



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Práticas de Inclusão com Alunos com Multideficiência no 1º Ciclo

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade
Educação Especial – Problemas Cognitivos e Multideficiência**

Virgínia Maria Mota dos Santos Ferreira

2013



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Práticas de Inclusão com Alunos com Multideficiência no 1º Ciclo

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade
Educação Especial – Problemas Cognitivos e Multideficiência**

**Sob a orientação de: Professor Doutor Francisco Vaz da Silva
Professora Doutora Clárisse Nunes**

Virgínia Maria Mota dos Santos Ferreira

2013

Agradecimentos

Esta dissertação resulta do interesse em aprofundar os meus conhecimentos sobre práticas inclusivas com alunos com Multideficiência em contexto de sala de aula, visto ser uma realidade muito próxima do meu percurso profissional e representa também um esforço contínuo de crescimento e desenvolvimento pessoal.

Gostaria de agradecer em primeiro lugar aos Professores Doutores Francisco Vaz da Silva e Clárisse Nunes, pela disponibilidade, atenção, apoio e incentivo que sempre demonstraram durante a realização desta dissertação. Os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço à Direção do Agrupamento onde foi realizado este estudo, às docentes diretamente envolvidas e a todas as professoras que de algum modo facilitaram todo este processo.

Um agradecimento especial a duas grandes amigas que sempre me incentivaram a realizar este mestrado, Zélia e Paula.

À minha mãe e aos meus sogros com quem sempre pude contar.

Aos meus filhos Carolina e Gonçalo e ao meu marido Vasco, agradeço pelo apoio e compreensão por todos os momentos que não pudemos partilhar.

Dedico este trabalho ao meu pai, que estará sempre comigo...

Resumo

A inclusão de alunos com multideficiência nas escolas de ensino regular, é uma realidade crescente a que assistimos nos nossos dias e surge como um desafio aos agentes educativos e em particular aos docentes do ensino regular que lecionam as turmas que recebem estes alunos. Esta realidade exige mudanças não só ao nível da gestão e organização curricular, mas também ao nível das atitudes e das práticas educativas.

O estudo teve com objetivos gerais conhecer: i) a opinião dos professores do 1º ciclo sobre inclusão e em particular a inclusão de alunos com multideficiência nas turmas de ensino regular; ii) as estratégias e as práticas educativas desenvolvidas pelos docentes do ensino regular no sentido de promoverem a inclusão dos alunos na sala de aula, iii) as dificuldades sentidas pelos docentes no processo de inclusão destes alunos e iv) as necessidades de formação específica dos docentes.

Procuramos com este estudo conhecer a realidade de uma escola de 1º ciclo onde foi criada uma Unidade Especializada em Multideficiência, tratando-se por isso de um estudo exploratório, em que foi utilizada uma metodologia mista, uma vez que os dados obtidos foram tratados recorrendo a métodos qualitativos e quantitativos. Envolvemos no estudo, três docentes do 1º ciclo do ensino básico responsáveis por três turmas de 1º e 2º ano de escolaridade, onde estão incluídos quatro alunos com multideficiência.

Os resultados mostram que os docentes do ensino regular concordam com a inclusão de alunos com multideficiência nas suas turmas, uma vez que facilita o desenvolvimento da socialização e promove a criação de interações. Contudo salientam a importância da existência de recursos materiais e humanos como condição fundamental para o sucesso desta inclusão.

Relativamente às dificuldades sentidas pelos docentes, estas prendem-se com aspetos como, a gestão curricular; a comunicação; a falta de recursos humanos e materiais e ainda o desconhecimento da reação destes alunos face às atividades propostas.

Quanto à formação, os docentes mencionam a necessidade de formação específica em multideficiência e em comunicação alternativa.

Concluimos que a inclusão de alunos com multideficiência nas salas de ensino regular suscita ainda algum constrangimento nos docentes de ensino regular, que ainda não estão preparados para as mudanças exigidas, sobretudo ao nível das práticas educativas.

Palavras-Chaves: Inclusão; Multideficiência; Práticas Educativas; Interações

Abstract

The inclusion of students with multiple disabilities in regular schools is a growing reality that we have witnessed in our days and is a challenge to educators and especially to teachers who teach in regular education classes that receive these students. This reality requires changes, not only in what concerns management and curriculum organization, but also in attitudes and educational practices.

The study had as general purposes knowing: i) the opinion of teachers of the 1st cycle about inclusion and in particular the inclusion of students with multiple disabilities in regular classes , ii) the strategies and educational practices developed by teachers in regular education towards to promote the inclusion of students in the classroom , iii) the difficulties faced by teachers in the process of inclusion of these students and iv) the specific training needs of teachers.

The study intention is to know the reality of a primary school where a Special Unit in Multiple Disabilities, was created. This is all about an exploratory searching, in which a mixed methodology was used, since the data were processed using qualitative and quantitative methods. Three primary education teachers were involved in the study, responsible for three classes of 1st and 2nd degree, which are included four students with multiple disabilities.

The results show that regular education teachers agree with the inclusion of students with multiple disabilities in their classes, since it increases the development of socialization and promotes interactions. However they emphasize the importance of material and human resources as critical to the success of this inclusion condition.

With regard to the difficulties experienced by teachers, these are related to aspects such as, curriculum management, communication , lack of human and material resources as well as the unknown reaction of those students facing the proposed activities.

In what concerns training, the teachers mention the need for specific training in multiple disabilities and alternative communication.

As a conclusion we can say that the inclusion of students with multiple disabilities in regular education, still raises some embarrassment among teachers, who are not still prepared for the required changes, particularly in terms of educational practices.

Key Words : Inclusion , Multiple Disabilities ; Educational Practices ; Interactions

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	II
Abstract.....	IV
Índice.....	V
Índice dos quadros.....	VIII
Siglas.....	IX
Introdução	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1. Inclusão e escolas inclusivas.....	4
2. Características e necessidades das crianças com multideficiência.....	13
2.1. A criança com multideficiência.....	13
2.2. O processo de ensino e aprendizagem na criança com multideficiência...	14
2.3. A comunicação na criança com multideficiência.....	17
3. Respostas inclusivas para alunos com multideficiência.....	19
3.1. Unidades de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (Art.º 26).....	23
3.2. Indicadores na avaliação da inclusão.....	25
CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....	27
1. Objetivos do estudo e questões orientadoras.....	28
2. Métodos de investigação.....	29
3. Plano do estudo.....	30
4. Participantes do Estudo.....	30
5. Procedimentos.....	31
6. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	31
6.1. Entrevista.....	32
6.2. Observação.....	34
6.3. Pesquisa e análise documental.....	35

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	37
1. Caraterização dos participantes.....	38
1.1. Caraterização dos professores.....	38
1.2. Caraterização dos alunos.....	39
1.2.1. Perfil dos alunos.....	39
1.2.2. Participação nas atividades.....	43
1.2.3. Relações sociais com os pares.....	44
2. Perspetivas dos professores sobre a inclusão dos alunos.....	45
2.1. Procedimentos relativos à inclusão de alunos com multideficiência...46	46
2.1.1. Organização das turmas.....	46
2.1.2. Transição entre a unidade e a sala de aula.....	47
2.1.3. Organização do currículo.....	47
2.1.4. Planificação das atividades.....	47
2.1.5. Articulação entre os docentes do ensino regular e de educação especial.....	48
2.1.6. Participação da docente do ensino regular na elaboração do PEI.....	49
2.2. Organização das respostas educativas.....	49
2.2.1. Frequência da sala de ensino regular.....	49
2.2.2. Atividades desenvolvidas com as alunas.....	50
2.2.3. Estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.....	51
2.2.4. Recurso materiais utilizados no processo de ensino e aprendizagem.....	52
2.3. Perceções dos docentes face à inclusão de alunos com multideficiência.....	53
2.3.1 Vantagens da inclusão.....	53
2.3.2 Dificuldades inerentes à inclusão.....	54
2.3.3. Como ultrapassar essas dificuldades.....	55
2.3.4. Necessidades de formação.....	55
3. Práticas educativas.....	56
3.1. Atividades desenvolvidas na sala de aula.....	57
3.2. Estratégias de ensino e recursos utilizados.....	57
3.3. Comportamentos de interação.....	58
4. Discussão dos Resultados.....	64

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
ANEXOS.....	84
INDICE DOS ANEXOS.....	85

Índice dos Quadros

Nº do Quadro	Descrição	Página
Quadro 1	Caraterização das docentes.	39
Quadro 2	Caraterização do tipo de problemática das alunas com MD.	40
Quadro 3	Caraterização das alunas com MD ao nível das funções do corpo.	40
Quadro 4	Caraterização das capacidades de comunicação das alunas com MD.	41
Quadro 5	Caraterização das dificuldades/limitações das alunas com MD.	41
Quadro 6	Caraterização das necessidades das alunas com MD.	42
Quadro 7	Caraterização das relações entre alunas com MD e os pares.	44
Quadro 8	Médias (M) das frequências dos comportamentos de Interação das alunas com MD para com as D/AO e P (Pares).	59
Quadro 9	Média (M) das Frequências dos Comportamentos de Interação das D/AO para com as alunas com MD.	62
Quadro 10	Média (M) das Frequências dos Comportamentos de interação dos P para com as alunas com MD.	63

Siglas

NEE- necessidades Educativas Especiais

EE- Educação especial

ER- Ensino Regular

UAE- Unidade de Apoio Especializada

MD- Multideficiência

PEI- Programa Educativo Individual

CEI- Currículo Específico Individual

DS- Docente S

DT- Docente T

DH- Docente H

D- Docentes

AO- Assistentes operacionais

P- Pares

ICP- Inclusive Classroom Profile (scale)

Introdução

A educação de alunos com multideficiência nas escolas de ensino regular, é uma realidade que tem vindo gradualmente a verificar-se nos últimos tempos. A publicação do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, que define no artigo 26º a implementação de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, em agrupamentos de escolas, ou escolas, veio contribuir substancialmente para esta realidade. Esta medida constitui-se como uma resposta educativa especializada para atender às necessidades específicas destes alunos, considerando o seu nível de funcionalidade e a sua idade.

As unidades especializadas devem constituir-se como um recurso pedagógico de apoio especializado das escolas, assumindo-se como mais um entre todos os ambientes educativos onde estes alunos podem e devem desenvolver o seu processo de aprendizagem.

A escola deve estruturar-se para que todos os alunos beneficiem de um currículo flexível de modo a responder à diversidade e organizado de forma a adequar os conteúdos curriculares às suas capacidades, criando assim condições para que todos os alunos possam envolver-se ativamente no seu processo de aprendizagem (Jackson, 2005).

Uma escola inclusiva é aquela que acolhe todos os alunos em igualdade de circunstâncias, promovendo o seu sucesso pessoal e académico, incluindo os alunos com deficiências severas ou profundas. Deve criar modelos pedagógicos capazes de desenvolver eficazmente métodos de ensino para todos os alunos, incluindo os que apresentem deficiências graves. Nesta perspetiva, será a escola quem deve adaptar-se às necessidades dos alunos e não os alunos às regras da escola (Soriano, 1999, cit. por Sanches & Teodoro, 2006).

Mas a inclusão de alunos com multideficiência nas escolas de ensino regular, constitui indubitavelmente um grande desafio para a escola e para os docentes que com eles trabalham. O desconhecimento da problemática, leva a sentimentos de insegurança, face às práticas pedagógicas mais apropriadas a desenvolver.

Os alunos com Multideficiência necessitam de realizar experiências significativas que, "...sejam similares aos dos seus colegas sem NEE; respondam às necessidades de aprendizagem de cada aluno e sejam realizadas nos contextos naturais, incluindo o contexto de sala de aula/atividades" (Nunes, 2008, p.5). Os docentes do ensino regular, deparam-se assim com a necessidade de desenvolver um currículo específico

adequando-o ao currículo comum e esta realidade nem sempre é fácil de pôr em prática numa sala de aula.

Torna-se fundamental que a escola reconsidere os seus valores e atitudes face à diferença, pois apenas desta forma teremos uma verdadeira escola inclusiva (Ainscow, 2000).

É nesta perspetiva que surge este estudo, cujo objetivo é perceber que práticas inclusivas são desenvolvidas pelas docentes de uma escola de 1º ciclo, onde foi implementada uma unidade especializada em multideficiência, para promover a inclusão destes alunos. Deste objetivo resultam algumas questões orientadoras, nomeadamente, que tipo de atividades são desenvolvidas pelos docentes para promover a inclusão e se as atividades realizadas possibilitam o desenvolvimento de interações.

Outra questão fundamental para o estudo é identificar as dificuldades sentidas pelos docentes que lecionam as turmas onde foram integrados os alunos com Multideficiência e de que forma tencionam ultrapassá-las.

O estudo encontra-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresentamos o enquadramento teórico, constituído por três pontos: i) inclusão e escolas inclusivas; ii) características e necessidades das crianças com multideficiência; iii) respostas inclusivas para alunos com multideficiência.

No segundo capítulo abordamos a metodologia utilizada, identificando os objetivos do estudo e questões orientadoras, os métodos de investigação, o plano do estudo, os participantes do estudo, os procedimentos e as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizados.

O terceiro capítulo, é constituído pela apresentação e discussão dos resultados, e divide-se em quatro pontos: i) caracterização dos participantes; ii) perspetivas dos professores sobre a inclusão dos alunos; iii) práticas educativas; iv) discussão dos resultados. Pretende-se fazer uma articulação entre a informação recolhida nas entrevistas, nas observações e na análise de conteúdo.

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

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1- INCLUSÃO E ESCOLAS INCLUSIVAS

Todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade e a escola tem o dever de a proporcionar, organizando-se no sentido de atender às necessidades específicas de todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente.

A filosofia inclusiva remete a educação do aluno com NEE para o contexto de ensino regular. Este contexto é entendido como sendo o local privilegiado para este realizar as suas aprendizagens e para se socializar, sendo a convivência com alunos sem NEE fundamental neste processo.

Correia (2008) define escola inclusiva como uma escola "...onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades" (p.7). Logo, a escola inclusiva pressupõe que os alunos com NEE frequentem escolas do ensino regular, nas quais devem receber todos os apoios necessários ao seu desenvolvimento e aprendizagem, tendo em conta as suas características e necessidades (Rebocho, Saragoça, & Candeias, 2009). Entende-se assim por escola inclusiva "...aquela que pretende dar resposta às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características, nas escolas regulares das suas comunidades, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas" (Correia, 1997, cit. por Rodrigues, 2001, p.128).

Para uma escola se tornar inclusiva é necessário existirem mudanças ao nível da política da escola, nomeadamente na estrutura e organização da própria escola; da cultura da escola e das práticas educativas, isto é dos modelos de ensino desenvolvidos, de modo a proporcionar igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, sem os quais não será possível pensar em inclusão.

