

ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: ACESSO, PARTICIPAÇÃO E SUCESSO!?!...

António Pêgo

antoniopego@espa.edu.pt

Agrupamento de Escolas Pedro Alexandrino

Clarisse Nunes

clarisse@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.104>

Introdução

Este texto é um recorte do estudo empírico realizado no âmbito da dissertação de mestrado apresentada na Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Educação Especial por parte do primeiro autor.

A investigação analisa as práticas de inclusão desenvolvidas por professores no ensino regular, focando-se no acesso e na participação de alunos com Multideficiência (MD) em atividades conjuntas com colegas com Desenvolvimento Típico (DT). Portanto, procura-se compreender o modo como estes alunos estão a ser incluídos no Ensino Regular (ER) e como acedem ao currículo, nomeadamente quais os contextos e as atividades que lhes estão acessíveis.

Escola para Todos e Inclusão de Alunos com Multidefi- ciência

A diversidade dos alunos exige que a escola não se limite a oferecer igualdade de oportunidades em termos de acesso à educação, devendo também providenciar uma multiplicidade de respostas no processo educativo, desenvolvendo práticas pedagógicas que facilitem a aprendizagem de todos os alunos, independentemente das suas características. Importa ainda que o professor compreenda a diferença como inevitável e a aceite como um possível motor válido no processo de construção do saber pelos alunos. Esta parece ser uma condição indispensável ao seu desenvolvimento, quer enquanto aluno, quer enquanto ser humano. Como nos diz Heredero (2010) procura-se numa Escola Inclusiva “uma escola para todos, nos moldes de uma sociedade igualitária com respeito à diversidade” (p. 193). Neste sentido, a escola inclusiva “pretende garantir a todos [os alunos] o acesso a uma educação de qualidade” (Nunes & Madureira, 2015, p. 128), assegurando “o acesso, a participação e o sucesso de todas as crianças e jovens em contextos regulares de educação e ensino” (ibid, p. 131), bem como a plena participação e inserção na sociedade, “combatendo-se deste modo qualquer forma de exclusão” (ibidem, p. 131). Como afirma Correia (2003) uma escola inclusiva procura criar equidade de oportunidades. O acesso à escola regular constitui assim a medida mais fácil de alcançar no processo de inclusão, pois depende sobretudo de decisões de natureza política. Já assegurar a participação e o sucesso na aprendizagem envolve mudanças significativas nas formas de considerar a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Para López (2012) o conceito de inclusão aponta para o desenvolvimento de processos e práticas que procuram proporcionar a alunos com dificuldades no processo de aprendizagem uma educação tão comum quanto possível, evitando a sua segregação. Segundo López evitar a segregação pode significar: (i) a integração física nos espaços comuns da escola de ensino regular, sem participação nas atividades realizadas em conjunto com os pares, (ii) a participação pontual de alunos com NEE em atividades conjuntas na sala de aula, ou ainda (iii) a participação integral destes alunos no currículo comum, com objetivos diferenciados (López, 2012). Portanto, a educação inclusiva implica respeitar a diversidade de características dos alunos e incluí-los no processo de ensino e aprendizagem. Os professores na sua lecionação deverão identificar metodologias de ensino facilitadoras da inclusão, da participação e da aprendizagem de todos, o que significa, a transição de um paradigma centrado no aluno para um paradigma centrado

na escola (Lopéz, 2012).

No caso específico dos alunos com multideficiência (MD), e estando perante problemáticas de baixa incidência e alta intensidade (Si-meonsson, 1994), verificam-se enormes desafios à sua inclusão, considerando as oportunidades de acesso, participação e sucesso. De facto, os alunos com MD necessitam de serviços e apoios específicos que permitam maximizar as suas oportunidades educativas e ter sucesso nos contextos educativos que frequentam (Nunes, 2008).

Importa esclarecer que as pessoas com MD manifestam acentuadas limitações em diferentes níveis, as quais conduzem à apresentação de necessidades muito particulares, precisando de apoio permanente (Nunes, 2001). Para Contreras e Valência (1997) a MD “é o conjunto de duas ou mais incapacidades ou diminuições de ordem física, psíquica ou sensorial” (p. 378). De acordo com Bairrão (1998), os alunos com MD apresentam, simultaneamente, pelo menos dois tipos de deficiência: uma incapacidade intelectual de grau severo ou profundo, associada a uma deficiência sensorial e/ou motora. No entender de Nunes (2008), estes indivíduos apresentam graves problemas em dois ou mais domínios, sendo que as limitações cognitivas estão sempre presentes.

Para Amaral (2011) as limitações que estes alunos apresentam reduzem ou impedem o acesso a oportunidades de interação com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem. As suas limitações podem manifestar-se ao nível: (i) do funcionamento sensorial; (ii) do processamento e tratamento de informação; (iii) de restrições no movimento e exploração dos ambientes e (iv) dos problemas de saúde. Estas limitações tornam complexo o processo de ensino e de aprendizagem (Amaral, 2011; Vlaskamp & Van der Putten, 2009), devido à heterogeneidade das capacidades, necessidades e interesses (Downing & Eichinger, 2008; Nunes, 2012; Saramago, Gonçalves, Nunes, Duarte & Amaral, 2004). Para Nunes (2008), as limitações enumeradas anteriormente afetam as capacidades de aprendizagem das crianças com MD, prejudicando o acesso que estas têm ao mundo, sendo necessário que vivenciem situações de aprendizagem em contextos naturais e que estas sejam significativas para elas. Devido aos constrangimentos comunicativos, são necessários meios de comunicação adequados, que permitam às crianças receber e expressar informações que irão ajudar à formação de conceitos e aprendizagens. Como não se envolvem na procura de informação, necessitam de oportunidades para interagir com pessoas e objetos. O impacto destas limitações é bastante significativo em termos de desenvolvimento e aprendizagem, sendo que este processo não ocorre de forma espontânea, como acontece com as crianças com Desenvolvimento Típico (DT), sendo necessário haver um ensino direto de competências, ou seja, “tudo o que uma criança/jovem com multideficiência aprende tem de lhe

ser ensinado” (Saramago et al., 2004, p. 32). Devido a estas limitações, Nunes (2008) refere que os alunos com MD necessitam de apoio constante: (i) na concretização de diversas tarefas diárias (e.g.: tais com alimentação, higiene, mobilidade, vestir, despir), (ii) para participar em atividades escolares/educativas, e (iii) no seu processo de aprendizagem. Estas necessidades comprometem assim o seu desenvolvimento e a aprendizagem.

