andarrilho e uma cadeira de posicionamento a um aluno	1	
- portanto, toda esta ligação direta e indireta com a comunidade é uma estratégia, - não só, de melhor os incluir na sociedade como a sociedade melhor os inclui a ela própria, incluir os próprios alunos.	A ligação com a comunidade é uma estratégia promotora da inclusão de alunos com MD	2	
Quais as razões que o levam a utilizar essas estratégias?			
Unidades de registo	Indicadores	P1	P2
- Fundamentalmente para que a criança se possa sentir feliz,	Utilizo essas estratégias de inclusão para que a criança se sinta feliz	1	
- se possa sentir integrada,	Utilizo essas estratégias de inclusão para que a criança se sinta integrada	1	
- amada,	Utilizo essas estratégias de inclusão para que a criança se sinta amada	1	
- respeitada.	Utilizo essas estratégias de inclusão para que a criança se sinta respeitada	1	
- Ahh, e que faça parte da vida que tem direito.	Utilizo essas estratégias de inclusão para que a criança faça parte da vida a que tem direito	1	
- A ser um cidadão como qualquer outro com as suas limitações e há lugar para ele.	Utilizo essas estratégias de inclusão para que a criança, com as suas limitações, se sinta um cidadão	1	
- Haver lugar para ele! Fundamentalmente tem que haver um lugar à medida dele, porque há lugar para todos nós.	Utilizo essas estratégias de inclusão para que a criança sinta que há lugar para ela	1	
Dessas estratégias quais é que considera que são mais eficazes? Porquê?			
Unidades de registo	Indicadores	P1	P2
- As estratégias inclusivas são as mais eficazes. - Incluir, pronto, porque são aquelas,	Considero que as estratégias inclusivas são as mais eficazes	2	
- porque há as estratégias de aprendizagens. Não é?	Também há as estratégias de aprendizagem	1	
- Do desenvolvimento, que nós podemos utilizar por exemplo o método de leitura global para a criança poder aprender a ler	Usamos também o método de leitura global para a criança aprender a ler	1	
- Ou... para melhorar na sua autonomia, fazemos esta ou aquela estratégia, puxar a camisa por cima, por baixo.	Usamos estratégias para melhorar a autonomia dos alunos	1	
- Eu não sei se é eficazes ou se é mais importantes para conseguirmos de facto um objetivo que nos leva a estar aqui e	Considero que estas estratégias são importantes para promover a inclusão	1	

existir esta Unidade que é de facto a inclusão.			
- A inclusão mas não no sentido, a palavra parece que está muito gasta,	A palavra inclusão parece estar muito gasta	1	
- mas é a socialização! - A socialização deles estarem de facto na sociedade. - Portanto é a socialização que engloba tudo o resto. Não é? - mas de facto a socialização é o sentido. É o sentido que nos leva a estar aqui.	É importante a socialização dos alunos com MD	4	
- Acho que é... ah... e serem cidadãos com uma participação ativa. - Portanto, poderem participar, seja de que maneira for. Seja de que maneira for. - Poderem participar	É importante a participação ativa de acordo com as capacidades de cada aluno	3	
- e se sentirem de facto bem, serem miúdos que estejam bem. Não é? No seu corpo, nas suas fragilidades, nas suas diferenças.	Ajudar os alunos a sentirem-se bem consigo próprios e com os outros	1	
- Que se sintam bem e que os outros também se sintam bem em estar com eles.		1	
- A comunicação,	Considero que são importantes as estratégias relacionadas com a comunicação	1	
- etc, que faz parte, portanto são todas muito importantes	Todas as estratégias são importantes	1	
IV. Práticas de inclusão – Atividades desenvolvidas			
Quais são as atividades em que os alunos com MD participam em conjunto com os outros colegas? (sem NEE)			
Unidades de registo	Indicadores	P1	P2
- De certa forma já dissemos. É portanto, estão no refeitório, almoçam no refeitório,	Almoçam no refeitório	1	
- estão nos recreios,	Estão no recreio	1	
- vão à turma,	Vão à sala de aula da turma	1	
- com exceção do A3 pelas barreiras arquitetónicas - Mas aqui de facto a barreira arquitetónica é um grande constrangimento.	As barreiras arquitetónicas condicionam a ida de A3 à turma	2	
- se não fosse o facto de termos de estar a transportar ao colo.	Temos de transportar o A3 ao colo para ir à sala de aula	1	
- e pela pertinência. - Pela pertinência faria... não digo todos os dias. Até sim, todos os dias ... - Nem que fosse chegar lá: Olá bom dia, vim marcar a minha presença, teria toda a pertinência.	Seria pertinente o A3 ir à turma nem que fosse cumprimentar os colegas	2	
- Mas de facto a inclusão na turma, para trabalho paralelo, trabalho conjunto também com os pares, quer seja na turma que já fizemos. - que eles estiveram a fazer as atividades conjuntamente com a turma, na turma.	Fizemos trabalho conjunto com os pares na turma	1	
- Fizemos desenvolvimento de projetos da alimentação e que vieram cá técnicas e - Através desta parceria que eu falei, com a Vitaminas.	Participaram em projetos com a turma	2	
- Quer na Unidade, portanto levamos os alunos da escola também à Unidade para desenvolver atividades.	Convidamos os alunos da turma a realizar atividades com os pares na Unidade	1	
- Quer nas atividades em que eles têm. - Também participam conjuntamente, - como seja a Atividade Física e Desportiva. Não é? - ... às vezes entram nos mesmos jogos que os outros,	Participam com a turma na Atividade Física e Desportiva	4	
- Eles estão no mesmo horário que os seus colegas,	Frequentam o mesmo horário que os colegas na disciplina de Atividade Física e Desportiva	1	
- quando não há possibilidade, corridas, não sei quê... estão a fazer brincadeiras paralelas com um professor	Participam em atividades paralelas com um professor	1	
- em trabalho individual, o A1 e o A2.	A1 e A2 fazem trabalho individual	1	

- Quer no coro,	Participam no coro	1	
- quer na biblioteca também, - nas idas à biblioteca portanto.	Participam nas atividades da biblioteca	2	
- Sempre que possível e que se ajuste.	Participam em todas as atividades sempre que possível e se ajuste	1	
- Não seja de facto... há situações que podemos dizer: mas para quê? - Por exemplo, quando eles estavam em exames, eles não iam à sala, não faria sentido. Eles estarem ali, têm de estar caladinhos.	Não participam nas situações em que não faz sentido	2	
- Mas eles já têm uma boa postura na sala, - sabem que quando vão à sala de aula fazer os seus trabalhos os outros também estão a trabalhar e eles não perturbam. - Portanto essa aprendizagem já foi superada,	Sabem estar na sala de aula sem perturbar os colegas	3	
-... eles sabem que quando vão ali têm uma missão e cumprem-na.	Cumprem as suas tarefas na sala de aula	1	
- Só andando para aqui com outras palavras a dizer a mesma coisa.	Concordo com o que a minha colega P1 disse		1
- É, é! As estratégias são atividades que se fazem em conjunto.	As estratégias são atividades que se fazem em conjunto.	1	
- Exato.			1
Dessas atividades quais as que considera que os alunos com MD estão mais incluídos?			
Unidades de registo	Indicadores	P1	P2
- Atividades de grupo.	Os alunos com MD estão mais incluídos nas atividades de grupo		1
- Há uma grande visibilidade mas não considero que eles estão mais incluídos.	Não considero que estejam mais incluídos na atividade do coro	1	
- Não...			1
- É uma questão interessante. Em que estão mais...que se sente...curiosamente...eu não sinto, embora é de grande visibilidade, a parte do coro.	Maior visibilidade é na atividade do coro	1	
- Porque ainda há algum caminho a fazer.	Considero que no coro ainda há algum caminho a fazer em termos de inclusão	1	
- Quando, por exemplo, o A1 tiver por exemplo autonomia, já ser ele a marcar o seu próprio ritmo, de estar ali sentado exatamente como estão os outros da percussão, a fazer o seu trabalho.	Considero que para estarem mais incluídos no coro precisam de ser mais autónomos	4	
- Enquanto estiver ali alguém a marcar o ritmo...claro que está uma parte muito boa, estão a ter interajuda dos pares mas,	Considero que a interajuda dos pares é muito boa para os alunos com MD	1	
- em termos do que é mais bem conseguido, em termos de inclusão, isso obriga a que estejam já com um grau de autonomia suficiente para não estarem a precisar tanto de bengalas, na minha perspetiva.	Considero que estarão mais incluídos quando estiverem com um grau de autonomia suficiente e não precisem tanto de ajudas	1	
- Eu daquilo que observo acho que é nos recreios, em que eles estão muito bem incluídos.	Os alunos com MD estão mais incluídos no recreio		1
- Portanto, as mais bem conseguidas em termos de inclusão... - Também no refeitório.	Os alunos com MD estão mais incluídos no refeitório	2	
- E estão com autonomia, estão exatamente pronto!... - Quem entrar ali, qualquer pessoa que entre ali diz: olha aquele não sei quê, não sei que mais... porque eles estão!	Apresentam maior autonomia no refeitório	2	
- No refeitório há uma interação entre eles todos muito positiva. - Ri. (confirma a situação)	Há mais interação entre os alunos no refeitório		2

- Numa perspectiva de, estou a ver numa perspectiva de normalização. - Que eles consigam uma inclusão que de facto eles passem... estejam ao nível já de... eles passem despercebidos...não é? - Não estou a dizer, pronto, eles podem ter características físicas mas que eles ao nível do seu funcionamento...não sei se é isso que tu pretendes? (eu) Mas nesse sentido talvez estas sejam as mais.	Penso que estão mais incluídos numa perspectiva de normalização do seu funcionamento.	3	
- Eu, por exemplo, faço a inclusão na turma mas eles ainda estão com trabalho de um para um. - A Assistente Operacional está com um, eu estou com outro,	Os alunos frequentam a turma mas têm de ter apoio individualizado	2	
- portanto o meu sentido é que eles consigam estar na turma, - podemos estar lá mas eles consigam desenvolver as tarefas, - terem a responsabilidade de terem a sua própria organização,	Pretendo que estes alunos consigam estar na turma a desenvolver as tarefas e sejam capazes de se organizar	3	
- isto tem a ver com aspetos de autonomia, pessoal e social, que é importantíssimo! - Portanto, que eles consigam sem aqueles suportes e irem desenvolvendo as suas tarefas, - as tarefas que eles têm que cumprir e que levam delineadas, que estão programadas e que eles consigam fazer. - Talvez seja... vai ser um grande objetivo no próximo ano.	O objetivo do próximo ano será desenvolver a autonomia pessoal e social dos alunos na realização das tarefas em sala de aula	4	
- Este ano, o meu grande objetivo, em termos da inclusão na turma era que eles tivessem uma postura adequada, um comportamento adequado, - uma capacidade de permanecer aquele tempo na sala	O objetivo deste ano era que os alunos com MD tivessem uma postura e comportamentos adequados na sala de aula	2	
- e que fossem aprendendo a dinâmica de funcionamento	O objetivo deste ano era que os alunos percebessem a dinâmica de funcionamento na turma do ER	1	
- e isso acho que foi quase plenamente conseguido. - Pronto, há dias que talvez não tanto mas foi quase plenamente conseguido.	Considero que o objetivo traçados a nível da inclusão em sala de aula foi quase plenamente conseguido	2	
Quais as características que essas atividades têm que na sua opinião facilitam a inclusão?			
Unidades de registo	Indicadores	P1	P2
- Portanto é o refeitório e é o recreio. Portanto eu acho que aí é a partilha.	A partilha é uma característica que facilita a inclusão		1
- É... tem a ver com a autonomia. - A capacidade com o desenvolvimento da autonomia. - De eles estarem mais capazes de executar sozinhos, de forma independente as atividades. Portanto, é isso... - Portanto, estão mais próximas do funcionamento autónomo dos alunos. - Porque foi trabalhado, foi trabalhado portanto, mas que eles já mais conseguiram. - ... portanto aí são mais autónomos.	A autonomia dos alunos na realização das tarefas é um fator que facilita a inclusão	6	
- Tem a ver com o desempenho deles porque já estão mais avançados,	O desempenho dos alunos é um fator que facilita a sua inclusão	1	
Pode-nos dar um exemplo de como é que se desenvolve uma dessas atividades? Como é que as organiza? De que modo articula essa organização com o colega de EE/ER?			
Unidades de registo	Indicadores	P1	P2
- Aquela que organizaste, em que toda a escola participou da vinda de Um dia do...	Posso dar o exemplo da comemoração do Dia Nacional do Portador de Deficiência		1
- (sorri) Isso é muita pergunta numa só. - Ah! Do cidadão portador de deficiência... - Olha! Posso dar aquele exemplo da vinda,... do Dia Nacional do Portador de Deficiência.		2	
- Ah! E não falei do teatro! Fizemos um teatro!	Também fizemos um teatro	1	
- Que, fiz a proposta, primeiro aos professores.	Primeiro fiz a proposta aos professores	1	