Efetivamente, ao longo destes últimos anos, as escolas de ensino regular em Portugal têm vindo a receber alunos que apresentam dificuldades e limitações com um grau de severidade cada vez mais complexo, como é o caso de crianças e jovens com multideficiência (MD). Face às características destas crianças e jovens a sua inclusão no ensino regular representa um grande desafio para os docentes, nomeadamente para os do ensino regular (ER) (Amaral & Nunes, 2008). Isto é, os docentes do ensino regular, sentem dificuldade em encontrar respostas educativas que vão ao encontro das necessidades dos alunos com MD. As lacunas existentes na sua formação na área da educação especial, também não facilitam a efetiva concretização deste processo. Por outro lado, a inclusão destes alunos implica mudar as atitudes e as práticas pedagógicas que há muito estão enraizadas, no sentido de promover a

participação ativa destes alunos. Parte-se do pressuposto que a escola de ensino regular deve ser o local privilegiado onde alunos com NEE podem e devem realizar as suas aprendizagens. Logo, será legítimo pensar que esta deverá ter todas as condições necessárias para oferecer os apoios adequados a todos os alunos, independentemente do tipo de necessidades educativas que apresentem.

Portanto, atualmente a escola tem de respeitar as diferenças de cada aluno, promover o seu desenvolvimento global e apoiar a coesão social (Lopes, 2007). No entanto, nem sempre foi assim. Antes de o movimento de inclusão emergir muitos alunos com limitações severas encontravam-se em ambientes segregados (Nunes, 2012). Quer dizer que a educação inclusiva surgiu a partir das últimas décadas do século XX, decorrente de estudos realizados na área das NEE. Esses estudos consideravam necessário reestruturar a escola para que esta pudesse garantir a educação e a justiça social a todos os alunos.

Este percurso afirmou-se ao longo das últimas décadas e resultou de “uma multiplicidade de decisões e medidas tomadas no seio de organizações internacionais que merecem destaque, por constituírem marcos conducentes a uma nova mudança de paradigma” (Nunes, 2012, p.18). Alguns desses marcos foram: i) a Convenção dos Direitos da Criança, em 1989; ii) a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990; iii) as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para a Pessoa com Deficiência, de 1993 e iv) a Declaração de Salamanca em 1994. Mais recentemente salientamos a Declaração de Lisboa e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova Iorque, em 2007.

Na opinião de Nunes (2012) o movimento da inclusão surgiu inserido em ações contra a exclusão social e em termos educativos pretende implementar a política de uma Escola para Todos. Diz ainda a autora que a “mudança envolve o aceitar e o assumir das diferenças humanas como sendo algo natural, como um direito, e ainda uma alteração das atitudes conducentes a uma sociedade mais humana e dignificante” (p.21). Portanto, o movimento da inclusão deseja combater as atitudes discriminatórias e criar sociedades mais abertas, solidárias, acolhedoras e inclusivas, baseadas na equidade de oportunidades. As diferenças humanas são entendidas como fazendo parte da sociedade, refletindo-se estas nas escolas (cf. Freire & César, 2007; Madureira & Leite, 2007; UNESCO, 2005, 2008, citado por Nunes, 2012).

Pensamos que fazendo uma breve incursão à história da educação inclusiva, não só em Portugal como nos países onde mais se destacou, nos ajuda a perceber com decorreu este processo evolutivo.

No início do século XIX assistimos a um sistema segregativo, em que o atendimento a crianças com NEE assumia um caráter meramente assistencial e protecionista, passando posteriormente para uma perspectiva clínica, em que assumem gradual importância as questões terapêuticas e educativas.

Ainda antes da década de 70 do século passado, as crianças com NEE eram praticamente excluídas das classes regulares de ensino, sendo colocadas em classes ou escolas especiais ou em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). Nesta época estas crianças eram, segregadas pela sociedade, e prevalecia o modelo médico-diagnóstico em detrimento dos modelos pedagógicos.

Em Portugal, no século XX, na década de 40 é criado o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, destinado a fazer a observação e diagnóstico médico-pedagógico de crianças com deficiência.

Nesta altura surgiram ainda as classes especiais ligadas às escolas públicas de 1º ciclo. Surgiu então o Ensino Especial que teve como objetivo proporcionar a alunos considerados diferentes, uma educação adequada às suas necessidades em escolas criadas para esse efeito. Continuamos assim com uma perspectiva segregacionista, no entanto já se vislumbravam algumas preocupações em conceber técnicas e metodologias que visavam desenvolver as capacidades de alunos com deficiência.

A partir dos anos 60 do século passado começaram a surgir na Europa, mais concretamente nos países nórdicos, os primeiros movimentos de integração escolar. Inicia-se então a escolarização de crianças com deficiência nas classes regulares com acompanhamento de um professor de ensino especial. Na década de 70 surge o princípio da normalização, o qual defende que "...todas as pessoas com deficiência têm direito a viver uma vida tão próxima quanto possível da vida dos indivíduos normais, incluindo o direito e o acesso à educação e escolarização (Wolfensberger, 1972, citado por Saramago et al., 2004).

Dá-se então início a uma nova fase, a de integração destes alunos em escolas de ensino regular. A integração de alunos com NEE no ensino regular procura proporcionar o desenvolvimento de interações entre pares ditos normais. A socialização destas crianças é uma preocupação, mas minimiza-se a relevância da vertente académica no seu ensino. Madureira e Leite (2003) defendem que a esta integração, está subjacente o princípio da normalização. Segundo as mesmas autoras a relevância deste processo deverá ser colocada na necessidade de criar condições e meios para que a normalização aconteça.

Birch (1974, citado por Jiménez, 1997) define a integração escolar como um processo que visa unir a educação regular e a educação especial, com o objetivo de

criar serviços e apoios necessários para todas as crianças com necessidades de aprendizagem. Weddel (1983) afirma que uma criança tem uma necessidade educativa especial, quando existe um "...desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da idade cronológica." (Weddel, 1983, citado por Bairrão, 1998, p. 23).

Mas a integração de alunos com NEE estava ainda longe de ser o modelo ideal de atendimento a esta população, dado que a intervenção se centrava na criança e não na escola.

A colocação de alunos com NEE nas escolas de ensino regular não era pacífica para aqueles que os tinham de receber: os professores do ensino regular. Ainda que muitos docentes acreditassem que a integração era benéfica a nível social, o mesmo não acontecia a nível pedagógico, alegando "...falta de tempo para o seu acompanhamento individualizado e (...) ausência de serviços de apoio e de programas de formação para ensinar eficazmente." (Correia, 1999, p. 20). De facto, a formação destes profissionais tem sido um dos aspetos frequentemente assinalados na literatura como constituindo um obstáculo à concretização de uma educação de qualidade para estes alunos.

Por outro lado, alguns estudos que se realizaram sobre a integração gerou alguma controvérsia entre os investigadores, na medida em que uns argumentavam que "... as necessidades educativas dos alunos não deviam requerer um sistema dual, pois ele podia fomentar atitudes injustas e desapropriadas em relação à sua educação..." (Stainback, Stainback & Ayres, 1996, cit. por Correia, 2008, p.8), e outros discordavam afirmando que "...a investigação existente não apoiava claramente a ideia de que todo o aluno pode ser ensinado com sucesso na classe regular..." (Braaten, Kauffman, Braaten, Polsgrove & Nelson, 1988, cit. por Correia, 2008, p.8).

No movimento de integração existem alguns marcos legislativos importante a assinalar. Realça-se a publicação da Public-Law 94-142, em 1975 nos EUA, que refere, entre outros, a importância da "...formação de professores e outros técnicos (programas destinados a professores do ensino regular, de educação especial e gestores das escolas) ..." e da "...colocação da criança no meio menos restritivo possível que satisfaça as suas necessidades educativas."

Mais tarde, em 1978 foi publicado em Londres o *Warnock Report*, que introduz o conceito de NEE. Pela primeira vez é referido que as crianças com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem apresentam NEE, pois podem precisar de ajuda educativa em algum momento do seu percurso escolar, sejam as necessidades permanentes ou temporárias.

O Warnock Report foi um marco importante também porque refere critérios pedagógicos na organização de respostas educativas centradas na adaptação ao currículo ou na elaboração de currículos especiais, visando garantir o sucesso e uma completa integração educativa, em detrimento de critérios exclusivamente médicos. Salaria ainda que todas as medidas devem ser implementadas sempre que possível nas escolas regulares.

Após a publicação deste relatório surgiu o Education Act em 1981 publicado em Inglaterra, vem definir oficialmente o conceito de NEE declarando que "...uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela" (Sanches & Teodoro, 2006, p.64).

Verificamos então que até à década de 90, a inclusão de alunos com NEE, passou por uma evolução gradual, quer ao nível dos princípios e pressupostos, quer ao nível dos modelos de atendimento (Madureira & Leite, 2003).

Em Portugal o conceito de integração surge na década de 70, com o aparecimento das primeiras equipas de educação especial nos anos 80, e a publicação em 1986 da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de outubro) que entre outros princípios define o direito à diferença e a obrigação do estado em criar condições para o acesso e sucesso escolar de todos os alunos. Estes aspetos só foram regulamentados alguns anos mais tarde, com a criação da Lei 35/90, que define a extensão da escolaridade obrigatória para todas as crianças e jovens, incluindo as crianças com deficiências físicas ou mentais.

Decorrente da necessidade de atualizar a legislação que regulava a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, surgiu em 1991 o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto. Este decreto introduz o conceito de alunos com NEE baseado em critérios pedagógicos, em oposição à classificação por categorias da deficiência baseada em decisões de foro médico. Responsabiliza ainda a escola regular pela educação de alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, numa perspetiva de «escolas para todos». Também valoriza o papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos; e por último confirma um conjunto de medidas a adotar apenas "...quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos". Este decreto assegura o princípio de que a educação destes alunos se deve processar no meio o menos restritivo possível.

Correia (1999) salienta contudo algumas omissões, indefinições ou ambiguidades, neste decreto, uma vez que, "...não inclui as categorias da Educação especial e não operacionaliza conceitos como *"situações mais/menos complexas"* gerando assim,

ambiguidade na sua interpretação, tendo repercussões, em seu entender, na consequente definição da problemática do aluno e na prestação dos serviços mais adequados.” (p.31). Este autor refere ainda que o decreto é pouco esclarecedor no que diz respeito à forma de atuação nas necessidades educativas ligeiras, que constituem o grupo mais numeroso, o que pode provocar falhas na intervenção, prejudicando a problemática do aluno.

Não obstante todas estas orientações, a escola de ensino público deparava-se com a falta de estruturas consistentes que assegurassem a sua ação, nomeadamente no que concerne ao insuficiente número de professores especializados e apoios técnicos e à falta de formação do professor do ensino regular para responder adequadamente às dificuldades/necessidade dos alunos.

Mas o caminho para a escola inclusiva estava em construção e em 1994, fruto da “Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e Qualidade”, realizada pelo governo espanhol em colaboração com a UNESCO, surge a Declaração de Salamanca, elaborada com a participação de 92 países (incluindo Portugal) e 25 organizações internacionais, constituindo o mais recente, dos documentos escritos com consenso internacional sobre a educação e a integração de pessoas com graves deficiências na sociedade. Este documento consagra a nível mundial, os princípios fundamentais da escola e da educação inclusivas, reforçando a ideia de «escolas para todos» que recebam todos os alunos, respeitando as suas diferenças e respondendo às suas necessidades educativas especiais.

Também Madureira e Leite (2003) salientam a importância dos princípios orientadores deste documento em que “se preconiza uma educação inclusiva, acentuando-se o papel determinante das escolas ditas regulares, no combate às atitudes discriminatórias, na criação de sociedades inclusivas e na defesa de princípios já anteriormente preconizados.”

Já em 1987 alguns autores como Forest referiram que seria mais provável que alunos com deficiências severas pudessem atingir os objetivos para eles delineados, desde que se prestassem os serviços adequados e aumentasse o apoio na sala de ensino regular.

Contudo, em relação aos alunos com NEE severas, as dúvidas quanto ao seu atendimento irão manter-se, colocando algumas questões relativas aos serviços e apoios adequados a oferecer a estes alunos (Correia, 2008). A educação destes alunos coloca questões relacionadas com a organização da sala de ensino regular a nível curricular; com os recursos humanos e materiais necessários; com o rácio aluno-professor; com a formação dos professores do ensino regular, quer se trate da

formação inicial, especializada ou contínua; com a forma como os pais deveriam ser responsabilizados/ envolvidos; com a legislação que deveria ser criada e por último, mas não menos importante com o tipo de atitudes e expectativas que deveriam mudar. Aliás a questão das atitudes é reforçada por Franco (2009) que considera que o problema da inclusão não passa apenas pela criação de sólidas estruturas físicas ou legislativas, mas deve também ser encarado “...enquanto projecto colectivo e enquanto projeto pessoal de cada cidadão.” (Candeias, 2009, p.90).

No entanto Correia (2008), vai mais longe ao afirmar que o princípio da inclusão “...não deve ser tido como um conceito inflexível...” devendo adequar-se às situações específicas, isto é, cada aluno deverá ter um atendimento adequado às suas características/necessidades, podendo este passar por uma permanência ou não a tempo inteiro na sala de ensino regular.

Esta ideia está salvaguardada na Declaração de Salamanca, ao referir a possibilidade de em determinadas situações algumas crianças poderem vir a usufruir de outro tipo de atendimento, caso as suas necessidades educativas especiais assim o exijam. Como especifica este documento:

“...A colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro duma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas classes regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças.” (1994, p.12)

Sebba e Ainscow (1996) defendem que o conceito de inclusão preconiza a necessidade de reestruturação da escola, de forma a responder à diversidade da população que a frequenta. A educação inclusiva percorre um processo através do qual a escola procura responder a todos os alunos enquanto sujeitos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Desta forma a escola terá a capacidade necessária para aceitar todos os alunos que a desejem frequentar, e reduz a necessidade de excluir alunos (Sebba & Ainscow, 1996, cit. por Warnick, 2001).

Ainscow (1990), Wang (1990), Porter (1994), referem a importância de considerar algumas dimensões da inclusão como: a forma de organização, o clima das relações e o número e qualidade de interações que estabelecem entre aluno-professor, e as estratégias que permitem que o currículo comum seja aplicado a alunos com

capacidades e níveis de conhecimento diferentes (Ainscow, 1990; Wang, 1990; Porter, 1994, cit. por Bénard da Costa, 1996).

Ainscow (1990) defende ainda outras medidas, nomeadamente, que os horários e as atividades devem proporcionar condições aos professores para realizarem formação e que a escola deve fomentar a participação dos pais de modo a estreitar os laços entre ambos e ainda abrir a escola à comunidade para que esta participe e colabore com a escola.

Ainscow refere três aspetos importantes a considerar para a criação de sala de aulas inclusivas, nomeadamente, a planificação para todos os alunos, e não para o aluno com NEE em particular; a utilização dos pares como recurso no processo de aprendizagem de todos os alunos, favorecendo a criação de ambientes educativos ricos em interações sociais e simultaneamente implicando no professor a capacidade de gerir adequadamente essas interações; e a capacidade de improvisação por parte do professor do ensino regular (ER), de modo a alterar as atividades planeadas consoante as respostas e reações dos alunos, para que todos os alunos possam participar ativamente. Porter, em 1997, refere também a importância da criação da figura do professor de recurso e apoio, ao professor do ER, isto é, um professor de apoio que ajudasse o professor do ER a desenvolver estratégias e atividades adequadas às necessidades dos alunos com NEE.

É neste contexto que surge em Portugal o Despacho Conjunto 105/97 de 1 de Julho, que contextualiza os Apoios Educativos na Escola e que vai definir a criação do docente de apoio educativo. Rodrigues (2001) refere que a publicação deste Despacho implica alterações na modalidade de atendimentos a alunos com NEE preconizando respostas no domínio da diferenciação pedagógica e da educação especial (Rodrigues, 2001).