A respeito do processo de inclusão de alunos com MD Ladeira e Amaral (1999), assinalam ser este um processo que tem o objetivo de melhorar as condições de participação e envolvimento na vida da comunidade, na escola, no trabalho, nas atividades de tempos livres e na família, contribuindo para a melhoria da sua qualidade de vida. Para estas autoras o direito de estar na escola aplica-se a qualquer criança, incluindo as que têm MD, devendo estes alunos ter oportunidade de frequentar a escola regular e de poder participar, sempre que possível, nas decisões relacionadas com os assuntos e conteúdos a ensinar.

Muito embora nos últimos 30 anos se tenha observado o movimento da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e se tenha publicado, nas últimas décadas, inúmeras declarações internacionais que apontam para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo o acesso e a frequência do ensino regular, este movimento não garante necessariamente que o ensino que estes alunos recebem nesses contextos seja favorável a todos (Amor, Hagiwara, Shogren, Thompson, Verdugo, ... & Aguayo, 2019). Observemos o que nos dizem os resultados de alguns estudos empíricos realizados sobre esta temática.

Alguns estudos (e.g. Arroja, 2017; Capitão, 2010; Rebelo, 2011; Sakiz, 2018) procuraram analisar o modo como a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) se está a concretizar. Os resultados destes estudos revelam que apesar de os professores manifestarem uma opinião favorável à inclusão de alunos com NEE em contexto de ER, consideram que representa um esforço acrescido por parte do professor de ER, observando-se dificuldades devido à falta de condições humanas, físicas e materiais das escolas e à fraca preparação dos professores no âmbito das NEE. Os autores destes estudos entendem que para o desenvolvimento de uma educação inclusiva é necessário: (i) procurar incluir no processo de ensino e de aprendizagem todos os alunos e não apenas alguns; (ii) desenvolver práticas pedagógicas facilitadoras da aprendizagem de todos; e (iii) ter expectativas positivas ao nível do desenvolvimento e das capacidades de aprendizagem de alunos com NEE.

Quanto à investigação empírica relacionada com a inclusão de alunos com MD, os estudos analisados concluem que os professores concordam com a sua inclusão nas turmas regulares (Ferreira, 2013), uma

vez que facilita o desenvolvimento da socialização e a promoção de interações sociais (Ferreira, 2013), descrevendo-a como sendo positiva para estes alunos (Apolinário, 2015). Contudo, os professores assinalam a existência de dificuldades no processo de inclusão resultante, em parte, da falta de recursos humanos e materiais nas salas de aula (Ferreira, 2013). O estudo de Apolinário (2015) assinala também que as práticas desenvolvidas pelos docentes do ER não favorecem o processo de inclusão; salientando o estudo de Ferreira (2014) que tal se deve à escassa adaptação de materiais às necessidades dos alunos; à pouca adaptação de atividades às especificidades dos alunos e ao fraco uso de estratégias adequadas às necessidades dos alunos.

Olhando especificamente para o ambiente de sala de aula, o estudo de Kleinert et al. (2015) conclui que neste contexto apenas estavam incluídos 3% dos alunos com problemáticas mais graves; 9% dos alunos que foram incluídos em ambientes de EE, participaram em algumas atividades de cariz mais académico; 71% dos alunos frequentavam ambientes de EE e foram incluídos em algumas atividades de natureza mais expressiva, tais como: a Música, a Expressão Plástica e a Educação Física. Os restantes alunos (17%) foram incluídos em Escolas de Educação Especial ou noutras situações não especificadas. Este autor concluiu ainda que: (i) os professores relataram muito frequentemente que a organização das salas de aula do ensino regular proporcionava apenas algumas atividades de inclusão; (ii) à exceção do uso de Comunicação Aumentativa e Alternativa, todos os outros parâmetros (i.e. capacidades de leitura, capacidades matemáticas e comunicação expressiva) contribuem para o acesso a ambientes de sala mais inclusivos; (iii) as descobertas indicaram que os alunos com problemáticas mais graves veem a sua participação condicionada em atividades das salas de ensino regular e (iv) a participação de alunos com graves problemas cognitivos, num ambiente educativo inclusivo, aumenta significativamente a aquisição de capacidades e de autonomia.

De acordo com os autores analisados, a inclusão de alunos com MD no ER, apesar de trazer consigo alguns constrangimentos, promove a criação de ambientes de ensino e aprendizagem mais ricos para todos os alunos. Para tal importa que os ambientes de aprendizagem sejam facilitadores do aumento da participação e das oportunidades de aprendizagem dos alunos com MD. Como refere Kleinert (citando Fisher & Meyer, 2002), a interação entre as crianças com problemas cognitivos significativos e os seus pares com DT em sala de aula de ensino regular, proporciona o aumento da sua autonomia e competências sociais.

Em síntese, a inclusão de alunos com MD e o seu acesso e participação em atividades desenvolvidas em contexto de ER implica a construção de processos e práticas que permitam a eliminação das diferentes

barreiras que condicionam a sua participação e o envolvimento. Recordar-se que estes alunos manifestam limitações acentuadas, necessitando de serviços e apoios específicos que permitam maximizar as suas oportunidades educativas e ter sucesso nos contextos educativos que frequentam. Contudo, os docentes do ER responsáveis por elaborar essas respostas, desconhecem as características dos alunos com MD (Apolinário, 2015). Por outro lado, os docentes do ER referem ausência de formação especializada (Ferreira, 2014) para organizarem respostas educativas que tenham efeito positivo no desenvolvimento de práticas inclusivas (Apolinário, 2015).

Face ao exposto questionamos: (i) Que práticas pedagógicas desenvolvem os professores no sentido de promover a inclusão de alunos com MD no contexto escolar do ensino regular? e (ii) Em que contextos e atividades do ensino regular participam os alunos com MD?

Estudo Empírico

Objetivos do estudo

O presente estudo centrado no acesso, participação e sucesso de alunos com MD nos contextos regulares de ensino procurou:

I. Caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes para promover a inclusão de alunos com MD no ensino regular (ER);

II. Mapear os contextos que estão acessíveis a alunos com MD no ensino regular;

III. Identificar o tipo de atividades previstas nos planos de intervenção desses alunos e as atividades em que estão efetivamente envolvidos nos contextos regulares de ensino.

Objetivos do estudo

O estudo de natureza qualitativa na modalidade de estudo de caso único envolveu procedimentos indutivos para compreender os significados dos comportamentos observados num estabelecimento do 1.º ciclo do ensino básico do distrito de Lisboa, onde funcionava uma ex-Unidade de Apoio Especializado a Alunos com Multideficiência (UAEAM) (atualmente Centro de Apoio à Aprendizagem), bem como as perceções dos participantes. O local de estudo foi selecionado devido à proximidade geográfica do local de residência do primeiro autor do estudo, tendo sido definida uma amostragem intencional de conveniência.