- Que achava que era importante primeiro vir cá um senhor que tinha conhecido, um cego,	Considerava importante vir cá um senhor cego falar da pessoa com deficiência	1	
- e que fiz o convite. - Se ele não se importava de vir à nossa escola - a fazer uma partilha com os alunos e com os professores	Convidei uma pessoa cega a vir à nossa escola partilhar a sua experiência com os alunos e professores	3	
- sobre a sua forma de vida - porque certamente existem muitas questões para responder. - Todos nós temos muitas dúvidas, não é? - Como é que é viver sem ver? - Como é que é viver, sem ver?	Partilhar a sua forma de vida e responder a questões pois todos nós temos muitas dúvidas	5	
- Os colegas acharam muito bem, - partilhei portanto, isto com todos, não só com a P2, - foi em Conselho de Docentes, portanto logo com todos os docentes.	Partilhei com todos os colegas, em Conselho de Docentes, e todos concordaram	3	
- Isto é uma partilha de atividade que mobilizou portanto a escola inteira, - numa interação com a escola,	Esta partilha de atividade mobilizou a escola inteira	2	
- e aí eles também estão muito bem. - mas de facto as atividades que mobilizam a escola toda eles também estão muito bem. - Às vezes precisam de ajudas - mas também estão muito bem. - Fizemos várias. - as atividades de grande grupo de toda a escola eles estão muito bem.	Não referi anteriormente mas nas atividades que mobilizam a escola toda os alunos com MD estão muito bem, embora por vezes precisem de ajudas	6	
- Veio cá também o teatro à escola,	O teatro veio à escola e também fizemos um teatro	1	
- pronto, outras situações como também o nosso teatro		1	
- As festas de Natal,	Participaram nas festas de Natal	1	
- as festas de final de ano, tudo,	Participaram nas festas de final de ano	1	
- as festas intermédias, eles estão bem.	Participaram nas festas intermédias	1	
- E depois, fiz uma proposta aos alunos da turma do 2º, 3º e 4º ano, - que fui lá mesmo à turma - e sugeri aos professores, - eles que redigissem no papel uma questão ou duas que gostassem de perguntar. - Que eles gostassem de ter uma resposta. - Que tivessem dúvidas sobre aquela questão relacionado com uma pessoa que não vê. - Portanto eu disse-lhes, falei do senhor Mário, que vinha à nossa escola, que era um senhor cego e eles começaram logo com imensas questões.	Fui às turmas do 2º, 3º e 4º anos e propus que redigissem uma questão ou duas sobre dúvidas que tivessem sobre uma pessoa que não vê	7	
- E então redigiram, - alguns fizeram em casa para trabalho de casa, - outros eu explorei essa situação na sala de aula. - Escrevi no quadro questões, - resumimos,	Os alunos redigiram as questões, sendo que alguns fizeram em casa e outros fizeram na sala de aula com a minha ajuda	5	
- escolhemos a pessoa de cada turma, ou as pessoas que se dirigiam ao senhor Mário e lhe fariam as questões, que estaria previamente elaborado.	Escolhemos com os alunos os que iriam dirigir-se ao Sr. Mário e colocar-lhe as questões	1	
- E foi assim, o senhor Mário veio à nossa escola, reunimos todos no polivalente.	O Sr. Mário veio à nossa escola e reunimos todos no polivalente	1	
- De facto correu muito bem, - o senhor Mário apresentou-se, contou a sua história. - Portanto ele tem uma cegueira adquirida, ele não nasceu cego, explicou toda a sua situação de vida.	O Sr. Mário apresentou-se e contou a sua situação de vida, correu muito bem	3	
- Explicou o que é que fazia na vida, portanto ele foi já professor de Educação Musical e isso fazia-lhes imensa...	Explicou que já tinha sido professor de Educação Musical	1	
- uma das questões é como é que ele sem ver como é que ele	O Sr. Mário respondeu a todas as questões	3	

tocava? - Portanto, eles fizeram todas as questões. - O senhor Mário respondeu a todas as questões,	colocadas		
- e depois ainda fizeram uma brincadeira final que foi: o senhor Mário cantou para eles, com o órgão, pô-los todos a cantar com ele, portanto ensinou-lhes duas canções, o senhor Mário.	No final, o Sr. Mário cantou, tocou órgão, ensinou duas canções e todos os alunos participaram	1	
- Ensinou-lhes a fazer uma dobragem com folhas Braille. - Mostrou-lhes um livro de Braille. Eles não deixavam o senhor Mário. - Depois no fim queriam que ele fizesse aquela dobragem para eles (ri). Uma pessoa ali de pé a fazer a dobragem, que era um estalido.	O Sr. Mário mostrou-lhes um livro de Braille e ensinou-lhes a fazer uma dobragem, que era um estalido, com folhas Braille	3	
- Pois! (Ri) - (confirma)			2
- Foi, foi de facto um momento fantástico. Foi partilhado e articulado com todos. - Articulei com toda a escola e com todos os professores	Foi um momento fantástico, partilhado e articulado com todos	2	
- Ah!!! (ri) E depois nós também oferecemos uma coisa ao senhor Mário. Oferecemos umas três canções... Não é? - Do coro. Cantámos para o senhor Mário	Nós também cantámos três canções do coro para o Sr. Mário	2	
- Foi, foi. (sorri)			1
- e depois, uns dias depois, uma semana depois, o senhor Mário ofereceu-nos um cd com músicas que fez para a escola.	Uma semana depois o Sr. Mário ofereceu-nos um cd com músicas que fez para a escola	1	
- Portanto foi muito interessante, isto é uma forma de... pronto de que se pode partilhar uma atividade e como se pode... e que faça sentido para todos.	Foi uma atividade muito interessante, de partilha e que fez sentido para todos	1	
V. Práticas de inclusão – Meios e recursos utilizados			
Quais os meios e os recursos a que recorre para promover a inclusão de alunos com MD?			
Unidades de registo	Indicadores	P1	P2
- Meios e recursos, novas tecnologias... - Tablet, computador, Go Talk,... Go Talk é aquele digitalizador de voz, - Símbolos, imagens,... - Portanto isto tudo é com recurso, de certa forma às novas tecnologias.	Recorro às tecnologias para promover a inclusão de alunos com MD: Tablet, computador, GoTalk, símbolos, imagens	5	
- Depois também há o gesto,	Recorro ao gesto com os alunos com MD	1	
- Big Mack não tenho.	Não tenho o digitalizador BigMack	1	
- os gestos naturais como o Makaton,	Recorro ao Makaton	1	
- a voz, palavras, não é?	Recorro à voz e à palavra oral	1	
- A música,	Recorro à música	1	
- a dramatização,	Recorro à dramatização	1	
- a expressão plástica. É isso!	Recorro à expressão plástica	1	
Desses quais é que considera mais eficazes?			
Unidades de registo	Indicadores	P1	P2
- Todos!	Considero todos os meios e recursos eficazes para promover a inclusão	1	
Que meios e recursos gostaria de ter para promover a inclusão?			
Unidades de registo	Indicadores	P1	P2
- Eu não preciso de muito mais recursos.	Não preciso de mais recursos	1	
- Eu preciso talvez, uma coisa que agora me está a fazer falta, para algumas situações, um digitalizador de voz.	Preciso talvez de um digitalizador de voz	1	
- Por exemplo, se tivesse um quadro interativo seria fantástico.	Seria fantástico se tivesse um quadro interativo	1	
- Eu penso que é mais o material relacionado com as novas	Penso ser necessário ter material	3	

<p>tecnologias, que são talvez aquilo que mais pode facilitar o futuro deles.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porque dado o comprometimento que eles têm de facto, as novas tecnologias facilitam em muito. - Sobem muitos degraus. 	relacionado com as novas tecnologias pois facilita o futuro destes alunos		
<ul style="list-style-type: none"> - O facto, de poderem aceder, terem acesso na escola, em casa e nos meios que frequentam. - Terem em todo o lado as mesmas possibilidades 	É importante os alunos terem acesso às novas tecnologias em todos os contextos que frequentam para generalizar competências	2	
<ul style="list-style-type: none"> - e portanto o trabalho ser articulado em todos os contextos para que a criança possa generalizar o seu conhecimento, nos diferentes contextos. - Não só ter acesso na escola e depois chega a casa como é que faz! - Ah! A mãe entende, porque sempre entendeu mas como é que é a melhor forma? - Temos que pensar porque estamos a formar. 		4	
<ul style="list-style-type: none"> - Tem de ser para toda a gente. - Porque ele não vai só estar, toda a vida,.. Não é? - Tem que alargar o seu círculo de relação, o circuito de relação. - Portanto, convém que seja o mais homogéneo para todos aqueles que vão passar, tocar na vida daquele ser. 	É necessário alargar o círculo de relação da criança com MD	4	
<ul style="list-style-type: none"> - Ela já disse tudo! (sorri) 			1
Gostaria de saber se têm algo que gostariam de acrescentar?			
Unidades de registo	Indicadores	P1	P2
P1 – Não, nem pensar! Acho que já falei tanto! (risos)			

**Anexo I. Grelha de análise de conteúdo (2ª fase) da entrevista aos
professores 1 e 2**

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência		
				A	R	
Percepção sobre a inclusão de alunos com MD no ensino regular	Opinião favorável	Defesa e promoção da inclusão	Eu defendo a inclusão	3	7	
			Concordo com as ideias da professora 1 sobre a inclusão de alunos com multideficiência	1		
			Considero que é positivo para os alunos com MD frequentarem o ensino regular	1		
			Defendo que a inclusão só tem vantagens para os alunos	1		
			Eu tento promover a inclusão dos alunos na escola	1		
	Opinião face ao processo de inclusão no local de trabalho	Atitude pessoal pouco ativa face à inclusão		Sou menos incisiva na defesa da escola inclusiva do que a P1	1	14
				A minha posição na UAAM condiciona a minha atitude na defesa da inclusão dos alunos com multideficiência	1	
		Balanço positivo		Faço um balanço muito positivo da inclusão nesta escola	2	
				Informei os pais de que este ano foi muito bom em termos de inclusão	2	
				Este é o agrupamento onde trabalhei onde faço o balanço mais positivo no processo de inclusão	2	
				Concordo que o balanço da inclusão é positivo	2	
		Objetivos de inclusão na sala de aula alcançados		Considero que os objetivos traçados a nível da inclusão em sala de aula foi quase plenamente conseguido	2	
	Pertinente todos os alunos irem à turma		Seria pertinente o A3 ir à turma nem que fosse cumprimentar os colegas	2		
	Vantagens da inclusão para alunos com MD	Melhor compreensão do mundo		A inclusão no ensino regular ajuda os alunos com MD a compreender melhor o mundo onde vivem	2	17
				Possibilidade de imitação de modelos positivos		
		Ter modelos referenciais é uma das vantagens da inclusão para as crianças com MD	6			
		Os alunos com MD têm à partida menos oportunidades para aceder ao mundo, necessitando de modelos positivos	2			
		Mais oportunidades de comunicação e de participação na vida escolar		A inclusão permite que os alunos com MD tenham mais oportunidades de comunicação e de participar na vida escolar	2	
				Num meio inclusivo, as crianças com MD têm mais possibilidades	1	
	Vantagens da	Tomada de consciência cívica		A maior vantagem da inclusão para os alunos sem NEE é a consciência cívica	2	4

	inclusão para alunos sem NEE	Respeito pelas pessoas com deficiência	A inclusão permite que as pessoas aprendam a respeitar os cidadãos com deficiência	1	
		Comunidade beneficia com a inclusão	A inclusão traz vantagens para professores, assistentes operacionais, pais e comunidade em geral	1	

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência	
				A	R
Percepção sobre a inclusão de alunos com MD no ensino regular	Opinião face a eventuais dificuldades	Não há dificuldades no processo de inclusão	Não considero haver desvantagens na inclusão	2	8
			Não considero haver dificuldades no processo de inclusão	1	
			Não encontro dificuldades	1	
		Importante ultrapassar as dificuldades existentes	Considero que as dificuldades existentes, devem ser ultrapassadas	2	
		Existência de dificuldades no processo de inclusão	Existem sempre dificuldades	1	
	Opinião prévia das famílias face a alunos com MD	Receio que sejam modelos negativos para os filhos	As famílias há alguns anos atrás receavam que os alunos com MD fossem um modelo negativo para os seus filhos, o que não acontece hoje	2	3
			Prejudicial à aprendizagem dos filhos	Antes as famílias julgavam que os alunos com MD prejudicavam a aprendizagem dos seus filhos sem NEE	
	Opinião atual das famílias face a alunos com MD	Respeito e admiração pelas crianças com MD	As famílias dos alunos sem NEE não são uma dificuldade	1	4
			Existe respeito e admiração pelas crianças com MD por parte das famílias dos seus pares	2	
		Importância do convívio entre crianças	As famílias consideram importante o convívio dos seus filhos com as crianças com MD	1	
	Fatores facilitadores	Partilha de atividades	A partilha é uma característica que facilita a inclusão	1	9
		Atitude positiva	A inclusão é uma questão de atitude	1	
		Capacidade de autonomia dos alunos	A autonomia dos alunos na realização das tarefas é um fator que facilita a inclusão	6	
		Desempenho dos alunos	O desempenho dos alunos é um fator que facilita a sua inclusão	1	
Constrangimentos à inclusão de alunos com MD	Dificuldades relacionadas com os professores	Criação de dificuldades à inclusão	Os professores são os primeiros a criarem dificuldades e constrangimentos no processo de inclusão	3	8
		Falta de preparação dos docentes	Os professores do ensino regular não estão preparados para trabalhar com alunos com MD, sentem-se perdidos	1	
		Dificuldade em compreender a inclusão de crianças com MD	Os professores do ensino regular não compreendem o porquê da inclusão dos alunos com multideficiência	1	
			Os professores do ensino regular não compreendem porque é	1	

			que os alunos com multideficiência frequentam o ensino regular		
			Os professores têm dificuldade em compreender a inclusão dos alunos com MD	2	
	Dificuldades relacionadas com a acessibilidade física	Existência de barreiras arquitetônicas	As barreiras arquitetônicas são uma dificuldade e um constrangimento	2	9
			As barreiras arquitetônicas condicionam a ida de A3 à turma	2	
			Temos de transportar o A3 ao colo para ir à sala de aula	1	
			Esta escola tem barreiras arquitetônicas	1	

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência	
				A	R
Constrangimentos face à inclusão de alunos com MD	Dificuldades relacionadas com a acessibilidade física	Falta de fraldário	A falta de um fraldário é uma dificuldade e um constrangimento	1	
		Dificuldade em aceder às salas de aula	Alunos com limitações motoras não conseguem aceder a algumas salas de aula	2	
	Dificuldades relacionadas com recursos terapêuticos	Falta / ausência de recursos terapêuticos: TF, F, TO	A falta de meios de recursos humanos é um constrangimento	1	17
			Considero que a falta de recursos humanos para apoio terapêutico é o maior constrangimento à inclusão dos alunos com MD	6	
			Os casos para apoio terapêutico são superiores aos recursos humanos existentes	1	
			Considero que os apoios terapêuticos (TF, Fisioterapia e TO) são insuficientes para as necessidades dos alunos que frequentam a UAAM	7	
			É frequente os alunos da UAAM ficarem sem os apoios terapêuticos, o que os prejudica	1	
		Falta apoio na área da psicologia	Faz falta apoio na área da psicologia	1	
	Dificuldades financeiras	Falta de recursos económicos	A falta de recursos económicos é um constrangimento	3	7
		Reduzida verbal disponibilizada pelo ME	A reduzida verba do Ministério da Educação é um constrangimento	4	