Mais tarde a publicação do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro surge da necessidade de reorganizar o tipo de problemáticas prioritárias a ser atendidas pela Educação Especial (EE) e vem definir o grupo alvo da EE. Na base desta definição, estiveram os estudos de Simeonsson (1994) que caracteriza dois grupos distintos. Um primeiro grupo, caracterizado como os casos de baixa-frequência e alta-intensidade onde se inserem, por exemplo: as alterações sensoriais como a cegueira e a surdez, as perturbações do espectro do autismo, a paralisia cerebral, a síndrome de Down. Um segundo grupo caracterizado pelos casos de alta-frequência e baixa-intensidade, onde se inserem os casos de alunos com problemas de aprendizagem causados pela falta de padrões familiares estruturantes e securizantes que necessitam de um apoio educativo, fora do âmbito da EE. Embora o primeiro grupo seja considerado um grupo

de menor prevalência é sem dúvida este grupo que mais necessita de apoios técnicos e humanos especializados.

A educação especial define então a obrigatoriedade de adequar os processos educativos 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, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (Crespo, Correia, Cavaca, Croca, Breia & Micaelo, 2008).

O decreto-lei anteriormente referido define ainda medidas educativas referentes à organização, ao funcionamento, e à avaliação e apoio a prestar aos alunos com NEE de carácter permanente de modo a permitir o sucesso das suas aprendizagens. No que diz respeito aos apoios, o decreto prevê modalidades específicas de educação, que incluem a criação de escolas de referência, para alunos surdos e para alunos cegos ou com baixa visão, e a criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

Em síntese, a educação inclusiva pressupõe que seja o estabelecimento de ensino a adaptar-se e reestruturar-se para responder às necessidades de cada aluno, e ajudá-lo a participar de uma forma ativa na vida escolar e social. Como afirma Nunes (2012) "...continua a ser inquestionável a importância das condições de aprendizagem inerentes à própria criança e jovem, mas são igualmente relevantes os fatores ligados aos conteúdos curriculares, às estratégias pedagógicas, às interações sociais, aos materiais utilizados e à motivação para aprender" (p.21).

Mas a concretização de uma educação inclusiva não tem sido fácil de alcançar, nem tem sido isenta de dificuldades (Freire & César, 2007). Na verdade a inclusão de todos os alunos na escola constitui um dos grandes desafios da profissão docente (Lopes, 2007; Madureira & Leite, 2007; Sanches & Teodoro, 2006), pois exige competências profissionais específicas (Lopes, 2007). No entender de Maia e Ferreira (2007) as crianças e os jovens com deficiências severas e com multideficiência colocam inúmeras dificuldades à concretização de uma escola inclusiva.

2. CARATERÍSTICAS E NECESSIDADES DAS CRIANÇAS COM MULTIDEFICIÊNCIA

2.1. A criança com multideficiência

Algumas crianças e jovens apresentam limitações graves em diferentes áreas do desenvolvimento ou funcionamento, como é o caso da criança com multideficiência (MD). Orelove e Sobsey (2000, citados por Saramago, Gonçalves, Nunes, Duarte & Amaral, 2004) definem pessoas com multideficiência como "...indivíduos com limitações acentuadas no domínio cognitivo, associados a limitações no domínio motor ou no domínio sensorial (visão ou audição) e que requerem apoio permanente e cuidados de saúde específicos." (p.29).

Segundo Nunes (2008) as crianças com MD podem apresentar características muito diferentes, decorrentes de três fatores determinantes: a combinação e gravidade das suas limitações, a idade em que surgiram e as experiências vivenciadas.

Contudo, existem algumas características que são comuns, nomeadamente, o facto de apresentarem acentuadas limitações ao nível das funções do corpo, nomeadamente, nas funções mentais; nas funções da comunicação e da linguagem, que afetam a compreensão e a produção de mensagens orais, a interação verbal com os parceiros, a conversação e o acesso à informação; e ao nível das funções motoras, nomeadamente na mobilidade, como o andar, o deslocar-se, o mudar a posição do corpo, o movimentar objetos e, por último, a motricidade fina. Podem ainda apresentar outros problemas associados, como problemas ao nível da visão e da audição e ao nível da saúde física, como epilepsia e problemas respiratórios.

Segundo a mesma autora, a atividade e participação são dimensões também muito condicionadas, sendo que as maiores dificuldades se centram, nos processos de interação com o meio envolvente e conseqüentemente na compreensão do mesmo, devido ao reduzido acesso à informação; na compreensão e interpretação da informação recebida, na seleção dos estímulos relevantes; na aquisição de competências, na capacidade de concentração/atenção, na estrutura do pensamento; na tomada de decisões sobre a sua vida e na resolução de problemas.

Em suma, as crianças com multideficiência são um grupo com necessidades e capacidades muito específicas que necessitam de um apoio permanente na realização da quase todas as atividades diárias, como a alimentação, a higiene, a mobilidade, o vestir e o despir (Nunes, 2008). Uma das áreas em que este grupo de crianças manifesta mais dificuldades é ao nível da comunicação.

2.2. O processo de ensino e aprendizagem na criança com multideficiência

As crianças aprendem através das interações com o meio onde estão inseridas, permitindo-lhes adquirir informação e proporcionando-lhes experiências significativas, que vão por sua vez refletir-se no seu desenvolvimento cognitivo, motor e social. Miles e Riggio (1999, cit. por Nunes, 2008), afirmam que "...as crianças fazem aprendizagens à medida que se movimentam no mundo e interagem com os objetos e com as pessoas nele existente." (p.47). Porém, as crianças com MD, dadas as suas limitações, vêm-se condicionadas no acesso à informação, que lhes chega "...frequentemente fragmentada, distorcida e incompleta, em consequência quer das limitações que apresentam, quer das suas escassas oportunidades de vivenciar experiências significativas." (Saramago et al., 2004, p. 31).

Nunes (2008) menciona alguns pressupostos básicos na educação destas crianças que não podemos deixar de referir, e que segundo a autora, são os pressupostos que a escola deve atender, nomeadamente, proporcionar uma educação orientada por modelos centrados na atividade e não apenas no desenvolvimento; considerar as suas ações numa perspetiva de alargamento da sua participação e atividade em ambientes significativos; desenvolver programas que envolvam oportunidades de aprendizagem centradas em experiências da vida real; considerar a comunicação como uma área prioritária a desenvolver em todas as atividades; promover um ensino individualizado, sistemático e com ambientes de aprendizagem estruturados, e por último promover a atividade e participação destes alunos em contextos educativos de modo a aprenderem e a serem aceites pelos seus pares.

Jackson (2005, citado por Nunes, 2008) salienta ainda que "...na educação destes alunos é necessário encontrar o meio menos restritivo possível e simultaneamente o mais adequado para responder às suas necessidades específicas ..." (p.17). De facto, a sala de aula permite o contato com grupos heterogéneos de aprendizagem, que por sua vez possibilitam a promoção de um ensino assistido entre pares. Investigadores como Kelly, Foreman, Bennett e Pascoe (2008), afirmam que a convivência entre alunos com e sem deficiência é extremamente benéfica para os primeiros na medida em que se promovem trocas sociais e comunicativas, como "o pegar a vez", a solicitação, a saudação, etc. As interações comunicativas têm para estes autores um papel fundamental no desenvolvimento de experiências significativas.

Por ser um grupo que carece de apoios e recursos adicionais para atender adequadamente às suas necessidades educacionais, não é somente a escola a única

responsável por todo o processo educativo destes alunos. Existe todo um trabalho de parceria entre a escola, a família e outros técnicos, indispensável na educação destas crianças, no sentido de elaborar programas educativos individuais, organizar e estabelecer um conjunto de medidas, por forma a:

- Proporcionar experiências de aprendizagem significativas, organizadas e diversificadas, pois são estas "...que garantem as condições do seu desenvolvimento (Mahoney & Powell, 1988, cit. por Saramago et al., 2004, p. 33).

- Proporcionar atividades de cariz funcional, realizadas em contextos naturais, que contribuam para aumentar a sua independência na vida futura;

- Garantir que as aprendizagens realizadas possam ser generalizadas, garantindo a sua utilização em todas as situações significativas sempre que necessário;

- Usar as formas de comunicação mais adequadas às necessidades/capacidades das crianças com MD, garantindo desta forma o acesso à informação.

Autores como Orelove, Sobsey e Silberman (2004) afirmam que a aprendizagem faz-se através da participação ativa em múltiplas experiências e em contextos diversificados. Nunes (2005) partilha desta opinião, quando afirma que a escola regular tem assim um papel fundamental na educação destes alunos, na medida em que é a responsável pela organização de respostas educativas que, favoreçam as suas aprendizagens, estimulando e promovendo as interações sociais, desenvolvam estratégias necessárias ao acesso à informação e promovam experiências significativas.

Saramago et al. (2004) salienta a importância da organização do ambiente educativo que deve ser estruturado de modo a "...satisfazer as necessidades individuais da criança/jovem; ajudar a criança/jovem a focalizar-se na informação relevante que lhe é fornecida pelos contextos; auxiliar a criança/jovem a dar sentido às experiências que vivencia e a perceber que pode ter aí um papel ativo como pessoa; encorajar uma aprendizagem ativa; compensar a falta de aprendizagem incidental; possibilitar o desenvolvimento de noções espaciais e temporais" (p. 106).

Segundo os mesmos autores, para que se desenvolvam boas oportunidades de aprendizagem, é necessário que os ambientes educativos se estruturam e organizem considerando quatro dimensões relacionadas com o espaço; as pessoas; as atividades e o tempo. Também Nunes (2001) reforça a importância de analisar os ambientes onde as crianças com MD, se inserem, pois o seu desenvolvimento depende dos estímulos provenientes desses ambientes.

Sendo o objetivo do nosso estudo conhecer as práticas desenvolvidas pelos docentes do ensino regular para promover a inclusão de alunos com MD nas salas de

ensino regular, pensamos que será pertinente focar um pouco mais a nossa atenção na dimensão relacionada com as atividades a realizar com estes alunos.

Assim, segundo Ladeira e Amaral (1999) as atividades devem ser planejadas tendo em conta três aspetos, sendo que, devem antes de mais ser atividades em que as crianças com MD possam, à semelhança das crianças sem problemas, participar ativamente.

Neste sentido, os professores de educação especial e do ensino regular que trabalham com estes alunos, devem colaborar entre si, delineando "...estratégias gerais de atuação ..." (Ladeira & Amaral, 1999, p.15) que por sua vez devem obedecer a três aspetos fundamentais: i) a definição dos contextos onde se vão desenrolar as atividades; ii) a planificação das atividades em função das necessidades específicas dos alunos, considerando se será uma participação total ou parcial, com apoio total ou parcial, qual o adulto/par que o irá acompanhar, a previsão do tempo que o aluno com MD vai precisar para realizar a atividade e a definição dos resultados que se espera obter; e iii) a avaliação completa da atividade, desde a função dos intervenientes, à participação da criança com MD e avaliação dos resultados obtidos comparando com os esperados. Os três aspetos referidos são fundamentais na avaliação da planificação das atividades, pois são eles que vão indicar a necessidade de reformulação dos objetivos a atingir.

Um estudo efetuado por Lopes em 2012 analisa a importância da qualidade dos contextos educativos na Inclusão de alunos com multideficiência. Os resultados do estudo revelam que em relação aos ambientes educativos as docentes do ER consideram importantes fatores como: i) existência de turmas com bom comportamento e ii) o envolvimento e a motivação dos alunos com NEE desde o início da atividade. Já em relação à planificação das atividades, Lopes concluiu que as docentes do ER privilegiam a planificação semanal, ainda que esta seja baseada na planificação mensal. Relativamente à avaliação, o estudo concluiu que as docentes do ER fazem uma avaliação contínua e sistemática, contudo não referem os critérios em que se baseia essa avaliação.

Analisando as atividades em que os alunos com multideficiência podem e devem ser envolvidos, Amaral et al. (2006), consideram que as atividades programadas para estes alunos, devem proporcionar aprendizagens significativas e oportunidades de vivenciar situações da vida real. No estudo realizado por Lopes (2012) este conclui que para os docentes do ER as atividades mais relevantes são as que permitem o desenvolvimento de competências a nível dos cuidados pessoais, trabalho /ocupação e conhecimentos académicos.

Para Nunes (2008) as atividades devem ser realizadas em contextos reais e significativos, e ter um caráter funcional, de modo a facilitar a aquisição de competências básicas. As atividades a desenvolver devem ser de qualidade e significativas para os alunos.

Nunes refere ainda que a aprendizagem dos alunos com MD deve fundamentar-se na organização de um currículo baseado em cinco áreas fundamentais: i) comunicação; ii) orientação e mobilidade; iii) desenvolvimento pessoal e social; iv) compreensão do meio que o rodeia e a sua relação com o mesmo; e v) académica.

Sendo a comunicação uma área em que este grupo de crianças manifesta muitas limitações, considerámos pertinente analisar as formas de comunicação utilizadas pelos alunos com MD, e em que medida esta competência influencia o desenvolvimento de interações significativas.

2.3. A comunicação na criança com multideficiência

Afirmámos anteriormente que os alunos com MD constituem um grupo muito heterogéneo em termos das suas capacidades e necessidades. Contudo, a maioria apresenta dificuldades no processo comunicativo, que as leva a ter de utilizar diferentes formas de comunicação, que por sua vez podem corresponder a diferentes níveis de simbolização. Assim, é necessário antes de mais perceber de que forma estes alunos recebem a informação e a processam e como manifestam e expressam as suas necessidades, desejos e sentimentos.

Chen (1999) apela à necessidade de conhecer muito bem as "...capacidades comunicativas dos alunos, designadamente saber quais são as formas de comunicação mais adequadas para apoiar as interações, identificando as formas de comunicação usadas, e as razões que os levam a comunicar, sobretudo, durante as atividades da vida real realizadas nos diversos contextos" (Chen, 1999, cit. por Nunes, 2008, p. 44).

Sendo a comunicação uma área seriamente afetada, a fala não é uma forma de comunicação comumente utilizada por estas crianças, recorrendo estas "...a formas não linguísticas de comunicação..." (Siegel-Causey & Guess, 1989; Downing, 1999, cit. por Saramago et al., 2004, p.35), como, as expressões faciais, o sorriso, o choro, o olhar, os gestos, os movimentos corporais e os objetos, que são muitas vezes pouco compreensíveis para os adultos e pares que com elas interagem. Desta forma é importante que os adultos se esforcem por compreender as respostas não simbólicas

emitidas pelas crianças com MD, dentro dos seus respetivos contextos, para que estas se sintam seguras e motivadas para continuar a comunicar.

São ainda poucos os estudos sobre as necessidades comunicativas das crianças/jovens com MD, em parte devido ao facto de ser um grupo com características bastante heterogéneas, mas também "...pela falta de convicção de que estas crianças/jovens podem aprender e desenvolver-se" (Saramago et al., 2004, p. 37). Efetivamente estes autores defendem que a competência comunicativa deve ser inserida nos programas educativos destas crianças. O desenvolvimento de competências comunicativas não tem como único objetivo o de expressar desejos e necessidades, mas também como afirma Light, em 1997 (cit. por Saramago et al., 2004) "...desenvolver proximidade social; trocar informação e realizar rotinas de comportamento social" (p.38).