O desenho da presente investigação atentou à problemática definida; às questões que orientaram a pesquisa; aos objetivos a alcançar com o estudo e às características da metodologia utilizada. Atendendo a estes fatores desenhou-se uma pesquisa que se desenvolveu em três fases, ao longo das quais se realizaram diversas atividades, as quais se encontram documentadas na tabela que se segue.

Preparação do estudo 1.ª fase	Recolha de dados 2.ª fase	Análise e discussão de dados 3.ª fase
<ul style="list-style-type: none"> • Seleção do caso a estudar; • Contacto com o contexto a estudar, no sentido de solicitar autorização para realizar a investigação; • Seleção de instrumentos a usar na recolha de dados; • Elaboração dos instrumentos para recolha de dados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha de dados com recurso a diversas técnicas: <ul style="list-style-type: none"> ◦ pesquisa documental; ◦ entrevista semiestruturada; ◦ observação não participante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise e discussão dos dados face à revisão da literatura; • Redação da dissertação.

Tabela 1. - Descrição das fases do estudo

Participantes

O estudo envolveu um total de 32 intervenientes, distribuídos por dois grupos de participantes: alunos e docentes.

O grupo de alunos era constituído por cinco crianças com MD e 18 com desenvolvimento típico (DT) com idades compreendidas entre os sete e os 12 anos. Os 23 alunos integravam três turmas do 1º ciclo do ensino básico. Os alunos com MD tinham diversas condições de saúde que condicionavam o seu perfil de desenvolvimento e de aprendizagem, como se reporta na tabela 2.

Alunos	Idade	Género	Ano de escolaridade	Perfil de desenvolvimento
B	12 anos	Feminino	4.º ano	Graves dificuldades intelectuais, psicomotoras e linguísticas.
A	9 anos	Masculino	3.º ano	Acentuadas dificuldades intelectuais, emocionais, psicomotoras e ausência de comunicação verbal.
J	8 anos	Feminino	4.º ano	Graves dificuldades intelectuais, motoras ao nível do equilíbrio e limitações no uso da linguagem.
F	7 anos	Masculino	1.º ano	Acentuadas dificuldades intelectuais e motoras, e ausência de comunicação verbal. Totalmente dependente do adulto para assegurar cuidados básicos.
N	7 anos	Feminino	2.º ano	Não responde a estímulos visuais, tem acentuadas dificuldades intelectuais e motoras, bem como ausência de comunicação verbal. Necessita de um adulto para assegurar os cuidados básicos.

Tabela 2. - Caracterização do grupo de alunos com multideficiência

Os 18 alunos com DT foram escolhidos pelos professores de ER, tendo sido selecionados os mais velhos da turma e com maior à vontade para falar. Importa referir que foram escolhidos seis alunos de cada turma que tinha no seu seio alunos com MD, representando uma amostra de 23,08% dos alunos que constituíam cada turma. Especificando, dos 1.º e 4.º anos de escolaridade participaram seis alunos, quatro do género feminino e dois do género masculino; do 2.º ano de escolaridade participaram seis alunos, três do género feminino e três do género masculino; e do 3.º ano de escolaridade, participaram também seis alunos, quatro do género feminino e dois do género masculino.

O grupo dos docentes era constituído por nove professores: dois de Educação Especial (EE) pertencentes ao grupo 910 e sete do Ensino Regular (ER) do grupo 110, sendo oito do género feminino e um do género masculino, com idades compreendidas entre os 36 anos e mais de 45 anos, sendo que seis tinham mais de 45 anos. Estes professores tinham diversos graus académicos: licenciatura, pós-graduação e mestrado. A sua experiência profissional oscilava entre os 11 anos e mais de 21 anos, sendo que a maioria tinha entre 16 a 20 anos de experiência docente. Quanto à sua experiência com alunos com MD esta era mais escassa: variava entre 0 anos e 10 anos, mas a maioria tinha entre 5 a 10 anos de experiência com estes alunos.

Procedimentos

A presente pesquisa desenvolveu os procedimentos éticos exigidos para a concretização de estudos empíricos, tendo-se obtido o consentimento informado dos participantes ou dos seus encarregados de educação, conforme a situação. Depois de se ter obtido o consentimento informado procedemos à recolha de dados, recorrendo às seguintes técnicas: (i) pesquisa documental, (ii) questionários sociodemográficos, (iii) entrevistas semiestruturadas e (iv) observações.

A pesquisa documental (documentos existentes nos processos individuais dos alunos com MD - Programa Educativo Individual e Relatório Técnico / Pedagógico e Currículo Específico Individual) teve como objetivo caracterizar as competências e as dificuldades dos alunos com MD. A análise deste tipo de dados implicou o tratamento dos dados recolhidos, o qual resultou de uma leitura atenta e crítica das informações recolhidas.

Os questionários sociodemográficos foram aplicados aos docentes entrevistados com o objetivo de os caracterizar socio demograficamente, sendo os dados tratados com recurso a folha de cálculo do programa Excel.

As entrevistas semiestruturadas realizadas aos professores e aos alunos com desenvolvimento típico tiveram como objetivo conhecer a percepção de professores e de alunos sobre a participação dos alunos com MD nos contextos regulares de ensino e identificar os contextos e as atividades nos quais os alunos com MD participam. Ambas as entrevistas exigiram a elaboração prévia de guiões de entrevista.

As entrevistas aos professores implicaram a sua gravação áudio, a qual, de acordo com Flick (2005), permite a verificação das informações recolhidas sempre que necessário e garante a fiabilidade e as interpretações posteriores. As entrevistas foram transcritas e elaborados os respetivos protocolos, sendo os mesmos facultados aos respetivos participantes, no sentido de estes os lerem e poderem confirmar se a informação transcrita correspondia ou não às suas percepções sobre o tema em estudo. Concluído este processo, procedemos à análise de conteúdo dos discursos dos entrevistados, com o levantamento das unidades de registo através da seleção dos excertos de textos que nos pareceram mais pertinentes, tendo em conta os objetivos e as questões orientadoras da investigação. Posteriormente, definiram-se as subcategorias e categorias, recorrendo, sobretudo, a uma análise de carácter indutivo.

A concretização das entrevistas aos alunos com DT (correspondeu a uma amostragem de 23% dos colegas da turma dos alunos com MD) envolveu a organização dos alunos em três grupos, a realização das entrevistas seguindo o guião elaborado para o efeito e a gravação das entrevistas. Posteriormente os dados foram transcritos e analisados, tendo-se utilizado um tratamento de dados idêntico ao referido para as entrevistas aos professores.