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência	
				A	R
Práticas de inclusão – Estratégias	Sensibilização aos docentes do ensino regular	Explicação de quem são os alunos com MD	Tento desmontar a problemática da diferença aos professores de ensino regular	3	7
		Conversa sobre os direitos dos alunos com MD	Converso com os professores do ensino regular sobre os direitos dos alunos com multideficiência	1	
		Conversa sobre a importância da inclusão	Converso com os professores do ensino regular sobre a importância de os alunos com multideficiência frequentarem a escola	1	
		Apelo à igualdade de direitos	A igualdade de direitos é uma estratégia	1	
		Conversa sobre o valor do convívio social entre alunos com e sem MD	Converso com os professores do ensino regular que é importante os alunos sem NEE contactarem com colegas com multideficiência	1	
	Atitudes gerais face aos alunos	Ter expectativas positivas	Acreditar Acreditar no potencial da criança é outra estratégia	2	5
		Ser exigente perante o aluno	Ser exigente é uma estratégia	1	
		Ter atitude face ao aluno	A atitude perante o aluno é uma estratégia	1	
		Usar a imaginação	Invento	1	
	Observação e resposta às necessidades dos alunos	Observação do comportamento das crianças	Observar o comportamento da criança perante as situações é a maior estratégia que utilizo - observar	2	5
		Conhecimento das crianças	conhecer as crianças são estratégias que uso	1	
		Resposta às necessidades dos alunos	É necessário ir ao encontro de cada criança	1	
			Colocarmo-nos no lugar da criança é uma estratégia	1	
	Manifestação de afeto e de gosto pelo trabalho	Gosto em trabalhar com crianças com MD	Gostar destas crianças ajuda a superar as suas dificuldades e é uma estratégia	3	5
		Manifestação de afetos	Trabalhar com o coração é uma estratégia muito importante a usar com estes alunos	2	
	Apoio aprendizagem dos alunos	Recurso ao método de leitura global	Também há as estratégias de aprendizagem	1	15
			Usamos também o método de leitura global para a criança aprender a ler	1	
		Apoio individualizado	Os alunos frequentam a turma mas têm de ter apoio individualizado	1	
			... embora por vezes precisem de ajudas	1	
		Realização de atividades com os pares sem NEE	Conseguimos incluir estes alunos em todas as atividades Os alunos partilharam várias situações	2	
			Os alunos com MD tiveram várias atividades em conjunto com os pares sem NEE	1	
Promover atividades em que os alunos com MD possam participar		2			

			com os seus pares é uma estratégia de inclusão		
--	--	--	------------------------------------------------	--	--

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência	
				A	R
Práticas de inclusão – Estratégias	Apoio à aprendizagem dos alunos	Participação em atividades paralelas com apoio de um professor	Participam em atividades paralelas com um professor	1	
		Realização de trabalhos individuais	A1 e A2 fazem trabalho individual	1	
		Utilização de imagens e gestos	Trabalhar com gestos/imagens são estratégias	1	
		Inclusão dos alunos na turma do ER a tempo parcial	Incluir os alunos com MD na turma do ER a tempo parcial, é uma estratégia de inclusão	3	
	Parcerias	Ligação com a comunidade	Incluir os alunos com MD na comunidade é uma estratégia de inclusão	1	8
			A ligação com a comunidade é uma estratégia promotora da inclusão de alunos com MD	2	
		Estabelecimento de parcerias com empresas e instituições	A parceria com empresas e instituições promoveu a inclusão destes alunos na escola e na comunidade	2	
			A parceria com os bombeiros permitiu criar novas oportunidades a um aluno: frequentar o ATL com outras crianças	1	
			A parceria com a empresa Vitamina proporcionou a participação destes alunos em atividades físico desportivas e lúdico- expressivas	1	
			A participação no Projeto da PSP facilitou a oferta de um andarilho e uma cadeira de posicionamento a um aluno	1	
	Estratégias consideradas mais favoráveis à inclusão	Promotoras da inclusão e da aprendizagem	Considero que as estratégias inclusivas são as mais eficazes As maiores estratégias são as que suportam a aprendizagem	3	8
		Desenvolvimento de atividades conjuntas	As estratégias são atividades que se fazem em conjunto.	2	
		Facilitadoras da comunicação	Considero que são importantes as estratégias relacionadas com a comunicação	1	
		Recursos facilitam a inclusão	Considero todos os meios e recursos eficazes para promover a inclusão	1	
		Todas	Todas as estratégias são importantes	1	
Práticas de inclusão – recursos	Tecnologias utilizadas	Tablet	Recorro às tecnologias para promover a inclusão de alunos com MD, como o tablet	5	13
		Uso das TA em vários contextos	É necessário utilizar os recursos tecnológicos em todos os contextos de vida da criança com MD	5	
		Tecnologias de informação e	Uso o computador,	2	

		comunicação			12
		Go Talk	Uso o GoTalk,	1	
	Necessidades	Digitalizador da fala tipo Big Mack	Não tenho o digitalizador Big Mack	1	
			Preciso talvez de um digitalizador de voz	1	
		Novas tecnologias	Penso ser necessário ter material relacionado com as novas tecnologias pois facilita o futuro destes alunos	3	
			É importante os alunos terem acesso às novas tecnologias em todos os contextos que frequentam para generalizar competências	6	
		Quadro interativo	Seria fantástico se tivesse um quadro interativo	1	

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência	
				A	R
Práticas de inclusão – Estratégias	Comunicação com os alunos	Recurso a estratégias de comunicação aumentativa	Recorro a estratégias de comunicação aumentativa para promover a inclusão	6	14
		Uso de imagens, símbolos, Makaton	Recorro a diversas formas de comunicação: a linguagem Makaton, a fotos, imagens, símbolos,... para promover a inclusão Recorro ao gesto com os alunos com MD Recorro ao Makaton Recorro à voz e à palavra oral	5	
		Utilização de tecnologias de apoio à comunicação	Utilizo as tecnologias que promovem a comunicação e a interação	1	
		Utilização do caderno de comunicação	Utilizo o caderno de comunicação como estratégia de inclusão	1	
			Considero que os cadernos de comunicação não devem ter todos os formatos	1	
	Organização do funcionamento da UAAM e dos apoios	Recurso a adultos para apoiar os momentos de recreio	Disponibilizar apoio de adultos no recreio para criar oportunidades de interação no recreio	1	3
		Abertura da UAAM a alunos sem NEE	Convidamos os alunos da turma a realizar atividades com os pares na Unidade	1	
			Incluir os alunos da turma do ER nas atividades da Unidade é uma estratégia de inclusão	1	
	Justificação das estratégias usadas	Promoção da felicidade	Utilizo essas estratégias de inclusão para que a criança se sinta feliz	1	16
			Ajudar os alunos a sentirem-se bem consigo próprios e com os outros	2	
			Utilizo essas estratégias de inclusão para que a criança se sinta amada	1	
		Promoção do respeito	Utilizo essas estratégias de inclusão para que a criança se sinta respeitada	1	
		Desenvolvimento da autonomia	Desenvolver a autonomia na criança é uma estratégia	1	
			Usamos estratégias para melhorar a autonomia dos alunos	1	
		Promoção da inclusão	Utilizo essas estratégias de inclusão para que a criança se sinta integrada	1	
			Utilizo essas estratégias de inclusão para que a criança faça parte da vida a que tem direito	1	
			Utilizo essas estratégias de inclusão para que a criança, com as suas limitações, se sinta um cidadão	1	
			Considero que estas estratégias são importantes para promover a inclusão	1	
			Utilizo essas estratégias de inclusão para que a criança sinta que há lugar para ela	1	

	Promoção da socialização	É importante a socialização dos alunos com MD	4
--	--------------------------	-----------------------------------------------	---

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência	
				A	R
Práticas de inclusão – Atividades	Com os pares sem NEE	Almoço no refeitório	Almoçam no refeitório	1	37
		Atividades de expressão: música, drama e plástica	A participação nas atividades de expressão é uma estratégia de inclusão	1	
			Recorro à música	1	
			Recorro à dramatização	1	
			Recorro à expressão plástica	1	
		Brincadeiras no recreio	Estão no recreio	1	
			Conviverem nos recreios é uma estratégia de inclusão	1	
		Coro da escola	Participam no coro	1	
			Os alunos com MD participaram no coro	2	
		Conto de histórias na biblioteca	Participam nas atividades da biblioteca	2	
			Os alunos com MD participaram nas atividades de contar histórias	1	
		Atividades acadêmicas na sala de aula	Vão à sala de aula da turma	1	
			Fizemos trabalho conjunto com os pares na turma	1	
			Participaram em projetos com a turma	2	
		Atividade Física e Desportiva	Participam com a turma na Atividade Física e Desportiva	4	
			Frequentam o mesmo horário que os colegas na disciplina de Atividade Física e Desportiva	1	
		Participação na vida social e dinâmica da escola	Os alunos foram incluídos em todas as situações de vida social da escola	1	
			Incluir os alunos com MD nas dinâmicas de escola é uma estratégia de inclusão	3	
		Festividades	Participaram nas festas de Natal	1	
			Os alunos com MD participaram em festas de aniversário	1	
Participaram nas festas de final de ano	1				
Participaram nas festas intermédias	1				

		Outras atividades consideradas adequadas	Participam em todas as atividades sempre que possível e se ajuste	1	
			Não participam nas situações em que não faz sentido	2	

(cont.)

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência			
				A	R		
Práticas de inclusão – Atividades	Com os pares sem NEE	Teatro dinamizado no espaço da UAAM	Também fizemos um teatro	1			
			Os alunos com MD participaram no teatro	1			
			O teatro veio à escola e também fizemos um teatro	2			
	Atividades facilitadoras da inclusão	Atividades de grupo	Atividades de grupo	Os alunos com MD estão mais incluídos nas atividades de grupo	1	10	
			Atividades lúdicas no recreio	Os alunos com MD estão mais incluídos no recreio	1		
			Atividades que mobilizam a escola	Não referi anteriormente mas nas atividades que mobilizam a escola toda os alunos com MD estão muito bem	6		
			Almoço no refeitório	Os alunos com MD estão mais incluídos no refeitório	2		
	Nível de inclusão dos alunos com MD nas atividades	Maior autonomia e interação no refeitório	Funcionamento regular no refeitório	Apresentam maior autonomia no refeitório	3	20	
				Há mais interação entre os alunos no refeitório	2		
		Necessidade de melhorar a autonomia na atividade do coro	Interajuda dos pares no coro é muito boa	Penso que estão mais incluídos numa perspectiva de normalização do seu funcionamento.	3		
				Maior visibilidade no coro	Maior visibilidade aparente é na atividade do coro		3
				Considero que no coro ainda há algum caminho a fazer em termos de inclusão	1		
				Não considero que estejam mais incluídos na atividade do coro	2		
				Considero que para estarem mais incluídos no coro precisam de ser mais autônomos	4		
				Considero que estarão mais incluídos quando estiverem com um grau de autonomia suficiente e não precisem tanto de ajudas	1		
	Considero que a interajuda dos pares é muito boa para os alunos com MD	1					
	Práticas de inclusão – Objetivos a	Saber estar na sala de aula	Ter postura e comportamentos adequados	O objetivo deste ano era que os alunos com MD tivessem uma postura e comportamentos adequados na sala de aula	2	7	
Sabem estar na sala de aula sem perturbar os colegas				3			
... e sejam capazes de se organizar				1			

alcançar		de aula			
		Perceber a dinâmica do funcionamento da turma	O objetivo deste ano era que os alunos percebessem a dinâmica de funcionamento na turma do ER	1	
	Ser autónomo na realização das tarefas	Desenvolver as tarefas da turma	Pretendo que estes alunos consigam estar na turma a desenvolver as tarefas	2	7
		Ser autónomo na realização das atividades	Cumprem as suas tarefas na sala de aula	1	
			O objetivo do próximo ano será desenvolver a autonomia pessoal e social dos alunos na realização das tarefas em sala de aula	4	

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência	
				A	R
Percepção sobre a inclusão de alunos com MD no ensino regular	Opinião sobre os professores do ER	Falta de preparação no âmbito da multideficiência	Os professores do ensino regular não estão preparados para trabalhar com os alunos que frequentam a UAAM	1	8
			Os professores do ensino regular não sabem o que podem fazer com os alunos com multideficiência	1	
		Desconhecimento das capacidades e necessidades dos alunos	Os professores do ensino regular vêem os alunos com multideficiência como seres desconhecidos	1	
			Os professores do ensino regular afirmam não conhecer os alunos com multideficiência	2	
		Receio em trabalhar com os alunos	Os professores do ensino regular têm receio de trabalhar com alunos com multideficiência	1	
		Questionamento sobre a inclusão destes alunos no ER	Os professores do ensino regular não compreendem porque é que os alunos com multideficiência frequentam o ensino regular	2	
	Opinião sobre as atitudes dos alunos sem NEE	Reconhecimento dos direitos dos pares com MD	Os alunos sem NEE sabem que os seus colegas têm os mesmos direitos	1	19
			Os alunos sem NEE consideram que os seus colegas da UAAM devem frequentar os mesmos contextos que os próprios	1	
		Reconhecimentos dos pares com MD como parceiros	Os pares dos alunos com NEE sentem-nos como parceiros	1	
			Os alunos sem NEE disponibilizam sempre um lugar para os colegas com MD	3	
		Compreensão de que os pares participam de acordo com as suas possibilidades e capacidades	Os alunos sem NEE sabem que os seus colegas que frequentam a UAAM não têm as mesmas capacidades que eles	2	
			Os alunos sem NEE compreendem que os seus colegas com MD participam à medida das suas possibilidades e capacidades	1	
		Questionamento da não participação dos pares nas atividades	Os pares dos alunos com NEE questionam quando algum deles não participa numa atividade	1	
		Partilha do carinho e o afeto que sentem pelos pares com a família	Os alunos sem NEE transportam para casa o carinho e o afeto que têm pelos alunos com NEE	3	
		Manifestação de alegria pelas conquistas dos pares com MD	Os alunos sem NEE são fantásticos com os alunos com NEE	1	
			Os alunos sem NEE ficam felizes e vibram com as conquistas dos alunos com NEE	3	

(cont.)