Também Nunes (2008) afirma que o currículo dos alunos com MD deve considerar o desenvolvimento de competências comunicativas, pois a comunicação é a área que mais contribui para o desenvolvimento de interações sociais com o meio envolvente, permitindo assim o acesso à informação e conseqüentemente a uma aprendizagem efetiva.

Torna-se assim imprescindível conhecer os canais de aprendizagem através dos quais os alunos com MD percebem a informação proveniente do ambiente em que estão inseridos, para dessa forma se poder desenvolver interações adequadas e permitir a estes alunos a antecipação de acontecimentos e a resposta no desenrolar das atividades (Nunes, 2008).

Mas para que o processo comunicativo aconteça de forma enriquecedora na vida de crianças com MD, é todavia necessário a vivência de experiências significativas em contextos naturais.

Nunes (2008) foca três dimensões segundo as quais se deve basear um processo de comunicação eficiente, que passam pela: i) utilização de uma abordagem conversacional que crie para o professor e para o aluno oportunidades de intervenção, e neste contexto a autora cita Moss (1995), que salienta a importância das interações equilibradas, afirmando que "...é preciso encorajar os alunos a responderem e a "pegar a vez" na interação, devendo acontecer no desenvolvimento das rotinas e das atividades naturais, de modo a expandir a frequência da comunicação e das suas funções." (p.42); ii) uso de formas de comunicação adequadas à capacidade de simbolização e de compreensão do aluno, e iii) promoção de oportunidades de desempenho de funções comunicativas diversificadas, que levem os alunos com MD a interagir socialmente, a manifestar sentimentos e desejos, a formular pedidos, etc.

As necessidades comunicativas destas crianças, só serão satisfeitas se forem criteriosamente seguidos os aspetos acima referidos.

3. RESPOSTAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA

A inclusão de alunos com MD nas escolas de ensino regular tem ao longo dos tempos gerado alguma controvérsia na medida em que as opiniões de diversos investigadores divergem no que diz respeito à sua inclusão em salas de ensino regular. Autores como Downing (2002), Fuchs e Fuchs (1994), Stainback e Stainback (1990,1992), defendem a inclusão destes alunos na sala de aula de ensino regular. Outros, como Martin (1995), Murphy (1995), Vergason e Anderegg (1993), Zigmond e Baker, (1995) defendem que um grupo com características tão específicas, necessita de uma intervenção tão específica e individual, que se justifica a sua colocação em meios mais segregados. Existem ainda outros autores como Brown et al., (1991) que defendem uma solução mista, isto é, defendem um modelo de atendimento que garanta a estes alunos a inserção na classe regular, sempre que possível, mas salvaguardando o facto de que as suas necessidades educativas específicas possam requerer em determinadas alturas a frequência de outros espaços.

Downing (2008) defende que o ensino na classe regular oferece mais oportunidades de aprendizagem, pois os ambientes são mais estimulantes e diversificados, pelo que se transformam em locais privilegiados para a educação destes alunos, na medida em que tudo acontece nos seus contextos naturais. Depois há que adequar os programas educativos às particularidades de cada aluno.

A declaração de Salamanca (Unesco, 1994), salvaguarda que

“...o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (pp. 11-12).

Partindo do princípio que todas as crianças têm os mesmos direitos, o direito de ir à escola é também um direito da criança com multideficiência. A sua frequência na escola de ensino regular deve reger-se sempre que possível por uma participação ativa no seu processo de ensino e aprendizagem, tendo sempre em conta a sua pessoa como elemento-chave na escolha de métodos de ensino (Ladeira & Amaral, 1999).

Na realidade a educação de alunos com deficiências severas continua a ser nos nossos dias um desafio para a implementação de uma escola inclusiva. Esta é uma realidade a que assistimos em muitos dos estabelecimentos de ensino público, que não possuem ofertas educativas adequadas às necessidades destes alunos, quer sejam a nível dos recursos humanos quer sejam a nível dos recursos materiais. A este respeito Nunes (2008) refere que um dos maiores desafios na educação destes alunos é a promoção de experiências de aprendizagem significativas que considerem três objetivos fundamentais: i) experiências idênticas às dos seus pares sem NEE; ii) experiências que vão ao encontro das suas necessidades de aprendizagem, e por fim que iii) estas experiências sejam realizadas em contextos naturais, onde se inclui o contexto da sala de aula. Giangreco e Doyle (2000) e Jackson (2005) citados por Nunes (2008) salientam ainda a importância de os alunos com acentuadas limitações, nomeadamente os que apresentam multideficiência, terem acesso a serviços e apoios especializados que potencializem ao máximo as suas oportunidades de aprendizagem, de modo a promover o sucesso nos contextos educativos onde se inserem.

Contudo, a promoção de experiências significativas e enriquecedoras está em grande parte condicionada pela prática profissional dos docentes e pela sua formação. Rodrigues (2001) citando Marchesi, afirma que todos os professores devem desenvolver competências que permitam ensinar todos os alunos, pois só assim se constroem boas práticas inclusivas.

Vários estudos indicam que muitos professores do ensino regular, acreditam na inclusão, no entanto, mostram claramente os seus receios em trabalhar com estes alunos, porque "...sentem que lhes falta a formação necessária..." (Correia & Martins, 2000, cit. por Correia, 2008, p. 23), para por exemplo, elaborar um Currículo Específico Individual, ou atuar em situações de emergência relacionadas com questões de saúde. Por outro lado, referem também que o grau de exigência é maior quando estes alunos estão nas salas, exigindo uma maior atenção da sua parte, o que vai fazer com que diminua a atenção dispensada aos alunos sem NEE, aumentando assim a sua frustração e angústia (Salend, 1998). Esta frustração aumenta quando se

verifica a inexistência de recursos humanos e materiais adequados, tempo e formação académica, necessários para implementarem esta filosofia de inclusão, com sucesso (Schaffner & Buswell, 1996).

Portanto, a inclusão de alunos com MD na escola regular, implica da parte desta uma reestruturação ao nível das respostas educativas, centrando a sua ação em atividades naturais bem como valorizando os currículos funcionais. Implica ainda uma reorganização em termos de oferta de apoios a prestar, sempre considerando a especificidade de cada aluno.

A escola deve assegurar os recursos necessários de modo a dar respostas adequadas a alunos com NEE, quer seja ao nível de recursos humanos (professores especializados, de psicólogos, de terapeutas e pessoal auxiliar), quer seja ao nível de recursos materiais (por exemplo tecnologias de apoio, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação). Vários autores expressam esta opinião, nomeadamente Madureira e Leite (2003), quando referem os pressupostos de escola inclusiva:

De facto, esta exige que se desenvolva, na escola, uma cultura e uma dinâmica organizacionais baseadas na colaboração entre profissionais e entre estes e outros agentes educativos, designadamente os pais. Exige ainda mudanças significativas em termos de atitudes, capacidades e conhecimentos dos docentes, no sentido de desenvolverem práticas pedagógicas que respeitem, reconheçam e valorizem as diferenças individuais (p. 9)

Correia (2001) também concorda com estes pressupostos pois afirma que a inclusão de alunos com MD nas escolas de ensino regular só será bem-sucedida se esta passar por uma reestruturação significativa baseada em quatro propósitos: i) mudança nas atitudes dos profissionais, que devem começar por acreditar no sucesso educativo destes alunos e repensar as suas estratégias de ensino; ii) formação de professores, que deve começar na formação inicial com abordagens a esta temática; iii) trabalho de equipa entre todos os intervenientes do processo educativo, professores, terapeutas, médicos e pais, trabalhando em cooperação na planificação e programação das atividades, e iv) gestão de recursos, envolvendo a comunidade no processo de ensino e aprendizagem.

De facto pensamos que um percurso inclusivo deve começar na forma de pensar e de atuar dos professores. Corroborando esta ideia recorreremos a Lunardi (2005), que defende que as práticas educativas dos professores acabam por determinar o sucesso ou o fracasso na aprendizagem de conteúdos escolares. Já em 1993 Sprinthall e

Sprinthall afirmavam que "...O facto de a integração vir a ter sucesso, dependerá, então da competência de se ensinar os professores a serem mais responsivos às necessidades fundamentais de todas as crianças (p.572).

Para Nunes e Amaral (2008) o sucesso da inclusão só pode ser garantido se houver acesso a conteúdos específicos, baseados em atividades funcionais, que decorram de experiências significativas vivenciadas em contextos naturais.

Mas para Nunes (2008) a educação destes alunos não passa apenas pelo contexto escolar, sendo este somente um dos contextos onde eles necessitam de ser inseridos. De facto, os alunos com MD precisam de experienciar e mover-se nos diferentes contextos que o rodeiam para fazer aprendizagens significativas. Ladeira e Amaral (1999) referem que a convivência entre pares não se deve restringir apenas à sala de aula, mas ser alargada aos outros espaços da escola (recreio, ginásio, sala de recursos, etc.), sendo necessário organizar as atividades de modo a facilitar essa convivência. Estes autores sugerem também a participação dos alunos com MD em visitas de estudo, em conjunto com os outros alunos; a participação em atividades na comunidade que envolvam serviços públicos e outros (correios, biblioteca, cinema, lojas, café, etc.) criando e desenvolvendo interações com pessoas e ambientes e alargando as experiências.

As interações desenvolvidas entre crianças/jovens com MD e os pares e crianças/jovens com MD e os adultos, em diferentes contextos de aprendizagem, são assim fundamentais para o desenvolvimento destes alunos. Saramago et al. (2004), referem a importância das interações comunicativas no processo de aprendizagem destes alunos. Se por um lado é fundamental que se desenvolvam interações entre os alunos com MD e os seus pares em atividades conjuntas dentro e fora da sala de aula, promovendo assim um alargado número de experiências, também é imprescindível que estas interações ocorram com os docentes, que devem ter capacidade para identificar, compreender, interpretar e responder às formas de comunicação não simbólica utilizadas por estas crianças/jovens, de forma a satisfazer as suas necessidades de comunicação e garantir o acesso a informação significativa. Segundo os mesmos autores, o desenvolvimento das interações e das competências comunicativas, não tem o único objetivo de estabelecer contato com o mundo que os rodeia, mas também o de promover o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas.

Para Ladeira e Amaral (1999) a educação destes alunos, passa por uma reestruturação da escola a vários níveis, particularmente ao nível do currículo, das estratégias e dos recursos a utilizar, que não são facilmente conseguidos numa sala

de aula do ensino regular. Para estas autoras, a criação de uma “sala de recursos” seria uma opção, tendo em conta as características e as necessidades específicas de atendimento destas crianças.

3.1. Unidades de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita

A actual legislação que regulamenta a Educação Especial em Portugal, Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, preconiza entre outras medidas educativas no artigo 26.º, a criação de Unidades de Apoio Especializado (UAE) para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. Estas unidades são criadas por despacho do Diretor Regional de Educação, e implementadas em escolas ou agrupamentos de escolas. Ainda que esta resposta educativa tenha sido regulamentada apenas em 2008, alguns agrupamentos de escola já tinham organizado este tipo de resposta. Na sequência destas práticas, em 2005, o Ministério da Educação elaborou um conjunto de normas orientadoras, pelas quais estas unidades se deviam reger (Nunes, 2005). Este documento refere os princípios que definiram a criação deste recurso, organização e gestão. Nestes princípios eram claramente definidos os parâmetros segundo os quais se deviam reger, nomeadamente, o trabalho de cooperação a desenvolver; a forma como se processa a frequência deste espaço; os órgãos responsáveis pela sua gestão administrativa e pedagógica; a forma como se devem organizar as aprendizagens e os ambientes onde estas ocorrem.

Mais tarde o Decreto-lei que regulamenta a Educação Especial (3/2008) recorre a este recurso e no seu nº2 define que as respostas educativas devem ser organizadas em função do tipo de dificuldades manifestadas pelos alunos, bem como do seu nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e da sua idade. No caso da educação de alunos com multideficiência esta legislação define nas modalidades específicas de educação, a possibilidade de os estabelecimentos de ensino criarem UAE. Os objetivos a alcançar com este tipo de resposta educativa traduzem-se em:

- a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular, junto dos pares da turma a que pertencem;
- b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;

- c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;
- f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;
- g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar e ricos em comunicação que facilitem aos alunos o seu envolvimento na procura de informação.

Nunes (2005) reforça a importância da colocação destes alunos em ambientes que proporcionem interações e desenvolvam formas de comunicação com as pessoas que os rodeiam, de modo a terem acesso a oportunidades educativas. A autora salienta ainda a importância de se considerar uma perspectiva ecológica na educação destes alunos, em que todos os contextos em que a criança se move, são fundamentais para o seu processo de aprendizagem, quer sejam a escola, a família ou a comunidade envolvente.

Com efeito, com a abertura destas unidades é facilitado o acesso de crianças com deficiências severas às escolas de ensino regular e constituem-se como um recurso pedagógico da escola, onde se concentram recursos humanos e materiais especializados necessários à educação destes alunos, de forma a maximizar esses mesmos recursos.

Os alunos com múltiplas incapacidades necessitam de um programa intenso ao nível dos cuidados pessoais e de saúde que requerem a intervenção de técnicos especializados como, fisioterapeutas, terapeutas da fala, professores de educação especial, sendo que estas intervenções, são normalmente prestadas na UAE, ou em gabinetes técnicos. A frequência por parte destes alunos das unidades de apoio à MD deve ser, contudo, encarada como um complemento à frequência nas turmas de ensino regular, pelo que é fundamental a articulação do trabalho a desenvolver, entre estes dois contextos. Nunes (2005) refere que, quaisquer que sejam os contextos, importa que as atividades a desenvolver assegurem a oportunidade de se criar interações ativas entre os alunos com MD e os seus pares, desenvolvendo relações afetivas, aprendendo sobre si próprio, vivenciando diferentes situações e fundamentalmente possibilitando a estes alunos tomar iniciativas, decisões e fazer escolhas.

3.2. Indicadores na avaliação da inclusão

A palavra inclusão surge atualmente com alguma frequência no discurso dos docentes do ER, como sendo uma prática recorrente e normal. Contudo o conceito de inclusão é vasto e complexo, podendo ser interpretado de diferentes formas.

Sendo a inclusão um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos, é necessário que a escola reconheça a diferença, e adote medidas educativas de ensino e de aprendizagem que tenham como referência essa característica (Ainscow & Booth, 2002). Estas medidas implicam necessariamente mudanças ao nível da organização dos contextos educativos, das práticas dos docentes, das relações entre alunos e até nas relações com os pais.

No sentido de promover o desenvolvimento de projetos educativos mais inclusivos, Ainscow e Booth (2002), desenvolveram um documento, que denominaram de "*Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*", com o objetivo de clarificar o conceito de inclusão e elaborar um manual de apoio às escolas e a toda a comunidade educativa. Este documento pretende ser um instrumento de reflexão e considera três grandes dimensões, que se definem: i) nas culturas estabelecendo valores inclusivos, ii) nas políticas desenvolvendo escola para todos e abertas à diversidade, e iii) nas práticas inclusivas promovendo uma aprendizagem cooperativa entre professores e mobilizando os alunos como recurso no seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Foi nesta última dimensão que focámos o nosso estudo.