A observação não participante, direta e armada (Estrela, 1990) dos contextos educativos do ER foi realizada com os seguintes objetivos: (i) caracterizar as práticas pedagógicas que promovem a inclusão de alunos com MD no ensino regular e (ii) identificar os contextos e as atividades nos quais os alunos com MD participam. As observações foram realizadas após a análise do mapa de rotinas dos alunos com MD.

No total foram realizadas nove observações em quatro contextos distintos: espaço de sala de aula, espaço de recreio, espaço de refeitório e biblioteca escolar. Cada observação teve uma duração variável, entre 15 e 45 minutos, consoante a atividade observada, perfazendo um total de 300 minutos de observação, como se descreve na tabela seguinte.

Contextos educativos	N.º de observações	Tempo de observação	% de Tempo de obs.
Sala ER	4	165 min	55%
Espaço de refeitório	2	60 min	20%
Espaço do recreio	2	60 min	20%
Biblioteca escolar	1	15 min	5%
Total	9	300 minutos	100%

Tabela 3. - Descrição do número e tempo de observações realizadas nos contextos educativos

Os dados recolhidos foram analisados recorrendo à análise de conteúdo. Especificando, as observações realizadas foram transcritas para os protocolos de observação, tendo-se estabelecido categorias e subcategorias, o que implicou o levantamento dos dados de observação e a definição de unidades de registo através da seleção dos excertos de textos que nos pareceram mais pertinentes, tendo em conta os objetivos e as questões orientadoras da investigação. No sentido de sistematizar os dados recolhidos, foram realizadas duas sínteses das análises categoriais das observações, organizadas em dois grupos de contextos formais (i.e. sala de aula e biblioteca escolar) e informais (i.e. espaço de recreio e espaço de refeitório).

Apresentação de Discussão dos Resultados

O atual estudo centrado no acesso, participação e sucesso de alunos com MD nos contextos regulares de ensino procurou conhecer as práticas desenvolvidas pelos professores para promover a inclusão de alunos com MD no ensino regular. Dedicamos agora este tópico à apresentação dos resultados obtidos através das entrevistas, das observações e da pesquisa documental, os quais se focam na caracterização das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no sentido de promover a inclusão dos alunos com MD no contexto do ensino regular, no mapeamento dos contextos a que os alunos com MD têm acesso no ensino regular e na identificação do tipo de atividades em que estes alunos efetivamente se envolvem no contexto regular de ensino.

Práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores

Perceções dos professores do Ensino Regular

Nas entrevistas realizadas aos professores do ER estes referiram recorrer a diversas estratégias para promover a participação dos alunos com MD no ensino regular, as quais se relacionavam com: (i) a dinâmica

pedagógica, (ii) a organização do currículo, (iii) os recursos materiais e (iv) o trabalho em equipa.

Quanto à dinâmica pedagógica a maioria dos professores referiu utilizar a realização de trabalho colaborativo entre alunos. Dois dos professores indicaram ainda a utilização do apoio dos alunos com DT a alunos com MD, procurando nestas situações escolher alunos mais sensíveis para cooperarem com os colegas com MD. Estes resultados vão ao encontro do que Ladeira e Amaral (1999) afirmam: “A gestão das atividades da sala de aula, com ou sem alunos com multideficiência incluídos, beneficia com a utilização de técnicas de trabalho de parceria entre alunos.” (p.16). Embora menos frequentemente, também foi mencionado a realização de trabalhos de grupo entre alunos, a disponibilização de apoio pedagógico e a partilha de trabalhos.

Ao nível da organização do currículo, quatro docentes salientaram a adequação das atividades às capacidades dos alunos com MD, como se ilustra no excerto de uma das professoras (DER7) “mas depois arranjava atividades ao nível deles, de acordo com o seu C.E.I., para que eles pudessem trabalhar e irem evoluindo também”, assim como a gestão do horário da turma para facilitar a participação do aluno com MD, como referido pela professora DER6 “Sentámo-nos onde tive conhecimento da problemática toda dos alunos (...)e fizemos juntas um tal horário de trabalho”. Foram referidas ainda outras estratégias: adequações ao nível do currículo, a adequação das condições de avaliação e a organização de atividades lúdicas. Segundo Correia (2005) 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 necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e social e ao seu sucesso educativo. Pensamos que as estratégias referenciadas pelas professoras ao nível do currículo procuram, de certa forma, concretizar este pressuposto.

No que respeita a estratégias relacionadas com os recursos materiais, a estratégia mais frequentemente referida foi a utilização de materiais manipuláveis, como relatado por uma das professoras (DER6) “(...) eu recorri muito, especialmente com um dos alunos, a material bastante palpável, a colares de contas, a barras de *cuisenaire*”. Outra estratégia também mencionada frequentemente foi o recurso ao computador, como salientado pela professora DER1 “Sem dúvida o computador, que estimula muito mais”. Os professores referiram igualmente o recurso a livros / manuais, materiais de desgaste, materiais de Expressão Físico-Motora, fichas de trabalho, organização de materiais específicos e utilização de recursos específicos ao nível da escrita.

Quanto ao trabalho em equipa, a maioria dos docentes de ER salientou a colaboração com as professoras de EE como uma das estratégias

a que habitualmente recorrem. Como nos disse o professor DER3 “e juntamente com a professora que é responsável pela unidade, criámos algumas atividades muito lúdicas, muito básicas”. Também foi referida a partilha de materiais como estratégia desenvolvida, como contou a professora DER7 “Outras vezes, eu queria também trabalhar determinados temas e trazia materiais da sala de multideficiência para que esses meninos trabalhassem na minha sala”. Outras estratégias referidas foram: a organização conjunta de atividades, a realização de reuniões para articulação de estratégias a desenvolver, e a realização de reuniões informais para preparação de atividades. Também foi referido pelos professores o recurso: à escuta dos conhecimentos especializados do professor de EE e ao acompanhamento do aluno com MD por parte de um Assistente Operacional. Como nos disse a professora DER6 “Nunca estive preocupada porque uma das Auxiliares trazia sempre a aluna à hora certa nos referentes dias da semana”.

Importa salientar que alguns professores tiveram dificuldade em indicar quais as estratégias que usavam com os alunos com MD, referindo-se ao assunto de uma forma mais vaga, como referido pela professora DER6 “Eu acho que muitas das estratégias que nós utilizamos em sala de aula vão-se aprendendo e construindo ao longo da nossa vida”.

Quanto à previsão de eficácia das estratégias, os docentes que têm menos experiência com os alunos com MD, afirmaram não saber quais são as mais eficientes, como explicitado por uma das professoras “Ainda não tive a oportunidade de experimentar para perceber se são ou não eficazes, teria que ir por experimentação”.