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência		
				A	R	
Percepção sobre a inclusão de alunos com MD no ensino regular	Opinião sobre as atitudes dos alunos sem NEE	Manifestação de sentido de responsabilidade e de ajuda	Os alunos sem NEE sentem-se responsáveis no desenvolvimento dos alunos com NEE e acarinham-nos de outra forma	1		
			Os alunos sem NEE querem ajudar os seus colegas com MD a viver melhor	1		
	Preocupações das famílias	Preocupação com as aquisições académicas	Um dos pais mostrou-se preocupado com as aquisições académicas do seu filho	1	3	
			Permanência na turma do ER para aquisição de competências	Um dos pais considera ser muito importante o seu filho permanecer o máximo de tempo possível na turma do ensino regular		1
				Um dos pais considera que quanto mais tempo o seu filho permanece na turma do ER mais competências adquire		1
	Opinião sobre a permanência do aluno com MD na turma	Mais tempo na turma pode não fazer sentido	Tento explicar que mais tempo de permanência na turma pode não fazer sentido.	1	3	
			Tento explicar que mais tempo de permanência na turma pode não ser benéfico para o aluno com NEE nem para os alunos sem NEE	1		
		Características dos alunos condicionam tempo de permanência na sala de aula	Tento explicar que os alunos com NEE é que marcam o seu tempo de necessidade de permanência na sala do ER	1		

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência	
				A	R
Opinião sobre as UAAM e a educação de crianças com MD	Objetivos das UAAM	Promover a inclusão	As UAAM só fazem sentido existir no ensino regular se promoverem a inclusão.	2	3
		Favorecer o contacto com pares sem NEE	O objetivo de os alunos com multideficiência frequentarem a escola regular é favorecer o contacto com os pares	1	
	Recursos humanos e físicos	Fundamental existir recursos humanos	Os recursos humanos são importantes para o funcionamento da UAAM	1	5
		Falta de condições no espaço da UAAM	A UAAM irá ter uma bancada para a mudança de fraldas	2	
			A UAAM é recente e ainda não tem todas as condições necessárias, por isso queixamo-nos	2	
	Apoios terapêuticos	Promoção da aprendizagem	Defendo que o apoio terapêutico diário facilita a aprendizagem dos alunos com MD e é um direito destes alunos	1	13
		Importante realizar-se após componente letiva	O apoio terapêutico poderia ser depois da componente letiva	1	
		Disponibilização de mais horas	Os apoios terapêuticos a alunos com MD deviam ser organizados de modo a disponibilizar mais horas	2	
		Necessidade de apoio psicológico	Considero que os alunos com MD beneficiavam muito do apoio de psicologia	1	
		Fisioterapia facilita recuperação motora	Defendo que a fisioterapia possibilita a recuperação motora dos alunos e o seu bem-estar	1	
		Disponibilização de algumas horas a outros casos	O restante tempo dos terapeutas seria depois disponibilizado aos outros alunos.	1	
		Adequação ao contexto	Os apoios devem ser adequados a cada contexto	1	
		Desconhecimento da realidade por parte de prof. EE	Alguns professores de Educação Especial pensam que os alunos com MD têm todos os apoios terapêuticos que necessitam	3	
		Pais sem possibilidades económicas para pagar apoios	Os pais não têm possibilidades económicas para levar os filhos aos apoios, o que conduz ao insucesso	2	
	Opinião sobre os CRI	Gestão pelo agrupamento	Defendo uma política de gestão dos apoios terapêuticos por parte do Agrupamento e não pelos CRI	2	4
		Desacordo face ao modelo	Não acredito no modelo dos CRI	2	
	Opinião sobre os alunos	Participação de acordo com as capacidades	É importante a participação ativa de acordo com as capacidades de cada aluno	3	7
		Exigência de muito apoio e atenção	Este ano temos apenas 3 alunos, mas exigem muito apoio e atenção.	1	
		Necessidade de trabalho específico e mais horas	As crianças com MD precisam de um trabalho mais específico e de mais horas para trabalho	3	

**Anexo J. Grelha de análise de conteúdo (1ª fase) da
entrevista ao professor 3**

II. Percepções dos docentes sobre a inclusão		
Qual a sua opinião a cerca da inclusão de alunos com multideficiência no ER?		
Unidades de registo	Indicadores	P3
- A minha opinião, e partindo da formação que tenho, também tenho formação ao nível da Educação Especial, acho benéfico para os meninos, para as crianças,	Acho a inclusão benéfica	1
- terem uma inclusão parcial. - Pronto, não total mas parcial.	Acho benéfica a inclusão parcial na sala de aula	2
- Acho correto e é benéfico para eles - tanto para eles como para os colegas deles. - Mas também é bom integrá-las na turma. - Tanto para eles como para os colegas deles.	Acho a inclusão correta e benéfica para os alunos com MD e para os colegas sem NEE	4
- E tanto a nível social, tanto a nível... mais social, pronto, para eles,	Acho a inclusão benéfica a nível social	1
- tanto a nível cognitivo	Acho a inclusão benéfica a nível cognitivo	1
- acho bem estarem com um professor de Educação Especial numa Unidade,	Acho a inclusão benéfica a nível cognitivo com o acompanhamento de um professor de Educação Especial numa Unidade	1
- neste caso numa Unidade e com ferramentas e instrumentos ao nível das crianças.	Acho que a Unidade tem de ter ferramentas e instrumentos ao nível das crianças	1
Qual é o balanço que faz do processo de inclusão destes alunos?		
Unidades de registo	Indicadores	P3
- Foi muito positivo. - Acho que foi muito positivo.	O balanço do processo de inclusão destes alunos foi muito positivo	2
- Durante o ano, tanto dos colegas como deles foi pouco a pouco sendo... não era só na sala de aula.	O processo de inclusão na escola foi feito durante o ano, pouco a pouco, com todos os alunos	1
- A integração foi nos intervalos, foi nas outras atividades da escola, não foi só no âmbito da sala de aula.	O processo de inclusão na escola foi feito nos intervalos, na sala de aula e nas outras atividades de escola	1
- Mas na sala de aula foi, tanto para eles como para os colegas deles, foi muito positivo.	O processo de inclusão na sala de aula, com os colegas da turma, foi muito positivo	1
- No início havia, pronto, quando eles entravam havia aquele impacto: Olha o A1, o A2! - E no início não, havia aquele impacto, eles chegavam e eles queriam estar ao pé deles e eles... como estivessem quase no intervalo.	No início havia um impacto quando entravam na sala de aula e todos ficavam muito agitados	2
- Mas depois pouco a pouco quando eles entravam já era um aluno normal, já o ambiente da sala... continuavam a trabalhar.	Depois pouco a pouco quando eles entravam mantinham o ambiente da sala e continuavam a trabalhar	1
- Mas por fim, agora para o final do ano já não havia esse impacto.	Por fim, agora para o final do ano, já não havia esse impacto	1
- Eles entravam, com as professoras, com a auxiliar e trabalhavam normalmente como estivessem a trabalhar os outros colegas.	Os alunos com MD entravam na sala com as professoras e com a AO e trabalhavam como os colegas da turma	1
Quais são as vantagens que considera existir neste processo para estes alunos? E para os outros alunos?		
Unidades de registo	Indicadores	P3
- Pronto, como eu já tinha dito, a nível dos alunos com estas necessidades é muito importante porque eles veem-se como um deles.	Considero que é muito importante para os alunos com NEE porque veem-se como os seus colegas	1
- Vão a uma sala de aula como os outros alunos vão a uma sala de aula e aprendem a nível social.	Considero que é uma vantagem irem à sala de aula e aprenderem a nível social	1
- Não estão num beco, não estão lá na Unidade como certos especialistas dizem que estão. - Que as Unidades foram feitas como um beco nas escolas e eles ficam lá isolados e trabalham isolados. Não!	Considero que é uma vantagem os alunos estarem numa Unidade de uma escola porque não estão lá isolados	2

- Esta parte da inclusão na sala de aula é muito importante porque eles veem como os outros, que são aceites como os outros e trabalham como os outros.	Considero que é uma vantagem os alunos estarem numa Unidade de uma escola e irem à sala de aula	1
- Dos colegas também a mesma coisa, que eles veem como um aluno normal.	Considero que é uma vantagem para os seus colegas sem NEE que os veem como um aluno normal	1
- Como tinha dito há bocadinho, no início há aquele impacto dele entrar, pensa que é uma brincadeira, que ainda estão no intervalo	Como referi anteriormente, no início, quando entravam na sala havia aquele impacto	1
- mas depois no decorrer do ano eles aceitaram como se fosse um aluno normal, os alunos, neste caso era o A1 e o A2.	Depois no decorrer do ano os colegas aceitaram A1 e A2 como um aluno normal	1
- Eles entravam, trabalhavam. - No decorrer da aula também eles já estavam mais concentrados. - Pronto, na altura era o impacto da sala de aula mas eles estavam a trabalhar normalmente como os outros colegas estavam a trabalhar.	No decorrer da aula os alunos com MD já estavam mais concentrados e trabalhavam normalmente como os outros colegas estavam a trabalhar	3
- Aproveitou-se algumas, de vez em quando algumas partes da aula, que nós já sabíamos à partida quando eles iam lá e aproveitámos alguns temas para falar nessa altura.	Como já sabíamos à partida quando iam à sala aproveitámos alguns temas para falar nessa altura	1
- Eles também intervinham de vez em quando mas o principal foi eles trabalharem normalmente como os outros.	Na sala, os alunos com MD intervinham de vez em quando mas o principal objetivo era que trabalhassem normalmente como os outros	1
E neste processo, quais são as desvantagens que considera existir?		
Unidades de registo	Indicadores	P3
- Pronto, as desvantagens... (ri) - nem estou muito... agora estou a tentar arranjar alguma desvantagem... - Não estou a ver agora assim de momento nenhuma desvantagem. - Desvantagens? Não estou a ver assim nenhuma!	Não considero existir desvantagens na inclusão	4
- vejo assim sempre o aspeto positivo (ri)... - porque nós somos, como estas crianças somos positivos... - vemos o lado sempre do bom.	Nós, professores com especialização em Educação Especial, somos como estas crianças, positivos	3
- A nível arquitetónico as salas, as escolas, não estão preparadas. - Nós temos o caso de um aluno, que é o A3, que está noutra turma, que a nível arquitetónico a escola não está, não estão preparadas para estes alunos. - Pronto, é só essa a desvantagem. - (Eu – Então neste caso considera que seja uma dificuldade ou um constrangimento que tenha encontrado neste processo?) - Um constrangimento, sim, sim. Exato, sim.	Considero que a nível arquitetónico existe um constrangimento	4
Quais as dificuldades/constrangimentos que tem encontrado neste processo?		
Unidades de registo	Indicadores	P3
- É assim, como eu tenho a experiência da Educação Especial, estou aberto para essas situações.	Como tenho a experiência da Educação Especial, estou aberto para essas situações	1
- Mas já vi várias situações, de colegas, que não estão tão cómodos na abordagem destes alunos, - pronto, não estão muito à vontade.	Já vi várias situações de colegas que não estão cómodos, à vontade na abordagem destes alunos	2
- Mas não vejo, não vi nenhum inconveniente, - nenhuma barreira. - Assim de momento não estou a ver nenhuma.	Não encontrei nenhum inconveniente, nenhuma barreira neste processo	3
III. Práticas de inclusão – Estratégias utilizadas		
Que estratégias utiliza para trabalhar com alunos com multidificiência?		
Unidades de registo	Indicadores	P3
- Como eu disse há bocadinho, quando eles vão lá, tentar	Tentar arranjar matérias com temas que lhes	2

arranjar matérias que sejam mais... - À partida, um caso ou outro, algum tema que dê para eles intervirem.	interessarem e que possam intervir	
- portanto, quando eles estão a trabalhar os outros alunos também estarem a trabalhar, - não ser uma aula expositiva, - nem estar a explicar matéria aos outros e depois eles distraem-se, os outros distraem-se. - Tentar, pronto, arranjar estratégias tanto a nível da turma, não ser uma aula expositiva...	Tento não dar uma aula expositiva para não se distraírem	4
- Preparar a aula quando eles vão lá.	Preparo a aula	1
- Minimamente nós sabemos quando eles vão lá - e tentar arranjar estratégias de modo a que, quando eles estão lá, toda a gente está a trabalhar - e eles também estão a trabalhar como os outros. - uma aula em que estejam todos os meninos a trabalhar	Tento arranjar estratégias para que todos trabalhem	4
- Por exemplo, houve atividades que vieram cá, a Saúde Oral, eles também lá estiveram, - também intervirem. - A nível da nutrição também, foram atividades da sala de aula, da turma, que eles estiveram. - Fui falar com a professora da Educação Especial e ela já sabia: "Olha, naquele dia vai a equipa de nutrição, vai lá à sala. Pronto, era bom também eles estarem para intervirem." - E eles também interviam e faziam algumas experiências, houve experiências na nutrição, provaram os sabores. - e quando houver atividades na sala de aula, eles estarem também presentes naquela altura.	Combino com a colega de Educação Especial para irem à sala quando há atividades de projetos e dar oportunidade de intervirem	6
Que estratégias utiliza para promover a inclusão dos alunos com MD na sala de aula?		
Unidades de registo	Indicadores	P3
- Pronto, isso já foi um bocadinho dito mas, através dessas situações que já tinha dito há bocadinho.	Utilizo as estratégias para promover a inclusão através dessas situações que já tinha dito há bocadinho	1
Quais as razões que o levam a utilizar essas estratégias?		
Unidades de registo	Indicadores	P3
- Portanto, para haver mais comodidade, estarem mais cómodos.	Utilizo essas estratégias de inclusão para que os alunos se sintam mais cómodos	1
- Tanto os alunos com necessidades como os outros alunos estarem também mais estáveis.	Utilizo essas estratégias de inclusão para os alunos com e sem NEE estarem mais estáveis	1
- Não haver aquele impacto e aquela brincadeira	Utilizo essas estratégias de inclusão para não haver aquele impacto e aquela brincadeira quando entram na sala	1
- e haver uma intervenção, tanto de uns como de outros nessas atividades referidas, quando há na sala de aula, só para a turma.	Utilizo essas estratégias de inclusão para haver uma intervenção com todos os alunos nas atividades de sala de aula	1
Dessas estratégias quais é que considera que são mais eficazes? Porquê?		
Unidades de registo	Indicadores	P3
- As últimas, quando há mesmo atividades na turma, - são muito benéficas.	Considero que as estratégias de atividades de turma são mais eficazes por serem muito benéficas	1
- Eles veem-se incluídos na turma, como os outros alunos. - Isso é muito benéfico, quando há alguma atividade de turma na sala de aula ou... - já fizeram na sala de aula e já houve no exterior, só referente à turma, não há escola,... - Mas além dessas atividades de escola há as atividades de turma onde eles estiveram incluídos e integrados e que é muito bom para eles e para os colegas deles.	Considero que as estratégias de atividades de turma são muito benéficas porque os alunos com MD veem-se incluídos na turma	4
- pronto e depois há a escola, - eles estiveram sempre incluídos.	Os alunos com MD também participaram nas atividades de escola	2