Para alguns investigadores, a qualidade das práticas desenvolvidas em contextos que se pretendem inclusivos, deve ser analisada considerando várias dimensões. Soukakou (2010) desenvolveu uma escala de observação estruturada, que avalia os diferentes contextos inclusivos nas suas diferentes dimensões. A escala de avaliação *Inclusive Classroom Profile (ICP)* pretende ser uma ferramenta válida cujo objetivo é o de avaliar a qualidade das práticas inclusivas em sala de aula, permitindo aos investigadores medir e comparar a qualidade através de vários tipos de programas, bem como investigar a relação existente entre a qualidade dos ambientes educativos e a evolução do desenvolvimento das crianças com MD. A ICP funciona também como um instrumento de ajuda aos docentes para auto-avaliarem a qualidade das suas práticas inclusivas. Por último, esta ferramenta ajuda na elaboração de modelos de desenvolvimento úteis para apoio aos profissionais que atendem às necessidades individuais das crianças com deficiência em ambientes inclusivos. É uma escala que permite avaliar dimensões como, as adaptações referentes ao espaço, materiais e

equipamentos; o envolvimento dos adultos nas interações entre pares; a relação entre adultos e crianças; os apoios ao desenvolvimento da comunicação; a adaptação de atividades de grupo, o envolvimento parental, as aprendizagens das crianças com MD.

As atividades desenvolvidas na sala de aula, as relações sociais que estas promovem e a envolvimento dos alunos com MD nas atividades, são alguns indicadores de inclusão na avaliação de contextos educativos, que considerámos relevantes para responder às questões do presente estudo.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

1- Objetivos do estudo e questões orientadoras

A escolha do tema do nosso estudo está relacionada com o interesse pessoal da investigadora, neste caso conhecer como se processam as práticas inclusivas em contexto de sala de aula, com alunos com MD numa escola de 1º ciclo, constituindo este um estudo de caso. Sendo este um tema ainda relativamente pouco explorado, uma vez que a inclusão no ensino regular de alunos com multideficiência, é um processo recente, suscita muitas dúvidas e incertezas aos docentes que nele estão implicados. Desta forma entendemos que seria relevante preconizar uma investigação neste sentido, naquela escola de 1º ciclo onde recentemente foi instalada a Unidade de Apoio à Multideficiência. Esperamos que este estudo possa vir a contribuir de algum modo para um conhecimento mais aprofundado da temática em questão, não só para a investigadora, como também para as docentes envolvidas no estudo.

Com o intuito de explicitar a problemática a investigar, passamos a apresentar o objetivo do estudo e as questões orientadoras que irão conduzir a nossa investigação.

Todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade e a escola tem o dever de a proporcionar, organizando-se no sentido de atender às necessidades específicas de todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam NEE de carácter permanente. Mas uma escola inclusiva implica mudança ao nível da estrutura e organização da própria escola. Partindo do pressuposto que a escola de ensino regular deve ser o local privilegiado onde os alunos com NEE podem e devem realizar as suas aprendizagens, será legítimo pensar que esta deverá ter todas as condições necessárias para oferecer os apoios adequados a todos os alunos, independentemente do tipo de necessidades educativas que apresentem.

. A inclusão de crianças e jovens com MD figura-se ainda problemática para os docentes do ER, face às dificuldades em encontrar respostas educativas adequadas.

No sentido de perceber um pouco melhor esta problemática, definimos como objetivo do nosso estudo, conhecer de que forma os docentes do ensino regular de uma escola básica de 1º ciclo, desenvolvem as suas práticas educativas, em situação de sala de aula, com alunos com MD, de modo a promover uma educação inclusiva.

Procurámos acima de tudo perceber i) que atividades são desenvolvidas pelos docentes do ER, em contexto de sala de aula e em que medida são promotoras de interações; ii) o tipo de interações desenvolvidas entre alunos com MD e os pares e alunos com MD e os adultos e iii) as dificuldades sentidas pelos docentes do ER, em todo este processo.

Face ao exposto, definimos as principais questões orientadoras do estudo:

- Quais as práticas desenvolvidas pelos docentes das turmas para promover a inclusão de alunos com MD em atividades na sala de aula?
- As atividades planeadas proporcionam aos alunos com MD a possibilidade de interagir com os seus pares e adultos e de desenvolverem intenções comunicativas enriquecedoras?
- Quais as dificuldades sentidas pelos docentes do ensino regular no trabalho a desenvolver com estes alunos? O que procuram fazer os docentes para colmatar essas dificuldades?

Pensamos que os resultados deste estudo possam vir a contribuir para a compreensão das dificuldades no processo de inclusão de crianças e jovens com MD nas salas de ER.

2- Métodos de investigação

No nosso estudo consideramos pertinente utilizar uma metodologia mista, ou seja, recorreremos à metodologia qualitativa e à metodologia quantitativa. O recurso à abordagem qualitativa, fundamenta-se na necessidade de percebermos como se desenvolvem as práticas inclusivas em contexto de sala de aula do ensino regular, e de perceber e conhecer os valores intrínsecos ao grupo de indivíduos que pretendemos estudar, sendo que a abordagem qualitativa leva-nos precisamente à compreensão desses valores na perspetiva dos sujeitos da investigação. Bogdan e Biklen (1994) defendem que esta abordagem permite descrever um problema em profundidade através da compreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos pois, neste tipo de investigação há uma tendência para compreender, em pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto. Por sua vez este tipo de abordagem carece da utilização de determinadas técnicas e instrumentos para recolha de informação, como as entrevistas e as observações.

Contudo, numa etapa posterior de análise e tratamento de dados, verificou-se a necessidade de recorrer a uma abordagem quantitativa para analisar as frequências dos comportamentos de interação observados.

3- Plano do estudo

Elaborámos o plano de estudo partindo de uma questão inicial que tem a ver com a escolha do tema. Escolhemos um tema relacionado com o interesse pessoal da investigadora, como se disse anteriormente, neste caso conhecer como se processam as práticas inclusivas em contexto de sala de aula, com alunos com MD numa escola de 1º ciclo, constituindo este um estudo de caso.

Assim este estudo divide-se em três fases: i) realização das entrevistas e tratamento dos dados; ii) observação em sala de aula e iii) confronto dos dados.

4- Participantes do estudo

Neste estudo participaram três docentes do 1º ciclo de ensino básico, que lecionam numa escola de 1º ciclo, pertencente a um Agrupamento Vertical de Escolas situado no distrito de Lisboa, e quatro alunas com multideficiência que frequentam a mesma escola de 1º ciclo, onde foi criada uma Unidade Especializada de Multideficiência. Inicialmente eram para participar quatro docentes e cinco alunas com MD, mas apenas obtivemos permissão de quatro encarregados de educação para realizar as observações.

De referir que neste estudo a amostra não será representativa, mas sim de conveniência, definida com base no critério de todas as alunas com MD pertencerem à mesma escola.

Fazendo uma breve caracterização dos participantes deste estudo, podemos referir que os docentes envolvidos são todos do sexo feminino, e a sua formação base é licenciatura em 1º ciclo de ensino básico, não possuindo nenhuma das docentes entrevistadas, formação especializada na área da educação especial. Apresentamos uma informação mais detalhada sobre a caracterização das docentes no capítulo da apresentação e discussão dos resultados.

Os alunos envolvidos no estudo são todos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e oito anos e frequentam o 1º ciclo do ensino básico. Relativamente às problemáticas apresentadas, estas tem diferentes etiologias, sendo duas de carácter pós-natal, uma decorrente de acidente de viação aos dois anos de idade, e outra de convulsão derivada de febres altas aos seis meses de idade; uma de carácter peri-natal, decorrente de problemas relacionados com o facto de ter nascido de pré-termo; e outra de carácter congénito, decorrente de anomalia cromossómica. As quatro alunas apresentam défices nos domínios cognitivo, sensorial, nomeadamente

ao nível da visão, e motor, dificuldades graves de comunicação e uma aluna apresenta ainda problemas de saúde a nível pulmonar.

5- Procedimentos

Numa primeira fase do nosso estudo contactámos a Direção do Agrupamento do qual faz parte a escola de 1º ciclo onde decorreu a investigação, com o intuito de informar sobre a intenção do estudo e solicitar a autorização para a realização do mesmo, tendo sido assegurados todos os procedimentos referentes à confidencialidade dos dados recolhidos. Sendo a investigadora, docente do agrupamento, apenas foi formalizada uma autorização verbal.

Numa segunda fase, elaborámos um termo de consentimento informado para os encarregados de educação das alunas com MD, a fim de se poder realizar as observações em contexto de sala de aula (anexo1) e um termo de consentimento informado (anexo 2), para os encarregados de educação de todos os alunos integrantes das turmas observadas, informando da realização das observações.

Posteriormente foram estabelecidos contactos com as docentes diretamente implicadas no estudo, ou seja, que lecionavam nas turmas a ser observadas, no sentido de esclarecer os objetivos do estudo e solicitar a sua colaboração, nomeadamente para a realização das entrevistas e da observação de aulas. Uma vez que todas as docentes (investigadora e sujeitos objetos do estudo) pertencem ao mesmo agrupamento e haver já algum conhecimento mútuo, estes contactos foram de carácter informal. Todas as docentes contactadas manifestaram a sua disponibilidade para colaborar no estudo, tendo sido assim agendadas as entrevistas a fim de recolher as opiniões das docentes envolvidas no estudo e as observações destinadas a recolher informação complementar. As entrevistas foram realizadas em março de 2012 e foram gravadas e transcritas posteriormente. As observações apesar de agendadas com antecedência, sofreram no entanto algumas modificações no seu agendamento devido a alterações no horário de frequência das alunas com MD às turmas.

6- Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Neste estudo recorreremos a vários métodos para recolher a informação necessária, ou seja utilizámos a entrevista aos docentes do ensino regular, titulares de turma; a observação das práticas inclusivas realizadas por aquelas docentes e dos comportamentos de interação desenvolvidos em sala de aula; e por último a análise

documental aos documentos existentes referentes ao processo educativo das alunas, nomeadamente os Programas Educativos Individuais e os horários das alunas. Passamos de seguida a descrever as técnicas e instrumentos de recolha utilizados para concretizarmos os objetivos do estudo.

6.1- Entrevista

No sentido de conhecer como se processam as práticas inclusivas nas salas de ensino regular, com alunos com MD, realizámos entrevistas semiestruturadas às docentes, construídas a partir da elaboração de um guião que integra a definição dos objetivos gerais e específicos, estando estes relacionados com diferentes blocos (anexo 3).

O guião é formado por oito blocos, sendo que no bloco A é apresentada a legitimação da entrevista e motivação do entrevistado; no bloco B pretende-se recolher informação sobre a formação académica e o percurso profissional das docentes entrevistadas; no bloco C procura-se fazer uma caracterização dos alunos com MD envolvidos no estudo, identificar as atividades realizadas pelas docentes com estes alunos e descrever o relacionamento entre pares; no bloco D pretendemos conhecer a opinião das docentes sobre inclusão de alunos com NEE, de alunos com MD e caracterizar as práticas educativas desenvolvidas pelas docentes no sentido de efetivar a inclusão de alunos com MD no ER; no bloco E procuramos identificar as dificuldades e os desafios que enfrentam as docentes do ER no processo de inclusão; no bloco F pretendemos também identificar as necessidades de formação dos docentes do ER, no bloco G procuramos proporcionar aos entrevistados a hipótese de falar sobre algum aspeto que não tenha sido referido na entrevista e queiram acrescentar e por último no bloco H surgem os agradecimentos pela colaboração e disponibilidade dispensada.

Antes de darmos início às entrevistas tivemos uma conversa informal com as docentes no sentido de lhes dar a conhecer as nossas intenções, garantindo que todas as informações recolhidas seriam tratadas confidencialmente.

Quanto ao tipo de entrevista escolhida neste estudo, considerámos utilizar a entrevista semiestruturada, pois pareceu-nos ser a mais apropriada face aos objetivos do estudo. Este tipo de entrevista possibilita elaborar um conjunto de questões construídas a partir de um guião, e por sua vez permite ao entrevistado responder de forma mais completa e alargada ao tópico em questão (Reis, 2010). As entrevistas foram realizadas individualmente, entre janeiro e fevereiro de 2012. Para a sua

realização, foi utilizado um gravador de modo a facilitar a transcrição das informações para posterior análise de conteúdo (anexo 4).

Berelson (1952,1968) definiu análise de conteúdo como “...uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação” (Berelson, 1952 e 1968, cit. por Carmo e Ferreira, 2008, p. 251). Também Bardin (2006) definiu esta técnica como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p.38). Para Quivy e Campenhoudt (1992) a análise de conteúdo é um recurso determinante na ordenação da informação recolhida, tratando de forma metódica as informações e as comunicações que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade. É por isso uma das técnicas mais utilizadas na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências sociais e humanas e tem como objetivo realizar inferências, numa lógica explicitada, a respeito das mensagens cujas características foram inventariadas ou sistematizadas (Vala, 1986).

Bardin (2006) organiza em três fases a técnica da análise de conteúdo, sendo a primeira fase a pré-análise, a segunda fase a exploração do material e a terceira fase a do tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise organiza-se o material a ser analisado a fim de o tornar operacional, sistematizando as ideias iniciais através da realização do que a autora chama de “leitura flutuante” permitindo ao investigador a formulação de hipóteses.

A segunda fase, a exploração do material, consiste na definição de categorias e na identificação de unidades de registo (a unidade mínima de significação em que se pode recortar o discurso do entrevistado visando a contagem de frequências).

Neste contexto procedemos à análise da informação recolhida, começando por realizar o recorte em temas, categorias, subcategorias indicadores, unidades de registo e frequências (anexo 5). Posteriormente, elaborámos uma nova grelha onde foram definidos temas, categorias e subcategorias, com os resultados gerais das três entrevistas em unidades de frequência (anexo 6), e finalmente um quadro síntese com as Frequências Absolutas e Relativas por Categorias e com as Frequências Relativas por Temas (anexo 7).

6.2- Observação

A palavra observar provém do latim *observare*, e quer dizer olhar ou examinar com minúcia e atenção. A ação de observar implica considerar atentamente os factos para os conhecer bem.

Para Alarcão e Tavares (1987), a observação é "...o conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco (p.103).

Tuckman (2000) refere que na investigação qualitativa, a observação "...visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo." (p.523)

Na observação o investigador torna-se num instrumento fundamental de recolha de dados, como referem Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que "...Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal ..." (p.47).

Tendo em conta o objetivo do nosso estudo considerámos pertinente a utilização da observação naturalista, que como refere Estrela (1994), "...é o estudo dum fenómeno no seu meio natural." (p.49). No nosso caso pretendíamos observar as práticas educativas em contexto de sala de aula, observando não só as atividades realizadas, como também os comportamentos de interação desenvolvidos. A técnica da observação naturalista permite captar o comportamento e as interações dos alunos com MD em contexto de sala de ER, no momento em que estas ocorrem, presenciados pelo próprio observador. Neste tipo de observação, o investigador deverá estar atento e registar tudo o que vê, para posteriormente construir as suas "biografias" (Estrela, 1994, p.49). Para este autor, neste tipo de observação, o investigador deverá distanciar-se do grupo, abstendo-se de fazer qualquer tipo de interferência, fazendo o que define como uma observação não-participante. Para realizar as observações posicionámo-nos de forma a não perturbar o normal decorrer das atividades, mas de forma a visualizar e ouvir o que se passava na sala. De referir que as observações realizadas no ambiente natural dos alunos, neste caso no contexto sala de aula, contribuíram fortemente para alcançar os nossos objetivos. Dada a amplitude do campo de observação, achámos pertinente a construção de uma grelha de observação, para registar os comportamentos e atividades observadas (anexo 8).