Em síntese, salienta-se que os professores do ensino regular consideram usar um conjunto diversificado de estratégias na sua prática pedagógica com os alunos com MD, tais como: a realização de trabalho colaborativo entre alunos, o apoio dos alunos com DT a alunos com MD, a adequação das atividades às capacidades dos alunos, a gestão do horário da turma para facilitar a participação do aluno com MD, o recurso a materiais manipuláveis e ao computador e o trabalho em colaboração com professores de EE. Considera-se importante os professores do ER recorrerem a este conjunto de estratégias na medida em que a disponibilização de apoios de que estes alunos necessitam pode contribuir para promover a sua participação ativa nas atividades desenvolvidas na sala de aula (Correia, 2003). Downing e Peckham-Hardin (2007) referem ainda que as equipas educativas precisaram ter uma ideia clara sobre os conteúdos curriculares que são importantes todos os alunos aprenderem, e ainda identificar quais os tipos de apoios necessários à sua aprendizagem.

Percepção dos professores de Educação Especial

Para promover a inclusão dos alunos com MD no ensino regular os professores de EE assinalam o recurso a estratégias relacionadas com: o trabalho em equipa, os recursos materiais, a dinâmica pedagógica e os princípios e valores.

Quanto às estratégias relacionadas com trabalho em equipa, é salientada por uma das professoras a colaboração com o professor do ER, embora refira ser esta "... muito diferente, depende do colega, depende da iniciativa de cada um até da necessidade que tem ou não de colaboração". Esta professora considera fundamental ter uma postura colaborante, como se verifica no seu discurso: "E então tentamos ser um bocadinho mais humildes, mais colaborantes", "É ser o mais colaborante possível". Esta professora salientou ainda a importância de procurar exemplificar como o professor do ER pode desenvolver práticas inclusivas "Dando o exemplo, fazendo horas a mais para poder estar dentro de sala de aula do professor". Ajudar alguns professores do ER na organização dos materiais foi outra estratégia referida, bem como o envolvimento dos professores do ER nas atividades da UAEAM, é "E levá-lo à sala [UAEAM] e mostrar-lhe algumas coisas".

A outra professora de EE destacou o recurso ao planeamento prévio e à articulação das atividades com os colegas do ER, realizando para o efeito reuniões, como se ilustra na seguinte fala: "Fazemos muitas reuniões com eles e claro, temos um programa onde temos todo organizado e planeado e então nós sabemos quando nos devemos juntar para falarmos das atividades que vamos fazer". Esta professora salientou ainda que procura organizar atividades acessíveis a todos, afirmando: "Também tentamos fazer atividades em que os outros possam participar" e "há muitas atividades que são organizadas na biblioteca onde participam os meninos da unidade e participam os meninos ditos normais".

Ao nível das estratégias relacionadas com recursos materiais, as duas professoras referiram a gestão de recursos materiais, mas com abordagens algo distintas. Uma mencionou que considera o recurso ao tablet e computador "...muito eficazes ... porque todos eles ficam deslumbrados e gostam" e que são as professoras da UAEAM que adquirem os materiais necessários a algumas atividades, como é o caso da culinária, dizendo por exemplo: "Para a culinária somos nós que trazemos". Por sua vez, a outra professora relatou "estou habituada a trabalhar sem meios e sem recursos a todos os níveis". Esclareceu ainda que os meios e os recursos a usar dependem do professor do ER com quem trabalham, afirmando: "É tão variável, são variáveis, nós nunca sabemos o que esperamos e depois no contacto com elas é que nós sabemos". Na opinião desta professora a existência de meios e recursos não garante necessariamente a inclusão, afirmando: "Não é por termos

muitos computadores que nós fazemos uma inclusão”.

No que concerne às estratégias com relacionadas com a dinâmica pedagógica, uma das professoras ressaltou o recurso à planificação de atividades, dizendo: “Considero mais eficaz a estratégia em que nós programamos um trabalho”, permitindo antecipar tarefas e ajudar os alunos a saberem o que devem fazer. Uma das professoras salientou também o recurso à adequação das atividades às capacidades dos educandos, ao dizer: “Quando não podem participar todos, as nossas crianças levam um trabalho mais individualizado”. A outra professora destacou como estratégia o facto de permitir o acesso da sala da UAEAM a todos os alunos da escola, afirmando: “Há outra estratégia, aquela sala está sempre aberta é muito normal, mas horas de recreio, em horas de lazer dos miúdos, aquela sala estar com muitos meninos que não são da Unidade”. O facto de as professoras terem autonomia na organização das atividades da UAEAM também foi assinalado como uma estratégia promotora de oportunidades de inclusão dos alunos com MD.

As professoras de EE também relataram usar estratégias com base na experiência pessoal e profissional e defenderam a implementação de estratégias relacionadas com princípios e valores, afirmando: “mas mais do que pessoas é preciso boa vontade”, bem como a necessidade de uma cultura de trabalho e inovação pedagógica e a existência de valores e atitudes sérias.

Em síntese, as duas professoras de EE referiram usar um conjunto diversificado de estratégias, como se pode observar na tabela que se segue. Importa salientar que algumas estratégias são específicas dos professores do ER, tal como as relativas à organização do currículo, e outras são mais particulares dos professores de EE, por exemplo ao nível do trabalho em equipa o envolvimento dos professores do ER nas atividades da UAEAM.

Recursos materiais	Dinâmica Pedagógica	Trabalho em equipa	Organização do currículo (ER)
<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de materiais manipuláveis; • Recurso a tecnologias digitais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho colaborativo entre pares; • Disponibilização de apoio pedagógico; • Realização de trabalhos de grupo; • Facilitação do acesso da UAEAM a todos os alunos da escola; • Posicionamento dos/as alunos/as com MD próximo do/a professora/a. 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração entre docentes; • Partilha de recursos materiais; • Organização conjunta de atividades; • Realização de reuniões; • Envolvimento dos professores do ER nas atividades da UAEAM; • Auxílio na organização dos materiais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adequações ao nível do currículo; • Adequações das atividades às necessidades dos alunos; • Organização de atividades acessíveis a todos; • Adequações das condições da avaliação; • Gestão da turma para facilitar a participação do/a aluno/a com MD.

Tabela 4. - Síntese das estratégias referenciadas pelos professores de EE e do ER

Práticas observadas

As observações realizadas no contexto educativo permitiram iden-

tificar as estratégias utilizadas pelos professores no desenvolvimento das suas práticas com alguns alunos com MD em contexto de sala de aula e na biblioteca escolar. Em termos gerais foram observadas as seguintes estratégias: a explicação da atividade a realizar, a indicação de informações no decorrer da atividade, o posicionamento das alunas com MD próximo do/a professor/a, a utilização de pistas visuais nas fichas de trabalho, a realização de feedbacks periódicos e o questionamento oral. Foram também observadas outras estratégias, tais como: a adequação das atividades às capacidades dos alunos, existindo uma diferenciação curricular e individualização da tarefa e solicitação de atividades adicionais quando a atividade proposta foi concretizada. A utilização de comentários positivos e motivadores, a demonstração de entusiasmo pela participação das alunas com MD e o apoio na realização da atividade foram estratégias igualmente observadas.