- eles também intervêm na oferta complementar,	Participaram na oferta complementar	1
- no coro,	Participaram no coro	1
- noutras atividades, do Natal,	Participaram nas atividades do Natal	1
- do Carnaval,	Participaram nas atividades do Carnaval	1
- da Páscoa,	Participaram nas atividades da Páscoa	1
IV. Práticas de inclusão – Atividades desenvolvidas		
Quais são as atividades em que os alunos com MD participam em conjunto com os outros colegas? (sem NEE)		
Unidades de registo	Indicadores	P3
- Sim, isso foi referido anteriormente.	As atividades em que os alunos com MD participam em conjunto com os outros colegas já referi anteriormente	1
Dessas atividades quais as que considera que os alunos com MD estão mais incluídos?		
Unidades de registo	Indicadores	P3
- Mais incluídos?... As atividades, por exemplo, da Saúde Oral, de Nutrição,	Considero que estão mais incluídos nas atividades de projetos: da Saúde Oral, de nutrição	1
- pronto, atividades mesmo de sala de aula, eles tiveram e isso funciona muito bem.	Considero que estão mais incluídos nas atividades de sala de aula	1
- Pronto, e na escola, houve... não sei se há outra parte, que não foram tão benéficas... - atividades que não foram tão benéficas, foram umas que foram fora da escola, e num perímetro longe, por exemplo, no Parque dos [], - e que houve desvantagem, por exemplo, o A3 na cadeira de rodas, pronto, ir até lá... - as professoras fizeram os possíveis e os impossíveis para eles estarem integrados. - Mas é muito difícil a nível de mobilidade para esses alunos estarem nessas atividades.	Considero que as atividades menos benéficas foram as fora da escola, num perímetro longe, devido às limitações motoras do A3	5
- Mais incluídos, por exemplo, ainda não referi atividades na Unidade de Multideficiência. - Que são realizadas pela professora de multideficiência, - pela equipe de multideficiência, - que os alunos da escola vão lá à sala ou vão a outra atividade dentro da escola. - Essas funcionam muito bem! - Portanto, o teatro “O Pedro e o Lobo”, isso funciona muito bem.	Considero que estão mais incluídos nas atividades na Unidade de Multideficiência realizadas pela equipe de MD	6
Quais as características que essas atividades têm que na sua opinião facilitam a inclusão?		
Unidades de registo	Indicadores	P3
- Facilitam a inclusão porque eles estão ao mesmo nível ... as funções que eles têm na atividade são iguais ou estão mais importantes que os outros colegas.	Estarem ao mesmo nível relativamente às suas funções é uma característica que facilita a inclusão	1
- E a autoestima deles é valorizada nesse aspeto porque estão nessa atividade e são os principais atores.	A valorização da autoestima é uma característica que facilita a inclusão	1
- Os colegas só estão a ajudar e eles ficam muito contentes, pronto, e com o ego muito lá para cima nessas atividades.	A ajuda dos colegas é uma característica que facilita a inclusão	1
Pode-nos dar um exemplo de como é que se desenvolve uma dessas atividades? Como é que as organiza? De que modo articula essa organização com o colega de EE/ER?		
Unidades de registo	Indicadores	P3
- A nível da organização é feita por diálogo com a colega, - nós combinamos... vão x alunos da sala. - “Olha, preciso de x alunos que vão fazer esta função. - Manda-me para eles treinarem.”	A organização dessas atividades é feita por diálogo com a colega	4
- Por exemplo, há um teatro, há um teatro que eles participaram. - Estou-me a lembrar de um teatro, pronto!	Posso dar o exemplo de um teatro que eles participaram	2
- Durante um x número de sextas-feiras eles estiveram a	Essa atividade decorreu durante um x número de	1

treinar na sala de multideficiência esse teatro.	sextas-feiras em que os alunos estiveram a treinar	
V. Práticas de inclusão – Meios e recursos utilizados		
Quais os meios e os recursos a que recorre para promover a inclusão de alunos com MD?		
Unidades de registo	Indicadores	P3
- Eu, a nível de sala de aula, funciono muito também com as tecnologias de informação.	Recorro às tecnologias de informação para promover a inclusão de alunos com MD	1
- Com o data show e depois com a projeção de várias matérias que são dadas na sala de aula.	Recorro ao data show para a projeção de várias matérias que são dadas na sala de aula	1
- Pronto, e aproveita-se também, estou-me a lembrar de um filme que foi passado com um caso muito giro e muito bom para demonstrar a inclusão que era “Cordas”. - Pronto, e nesse caso, foi um caso de tecnologias de informação, foi projetado esse filme.	Também recorri ao data show para projetar o filme “Cordas” com um caso muito giro e muito bom para demonstrar a inclusão	2
- E foi projetado esse filme tanto para os colegas verem que são importantes para eles e como eles são também importantes para os colegas.	Projetei esse filme para os colegas verem que são importantes para eles e como eles também são importantes para os colegas.	1
- E a nível de jogos também, a nível de computador dá para fazer várias coisas. - e aproveitei também quando eles foram lá algumas daquelas que eles trabalharam autonomamente.	Recorro a jogos utilizando também o computador e que os alunos com MD trabalharam autonomamente	2
- Depois houve outras atividades de turma, mas que englobavam toda a turma que foram também muito boas.	Houve outras atividades de turma, que englobavam toda a turma que também foram muito boas	1
Desses quais é que considera mais eficazes?		
Unidades de registo	Indicadores	P3
- O computador, como tecnologia de informação, foi muito eficaz.	Considero o computador, como tecnologia de informação, o meio e recurso mais eficaz	1
- E é um meio que toda a gente gosta e que resulta muito bem.	Considero o computador como meio e recurso mais eficaz porque toda a gente gosta e resulta muito bem	1
Que meios e recursos gostaria de ter para promover a inclusão?		
Unidades de registo	Indicadores	P3
- Ahh... recursos... pronto, os principais recursos estão na sala de multideficiência.	Os principais recursos estão na sala de multideficiência	1
- Nas nossas salas... mais instrumentos a nível de tecnologias de informação, - estou a ver alguns instrumentos interativos, um quadro interativo.	Nas nossas salas gostaria de ter mais instrumentos a nível de tecnologias de informação, por exemplo um quadro interativo	2
- Eles também funcionavam talvez muito bem com isso, - que eles têm mais a nível pequeno, - eles funcionam também mais a nível mais pequeno, - talvez funcionasse muito bem, tanto para uns como para outros. - Mas era uma tecnologia muito importante, sim.	Penso que o quadro interativo iria funcionar muito bem para todos os alunos	5
Gostaria de saber se tem algo que gostaria de acrescentar?		
Unidades de registo	Indicadores	P3
P3 – Não, acho que mais ou menos foi tudo englobado.		

Anexo K. Grelha de análise de conteúdo (2ª fase) da entrevista ao professor 3

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência	
				A	R
Percepção sobre a inclusão de alunos com MD no ensino regular	Opinião favorável	Defesa e promoção da inclusão	Acho que a inclusão é benéfica para as crianças com MD e sem NEE	5	15
			Não considero existir desvantagens na inclusão	4	
		Útil a inclusão parcial em sala de aula	Considero útil a inclusão parcial na sala de aula e não total	2	
			Considero importante os alunos com MD estarem incluídos na sala de aula	1	
		Benefícios sociais e cognitivos	Acho a inclusão benéfica a nível social	2	
			Acho a inclusão benéfica a nível cognitivo	1	
	Opinião face ao processo de inclusão no local de trabalho	Balanço positivo	O balanço do processo de inclusão destes alunos é muito positivo, incluindo na sala de aula	3	15
		Processo gradual	O processo de inclusão foi feito durante o ano, pouco a pouco	1	
		Inclusão realizada no recreio	O processo de inclusão na escola foi feito nos intervalos - recreio	1	
		Envolvimento e participação dos alunos em diversas atividades	O processo de inclusão aconteceu também noutras atividades da escola	1	
			O processo de inclusão não foi apenas na sala de aula	1	
		Acompanhamento das professoras e AO	As professoras e AO acompanham os alunos com MD à sala de aula	1	
		Atitude positiva por parte dos professores de EE	Nós, professores de Educação Especial, vimos estas crianças de forma positiva	3	
	Como tenho a experiência da Educação Especial, estou aberto a essas situações		1		
	Ausência de dificuldades no processo de inclusão	Não encontrei nenhum inconveniente ou barreira neste processo	3		
	Comportamento dos pares face aos alunos com MD na turma	Agitação inicial face à entrada de alunos com MD	Inicialmente os colegas olhavam para os alunos com MD quando estes entravam na sala de aula e ficavam muito agitados	3	6
			Depois pouco a pouco quando eles entravam mantinham o ambiente da sala e continuavam a trabalhar	1	
		Progressiva aceitação dos colegas em sala de aula	Por fim, agora para o final do ano, já não havia esse impacto	1	
			Os alunos sem NEE trabalhavam normalmente com colegas com MD	1	
	Opinião sobre as UAAM	Favorável ao acompanhamento de docentes em UAAM	Concordo com o acompanhamento de um professor de Educação Especial numa Unidade	1	2
Necessidade de ter recursos adequados aos alunos		Acho que a Unidade tem de ter ferramentas e instrumentos adequados às crianças	1		

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência		
				A	R	
Perceção sobre a inclusão de alunos com MD no ensino regular	Comportamentos dos alunos com MD	Envolvimento em tarefas com os colegas	Os alunos com MD trabalhavam normalmente como os outros colegas	2	6	
			Os alunos com MD intervinham de vez em quando na sala de aula	1		
			Como já sabíamos à partida quando iam à sala de aula aproveitámos alguns temas para falar nessa altura	1		
			A principal preocupação era que os alunos com MD trabalhassem como os outros	1		
		Aprendizagem relacionada com o estar concentrado	Durante o ano os alunos com MD aprenderam a estar mais concentrados na sala de aula	1		
	Vantagens da inclusão para alunos com MD	Ajudar os alunos a sentirem-se iguais aos seus colegas	Aprendizagem de competências sociais	Considero que é muito importante para os alunos com NEE porque veem-se como os seus colegas	2	8
			Possibilidade de contacto social	Vão à sala de aula e aprendem competências a nível social	2	
			Aceitação dos colegas	Os alunos que frequentam a Unidade não estão nesse contexto isolados dos outros colegas	2	
			Realização de trabalho com pares	É importante a inclusão na sala de aula para se sentirem aceites	1	
				A inclusão é importante para trabalharem como os colegas	1	
	Vantagens da inclusão para alunos sem NEE	Aceitação da diferença	Considero que é uma vantagem para os seus colegas sem NEE que os veem como um aluno normal	1	1	
Constrangimentos face à inclusão de alunos com MD	Dificuldades relacionadas com os professores	Falta de preparação dos docentes	Há colegas que não estão à vontade na abordagem a estes alunos	2	2	
	Dificuldades relacionadas com a acessibilidade física	Existência de barreiras arquitetónicas	Considero que as salas de aula e a escola apresentam constrangimentos a nível arquitetónico	5	5	

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência	
				A	R
Práticas de inclusão – Estratégias	Articulação entre docentes	Acordo na ida à sala quando há atividades de projetos	Combino com a colega de Educação Especial para irem à sala quando há atividades de projetos	3	6
		Acordo acerca dos momentos mais oportunos para os alunos com MD intervirem	Combino com a colega de EE os momentos mais oportunos para dar oportunidade de os alunos com MD intervirem	3	
	Organização da aula	Trabalho conjunto entre alunos	Organizo a ida à turma de modo a que os alunos com MD possam trabalhar com os colegas	5	11
		Preparação prévia da aula	Preparo a aula previamente	1	
		Escolha de temas do interesse dos alunos com MD	Tentar encontrar temas do currículo que interessem aos alunos com MD para que possam intervir	2	
		Envolvimento dos alunos na aula	Tento não dar uma aula expositiva	3	
	Justificação das estratégias usadas	Promoção da segurança emocional dos alunos	Utilizo essas estratégias de inclusão para que os alunos se sintam mais confortáveis	1	10
			Utilizo essas estratégias de inclusão para os alunos com e sem NEE estarem mais estáveis	1	
		Promoção da inclusão e participação do aluno na sala de aula	Utilizo essas estratégias de inclusão para promover uma melhor inclusão na sala	1	
			Utilizo essas estratégias de inclusão para haver uma intervenção de todos os alunos nas atividades de sala de aula	1	
		Utilidade do recurso a atividades com a turma	Considero que as estratégias que envolvem atividades de turma são muito benéficas	1	
			Considero que as estratégias de atividades de turma são muito benéficas porque os alunos com MD sentem-se incluídos na turma	4	
	Estratégias facilitadoras da inclusão	Aluno ter o mesmo nível de funcionalidade que os pares	Os alunos com MD estarem ao mesmo nível que os pares facilita a inclusão	2	4
		Aluno com MD ser o ator principal	Os alunos com MD serem os principais atores valoriza a sua autoestima e facilita a inclusão	1	
		Ajuda dos colegas sem NEE	A ajuda dos colegas na sala de aula facilita a inclusão	1	