Na grelha utilizada para descrever as observações, consta para além da identificação das alunas e as respetivas idades, a identificação da docente, do ano de escolaridade, o nº de alunos da turma, outros participantes, a data e o tempo de observação, a descrição do contexto e a identificação da atividade.

A realização das observações decorreram entre maio e outubro de 2012, e em várias ocasiões foram condicionadas pela frequência das alunas com MD às salas de ensino regular. De referir ainda que as alunas A1 e A2, foram observadas em simultâneo, uma vez que pertenciam à mesma turma. Assim foram realizadas para cada aluna cinco observações, perfazendo um total de vinte observações com a duração de vinte minutos cada. Os momentos de observação realizaram-se nos tempos definidos para as alunas com MD irem às salas de ER e foram observadas atividades nas áreas das expressões, da matemática e do português.

A análise das observações processou-se através do tratamento dos dados com base nos registos efetuados e permitiu-nos identificar duas dimensões que conduziram a uma melhor perceção das práticas desenvolvidas, nomeadamente ao nível dos comportamentos de participação das alunas com MD nas atividades e ao nível dos comportamentos de interação desenvolvidos pelas mesmas alunas, em relação aos adultos e aos pares.

Para o tratamento dos dados relativos aos comportamentos de interação das alunas com MD nas atividades, procedemos a um registo composto por um texto descritivo que consistiu numa classificação tendo em conta quatro critérios: i) identificação e descrição da atividade, ii) descrição dos comportamentos da aluna, iii) explicitação do papel do adulto durante a atividade (estratégias adotadas) e iv) juízo sobre a atividade desenvolvida (adequação e objetivos). Os comportamentos de interação desenvolvidos entre as alunas com MD e os pares, e as alunas com MD e os adultos foram analisados quanto ao tipo de comportamento e à frequência de ocorrência e posteriormente registados em quadro. Da mesma forma foram elaborados dois outros quadros, um quadro referente aos comportamentos de interação das docentes e das assistentes operacionais direcionados para as alunas com MD e outro referente aos comportamentos de interação dos pares para com as alunas com MD (anexos 11,12,13,14).

6.3- Pesquisa e análise documental

Procedemos à pesquisa documental dos processos das alunas, nomeadamente Programas Educativos Individuais e horários. A análise documental foi utilizada tendo

em vista a complementaridade dos dados recolhidos através das entrevistas e das observações, esperando com esta ferramenta encontrar informações úteis para o objeto do estudo. Pretendeu-se com as informações obtidas por este método, valorizar os registos provenientes de outras fontes.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta e analisa os resultados das entrevistas, das observações naturalistas e da pesquisa documental realizada. Procurámos interpretar os dados à luz do enquadramento teórico apresentado no primeiro capítulo e relacioná-los com o objetivo do nosso estudo.

Começamos por fazer uma caracterização dos participantes do estudo, nomeadamente das docentes do ensino regular que lecionam as turmas onde estão integradas as alunas com MD.

Em seguida caracterizamos as alunas com MD, considerando aspetos como, a descrição das problemáticas, capacidades comunicativas, dificuldades e necessidades. Após esta descrição fazemos uma exposição dos resultados quanto, às formas de participação das alunas com MD nas atividades realizadas em sala de aula e ainda às relações sociais desenvolvidas entre as alunas com MD e os pares.

Posteriormente analisamos as entrevistas de forma a conhecer como os professores do ER percebem a inclusão de alunos com multideficiência, focando três dimensões: i) procedimentos relativos à inclusão de alunos com MD; ii) organização das respostas educativas; e iii) percepções dos docentes face à inclusão de alunos com multideficiência.

Por fim, analisamos os resultados das observações realizadas em contexto de sala de aula, focando aspetos relacionados com a organização da sala de aula, a frequência e permanência na sala de ER, a transição das alunas com MD da Unidade para a sala de aula, as atividades desenvolvidas na sala de aula, a participação das alunas com MD nas atividades, as estratégias utilizadas pelos docentes do ER no processo de ensino e aprendizagem e as interações desenvolvidas em contexto de sala de aula.

1. Caracterização dos participantes

1.1. Caracterização dos professores

O quadro 1, apresenta a caracterização das docentes do ensino regular titulares de turma, relativamente às suas habilitações, formação, experiência profissional com alunos com MD e ano de escolaridade que lecionam, tendo como base as informações fornecidas pelas próprias docentes nas entrevistas.

Quadro 1 - Caracterização das docentes

Doc. Titular de turma	Formação Inicial	Formação Especializada	Formação em MD	Experiência com alunos com Multideficiência	Ano de escolaridade que leciona
PH	Licenciatura em 1º ciclo	Não	Não	1 ano	1º
PS	Licenciatura em 1º ciclo	Não	Não	2 anos	2º
PT	Licenciatura em 1º ciclo	Não	Não	2 anos	2º

Analisando o quadro, constatamos que todas as docentes possuem como formação inicial, a licenciatura em 1º ciclo. Nenhuma docente possui formação em qualquer domínio de especialização.

Relativamente aos anos de experiência com alunos com MD, constatamos que duas docentes trabalham há dois anos com estas alunas, que coincide exatamente com o tempo de existência da Unidade de MD naquela EB1 e a outra docente trabalha apenas há um ano, que é o tempo de frequência da aluna na EB1.

1.2. Caracterização dos alunos

1.2.1. Perfil dos alunos

Quanto às alunas com MD participantes no nosso estudo, considerámos pertinente fazer uma descrição pormenorizada do seu perfil, para uma melhor compreensão do modo como as suas capacidades, dificuldades e limitações, condicionam as interações desenvolvidas com os pares e os adultos.

Deste modo, apresentamos em seguida os quadros referentes à caracterização das alunas com MD envolvidas no nosso estudo. Devido à grande diversidade de características apresentadas, considerámos pertinente fazer uma caracterização focando cinco dimensões: i) tipo de problemática; ii) funções do corpo; iii) capacidades; iv) dificuldades/limitações e v) necessidades, tendo como referência a informação recolhida nas entrevistas e também na pesquisa documental aos Programas Educativos Individuais.

Quadro 2 - Caracterização do tipo de problemática das alunas com MD

CARATERIZAÇÃO DAS ALUNAS COM MD	A1	A2	A3	A4
Categoria: Tipo de Problemática				
-Traumatismo crânio-encefálico, com fratura temporo-parietal	x			
-Tetraparésia espástica	x			
-Disfunção oculomotora e visual bilateral	x			
-Encefalopatia e Atraso Global do Desenvolvimento		x		
-Estrabismo		x	x	
-Atraso de Desenvolvimento Psicomotor			x	
-Síndrome Polimalformativo				x
-Atraso no desenvolvimento global				x
-Problemas de saúde a nível pulmonar				x
-Problemas de visão				x
-Pé Boto				x

Verificamos que as alunas apresentam problemáticas derivadas de diferentes etiologias. A aluna A4 apresenta uma problemática congénita resultante de uma anomalia cromossómica. A aluna A3 teve Leucomalácia Periventricular associada a prematuridade, pelo que a sua condição resulta de uma situação peri-natal. Asas alunas A1 e A2 apresentam problemáticas que resultam de condições pós-natais, mais propriamente são consequência de acidente de viação e de convulsão devido a febres altas, respetivamente.

O quadro seguinte apresenta uma breve caracterização das alunas com MD ao nível das funções do corpo. De referir que estes dados resultaram da pesquisa documental efetuada aos programas educativos individuais das alunas.

Quadro 3 - Caracterização das alunas com MD ao nível das funções do corpo.

	FUNÇÕES SENSORIAIS		FUNÇÕES NEUROMUSQUELÉTICAS		FUNÇÕES COGNITIVAS E PSICOSSOCIAIS		FUNÇÕES DE COMUNICAÇÃO	
	Severa	Grave	Severa	Grave	Severa	Grave	Severa	Grave
A1				x		x		x
A2	x			x		x		x
A3				x		x		
A4		x	x		x		x	

Como podemos constatar, as quatro alunas apresentam limitações ao nível de várias funções do corpo: sensorial, nomeadamente ao nível da visão, cognitivo e psicossocial, motor e comunicação. Maioritariamente as limitações nestas funções do corpo são caracterizadas como graves. A aluna que apresenta limitações mais severas é a A4.

O quadro 4 descreve a caracterização das formas de comunicação usadas pelas alunas com MD, segundo informação recolhida nas entrevistas. As formas de comunicação encontram-se organizadas em duas categorias: i) comunicação não-verbal; e ii) comunicação verbal.

Quadro 4 - Caracterização das capacidades de comunicação das alunas com MD

CARATERIZAÇÃO DAS FORMAS DE COMUNICAÇÃO USADAS PELAS ALUNAS COM MD	A1	A2	A3	A4
Categoria: Comunicação Não-verbal				
Olhar	x	x	x	x
Expressões faciais	x	x	x	x
Movimentos corporais	x	x	x	x
Vocalizações	x	x		x
Categoria: Comunicação Verbal				
Fala			x	

Como se pode ver no quadro 4, as alunas A1, A2 e A4 utilizam para comunicar o olhar, as expressões faciais, os movimentos corporais e as vocalizações. A aluna A3, utiliza as mesmas formas de comunicação não-verbal com exceção das vocalizações, uma vez que utiliza a fala para comunicar.

O quadro seguinte, caracteriza as alunas com MD ao nível das suas dificuldades/limitações na atividade e participação em diversos níveis.

Quadro 5 - Caracterização das dificuldades/limitações das alunas com MD

CARATERIZAÇÃO DAS ALUNAS COM MD	A1	A2	A3	A4
Categoria: Dificuldade/Limitações				
-Limitações ao nível da atividade e participação na sala	x	x	x	x
-Dificuldade em se concentrar	x	x	x	x
-Dificuldade em realizar tarefas mais estruturadas	x	x		x
-Limitações nas interações e relacionamentos interpessoais	x	x	x	x
-Limitações ao nível da comunicação	x	x		x
-Limitações ao nível da mobilidade	x	x	x	x
-Fracca reação a estímulos				x

Da análise ao quadro podemos verificar que todas as alunas apresentam limitações a nível da mobilidade, sendo que três das quatro alunas se deslocam em cadeiras de rodas e uma desloca-se com a ajuda de um andarilho. Observa-se ainda limitações/dificuldades em todas as alunas no que diz respeito às interações, à atividade e participação no geral e à concentração. A aluna A4 apresenta ainda uma fraca reação aos estímulos, a qual é referenciada pela sua professora, na entrevista: “A aluna tem uma participação passiva devido à sua patologia. Ela não reage aos estímulos.” (DT)

A aluna A3 apresenta menos limitações/dificuldades do que as outras, nomeadamente ao nível da comunicação, uma vez que utiliza linguagem expressiva oral, e da realização de tarefas mais estruturadas. Este facto é confirmado pela docente H na entrevista, quando afirma: “...esta minha aluna não é tão limitada como as outras alunas que estão na unidade.”

Em seguida apresentamos o quadro 6, referente às necessidades das alunas com MD, organizadas em três categorias: i) necessidades relacionadas com tecnologias de apoio; ii) necessidades relacionadas com a atividade e participação e iii) necessidades relacionadas com a saúde. Os dados aqui apresentados foram recolhidos através das entrevistas e da pesquisa documental aos programas educativos individuais.

Quadro 6- Caraterização das necessidades das alunas com MD

CARATERIZAÇÃO DAS ALUNAS COM MD	A1	A2	A3	A4
Categoria: Necessidades Relacionadas com Tecnologias de Apoio				
-Necessita de cadeira de rodas	x	x		x
-Necessita de standing frame móvel com tabuleiro	x	x		x
-Necessita de brinquedos educativos adaptados	x	x		x
-Necessita de andarilho			x	
-Necessita de talas de barbas e posteriores	x	x	x	
-Necessita de cadeira sanitária	x			
-Necessita de cadeira de comer		x		
-Necessita de computador com adaptações no teclado	x	x		
-Necessita de software para aprendizagem	x	x		
Categoria: Necessidades Relacionadas com a Atividade e Participação				
-Necessita de ajuda em todas as atividades da vida diária	x	x		x
-Necessita de ajuda para ir à casa de banho			x	
-Necessita de ajuda para apanhar objetos do chão			x	
-Necessita de ajuda para participar nas atividades			x	
Categoria: Necessidades Relacionadas com a Saúde				
-Necessita de descanso no período da tarde				x
-Necessita de medicação diária	x			x

Em relação às tecnologias de apoio, verificamos que todas as alunas necessitam deste tipo de produtos, havendo apenas a salientar a aluna A3, que utiliza como tecnologias de apoio o andarilho e simultaneamente as talas de barbas e posteriores para a sua deslocação e a aluna A4 que também só utiliza a cadeira de rodas para se deslocar, o standing frame e os brinquedos educativos adaptados. As alunas A1 e A2 são as que utilizam uma maior variedade de tecnologias de apoio, as quais se relacionam basicamente com a mobilidade e posicionamento, e alguns produtos para o lazer e a aprendizagem, como é o caso dos softwares e das adaptações para o computador.

No que diz respeito à atividade e participação, constatamos que as alunas A1, A2 e A4 necessitam de ajuda em todas as atividades da vida diária, sendo que a professora da aluna A3 faz referência a necessidades mais específicas como, ajuda para ir à casa de banho, para apanhar objetos do chão e para participar em algumas atividades, tal como é referido na sua entrevista: "...é preciso estar sempre a chamar-lhe a atenção, precisa de ir acompanhada à casa de banho, se o material cai no chão alguém tem de apanhar...". (DH)

Em relação às necessidades relacionadas com a saúde, constata-se que as alunas A1 e A4 necessitam de medicação diária e a aluna A4 necessita de períodos de descanso como refere a docente na entrevista: "...a aluna no período da tarde adormece...". (DT)

1.2.2. Participação nas atividades

Em relação a este ponto podemos constatar que as alunas com MD, incluindo a aluna A4, apresentam dois tipos de participação nas atividades: i) participação ativa, quando produzem movimentos corporais em resposta a solicitações, ou ouvem música, e quando vocalizam e fazem batimento de palmas, e ii) participação passiva, quando utilizam o olhar, o sorriso e as expressões faciais para apreenderem o que se passa à sua volta.

De facto as docentes S e H referem que as alunas A1, A2 e A3 gostam de participar nas atividades realizadas em sala de aula, demonstram interesse pelas atividades e respondem a estímulos. Participam batendo palmas e movimentando o corpo ao som da música ou observando e rindo. A docente H refere ainda que a aluna A3 participa usando a linguagem expressiva oral, embora apenas quando solicitada pelo adulto, pois segundo a mesma, a aluna "...não é muito comunicativa ...". Estas afirmações são ilustradas pelas frases seguintes: "...Ela apesar de conseguir

comunicar verbalmente, não é muito comunicativa, só fala quando solicitada pelo adulto.” (DH)

“...Ela vai fazendo as atividades que nós propomos, ... e quando há uma atividade de grupo ela gosta de participar. Por exemplo estou a lembrar-me que quando fazemos leitura de frases escritas no quadro, os colegas lêem e ela lê também e fica muito contente.” (DH)“...As alunas tentam participar à sua maneira, através, do olhar, do sorriso, de expressões faciais, movimentos corporais e vocalizam alguns sons. Uma das alunas, por vezes, bate palmas, baloiça o corpo ao som de músicas e emite algumas vocalizações. A outra aluna, na maioria das vezes, limita-se a olhar e a sorrir de vez em quando. Mas tem dias em que mostra-se muito interessada, por exemplo quando lhe é contada uma história, e tenta participar na mesma, emitindo vocalizações.” (DS)

A docente T, refere que a aluna A4, “...tem uma participação passiva devido à sua patologia ...”.