Ao nível da comunicação o recurso à linguagem oral foi a estratégia mais utilizada pelo professor para explicitar a tarefa a realizar, dar indicações no decorrer das atividades e para as alunas com MD responderem às questões colocadas por este. A linguagem oral foi ainda utilizada na coadjuvação de alunos com DT às colegas com MD e nas poucas interações registadas entre alunos. Existiu ainda o recurso ao registo escrito na realização de tarefas de Português e Matemática e para registo do livro a comprar na sequência da Feira do Livro.

No que respeita aos recursos materiais, verificou-se o recurso à adequação de materiais às capacidades dos alunos, a preparação prévia dos materiais e recurso a materiais específicos, tendo em conta a diferenciação curricular realizada. A utilização de material manipulável e de recursos concretos para ajudar na resolução de problemas foram estratégias também observadas.

No que concerne à organização das atividades, a sua maioria correspondeu ao trabalho individual, quer por alunos com MD quer por alunos com DT, existindo com menor frequência o trabalho colaborativo.

Quanto à organização do espaço da sala de ER as estratégias variaram consoante as salas, existindo o recurso à disposição da sala em filas com os alunos dispostos a pares ou individualmente. Porém, também foi observada a disposição da sala em grupos com vários alunos por mesa. Existiu sempre um posicionamento específico das alunas com MD, particularmente na atividade em grande grupo para coadjuvação das colegas com DT na coreografia de dança.

Contextos a que os alunos com MD têm acesso

Para se identificar os contextos e as atividades nos quais os alunos com MD participam, foram sistematizados os resultados da pesquisa

documental, das observações e das entrevistas a professores de ER e EE, bem como a alunos com DT.

No que concerne ao mapeamento dos contextos nos quais os alunos com MD acedem nos ambientes regulares de ensino, foi verificada e relatada a frequência dos seguintes espaços: salas de ER, sala da UAEAM, Jardim de Infância, espaço do ginásio, espaço de recreio, espaço de refeitório, espaço de biblioteca e espaço de ATL. Consideramos positivo este resultado, pois como refere Nunes (2005) “É importante [as crianças com MD] frequentarem diferentes ambientes de aprendizagem, como por exemplo: a sala da turma, os espaços exteriores da escola, o espaço da unidade especializada, os espaços da comunidade, de forma a possibilitar a aplicação das competências adquiridas em diferentes ambientes” (p. 8).

Todavia, o acesso e participação nos espaços enumerados anteriormente ocorre de forma variável. Duas das alunas com MD com maior funcionalidade, autonomia e capacidade de utilização de linguagem oral acedem a maior número de espaços e com maior frequência. Os alunos com problemáticas mais graves, menor mobilidade e manifestando ausência de linguagem verbal acedem a menos ambientes regulares de ensino e com uma frequência intermitente ou mesmo ausência de participação.

Os resultados apontam, portanto, para a existência de menos oportunidades de acesso a contextos diversificados por parte dos alunos com problemáticas mais graves. A literatura revisitada documenta este aspeto, nomeadamente Nunes (2005) quando refere que:

As barreiras colocadas ao seu desenvolvimento, participação e aprendizagem são muito significativas fazendo com que tenham escassas possibilidades para interagir com pessoas e objectos e para se envolverem nessas interacções, necessitando, frequentemente, de sistemas de apoio adicional e especial que os ajude a participar nas actividades. (p. 7)

Parece-nos, assim, que a ausência ou o reduzido número de oportunidades para aceder aos contextos naturais frequentados pelos pares com DT por parte de alunos com MD, irá limitar também as suas oportunidades de participar em atividades comuns.

Atividades a que os alunos com MD têm acesso e participam

A análise dos planos de intervenção dos alunos com MD permitiu-nos perceber que apenas as duas alunas com MD com maior nível de funcionalidade têm a possibilidade de frequentar algumas ativi-

dades em contexto de ER, tais como atividades relacionadas com Português e Matemática funcionais. Os planos de intervenção dos outros três alunos fazem a referência somente à frequência de atividades em contexto de biblioteca, todavia, no momento de realização do estudo estas atividades não estavam a decorrer devido à falta de Assistente Operacional nesse espaço.

Segundo os professores de ER, as atividades onde geralmente os alunos com MD estão mais envolvidos em contexto de ER são: atividades de Expressão Artística e Físico-Motora, atividades alusivas à comemoração de dias temáticos e festivos, brincadeiras no espaço de recreio e participação em visitas de estudo. Estes dados vão ao encontro do defendido por Ladeira e Amaral (1999), quando afirmam que se deve incentivar a participação das crianças com MD em atividades conjuntas com a comunidade escolar dando como exemplo as atividades de expressão, etc.

Os professores de EE também referiram a participação de alunos com MD em atividades na biblioteca, manutenção da horta pedagógica e atividades de caráter lúdico, porém isso não foi observado no decurso do estudo. Consideramos que estas atividades possibilitam o estabelecimento de interações entre alunos com MD e alunos com DT. Esta eventualidade é importante na medida em que o papel do docente é de proporcionar um ambiente acolhedor que suscite o aumento das interações entre alunos com DT e alunos com NEE (Correia, 2008).

Os alunos com DT também relataram nas suas entrevistas que os seus colegas com MD participavam em atividades realizadas no espaço do recreio e no espaço de ATL, as quais se relacionavam com brincadeiras e convívio social. Em contexto de sala de ER, estes alunos referiram o envolvimento dos seus colegas com MD em atividades de Expressão Plástica, atividades de Português e atividades relacionadas com a celebração de festividades, o que coincide de alguma forma com o expresso pelos professores, e em parte com o observado.

Os dados das observações em contexto de sala de aula evidenciaram a participação de duas das alunas com MD na realização de atividades de Português e Matemática, sendo estas diferenciadas em relação aos colegas com DT e ajustadas às suas características. Estas alunas participaram ainda numa atividade de Expressão Plástica associada a uma tarefa de Português. Da conversação entre os professores de ER com os alunos da turma, foi verificada também a participação de uma das alunas numa visita de estudo, em conjunto com a turma. Em contexto de espaço de biblioteca, duas alunas com MD participaram numa Feira do livro com os colegas com DT.

Face aos resultados apresentados constatamos serem escassas as oportunidades de os alunos com MD mais grave acederem a atividades realizadas no contexto de sala de aula com os seus pares com DT.