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência	
				A	R
Práticas de inclusão – Atividades	Com pares sem NEE	Participação na vida social e dinâmica da escola	Os alunos com MD também participaram nas atividades de escola	2	7
			Participaram na oferta complementar	1	
		Coro da escola	Participaram no coro	1	
		Festividades	Participaram nas atividades do Natal	1	
			Participaram nas atividades do Carnaval	1	
			Participaram nas atividades da Páscoa	1	
	Nível de inclusão dos alunos com MD	Mais incluídos nas atividades de projeto	Considero que estão mais incluídos nas atividades de projetos: da Saúde Oral, de nutrição	1	12
			Mais incluídos em atividades de sala de aula	Considero que estão mais incluídos nas atividades de sala de aula	
		Mais incluído em atividades realizadas na UAAM com os colegas sem NEE	Considero que estão mais incluídos nas atividades realizadas na Unidade de Multideficiência com os alunos da escola	3	
			As atividades na sala da UAAM são dinamizadas pelos professores de EE	1	
			O teatro “O Pedro e o Lobo” funciona muito bem	1	
		Dificuldade em atividades realizadas no exterior da escola	Considero que as atividades menos benéficas foram as realizadas fora da escola, num perímetro longe	2	
	As dificuldades na mobilidade do aluno A1 complica a sua inclusão em atividades exteriores à escola		3		
	Organização das atividades	Preparação prévia com colegas	A organização das atividades é feita previamente através do diálogo com a colega	3	5
Treino prévio dos alunos com MD		Treinamos previamente os alunos na UAAM para poderem participar nas atividades da escola	2		

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência	
				A	A
Práticas de inclusão – Recursos	Tecnologias utilizadas	Tecnologias de informação e comunicação	Recorro às tecnologias de informação para promover a inclusão de alunos com MD	1	7
		Data show	Recorro ao datashow para a projeção de várias matérias que são dadas na sala de aula	1	
			Também recorri ao datashow para projetar o filme “Cordas” é muito bom para demonstrar a inclusão	2	
		Filmes	Projeto filmes para todos os alunos verem e sensibilizá-los para os colegas com deficiência.	1	
		Jogos no computador	Recorro a jogos no computador que os alunos com MD trabalham autonomamente	2	
	Opinião sobre os recursos	Computador é o recurso mais eficaz	Considero o computador como o recurso mais eficaz	1	3
			Toda a gente gosta e resulta muito bem	1	
		Principais recursos estão na UAAM	Os principais recursos estão na sala de multideficiência	1	
	Necessidades	TIC	Gostaria de ter mais instrumentos a nível de tecnologias de informação,	2	8
		Quadro interativo	Penso que o quadro interativo iria funcionar muito bem para todos os alunos	6	

Anexo L. Grelha síntese da análise de conteúdo das entrevistas

BLOCO	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	Docentes			Total	
			P1	P2	P3		
Conceções gerais sobre a inclusão de alunos com MD no ensino regular [n=149]	Opinião favorável à inclusão	Defesa e promoção da inclusão	6	1	9	16	22
		Utilidade da inclusão parcial em sala de aula			3	3	
		Benefícios sociais e cognitivos			3	3	
	Opinião face ao processo de inclusão no local de trabalho	Atitude pessoal pouco ativa face à inclusão		2		2	29
		Atingidos objetivos de inclusão na sala de aula	2			2	
		Pertinente todos os alunos irem à turma	2			2	
		Balanço positivo	6	2	3	11	
		Processo gradual			1	1	
		Inclusão realizada no recreio			1	1	
		Envolvimento e participação dos alunos em diversas atividades			2	2	
		Acompanhamento das professoras e AO			1	1	
		Atitude positiva por parte dos professores de EE			4	4	
	Ausência de dificuldades no processo de inclusão			3	3		
	Comportamento dos pares face a alunos com MD na turma	Agitação inicial face à entrada de alunos com MD			3	3	6
		Progressiva aceitação dos colegas em sala de aula			3	3	
	Vantagens da inclusão para alunos com MD	Melhor compreensão do mundo	2			2	31
		Envolvimento em tarefas com os colegas			5	5	
		Aprendizagem relacionada com o estar concentrado			1	1	
Possibilidade de imitação de modelos positivos		10	2		12		
Mais oportunidades de comunicação e de participação na vida escolar		3			3		
Ajuda os alunos a sentirem-se iguais aos seus colegas				2	2		

BLOCO	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	Docentes			Total	
			P1	P2	P3		
Conceções gerais sobre a inclusão de alunos com MD no ensino regular	Vantagens da inclusão para alunos com MD	Aprendizagem de competências sociais			2	2	
		Possibilidade de contacto social			2	2	
		Aceitação dos colegas			1	1	
		Realização de trabalho com pares			1	1	
	Vantagens da inclusão para alunos sem NEE	Tomada de consciência cívica	2			2	4
		Respeito pelas pessoas com deficiência	1			1	
		Aceitação da diferença			1	1	
	Opinião face a eventuais dificuldades	Não há dificuldades no processo de inclusão	4			4	8
		Importante ultrapassar as dificuldades existentes	2			2	
		Existência de dificuldades no processo de inclusão	2			2	
	Opinião prévia das famílias face a alunos com MD	Receio que sejam modelos negativos para os filhos	2			2	3
		Prejudicial à aprendizagem dos filhos		1		1	
	Opinião atual das famílias face a alunos com MD	Respeito e admiração pelas crianças com MD	3			3	4
		Importância do convívio entre crianças	1			1	
	Preocupações das famílias dos alunos com MD	Preocupação com as aquisições académicas	1			1	3
		Permanência na turma do ER para aquisição de competências	2			2	
Fatores facilitadores	Partilha de atividades		1		1	9	
	Atitude positiva	1			1		

		Nível de autonomia e de desempenho dos alunos	7			7	
--	--	-----------------------------------------------	---	--	--	---	--

BLOCO	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	Docentes			Total	
			P1	P2	P3		
Conceções gerais sobre a inclusão de alunos com MD no ensino regular	Opinião sobre os professores do ER	Falta de preparação no âmbito da multideficiência	2			2	8
		Desconhecimento das capacidades e necessidades dos alunos	3			3	
		Receio em trabalhar com os alunos	1			1	
		Questionamento sobre a inclusão destes alunos no ER	2			2	
	Opinião sobre as atitudes dos alunos sem NEE	Reconhecimento dos direitos dos pares com MD	2			2	19
		Reconhecimentos dos pares com MD como parceiros	4			4	
		Compreensão de que os pares participam de acordo com as suas possibilidades e capacidades	3			3	
		Questionamento da não participação dos pares nas atividades	1			1	
		Partilha do carinho e o afeto que sentem pelos pares com a família	3			3	
		Manifestação de alegria pelas conquistas dos pares com MD	4			4	
	Opinião sobre a permanência do aluno com MD na turma	Mais tempo na turma pode não fazer sentido	2			2	3
		Características dos alunos condicionam tempo de permanência na sala de aula	1			1	
	Barreiras à inclusão de alunos com MD – conceções [n=48]	Dificuldades relacionadas com professores	Criação de dificuldades à inclusão	3			3
Falta de preparação dos docentes			1		2	3	
Dificuldade em compreender a inclusão de crianças com MD			4			4	
Dificuldades relacionadas com a acessibilidade		Existência de barreiras arquitetónicas	8		5	13	14
		Falta de fraldário	1			1	

	física					
--	--------	--	--	--	--	--

BLOCO	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	Docentes			Total	
			P1	P2	P3		
Barreiras à inclusão de alunos com MD – concepções	Dificuldades relacionadas com recursos terapêuticos	Falta / ausência de recursos terapêuticos: TF, F, TO	11	5		16	17
		Falta de apoio na área da psicologia		1		1	
	Dificuldades relacionadas com recursos financeiros	Falta de recursos económicos	2	1		3	7
		Reduzida verba disponibilizada pelo ME	2	2		4	
Concepções sobre as práticas de inclusão – Estratégias utilizadas [n=111]	Sensibilização a docentes do ensino regular	Explicação de quem são os alunos com MD	3			3	7
		Conversa sobre os direitos dos alunos com MD	1			1	
		Conversa sobre a importância da inclusão	1			1	
		Apelo à igualdade de direitos	1			1	
		Conversa sobre o valor do convívio social entre alunos com e sem MD	1			1	
	Atitudes face aos alunos	Ter expectativas positivas	2			2	5
		Ser exigente perante o aluno	1			1	
		Ter atitude face ao aluno	1			1	
		Usar a imaginação	1			1	
	Observação e resposta às	Observação do comportamento das crianças	2			2	5
Conhecimento das crianças		1			1		

	necessidades dos alunos	Resposta às necessidades dos alunos	2			2	
	Manifestação de afeto e de gosto pelo trabalho	Gosto em trabalhar com crianças com MD	3			3	5
		Manifestação de afetos		2		2	

BLOCO	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	Docentes			Total	
			P1	P2	P3		
Conceções sobre as práticas de inclusão – Estratégias utilizadas	Apoio à aprendizagem dos alunos	Recurso ao método de leitura global	2			2	15
		Apoio individualizado	2			2	
		Realização de atividades com os pares sem NEE	5			5	
		Participação em atividades paralelas com apoio de um professor	1			1	
		Realização de trabalhos individuais	1			1	
		Ajuda dos colegas sem NEE			1	1	
		Inclusão dos alunos na turma do ER a tempo parcial	3			3	
	Parcerias criadas	Ligação com a comunidade	3			3	8
		Estabelecimento de parcerias com empresas e instituições	5			5	
	Comunicação com os alunos	Recurso a estratégias de comunicação aumentativa	6			6	15
		Uso de imagens, símbolos, Makaton e gestos	6			6	
		Utilização de tecnologias de apoio à comunicação	1			1	
		Utilização do caderno de comunicação	2			2	
	Organização do	Recurso a adultos para apoiar os momentos de recreio	1			1	3

	funcionamento da UAAM e dos apoios	Abertura da UAAM a alunos sem NEE	2			2	
	Articulação entre docentes	Acordo na ida à sala quando há atividades de projetos			3	3	6
		Acordo acerca dos momentos mais oportunos para os alunos com MD intervirem			3	3	

BLOCO	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	Docentes			Total	
			P1	P2	P3		
Conceções sobre as práticas de inclusão – Estratégias utilizadas	Organização da aula	Trabalho conjunto entre alunos			5	5	13
		Preparação prévia da aula			1	1	
		Escolha de temas do interesse dos alunos com MD			2	2	
		Desenvolvimento de atividades conjuntas	2			2	
		Envolvimento dos alunos na aula			3	3	
	Justificação das estratégias usadas	Promoção da felicidade e do respeito	5			5	29
		Desenvolvimento da autonomia	2			2	
		Promoção da inclusão e da aprendizagem	8			8	
		Promoção da socialização	4			4	
		Promoção da segurança emocional dos alunos			2	2	
		Promoção da inclusão e participação do aluno na sala de aula			2	2	
		Utilidade do recurso a atividades com a turma			6	6	
	Conceções sobre as práticas de inclusão –	Organização das atividades	Preparação prévia com colegas			3	3
Treino prévio dos alunos com MD					2	2	

Atividades [n=94]	Atividades facilitadoras da inclusão	Atividades de grupo	1			1	10
		Atividades lúdicas no recreio	1			1	
		Atividades que mobilizam a escola	6			6	
		Almoço no refeitório	2			2	

BLOCO	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	Docentes			Total	
			P1	P2	P3		
Conceções sobre as práticas de inclusão – Atividades	Atividades com pares sem NEE	Almoço no refeitório	1			1	44
		Atividades de expressão: música, drama e plástica	4			4	
		Brincadeiras no recreio	2			2	
		Coro da escola	2	1	1	4	
		Conto de histórias na biblioteca	3			3	
		Atividades académicas na sala de aula	4			4	
		Atividade Física e Desportiva	5			5	
		Participação na vida social e dinâmica da escola	4		3	7	
		Festividades	4		3	7	
		Teatro dinamizado no espaço da UAAM	4			4	
		Outras atividades consideradas adequadas	3			3	
	Nível de inclusão dos alunos com MD	Necessidade de melhorar a autonomia na atividade do coro	8			8	35
		Interajuda dos pares no coro é muito boa	1			1	
		Mais incluídos nas atividades de projeto			1	1	
		Mais incluídos em atividades de sala de aula			1	1	
		Mais incluído em atividades realizadas na UAAM com os colegas sem			5	5	

		NEE					
		Dificuldade em atividades realizadas no exterior da escola			5	5	
		Maior autonomia e interação no refeitório	3	2		5	
		Maior visibilidade no coro	2	1		3	
		Funcionamento regular no refeitório	3			3	
		Maior visibilidade no coro	2	1		3	

BLOCO	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	Docentes			Total	
			P1	P2	P3		
Conceções sobre as práticas de inclusão – Recursos [n=42]	Tecnologias utilizadas	Tablet	5			5	19
		Uso das TA em vários contextos	5			5	
		Tecnologias de informação e comunicação	2			2	
		Comunicador GoTalk	1			1	
		Projektor de vídeo			3	3	
		Filmes			1	1	
		Jogos no computador			2	2	
	Opinião sobre os recursos	Computador é o recurso mais eficaz			2	2	3
		Principais recursos estão na UAAM			1	1	
	Recursos necessários	Digitalizador da fala tipo Big Mack	2			2	20
		Novas tecnologias	9			9	
		TIC			2	2	
		Quadro interativo	1		6	7	

Conceções sobre práticas de inclusão – Objetivos a alcançar [n=14]	Saber estar na sala de aula	Ter postura e comportamentos adequados	5			5	7
		Ser capaz de se organizar na sala de aula	1			1	
		Perceber a dinâmica do funcionamento da turma	1			1	
	Ser autónomo na realização das tarefas	Desenvolver as tarefas da turma	2			2	7
		Ser autónomo na realização das atividades	5			5	

BLOCO	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	Docentes			Total	
			P1	P2	P3		
Conceções sobre a educação de crianças com MD [n=34]	Opinião sobre as UAAM	UAAM promovem a inclusão	2			2	10
		UAAM favorecem o contacto com pares sem NEE	1			1	
		Fundamental existir recursos humanos	1			1	
		Favorável ao acompanhamento em UAAM			1	1	
		Necessidade de ter recursos adequados aos alunos			1	1	
		Falta de condições no espaço da UAAM	4			4	
	Opinião sobre os apoios terapêuticos	Promoção da aprendizagem	1			1	13
		Importante realizar-se após componente letiva	1			1	
		Disponibilização de mais horas	2			2	
		Necessidade de apoio psicológico		1		1	
		Fisioterapia facilita recuperação motora	1			1	
		Disponibilização de algumas horas a outros casos	1			1	
		Adequação ao contexto		1		1	
Desconhecimento da realidade por parte de prof. EE	3			3			

		Pais sem possibilidades económicas para pagar apoios	1	1		2	
Opinião sobre os CRI		Gestão pelo agrupamento	2			2	4
		Desacordo face ao atual modelo	2			2	
Opinião sobre os alunos com MD		Participação de acordo com as capacidades	3			3	7
		Exigência de muito apoio e atenção	1			1	
		Necessidade de trabalho específico e mais horas	3			3	

Anexo M. Grelha de registo da 1ª observação naturalista

Grelha de registo da observação naturalista

1ª - Grelha de registo da observação naturalista na UAAM com a docente P1		
Alunos com NEE: A1 e A2	Ano(s): 3º ano	Idades: 8 e 10 anos
Professora: P1	Nº de alunos sem NEE: oito	Outros participantes: uma AO
Data da observação: 21/05/2014	Tempo de Observação: 20 minutos	Observador: Marisa Fuentes
Situação/contexto: Atividade na UAAM, entre as 10:00h e as 10:20h.		
A atividade consiste na realização de um jogo com a “Goalball”. A docente pretende dar a conhecer esta bola aos alunos. O jogo é realizado em roda, com todos os alunos sentados no chão, de forma a poderem passar a bola uns para os outros rolando-a.		
A docente preparou esta atividade previamente e combinou com o docente do ensino regular para que oito alunos da turma do 3º ano se deslocassem à UAAM para a realização da mesma. A turma do 3º ano é a turma dos alunos A1 e A2.		