1.2.3. Relações sociais com os pares

Iremos agora focar os aspetos relacionados com as relações sociais desenvolvidas entre as alunas com MD e os pares, considerando duas categorias distintas: i) as atitudes e ii) as interações sociais.

Quadro 7 - Caracterização das relações entre alunas com MD e os pares

CARATERIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE ALUNAS COM MD E OS PARES	A1	A2	A3	A4
Categoria: Atitudes				
-Pares aceitam a presença da aluna na sala de aula	x	x		
-Pares demonstram sensibilidade face às dificuldades das alunas	x	x		
-Alunas e pares manifestam afeto	x	x	x	
Categoria: Interações Sociais				
-Pares tomam a iniciativa de interagir com as alunas	x	x	x	
-Pares promovem a participação das alunas nas atividades	x	x	x	
-Aluna retribui a ajuda dos pares com presentes			x	
-Alguma interação com os pares	x	x	x	
-Frac interação com os pares				x

Segundo as docentes das alunas com MD observadas, as relações existentes entre elas e os pares são caracterizadas pela aceitação, sensibilidade dos pares face às dificuldades das alunas e manifestação de afetos. As docentes S e H referem a existência de interações, entre as alunas A1, A2 e A3 e os pares, enquanto a docente T refere em relação à aluna A4 que esta "...interage muito pouco com os seus pares."

Pela pesquisa e análise documental aos programas educativos individuais, ao nível da atividade e participação, constatamos efetivamente que as alunas A1, A2 e A3, desenvolvem relações sociais com os pares, como se comprova nas transcrições seguintes:

"...Gosta e sorri quando os outros interagem com ela. A A1 desde que frequenta a escola revela interesse nas relações com os pares, apreciando a sua companhia, sorrindo e manifestando alegria (d710.2) e (d730.2)" ¹

"...Interage com as outras crianças e com os adultos procurando a sua atenção e companhia, conseguindo interagir com os mesmos através do sorriso, gargalhada e choro." (PEI da aluna A2)

"...Depois de estabelecida uma relação, a A3 sabe corresponder manifestando atitudes de apreço/desagrado, estima reagindo aos sentimentos dos outros de forma contextualizada (d740.2) (d750.2)."

Em relação à aluna A4 ao nível da atividade e participação, o documento refere que existe deficiência grave nas "...Interacções e relacionamentos interpessoais: interacções interpessoais básicas; relacionamento formal (d710.3) (d730.3).", comprovando-se as afirmações da docente T.

2. Perspetivas dos professores sobre a inclusão de alunos com MD

As entrevistas realizadas permitiram-nos conhecer a percepção das docentes do ensino regular que lecionam as turmas onde estão inseridas as alunas com MD, quanto ao processo de inclusão. A análise de conteúdo às entrevistas permitiram-nos definir três temas, sendo que o primeiro diz respeito aos procedimentos relacionados com a inclusão de alunos com MD na escola regular, em que são considerados aspetos relativos à: i) organização das turmas, ii) transição entre a unidade e a sala de aula, iii) organização do currículo, iv) planificação das atividades, v) articulação entre

¹ Pei da aluna A3

os docentes do ER e os docentes de EE e vi) participação da docente do ER na elaboração do PEI. O segundo tema relaciona-se com as respostas educativas promovidas pela escola, abordando aspetos como: i) a frequência da sala de ER; ii) atividades desenvolvidas na sala de aula; iii) estratégias desenvolvidas pelos adultos, para trabalhar com as alunas com MD e iv) os recursos que utilizam. O terceiro tema refere-se às perceções dos docentes face à inclusão de alunos com multideficiência, no que diz respeito às vantagens da inclusão, às dificuldades inerentes à inclusão, o que fazer para ultrapassar essas dificuldades e às necessidades de formação. Passemos então à apresentação dos dados referentes ao primeiro tema.

2.1. Procedimentos relativos à inclusão de alunos com MD

A análise de conteúdo efetuada às entrevistas realizadas aos professores que trabalham com os alunos com multideficiência permitiram-nos perceber quais os procedimentos adotados relativamente à inclusão de alunos com MD, no estabelecimento de ensino em estudo. Os docentes entrevistados disseram-nos: i) como estes organizam as turmas, ii) como realizam o processo de transição entre a unidade e a sala de aula, iii) como organizam o currículo, iv) como planificam as atividades, v) como se processa a articulação entre os docentes do ensino regular e de educação especial, e vi) qual a participação da docente do ensino regular na elaboração do PEI. São estas as dimensões que passamos a descrever.

2.1.1. Organização das turmas

Relativamente à organização das turmas, foi-nos dito pelas docentes entrevistadas que os alunos com NEE são integrados em turmas reduzidas que podem ir até um máximo de 20 alunos, com idades equivalentes.

Transcrevemos em seguida as afirmações que ilustram estas ideias:

“Normalmente as turmas onde eles são colocados, são reduzidas para 20 alunos...”
(DH);

“Os alunos com NEE são integrados em turmas reduzidas de 20 alunos, tendo em conta a sua faixa etária.” (DS);

“Integram os alunos em turmas reduzidas da sua faixa etária.” (DT)

2.1.2. Transição entre a unidade e a sala de aula

Quanto à transição entre a unidade e a sala de aula, as docentes referiram que os alunos com MD vão para sempre acompanhados pelas assistentes operacionais ou pela docente de educação especial, como se pode verificar nas suas afirmações: “Vem sempre acompanhada pela professora de educação especial ou pela auxiliar.” (DH);

“Estas alunas estão sempre acompanhadas por uma auxiliar.” (DS);

“A aluna vem sempre acompanhada uma auxiliar.” (DT)

2.1.3. Organização do currículo

As docentes referem que o currículo é organizado em função das 47 características das alunas, com incidência na área das expressões e na área da socialização, sendo que a docente H menciona ainda que a aluna A3, acompanha o currículo comum e frequenta as atividades extra curriculares.

Apresentamos em seguida excertos que ilustram estas ideias:

“...Tentamos desenvolver a parte social, que no fundo é onde se pode trabalhar mais com estes alunos devido às suas limitações não é. No entanto esta minha aluna não é tão limitada como as outras alunas que estão na unidade e por isso também acompanha a turma nas áreas curriculares e extra curriculares.” (DH)

“...estes alunos só vão à sala de aula para participar nas expressões.” (DH)

“...Tentamos acima de tudo desenvolver a socialização.” (DS)

Pela análise documental pudemos constatar ainda que todas as alunas beneficiam de um Currículo Específico Individual, contemplado no artigo 21.º do Decreto-Lei n.º3/2008.

A aluna A3 é a única aluna cujo CEI contempla adequações curriculares a língua portuguesa e a matemática.

2.1.4. Planificação das atividades

A planificação constitui uma etapa importante em qualquer processo de ensino e aprendizagem. No processo de inclusão de alunos com MD, torna-se fundamental para que o trabalho desenvolvido seja consistente e bem-sucedido.

As docentes S e H referem que planificam o trabalho para estas alunas, tendo em conta a planificação semanal. A docente S para além da planificação semanal, considera ainda a planificação anual e mensal. A docente H foi a única a referenciar que considera também o Programa Educativo Individual. A docente T, não fez no seu discurso referência ao tipo de planificações referidas pelas outras docentes, mencionando apenas o tipo de atividades que desenvolve. Podemos então considerar que as docentes planificam o seu trabalho com base na planificação semanal da turma. Transcrevemos algumas citações que ilustram estas ideias:

“Tento seguir o seu Plano Educativo Individual e conciliar com a planificação semanal que tenho planificada para o resto da turma.” (DH)

“Tendo em conta a planificação anual e mensal, elaboro a planificação semanal...” (DS)

“Procuro sempre estabelecer atividades que envolvam som e movimento...” (DT)

2.1.5. Articulação entre os docentes do ensino regular e de educação especial

A articulação entre docentes é um procedimento crucial para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Com efeito as entrevistadas referem no seu discurso a existência de momentos de articulação entre as docentes do ER e a docente de EE responsáveis pela sala de multideficiência. As docentes S e T revelam que articulam em três momentos distintos: diariamente, nas reuniões de conselho de ano e nas reuniões de conselho de docentes. A docente H refere que para além de articular diariamente, fá-lo também nas reuniões de conselho de docentes e nas reuniões de escola. Constata-se assim que, a articulação entre docentes é maioritariamente realizada diariamente, em conversas informais, e isto prende-se com o fator proximidade (entre unidade e sala de aula) e nas reuniões de conselho de docentes que se realizam uma vez por mês. Transcrevemos alguns excertos que corroboram estas afirmações:

“ Temos conversas informais diariamente, uma vez que a professora de educação especial se desloca todos os dias à sala de aula e conversamos nas reuniões de escola e nos conselhos de docentes que se realizam uma vez por mês.” (DH)

“ Eu e a colega de educação especial articulamos quase diariamente pois a sala de aula situa-se em frente à unidade. Também articulamos nas reuniões de ano e de conselho de docentes que são realizadas no Agrupamento.” (DT)

“ Eu articulo com a colega da educação especial diariamente, uma vez que trabalhamos em salas muito próximas e depois temos as reuniões de Conselho de Ano e de Conselho de Docentes.” (DS)

Face aos dados apresentados infere-se que o trabalho em equipa se assume como um aspeto importante a considerar no processo de inclusão dos alunos com multideficiência, no contexto estudado.

2.1.6. Participação da docente do ensino regular na elaboração do PEI.

Quanto à participação das docentes na elaboração dos programas educativos especiais dos seus alunos, as entrevistadas mencionam que participam ativamente neste processo, dando as suas opiniões e respeitando as opiniões dos colegas de educação especial. Afirmaram ainda que consideram importante a colaboração de todos os técnicos intervenientes no processo educativo das alunas. Transcrevemos alguns excertos ilustrativos destas opiniões:

“ Participo ativamente colaborando com todos os intervenientes no processo educativo da aluna.” (DH)

“ Na elaboração do PEI, dou a minha opinião respeitando sempre as opiniões da professora de Educação Especial e dos outros técnicos envolvidos.” (DS)

“ Colaborei na elaboração do PEI, dando o meu melhor e principalmente respeitando as opiniões da professora de Educação Especial.” (DT)

2.2. Organização das respostas educativas

O segundo tema que emergiu da análise de conteúdo das entrevistas diz respeito à organização das respostas educativas. A frequência com que estas alunas se deslocam à sala de aula, as atividades que desenvolvem, as estratégias utilizadas pelas docentes das turmas no processo de ensino e aprendizagem, são algumas questões abordadas na organização das respostas educativas. Passamos então à análise dessas questões.

2.2.1. Frequência da sala de ensino regular

Pudemos apurar pela análise das entrevistas, que as alunas com MD frequentam a sala de aula por curtos períodos de tempo, sendo que este varia em função das

necessidades e limitações das alunas, como se pode verificar nos extratos das entrevistas que se seguem:

“ Estas alunas frequentam as aulas de Apoio ao Estudo e de Expressões e ficam na sala de aula cerca de 1 hora. O tempo que permanecem na sala pode variar, de acordo com as suas patologias e características.” (DS)

“... os alunos vêm à turma por períodos de tempo de acordo com as suas patologias e características.” (DT)

“ A aluna deveria vir todos os dias, durante uma hora, mas tal nem sempre acontece porque a aluna no período da tarde adormece e também porque a sua saúde é muito frágil o que origina faltas ou resguardo na Unidade.” (DT)

A aluna A3 é a única aluna que frequenta a sala de aula a tempo inteiro, segundo a docente H, por imposição dos pais, frequentando o espaço da UE apenas para fazer terapias como afirma a própria docente:

“ ...esta aluna(...)está praticamente o tempo todo na sala de aula, só saindo para fazer as terapias.” (DH)

“... os pais desta aluna quiseram que ela estivesse o tempo todo na sala de aula... ” (DH),

As afirmações das docentes confirmam-se com o que está delineado no PEI das alunas no ponto quatro referente à Planificação Específica. Neste ponto é definido que ao nível da carga curricular, participação na turma e nas atividades escolares, locais e respetivos tempos semanais, as alunas participam nas atividades da escola onde estão inseridas e que envolvam o seu grupo/turma, sempre que possível, mas tomando sempre em consideração as suas limitações.

2.2.2. Atividades desenvolvidas com as alunas

À questão colocada sobre o tipo de atividades desenvolvidas em sala de aula com as alunas com MD, as docentes S e T referem que trabalham a área das expressões, nomeadamente a expressão dramática com a audição de histórias, a expressão plástica e a expressão musical com a audição de músicas. Trabalham ainda a área da língua portuguesa com o estudo das vogais (no caso da aluna A1) e a visualização de imagens/objetos para aumentar o vocabulário. Apresentamos em seguida alguns excertos que ilustram estas ideias:

“As atividades que mais realizo com estas alunas são essencialmente nas áreas de expressões, canções, dramatizações e faço também leitura e audição com recurso a aparelhagem de áudio, de histórias e lengalengas. Procuo reforçar, sempre que possível, as aprendizagens que vão efetuando na sala de MD, por exemplo, com uma das alunas tenho continuado com o estudo das vogais, pois já as consegue verbalizar; tento introduzir vocabulário novo através de imagens e objetos.” (DS)

“Realizamos atividades relacionadas com música, cantamos umas canções, ouvimos Cds, histórias e fazemos dramatizações.” (DT)

A docente S revela no seu discurso uma preocupação em reforçar conteúdos que são trabalhados na UE, como podemos verificar na seguinte transcrição:

“Procuo reforçar, sempre que possível, as aprendizagens que vão efetuando na sala de MD, por exemplo, com uma das alunas tenho continuado com o estudo das vogais, pois já as consegue verbalizar; tento introduzir vocabulário novo através de imagens e objetos.” (DS)

A docente H refere que a aluna A3 devido às suas características acompanha o currículo comum com adequações a língua portuguesa e a matemática e acompanha as atividades extracurriculares. As transcrições seguintes ilustram estas afirmações:

“ Ela trabalha o currículo comum com adequações a matemática e a língua portuguesa...” (DH)

“ ...também acompanha a turma nas áreas curriculares e extra curriculares.” (DH)

2.2.3. Estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem

As docentes S, T e H são unânimes em afirmar que tentam sempre que possível adequar as atividades programadas para a turma, ao Pei das alunas. Mencionam uma preocupação em proporcionar atividades que envolvam som, cor e movimento, que consideram ser apelativas para as alunas, atividades que se adequam às capacidades das alunas e que proporcionem interação entre as alunas e os pares. A docente S refere que utiliza como estratégia, os pares da aluna. A docente H menciona ainda que adequa o seu trabalho e as estratégias quando surgem situações imprevistas.