Alguns alunos têm possibilidade de se envolverem em atividades acadêmicas relacionadas com o português, sendo estas maioritariamente organizadas em trabalho individual, a matemática e as expressões. Importa referir ainda que parece existir uma concretização variável das atividades em função das capacidades do/a aluno/a em questão.

Nos contextos de espaço de recreio e espaço de refeitório, as observações constataram a participação em atividades relacionadas com brincadeiras em parceria com alunos com DT e com pares com MD e momentos de convívio social. Foi testemunhada a proximidade física de alunos com MD e pares com DT, mas ficou patente uma reduzida interação entre os mesmos, existindo maior interação entre alunos com DT, tal como entre alunos com MD. Os alunos com MD evidenciaram geralmente um comportamento tranquilo, receptividade ao contacto com o adulto e demonstração de comportamento de carinho e satisfação.

Resumindo, os dados recolhidos evidenciam que os alunos com MD se envolvem em algumas atividades nos contextos regulares de ensino, particularmente os que manifestam ter mais capacidades. Todavia, verifica-se existir reduzida interação entre alunos com MD e os pares com DT. Face aos resultados obtidos entende-se que está a ser esquecida uma parte importante na vida dos alunos com MD, a interação com pares com DT. Considera-se que as interações sociais são uma dimensão central na promoção da qualidade de vida de qualquer ser humano em todas as fases da vida, incluindo as pessoas com problemáticas mais graves (Niis & Maes, 2014, citando Petry, Maes, & Vlaskamp). Segundo Niis e Maes (2014), as interações sociais bem-sucedidas têm efeitos na saúde mental e física (citando, Cohen, 2004; Cacioppo, Bernston, Sheridan, & McClintock, 2000; Karelina & De Vries, 2011; Lincoln, 2000; Umberson & Montez, 2010), e beneficiam o desenvolvimento cognitivo e da linguagem (citando Canevello & Crocker, 2010; Hartup, 1989). Para Hostyn e Maes (2009, citando Lubinski, 1981) as interações e comunicação bem-sucedida pode fazer a diferença entre o isolamento e o contacto social, a dependência e a independência, o afastamento e a realização para pessoas com dificuldades comunicativas.

Considerações Finais

As práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas junto do grupo de alunos com MD no contexto de ER, resultam da utilização de diversas estratégias, como por exemplo: o recurso ao trabalho colaborativo entre alunos com MD e pares, a adequação das atividades às capacidades dos alunos, o recurso a materiais manipuláveis, a colaboração

entre professores de ER e de EE. Entende-se que estas estratégias, de certa forma, são facilitadoras da inclusão de alunos com MD no ER, destacando-se o trabalho colaborativo entre alunos com MD e pares com DT, estratégias essas reportadas pelos professores nas entrevistas. Nas nossas observações verificamos, no entanto, que frequentemente as propostas de atividades visavam o trabalho individual, sendo apresentadas atividades diferenciadas entre alunos com MD e pares com DT. Pensamos que esta estratégia pode diminuir o envolvimento dos alunos de forma geral nas atividades propostas, dificultar a gestão da atividade por parte do professor e agravar as fragilidades individuais dos alunos. Na opinião de Madureira (2017) importa alterar as práticas pedagógicas mais tradicionais, aplicando outras que privilegiem a criação de ambientes ricos em aprendizagem, caracterizado por aulas onde as oportunidades de aprendizagem são suficientemente acessíveis a todos, de forma a que todos sejam capazes de participar, de alguma forma, na vida da sala de aula.

Relativamente às práticas pedagógicas inclusivas, vários estudos (cf. Madureira, 2017) reportam que estas são bastante heterogêneas: (i) alguns alunos não frequentam a sala do ensino regular, permanecendo o tempo escolar integral nas UAEAM; (ii) outros alunos permanecem algum tempo em sala do ER, acompanhados por Assistentes Operacionais ou por professores de EE, participando em algumas atividades comuns ou realizando atividades diferenciadas dos pares com DT e (iii) outros alunos estão a tempo integral com o professor do ER, participando nas atividades e na dinâmica do grupo/turma. Os resultados da nossa investigação leva-nos a inferir que, à semelhança do descrito por Madureira (2017), um grupo de alunos apresenta uma permanência integral do seu tempo escolar em contexto de sala UAEAM, sendo observada e relatada pelos participantes do nosso estudo uma escassa participação destes alunos em atividades conjuntas com os pares com DT em contexto de sala de aula. Parece-nos então, que estes alunos vivenciam limitadas oportunidades de interação com os seus pares com DT, perdendo possíveis oportunidades de desenvolvimento junto destes. Verificamos que a gravidade da problemática dos alunos condiciona a sua participação na sala de aula (cf. Nunes 2005). Com base neste parco nível de participação, inferimos que neste estabelecimento educativo os alunos com MD mais grave parecem ter acesso à escola do ER, porém têm reduzidas oportunidades de participação nas situações de aprendizagem conjuntas com os seus pares (cf. Booth, 2002; López, 2002; Black-Hawkings, 2013; Madureira, 2017). Esta constatação vai ao encontro com o descrito na literatura, sendo salientado que alunos com problemáticas mais graves têm menor oportunidades de interação e desenvolvimento de competências em conjunto com os seus pares com DT.

Entende-se que um outro grupo de alunos (duas alunas com MD que manifestavam melhor nível de funcionalidade e linguagem oral) dispõem de mais oportunidades de acederem e participarem em atividades conjuntas com os seus pares com DT, muito embora tivessem uma participação parcial em contextos formais do ER. Essas experiências pareceram-nos ser favoráveis ao desenvolvimento de competências académicas ajustadas às suas características. Porém, essa participação no ER era geralmente diferenciada em relação às atividades desenvolvidas pelos pares com DT. Importa assinalar que em contextos informais, estas alunas revelaram autonomia e funcionalidade, não manifestando discrepâncias assinaláveis face ao comportamento dos pares com DT.

Em nossa opinião a inclusão de alunos com MD no espaço da sala de aula do ER implica o recurso a estratégias que promovam o desenvolvimento de competências significativas e adequadas casuisticamente às capacidades do aluno em questão. Ou seja, a inclusão exige o recurso a estratégias que efetivamente apoiem o acesso e a participação de alunos com MD em atividades conjuntamente com os pares. Pensamos que a utilização de uma abordagem como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (cf. Nunes & Madureira, 2015) poderá constituir-se como uma forma de não limitar a inclusão dos alunos com MD unicamente a oportunidades de socialização e sensibilização dos alunos com DT para a diferença. Contudo, este tipo de abordagem não foi referenciado pelas professoras entrevistadas e também não foram observadas estratégias que se pudessem integrar nos princípios do DUA nas nove observações realizadas no contexto escolar.