Comportamentos observados (alunos, professora, pares e assistente operacional)	Inferências
<ul style="list-style-type: none"> - A1 e A2 estão sentados na mesa junto da professora e da AO. - A professora conversa com os alunos e explica que irão realizar uma atividade com alguns dos seus colegas da turma. - A1 e A2 sorriem. - A professora diz que para fazer a atividade, que é um jogo, todos os alunos têm de colocar uma venda nos olhos. - A professora mostra uma caixa com vendas lá dentro. - A1 e A2 espreitam para dentro da caixa. - A professora coloca a caixa em cima da mesa e diz: “Vamos experimentar?” - A professora explica oralmente a A1 e a A2 que para colocar a venda nos olhos têm de tirar os óculos. - A2 tira os óculos sozinha. - A professora auxilia A1 a tirar os óculos. - A AO diz a A2: “Vamos colocar a venda?”. - A2 diz sim oralmente. 	

- A AO ajuda A2 a colocar a venda.
- A2 ri-se e vira a cabeça para um lado e para o outro e parece não ver nada.
- A professora diz a A1: “Olha a A2 já tem a venda nos olhos. Vamos também pôr?” e tenta colocar-lhe a venda.
- A1 diz oralmente: “Não!” e empurra com a sua mão a mão da professora que tem a venda.
- A professora pergunta: “Não queres pôr a venda? E depois diz-lhe: “Para jogar, todos os meninos têm de pôr a venda nos olhos”.
- A1 aponta para a professora e diz: “Bé”. (Bé é como A1 e A2 chamam a professora).
- A professora pergunta: “Queres que eu ponha a venda nos meus olhos?”.
- A1 ri-se e diz oralmente: “Sim”.
- A professora coloca a venda nos seus olhos e diz: “Já está!”.
- A1 ri-se.
- A professora pergunta: “E agora? É o A1 a pôr a venda?”.
- A1 diz que não e aponta para a autora do estudo.
- A professora pergunta: “Queres que a Marisa também experimente?”.
- A1 ri-se e diz oralmente que sim.
- Eu coloco a venda nos meus olhos e digo: “Já está! Não vejo nada!”.
- A1 ri-se.
- A professora pergunta: “E agora? É o A1?”.
- A1 diz oralmente: “Sim”.
- A professora coloca-lhe a venda nos olhos e ele ri-se.
- Oito alunos do 3º ano da turma dos alunos A1 e A2 batem à porta e entram na sala da UAAM. Dizem “Bom dia”.
- A2 desloca-se sozinha até à porta e trás os colegas para dentro da sala.
- A1 começa a gritar, ri-se e atira-se ao chão.
- A professora diz oralmente ao A1 que os colegas já chegaram para fazer o jogo.
- A1 ri-se.
- A professora diz oralmente para todos darem as mãos, fazerem uma roda e sentarem-se no chão.
- A professora fica ao lado de A1 e a AO ao lado de A2.

- O A1 fica agitado e parece feliz por os colegas terem vindo à UAAM

Alunos colaboram na atividade.

- A2 e A1 colaboram na atividade, efetuando as ações solicitadas pela professora.
- A AO também participa na atividade.
- A professora explica oralmente ao grupo o jogo que irão fazer. Chama-se "Goalball".
- A professora pergunta se se lembram do Sr. Mário.
- Os oito alunos do 3º ano e a A2 dizem que sim e que era um senhor cego.
- A professora fala sobre os cinco sentidos e sobre o Sr. Mário para todo o grupo.
- Os alunos sentados em roda prestam atenção ao que a professora diz.
- Seguidamente a professora mostra a Goalball e diz oralmente: "Apresento-vos a Goalball, parece que é uma bola de basquete mas não é". A professora agita a bola que produz sons. A professora diz que tem sinos lá dentro e pergunta ao grupo se sabem porquê.
- Os alunos não respondem logo à pergunta da professora. Demoram tempo a responder, mas entretanto um deles diz: "É para os cegos".
- A professora diz que está certo. Explica que é para eles ouvirem e que é uma bola para eles jogarem.
- A professora rola a bola pelo chão, para exemplificar o som produzido pela bola.
- À medida que a bola chega aos alunos estes passam-na uns aos outros e ouvem o som produzido pela bola quando esta rola no chão.
- A professora pede oralmente para os alunos se afastarem um pouco mais uns dos outros na roda.
- Os alunos afastam-se uns dos outros conforme pedido da professora.
- A AO levanta-se e vai buscar a caixa com vendas para os olhos.
- A professora diz oralmente aos alunos que estes vão colocar vendas nos olhos.
- A2 levanta-se, tira os óculos do rosto e coloca-os em cima da mesa.
- Os alunos colocam as vendas nos olhos com a ajuda da professora e da AO.
- Um dos alunos do 3º ano já com os olhos vendados pergunta: "Como é que sabemos que a bola vem para nós?".
- A professora explica oralmente que o jogo é assim, e que essa é que é a novidade.
- A professora diz oralmente a A1 que este se está a portar muito bem.
- O A1 (já tem a venda colocada) sorri e com as mãos tenta encontrar a professora.

- Todos os alunos estão atentos e parecem felizes por estarem a jogar a este novo jogo.
- O A1 comporta-se muito bem.

- A2 mexe constantemente na venda.
- A professora diz oralmente a A2 que agora não pode mexer na venda e que o A1 “está muito compenetrado”.
- A2 fica sossegada e deixa de mexer na venda.
- A professora começa o jogo com duas bolas de esponja (as quais não produzem som quando rolam no chão).
- O jogo realiza-se com os alunos a passar a bola de uns para os outros, quando esta chega junto deles. Os alunos só dão conta que a bola chega até eles quando esta lhes toca.
- A bola chega até A1. Este apercebe-se que a bola chegou ao pé de si quando esta lhe toca na perna. Este pega na bola e envia-a para outro colega, fazendo-a rolar pelo chão.
- A2 levanta um pouco a venda dos olhos e com o olhar procura ver onde estão as bolas.
- A professora informa que vai introduzir a *Goalball* e que irão jogar com as três bolas.
- Todo o grupo joga com as três bolas.
- A1 chama a professora e estica o braço para lhe tentar tocar.
- A professora diz-lhe: “Estou aqui A1” e toca-lhe.
- A2 tira a venda e joga sem ela.
- O grupo joga com as três bolas que vão passando uns aos outros quando estas chegam até eles.
- A professora informa: “Vamos fazer uma pausa. Podem tirar as vendas dos olhos”.
- A1 tira a venda dos olhos sozinho.
- A professora diz: “Houve dois meninos que fizeram batota. Quem foram?”
- Os alunos dizem: “Foi a A2”.
- A2 põe o dedo no ar.
- A professora diz: “Sim, foi a A2 que já se acusou e o Y (um aluno do 3º ano).
- Y acena que sim com a cabeça para confirmar que é verdade, que também fez batota.
- A professora pergunta: “Que dificuldades sentiram?”.
- A AO diz que não se apercebia quando a bola de esponja ia ter com ela, só quando esta lhe tocava é que se apercebia.
- Todos os alunos concordam dizendo que sim, que também não sabiam e que agora foi mais difícil.
- A professora diz: “Agora vamo-nos colocar de pé, mantendo os mesmos lugares, e colocar novamente as

- Participa no jogo cumprindo as regras.

vendas”.

- Põem-se todos de pé e colocam as vendas nos olhos.
- A2 não põe a venda.
- Alguns alunos do 3º ano dizem que A2 não pôs a venda.
- A professora ajuda A2 a colocar a venda nos olhos e fica de mão dada com ela.
- A professora diz: “Vamos começar!”
- O grupo joga agora de pé apenas com a *Goalball*. A bola rola pelo chão e atiram-na uns aos outros com o pé.
- A AO está de mão dada com o A1 orientando-o no jogo.
- Por vezes a bola coloca-se debaixo das cadeiras ou mesa quando sai para fora da roda.
- A professora está de mão dada com A2 e ajuda-a a dirigir-se para a bola para a chutar e dando orientações oralmente.
- A bola chega até A1.
- A1 tem dificuldade em chutar a bola.
- A AO ajuda A1 orientando-o e dando indicações oralmente.
- A professora vai guiando o jogo.
- A professora coloca uma aluna do 3º ano a dar a mão a A2, pois para orientar o jogo precisa por vezes de sair da roda para ir buscar a bola que se afasta e rola para debaixo das mesas.
- A professora indica oralmente que o jogo termina.
- Um aluno do 3º ano diz: “Estou todo baralhado!”.
- A professora conversa com os alunos sobre o jogo (dificuldades sentidas, se gostaram,...). A atividade termina.

- Torna-se mais difícil jogar pois não têm tanta perceção de onde está a bola.

Anexo N. Análise categorial da 1ª observação naturalista

Análise categorial da 1ª observação

Objetivo: Descrever o contexto de observação				
Atividade desenvolvida	A atividade consiste na realização de um jogo com a "Goalball". A docente pretende dar a conhecer esta bola aos alunos. O jogo é realizado em roda, com todos os alunos sentados no chão, de forma a poderem passar a bola uns para os outros rolando-a.			
Intervenientes	DER 3		Alunos sem NEE	X
	DEE 1	X	Alunos com NEE	X
	DEE 2			
Ambiente educativo / Espaço	Sala de aula		Sala da UAAM	X

Objetivo: Identificar as estratégias utilizadas pela docente de educação especial			
Dados da observação – Unidades de Registo	Análise dos dados		
	Indicadores	Subcategorias	Categorias
A1 e A2 estão sentados na mesa junto da professora e da AO	Senta o aluno com NEE junto do adulto	Posicionamento do aluno com NEE na sala	Estratégias relacionadas com o posicionamento dos alunos com NEE
A professora fica ao lado de A1 e a AO ao lado de A2	Senta-se ao lado do aluno com NEE		
A professora coloca uma aluna do 3º ano a dar a mão a A2	Ajuda de pares no desenvolvimento da atividade	Recurso aos pares no auxílio do aluno com NEE	Estratégias relacionadas com a família e o apoio de pares
A professora mostra uma caixa com vendas	Mostra o material	Apresentação física dos materiais	Estratégias relacionadas com os materiais
Seguidamente a professora mostra a Goalball			
A professora coloca a caixa em cima da mesa	Coloca em destaque o material		
e diz oralmente: "Apresento-vos a Goalball, parece que é uma bola de basquete mas não é"	Usa a fala para apresentar os materiais	Recurso à fala para apresentar os materiais	
A professora rola a bola pelo chão	Exemplifica como o material funciona	Exemplificação de como usar o material	
A professora coloca a venda nos seus olhos ...			
A professora começa o jogo com duas bolas de esponja			
A professora agita a bola que produz sons.	Mostra como o material funciona	Explicação do funcionamento do material	
Explica que é para eles ouvirem e que é uma bola para eles jogarem	Explica oralmente o funcionamento do material		
A professora diz que tem sinos lá dentro			
A professora conversa oralmente com os alunos sobre o som e a trepidação produzida pela bola quando esta rola no chão			
A professora diz oralmente a A2 que agora não pode mexer na venda	Explica o que o aluno não deve fazer com o material	Explicação sobre o que o aluno não deve fazer	

A professora auxilia A1 a tirar os óculos	Dá ajuda física ao aluno com NEE	Ajuda ao aluno no uso do material	Estratégias relacionadas com a participação do aluno com NEE na atividade
A AO ajuda A2 a colocar a venda e tenta colocar-lhe a venda			
A professora coloca-lhe a venda nos olhos			
A AO ajuda A2 a colocar de novo a venda.			
A professora está de mão dada com A2 e ajuda-a a dirigir-se para a bola para a chutar			
A AO está de mão dada com o A1 orientando-o no jogo.			
A professora ajuda A2 a colocar a venda nos olhos e fica de mão dada com ela.			
e diz: “Vamos experimentar?”	Usa a fala para motivar o aluno com NEE	Recurso à fala e ao exemplo para motivar o aluno com NEE para a atividade	Estratégias comunicativas utilizadas
A professora diz a A1: “Olha a A2 já tem a venda nos olhos. Vamos também pôr?”	Usa a fala e o exemplo de um par para motivar o aluno com NEE para a atividade		
... e explica que irão realizar uma atividade	Explica oralmente a atividade ao aluno com NEE	Informação oral ao aluno com NEE sobre o desenvolvimento da atividade	
A professora explica oralmente a A1 e a A2 ...			
e diz: “Já está!”			
A professora diz oralmente ao A1 que os colegas já chegaram para fazer o jogo			
A professora diz “Estou aqui”			
A professora pede oralmente a A2 para se sentar.			
A professora diz-lhe: “Estou aqui A1”			
A professora pede para A2 rolar a bola para um colega e colocar a venda nos olhos.			
... e dando orientações oralmente			
E depois diz-lhe: “Para jogar, todos os meninos têm de pôr a venda nos olhos”			
A AO ajuda A1 orientando-o e dando indicações oralmente.	Dá informação oral ao grupo sobre o desenvolvimento da atividade	Informação oral ao grupo sobre o desenvolvimento da atividade	
A professora diz oralmente aos alunos que estes vão colocar vendas nos olhos			
Oralmente pede aos alunos para estes tirarem as vendas			
A professora diz ao grupo: “Gostava de fazer outra experiência de olhos fechados. Fazer o jogo com bolas de esponja.			
A professora pede oralmente para os alunos se afastarem um pouco mais uns dos outros na roda			
A professora diz oralmente para todos darem as mãos, fazerem uma roda e sentarem-se no chão			