Com base nos testemunhos dos professores entrevistados, parece-nos poder afirmar que é privilegiada a participação de alunos com MD em atividades de Expressão Artística e Físico-Motora, principalmente associadas à comemoração de dias temáticos e festivos, desenvolvidas conjuntamente com os pares com DT. Estas atividades são consideradas pelos professores de ER e EE como potencialmente mais inclusivas destes alunos, eventualmente devido à sua natureza mais lúdica e de menor exigência académica, quando comparadas com as relacionadas com o português ou com a matemática.

O discurso das docentes de EE leva-nos a inferir ainda que o processo de inclusão está dependente da atitude e da prática do professor do ER da turma em que está inserido o aluno com MD, bem como da sua disponibilidade para desenvolver atividades conjuntas entre alunos com MD e pares com DT. Em nossa opinião, importa procurar desenvolver práticas que promovam uma efetiva inclusão de alunos com MD nos diversos contextos escolares, incluindo na turma em que estes estão inseridos. Essas práticas implicam o desenvolvimento de estratégias que facilitem o acesso físico aos contextos, mas também uma

participação em atividades conjuntas (cf. Booth, 2002; López, 2002; Black-Hawkings, 2013; Madureira, 2017), não podendo a sua participação em atividades em contexto de ER estar dependente apenas de uma postura positiva por parte de professores do ER.

Referências

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). Edições, Universitárias Lusófonas.

Amor, A.M., Hagiwara, M., Shogren, K.A., Thompson, J.R., Verdugo, M.A., ... & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295. Doi: 10.100/13603116.2018.1445304

Apolinário, M. (2015). *Respostas educativas para alunos com multideficiência: concepções e práticas* [Dissertação de mestrado não publicada]. Consultado em [03/04/2018]: <http://hdl.handle.net/10400.21/5647>

Arroja, M. (2017). *Concepções de professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico sobre a Inclusão Escolar* [Dissertação de mestrado não publicada]. Consultada em [21/10/2018]: <http://hdl.handle.net/10400.21/8208>

Black-Hawkins, K. (2013). The Framework for Participation: a research tool for exploring the relationship between achievement and inclusion in schools. *Revista Derecho y Humanidades* [Journal of Law and Humanities, University of Chile], 21, 85-110.

Capitão, P. (2010). *Concepções dos Professores face à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular* [Dissertação de mestrado não publicada]. Consultada em [21/10/2018]: <http://hdl.handle.net/10400.21/2937>

Contreras, M. & Valência, R. (1997). A Criança com Deficiências associadas. In: R. Bautista (coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 377-389). Dinalivro.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para professores*. Porto Editora.

Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais* –

Um guia para educadores e professores. Porto Editora.

Correia, L.M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores.* Porto Editora.

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática.* 2.^a Edição. Livraria Almedina.

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). Paul H. Brookes Publishing Co.

Downing, J. & Peckham-Hardin, K. (2007). Inclusive Education: What Makes It a Good Education for Students with Moderate to Severe Disabilities? In *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities.* 32(1), 16-30.

Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores.* 3.^a Edição. Instituto Nacional de Investigação Científica.

Ferreira, E. (2014). *Práticas de Inclusão com Alunos com Multideficiência no 2.º e 3.º Ciclo* [Dissertação de mestrado não publicada]. Consultado em [04/04/2018]: <http://hdl.handle.net/10400.21/4122>

Ferreira, V. (2013). *Práticas de Inclusão com Alunos com Multideficiência no 1º Ciclo* [Dissertação de mestrado não publicada]. Consultada em [04/03/2017]: <http://hdl.handle.net/10400.21/3138>

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica.* Monitor.

Font, J. (2013). La colaboración de los centros de educación especial a la inclusión. In C. Giné (coord.), D. Duran, J. Font, J., E. Miquel. *La educación inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 111-126). Horsori Editorial.

Giné, C. (2013). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. In C. Giné (coord.), D. Duran, J. Font, & E. Miquel. *La Educación Inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado* (pp 13-24). Horsori Editorial.

Herdero, E. S. (2010). A escola inclusiva e estratégias para fazer

frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum Education*, 32(2), 193-208.

Hostyn, I. & Maes, B. (2009). Interaction between persons with profound intellectual and multiple disabilities and their partners: A literature review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34(4), 296–312.

Kleinert, H., Towles-Reeves, E., Quenemoen, R., Thurlow, M., Fluegge, L., Weseman, L. & Kerbel, A. (2015). Where Students with the most significant cognitive disabilities are taught: Implication for general curriculum access. *Exceptional Children*, 81(3), 312-328.

Ladeira, F. & Amaral, I. (1999). *Alunos com Multideficiência nas Escolas de Ensino Regular. Coleção apoios educativos*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Lopes, M. (2012). *Qualidade dos contextos educativos – Multideficiência e Inclusão* [Dissertação de mestrado não publicada]. Consultada em [06/03/2017]: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2388/1/Qualidade%20dos%20contextos%20educativos.pdf>

López, J. L. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 175-187.

Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Universidade Aberta.

Madureira, I. (2017). *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares* (pp. 57-69). Universidade do Algarve.

Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – guia para educadores*. Ministério da Educação. Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial.

Nunes, C. (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência - Normas Orientadoras*. Ministério da Educação.

Nunes, C. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita. Organização da resposta educativa*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular; Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio – Educativo.

Nunes, C. & Amaral, I. (2008). Multideficiência e Inclusão. *Diversida-*

des [Multideficiência - Desafios], abril-junho (20), pp. 7-9.

Nunes, C. (2012). *Apoio a pais e docentes de alunos com multideficiência: Conceção e desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem* [Tese de Doutoramento não publicada]. Consultada em [09/04/2017]: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7702/1/ulsd064599_td_tese.pdf

Nunes, C. & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143.

Rebello, M. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais* [Dissertação de mestrado não publicada]. Consultada em [07/04/2018]: <http://hdl.handle.net/10400.21/122>

Sakiz, H. (2018) Students with learning disabilities within the context of inclusive education: issues of identification and school management. *International Journal of Inclusive Education*, 22:3, 285-305, DOI:10.1080/13603116.2017.1363302.

Saramago, A. R., Gonçalves, A., Nunes, C., Duarte, F. & Amaral, I. (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Centro de Recursos para a Multideficiência. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

Simeonsson, R. (1994). *Risk, resilience & prevention: Promoting the well-being of all children*. P.H. Brookes.

Vlaskamp, C. & Putten, A. (2009). Focus on Interaction: The use of an individualization support program for person with profound and multiple disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 873-883.