Coloquem novamente as vendas.			
A professora informa que vai introduzir a <i>Goalball</i> e que irão jogar com as três bolas.			
A professora diz que para fazer a atividade ... todos os alunos têm de colocar uma venda nos olhos			
A professora informa: "Vamos fazer uma pausa. Podem tirar as vendas dos olhos".			
A professora diz: "Agora vamo-nos colocar de pé, mantendo os mesmos lugares, e colocar novamente as vendas".			
A professora diz: "Vamos começar!"			
A professora vai guiando o jogo.			
A professora indica oralmente que o jogo termina.			
A professora explica oralmente que o jogo é assim			
A professora explica oralmente ao grupo o jogo que irão fazer			
A professora faz uma pausa no jogo	Faz pausas	Recurso à pausa	
... e dá-lhes os parabéns, dizendo que todos estão a jogar muito bem.	Dá feedback positivo ao aluno com NEE	Recurso à fala para dar feedback ao aluno com NEE	
A professora diz oralmente a A1 que este se está a portar muito bem			
A professora diz que está certo	Confirma a resposta do aluno		
e que o A1 "está muito compenetrado".	Comenta o comportamento da criança		
... e toca-lhe.	Usa o contacto físico para dar reforço positivo	Recurso ao contacto físico para dar feedback ao aluno com NEE	
e pergunta ao grupo se sabem porquê	Coloca questões ao grupo relacionadas com a atividade	Recurso ao questionamento do grupo sobre a atividade	
a professora pergunta: "Já todos têm a venda posta? Não estão a ver nada?"			
A professora pergunta: "Que dificuldades sentiram?"			
A professora diz: "Houve dois meninos que fizeram batota. Quem foram?"			
A professora pergunta se se lembram do Sr. Mário			
A professora fala sobre os cinco sentidos e sobre o Sr. Mário para todo o grupo			
... e pergunta ao grupo se estes sentiram a trepidação no chão.			
A professora conversa com os alunos ...	Conversa com os alunos acerca do seu comportamento	Recurso à conversação com o grupo sobre o seu comportamento	
A professora diz: "Houve dois meninos que fizeram batota. Quem foram?"			

A professora conversa com os alunos sobre o jogo			
A professora pergunta: "E agora? É o A1 a pôr a venda?"	Faz perguntas ao aluno com NEE relativas ao desenrolar da atividade	Recurso ao questionamento do aluno com NEE sobre a atividade	
- A professora pergunta: "E agora? É o A1?"			
A professora pergunta: "Queres que a Marisa também experimente?"	Faz perguntas para conhecer a opinião do aluno com NEE	Recurso ao questionamento do aluno com NEE para conhecer a sua sobre a atividade	
A professora pergunta: "Não queres pôr a venda?"			
A professora pergunta: "Queres que eu ponha a venda nos meus olhos?"			

Objetivo: Identificar os recursos utilizados pela docente de educação especial			
Dados da observação	Análise dos dados		
	Indicador	Subcategoria	Categoria
Caixa com vendas	Caixa	Materiais comuns	Recursos materiais usados na atividade
Goalball	Goalball	Materiais específicos	
Vendas	Vendas		

Anexo O. Síntese das estratégias observadas

Estratégias observadas

Análise categorial dos dados			Docentes			Total
Tema	Categoria	Subcategoria	P1*	P2+	P3#	
Estratégias relacionadas com o posicionamento dos alunos com NEE	Posicionamento do aluno com NEE na sala	Senta o aluno com NEE junto do adulto	2			13
		Senta-se ao lado do aluno com NEE	2			
		Dá orientação oral sobre o local onde o aluno se deve sentar	1			
		Senta o aluno com NEE no seu colo		1		
		Balança o carrinho onde o aluno está sentado		1		
		Senta os alunos com NEE junto do adulto e dos pares sem NEE		1		
		Chama o aluno com NEE para se sentar junto do adulto e dos pares sem NEE		1		
		Verifica o equipamento onde o aluno está posicionado	3			
		Deita o aluno com NEE no colchão		1		
	Posicionamento dos alunos sem NEE na sala	Dá informação ao grupo sobre o seu posicionamento	3			4
		Dá orientação oral sobre onde os alunos se devem sentar	1			
	Aproximação física ao aluno com e sem NEE	Aproxima-se dos alunos: com e sem NEE	2		2	6
		Aproxima-se do aluno e pede-lhe para se sentar	1			
		Observa o aluno com NEE			1	
	Deslocação pela sala com o aluno com NEE ao colo	Pega no aluno com NEE ao colo		3		4
Passeia pela sala com o aluno ao colo			1			
Estratégias relacionadas com os materiais	Preparação prévia dos materiais e sua apresentação física	Prepara o material para a atividade seguinte	2			12
		Mostra o material	9			
		Coloca em destaque o material	1			
	Exemplificação de como usar o material	Exemplifica como o material funciona	3	2		6
		Mostra como o material funciona	1			
	Recurso à fala para apresentar os materiais, explicar o seu funcionamento e o que o aluno não deve fazer com eles	Explica oralmente o funcionamento do material	3			5
		Usa a fala para apresentar os materiais	1			
		Explica o que o aluno não deve fazer com o material	1			
	Estratégias relacionadas com a participação do aluno com NEE na atividade	Ajuda ao aluno para usar os materiais e participar na atividade	Dá ajuda ao aluno com NEE	1	2	
Dá ajuda física ao aluno com NEE			15	12		
Recurso ao gesto e aos materiais para motivar o aluno com NEE para a atividade		Usa gestos para motivar o aluno com NEE para participar na atividade	1	3		8
		Usa o material para motivar o aluno com NEE para a atividade	1	3		
Recurso à aproximação física e aos pares no auxílio do aluno com NEE		Ajuda de pares no desenvolvimento da atividade	1			5
		Aproxima-se do aluno com NEE		4		

Análise categorial dos dados			Docentes			Total
Tema	Categoria	Subcategoria	P1*	P2+	P3#	
Estratégias comunicativas utilizadas com o aluno com NEE	Recurso à fala e ao exemplo para motivar o aluno com NEE para a atividade	Usa a fala para motivar o aluno com NEE	6			10
		Usa a fala e o exemplo para motivar o aluno com NEE para a atividade	1			
		Usa a fala e o exemplo de um par para motivar o aluno com NEE para a atividade	1			
		Chama a atenção do aluno com NEE	2			
	Recurso a gestos para dar informação ao aluno com NEE	Aponta para determinado item para chamar a atenção do aluno	4		2	16
		Pede aos alunos para participar na atividade fazendo gestos		2		
		Utiliza os gestos para dar informações ao aluno	8			
	Recurso ao gesto e à fala para cumprimentar e despedir-se do aluno com NEE	Despede-se do aluno com NEE		3		5
		Cumprimenta o aluno com NEE		2		
	Recurso à fala para dar orientações específicas ao aluno com NEE	Dá instruções específicas ao aluno durante a realização da atividade	1			2
		Dá informação oral ao aluno com NEE sobre o comportamento adequado	1			
	Recurso ao contacto ocular e à fala para conversar com o aluno com NEE sobre o seu comportamento	Faz contacto visual enquanto conversa com o aluno com NEE	3			4
		Dá informação oral ao aluno com NEE sobre o comportamento adequado	1			
	Recurso à fala para dar informações ao aluno com NEE sobre o tópico e o desenvolvimento da atividade	Usa a fala para falar do tópico da atividade ao aluno com NEE	1			61
		Explica oralmente a atividade ao aluno com NEE	15			
		Dá informação oral ao aluno com NEE sobre o desenvolvimento da atividade	3	4		
		Dá instruções específicas ao aluno durante a realização da atividade	16	19		
		Dá informação oral ao aluno com NEE sobre as atitudes a ter com os pares	3			
	Recurso à pausa	Faz pausas	1			2
		Dá tempo ao aluno com NEE		1		
Recurso à fala, ao contacto físico e à expressão facial para dar feedback ao aluno com NEE	Dá feedback positivo ao aluno com NEE	19	1	2	36	
	Dá feedback às respostas do aluno	3				
	Confirma a resposta do aluno	4	1			
	Comenta o comportamento da criança	1	2			
	Chama a atenção do aluno	1				

		com NEE				
		Sorri para o aluno	1			
		Usa o contacto físico para dar reforço positivo	1			

Análise categorial dos dados			Docentes			Total
Tema	Categoria	Subcategoria	P1*	P2+	P3#	
Estratégias comunicativas utilizadas com o aluno com NEE	Recurso à atividade lúdica, ao canto, à dança e ao contacto físico para interagir com o aluno com NEE	Faz contacto físico		2		10
		Canta para o aluno com NEE		6		
		Brinca com o aluno com NEE		1		
		Dança com o aluno com NEE		1		
	Recurso à conversação e contacto visual para interagir com o aluno com NEE e falar sobre a atividade	Conversa com o aluno com NEE	2	2		6
		Faz contacto visual enquanto conversa com o aluno com NEE	1			
		Agradece ao aluno com NEE	1			
	Recurso ao questionamento do aluno com NEE durante a atividade	Faz perguntas ao aluno com NEE relativas ao desenrolar da atividade	13	8	7	31
		Faz perguntas para conhecer a opinião do aluno com NEE	3			
	Recurso à dramatização e à leitura da informação escrita para desenvolvimento da atividade	Dramatiza a história		3		4
Lê em voz alta o que está escrito		1				
Estratégias comunicativas utilizadas com o grupo	Recurso ao questionamento do grupo sobre a atividade	Coloca questões ao grupo relacionadas com a atividade	12			16
		Faz perguntas ao grupo relativas ao desenrolar da atividade		4		
	Recurso à fala para conversar com o grupo sobre o seu comportamento e a atividade	Conversa com o grupo sobre a profissão de polícia	3			13
		Conversa com o grupo sobre o Projeto das tampinhas	1			
		Conversa com o grupo sobre o postal	1			
		Conversa com os alunos acerca do seu comportamento	3			
		Comenta oralmente aspetos relacionados com a atividade	5			
	Informação oral ao grupo sobre o desenvolvimento da atividade	Dá informação oral ao grupo sobre o desenvolvimento da atividade	26	11		44
		Dá informação oral ao grupo sobre o fim da atividade	2			
		Explica o significado do que leu	1			
		Usa a fala para preparar o grupo para a atividade	1			
		Faz contacto visual com os alunos	1			
		Faz contacto visual com os alunos	1			
Dá informação oral ao grupo sobre o trabalho dos polícias		1				
Totais			231	108	14	

				353
Total de observações: 10	P1 - 8 observações (140 minutos) P2 - 2 observações (60 minutos) P3 - 1 observações (30 minutos)			
	Total de tempo de observação: 230 minutos			

Anexo P. Pontuações Totais e Médias da ECERS-R

ECERS-R

Pontuações Totais e Médias

	Pontuação Total	Nº de Itens Pontuados	Pontuação Média
Espaço e Equipamentos	29	6	4,8
Cuidados Pessoais	14	3	4,7
Linguagem / Raciocínio	20	4	5
Atividades	15	3	5
Interação	14	2	7
Estrutura do Programa	17	3	5,7
Pais e Pessoal			
TOTAL	109	21	5,2

Anexo Q. Perfil resultante da aplicação da ECERS-R

Centro / Escola: EB 1º Ciclo

Data 1ª Observação: 23/09/2014

Observador: Marisa Fuentes

Educador / Prof. / Sala UAAM

Data 2ª Observação: 09/10/2014

Observador: Marisa Fuentes

		1	2	3	4	5	6	7	
I. Espaço e Equipamentos (1-8)									1. Espaço interior
									2. Eq. cuid. rotina, jogo e aprendizagem
	1ª Obs.								3. Eq. p/ relaxamento e conforto
	2ª Obs.								4. Instalação da sala para jogo
	<input type="text"/>								5. Espaço para privacidade
	Pontuações médias								6. Produtos expostos rel. c/ criança
	na sub escala								7. Espaço para jogo de motricidade global
									8. Equipamento para motricidade global
II. Rotinas Cuid. Pessoais (9-14)									9. Acolhimento/despedita
									10. Refeições/pequenas refeições
	1ª Obs.								11. Sesta/repouso
	2ª Obs.								12. Sanita/mudança de fraldas
	<input type="text"/>								13. Práticas de saúde
								14. Práticas de segurança	
III. Linguagem / Raciocínio (15-18)									15. Livros e imagens
									16. Encorajando as crianças a comunicar
	1ª Obs.								17. Usando linguagem p/ des. raciocínio
	2ª Obs.								18. Uso informal da linguagem
	<input type="text"/>								19. Motricidade fina
IV. Atividades (19-28)									20. Arte
									21. Música/movimento
	1ª Obs.								22. Blocos
	2ª Obs.								23. Areia/água
	<input type="text"/>								24. Jogo dramático
									25. Natureza/ciência
									26. Matemática/número
									27. Uso de TV, vídeo e/ou computadores
								28. Promovendo aceitação da diversidade	
V. Interação									

(29-33)								29. Supervisão act. motricidade global
								30. Supervisão geral das crianças
1ª Obs.	2ª Obs.							31. Disciplina
<input type="text"/>	<input type="text"/>							32. Interações entre pessoal e crianças
								33. Interações entre as crianças
VI. Estrutura Programa								
(34-37)								34. Horário
								35. Jogo livre
1ª Obs.	2ª Obs.							36. Tempo de grupo
<input type="text"/>	<input type="text"/>							37. Medidas p/ crianças com deficiência

								ESPAÇO E EQUIPAMENTOS
Pontuações Médias nas Sub Escalas								CUIDADOS PESSOAIS
								LINGUAGEM / RACIOCÍNIO
								ATIVIDADES
								INTERAÇÃO
								ESTRUTURA DO PROGRAMA
	1	2	3	4	5	6	7	