Estas ideias são ilustradas nas citações a seguir transcritas:

“Por vezes surgem situações imprevistas e aí temos de adaptar o nosso trabalho e as estratégias a utilizar.” (DH)

“...acho que é importante adequarmos as estratégias às limitações e capacidades da aluna.” (DH)

“Tento sempre que possível seguir o PEI.” (DH)

“Tento utilizar estratégias que sejam o mais apelativas possível. São geralmente estratégias que envolvem cor, som e movimento.” (DS)

“...recorro também à participação dos alunos da turma.” (DS)

“Utilizo estratégias que envolvam som e movimento para que a aluna se aproxime mais da turma.” (DT)

“Procuro sempre estabelecer atividades que envolvam som e movimento, tentando que a aluna tenha algum tipo de interação.” (DT)

2.2.4. Recursos materiais utilizados no processo de ensino e aprendizagem

A análise de conteúdo das entrevistas permitiu-nos ainda perceber quais os recursos materiais utilizados no processo de ensino e aprendizagem das crianças com multideficiência. Isto é, passamos a apresentar os recursos materiais, que as docentes do ensino regular disseram utilizar para apoiar a aprendizagem e participação destas alunas nas atividades. Foi referida a utilização de aparelhagens de som, CDs, livros, imagens, e caixa de areia. De salientar que alguns materiais utilizados nas salas de aula pertencem ao espaço da UE, como é o caso da caixa de areia. A docente H menciona ainda a utilização de fichas de língua portuguesa, matemática e estudo do meio adaptadas na UE pela docente de educação especial.

As seguintes transcrições corroboram o que acima foi mencionado:

“Recorro a material específico que vou buscar à unidade, como por exemplo a caixa de areia, uma vez que na sala não tenho este tipo de material. Por vezes também utilizo fichas de matemática, português e estudo do meio adaptadas na unidade.” (DH)

“Os recursos usados mais frequentemente são CDs, imagens coloridas, livros de histórias...” (DS)

“...recorro a aparelhagens de som para audição de músicas...” (DT)

2.3. Percepções dos docentes face à inclusão de alunos com multideficiência

O último tema que resultou da nossa análise de conteúdo às entrevistas prende-se com as percepções dos docentes sobre a inclusão de alunos com MD nas salas de ensino regular. Começamos por descrever aspetos relacionados com: i) as vantagens da inclusão, ii) as dificuldades sentidas, iii) como as ultrapassar e por último iv) as necessidades de formação.

2.3.1. Vantagens da inclusão

As três docentes entrevistadas foram unânimes em afirmar que a inclusão é vantajosa no sentido em que facilita a socialização, promovendo o contato entre os alunos com e sem NEE. Disseram também que facilita as aprendizagens das alunas com MD. Afirmaram ainda que a inclusão promove valores de cooperação, solidariedade e tolerância nos alunos sem NEE.

Transcrevemos alguns excertos que ilustram estas ideias:

“...acho que é positivo para estes alunos a sua inclusão nas turmas de ensino regular, principalmente ao nível da socialização e também ao nível das aprendizagens.” (DH)

“...a partilha de experiências entre os diversos alunos com e sem deficiências é benéfico para todos. As alunas com multideficiência ao serem integradas na turma, podem fazer algumas aprendizagens, ao interagir com os pares em ambientes naturais e vão beneficiar sobretudo ao nível da socialização. Por outro lado, a presença destas alunas na turma é também muito importante para todos, pois permite o desenvolvimento de sentimentos como a ajuda, a cooperação, a partilha, a tolerância e a solidariedade.” (DS)

“...esta aluna beneficia com a integração na turma, principalmente a nível da socialização,...” (DT)

2.3.2. Dificuldades inerentes à inclusão

À questão do estudo sobre as dificuldades sentidas pelos docentes para incluir alunos com MD nas suas turmas, duas docentes afirmam ser a comunicação com as alunas, um dos grandes problemas. O facto de estas alunas não conseguirem expressar-se e comunicar da mesma forma que os alunos sem NEE, é um dos maiores desafios que declararam enfrentar. Da mesma forma, afirmaram sentir dificuldade em articular o currículo da turma com o currículo específico individual das alunas. Ligada a esta, outra dificuldade referida prende-se com a criação de atividades e estratégias que respondam às necessidades das alunas, bem como a promoção de interações entre as alunas e os pares.

Uma docente emprega ainda no seu discurso a palavra “insegurança”, para descrever o que sente face à presença destas alunas na sua sala de aula e este sentimento relaciona-se em parte, com a imprevisibilidade das reações das alunas, perante as atividades propostas.

A mesma docente menciona ainda a falta de recursos humanos, referindo-se especificamente à falta de assistentes operacionais a tempo inteiro na sala de aula, provocando este facto alguma perturbação na sala.

A falta de condições nas salas de aula para incluir estas alunas, é citada por uma docente, referindo-se especificamente à falta de meios facilitadores de comunicação.

Em seguida transcrevemos excertos do discurso das docentes que ilustram estes dados:

“Uma das dificuldades é não ter uma auxiliar a tempo inteiro na minha sala, porque a aluna precisa de uma pessoa para fazer tudo, ela distrai-se facilmente e é preciso estar sempre a chamar-lhe a atenção, precisa de ir acompanhada à casa de banho, se o material cai no chão alguém tem de apanhar e isso provoca alguma perturbação na sala.” (DH)

“É um grande desafio porque nós todos os dias estamos sem saber como a aluna vai reagir às nossas propostas e é sempre uma incógnita a forma como o trabalho vai correr.” (DH)

“...Preocupava-me o aspeto dos objetivos a trabalhar com ela...” (DH)

“...A minha preocupação foi criar condições para fazer a inclusão das alunas na turma, o melhor possível. As maiores dificuldades que senti foram, criar estratégias e atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades destas alunas.” (DS)

“...A minha principal preocupação foi estabelecer condições para a inclusão da aluna na turma e as grandes dificuldades foram no sentido de como estabelecer comunicação entre a turma e a aluna.” (DT)

2.3.3. Como ultrapassar essas dificuldades

Perante um discurso de dificuldades e desafios inerentes ao processo de inclusão, entendemos importante questionar as docentes sobre como essas dificuldades poderiam ser ultrapassadas ou minimizadas. As docentes afirmam por um lado, a necessidade de manter, e em algumas situações aumentar os recursos humanos e materiais, e por outro lado investir em atividades que se adequem às necessidades e interesses das alunas.

Os excertos que se seguem refletem as percepções das docentes sobre estas questões:

“No meu caso facilitava muito se tivesse uma auxiliar a tempo inteiro na minha sala.” (DH)

“Vou esclarecendo as dúvidas com a colega da educação especial, ela dá-me algumas dicas para trabalhar com a aluna.” (DH)

“Tento minimizar as dificuldades procurando atividades que estejam de acordo com o programa e que possam de alguma forma ir de encontro às necessidade e interesses destas alunas.” (DS)

“ ...tenho procurado saber mais da problemática de cada uma das alunas junto dos Encarregados de Educação, da professora de Educação Especial, de todos os técnicos envolvidos e procuro informações na Net.” (DS)

“Relacionar mais o programa comum, com atividades compatíveis com a aluna.” (DT)

“Troco opiniões com a professora da educação especial e procuro informações na Net.” (DT)

2.3.4. Necessidades de formação

As dificuldades e as dúvidas sentidas pelos docentes do ensino regular no processo de inclusão de alunos com MD nas suas salas de aula, estão também em grande parte relacionadas com a falta de experiência e de conhecimentos sobre a problemática, e com as práticas a desenvolver. Por esse motivo a questão da

formação, quer em educação especial quer em multideficiência foi um dos temas que emergiu nas entrevistas realizadas.

Com efeito, como tivemos previamente oportunidade de analisar aquando a caracterização das docentes que participaram no nosso estudo, verificámos que estas não possuem qualquer tipo de formação em educação especial e em multideficiência em particular, o que segundo as mesmas condiciona substancialmente as suas práticas pedagógicas. Consideram ainda, que sentem necessidade de realizar formação na área da multideficiência, para melhorarem o seu desempenho pedagógico com estas alunas, como podemos confirmar nas suas citações:

“Sinto necessidade de fazer formação na área da multideficiência, para trabalhar melhor com este tipo de problemáticas.” (DH)

“Necessito de mais formação nesta área para poder estar mais à vontade para trabalhar com este tipo de crianças...” (DS)

“Sinto que preciso de mais formação nesta área, nomeadamente ao nível de meios de comunicação alternativos.” (DT)

Colocada a questão às docentes se tinham conhecimento de como procurar a formação que achavam necessária, todas responderam afirmativamente, o que face à constatação acima referida, podemos inferir que se realizaram progressos no que diz respeito à oferta de formação na área da educação especial.

3. Práticas educativas

A inclusão de alunos com MD nas salas de ensino regular tem vindo a ser uma prática crescente e simultaneamente desafiante para os professores do ER. A questão, das práticas educativas desenvolvidas pelos docentes do ensino regular no sentido de promover a inclusão de alunos com multideficiência em contexto de sala de aula, foi determinante para a pertinência da realização de observações, que nos permitissem compreender a dinâmica pedagógica das salas de aula onde se processava a inclusão destas alunas. Neste sentido foram observadas as atividades desenvolvidas na sala de aula, as estratégias de ensino e recursos utilizados e os comportamentos de interação. Estas três dimensões assumiram-se no nosso estudo como fatores indicadores de inclusão.

3.1. Atividades desenvolvidas na sala de aula

Relativamente a este ponto tivemos oportunidade de observar que as atividades desenvolvidas se enquadravam dentro das áreas referidas por todas as docentes, isto é, na área das expressões, na área da língua portuguesa e na área da matemática. Nas expressões foram observadas atividades de expressão musical, com audição de canções, expressão dramática com dramatização de histórias protagonizadas pelos pares, para as alunas com MD e expressão plástica com a realização de pintura e desenho. A aluna A3, em todas as sessões observadas desenvolveu trabalho nas áreas curriculares de matemática e português, nomeadamente fichas que segundo a docente H eram preparadas na UE, tal como a própria afirma:

“Por vezes também utilizo fichas de matemática, português e estudo do meio adaptadas na unidade.” (DH)

As atividades desenvolvidas por A3, nos períodos de observação eram sempre distintas das atividades que a turma estava a realizar, chegando mesmo a observar-se uma sessão em que a turma trabalhava na área curricular de português e a aluna A3 trabalhava na área curricular de matemática (anexo 10).

Constatámos que as docentes S (A1e A2) e T (A4) realizavam atividades em que as alunas pudessem desenvolver intenções comunicativas, como expressar agrado ou desagrado e fazer pedidos, no caso da aluna A1 (anexo 9).

As observações permitiram-nos ainda verificar que quando as alunas A1, A2 e A4 chegavam à sala de ensino regular, os pares já se encontravam organizados a trabalhar e interrompiam ou finalizavam os trabalhos que estavam a fazer, para dar início à realização da atividade planeada para as alunas com MD.

3.2. Estratégias de ensino e recursos utilizados

Relativamente às estratégias de ensino e recursos utilizados pelas docentes durante as atividades observadas, constatámos que todas as docentes utilizavam a linguagem verbal para comunicar com as alunas com MD, e em simultâneo aproximavam-se, levando-as a manterem o contato visual entre si. Verificámos que ao longo da atividade, as docentes criavam momentos de afastamento e de aproximação às alunas com MD, como estratégia para chamar e manter a atenção das mesmas.

As docentes S e T utilizavam ainda o contato físico, através do toque, como forma também de envolver as alunas nas atividades. A docente H mostrava preocupação em que a aluna A3 realizasse a atividade proposta, fazendo intervenções orais,

aproximando-se fisicamente da aluna, corrigindo a sua postura na secretária, tudo no sentido de motivar a aluna. Contudo observámos que a docente chamava a atenção da aluna sempre que esta desviava a atenção da tarefa, impedindo qualquer tipo de interação entre a aluna com MD e os seus pares. Este comportamento da docente também se verifica em relação aos pares sem NEE.

As docentes utilizavam vários recursos materiais necessários à realização das atividades, como: aparelhos áudio, CDs, livros de histórias, imagens, canetas de feltro, lápis de cores, tintas, pincéis, papel para desenho ou pintura, objetos reais.

Em relação a recursos humanos, pudemos confirmar que as docentes S e T recorriam aos pares para ajudar as alunas com MD durante as atividades ou até mesmo para apresentar alguma atividade preparada especificamente para as alunas como as dramatizações e as canções. A docente H nas sessões observadas apenas recorreu aos pares para pedir ajuda na preparação da atividade.

As assistentes operacionais foram também um recurso para as docentes em algumas sessões observadas, prestando apoio físico, para utilizar o apoio mão sobre mão, para corrigir a postura das alunas, na preparação destas para as atividades de pintura e ainda para incentivar verbalmente à concretização das tarefas.

3.3. Comportamentos de interação

Focámos a análise das interações observadas em contexto de sala de aula, em três dimensões: i) formas de interação utilizadas pelas alunas com MD, dirigidas às docentes/assistentes operacionais (D/AO) e aos pares (P), ii) formas de interação utilizadas pelos D/AO, dirigidas às alunas com MD e iii) formas de interação utilizadas pelos P, dirigidas às alunas com MD.

Analisando os comportamentos de interação desenvolvidos pelas alunas com MD dirigidos às D/AO e aos P, constatámos que estas usavam várias formas de comunicação, pelo que considerámos organizá-las em seis categorias, nomeadamente, o olhar, as expressões faciais, os movimentos, os gestos naturais, as vocalizações e por último a fala.

Pensámos que seria também pertinente apresentar a média das frequências dos comportamentos observados, para uma mais fácil perceção da dimensão ao nível de quantidade, de interações desenvolvidas nos períodos de observação.

O quadro 8 ilustra as médias das frequências dos comportamentos de interação das alunas com MD para com as docentes/assistentes operacionais e os pares.

Quadro 8 - Médias (M) das frequências dos comportamentos de Interação das alunas com MD para com as D/AO e P.

CATEGORIAS	COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO DAS ALUNAS COM MD PARA COM AS DOCENTES/ASSISTENTE SOPERACIONAIS (D/AO)E COM OS PARES(P)	A1		A2		A3		A4		TOTAL	
		D AO	P	D AO	P	D AO	P	D AO	P	D AO	P
OLHAR	Olha em resposta a uma saudação	0.8	0.6	1.2	0.8	0.6	0.8	1.4	1	4	3.2
	Olha com uma expressão séria	1	0.4	0.4	0.6					1.4	1
	Olha atentamente para quem está a falar	0.6	0.8			0.6	0.2			1.2	1
	Olha à sua volta	0.4	0.4	0.4	0.4					0.8	0.8
	Olha para chamar a atenção	3	1.2	0.4	0					3.4	1.2
	Olha para os objetos em silêncio			0.2	0.2					0.2	0.2
SUB-TOTAL										11	7.4
EXPRESSÕES FACIAIS	Sorri em resposta aos pares e aos adultos	4.8	2.6	4.8	0.8	1.8	0.2	1.4	0.8	12.8	4.4
	Faz uma expressão séria em resposta a uma repreensão	0.2	0							0.2	0
	Faz uma expressão de choro para mostrar desagrado	0.2	0							0.2	0
SUB-TOTAL										13.2	4.4
MOVIMENTOS	Movimenta o corpo para a frente e para trás	0.4	0.4							0.4	0.4
	Movimenta o corpo para trás			2.6	0.8			2.8	1.4	5.4	2.2
	Movimenta a cabeça para trás							0.2	0	0.2	0
	Para de se movimentar após uma chamada de atenção da AO							0.2	0	0.2	0
	Abana a mão para a libertar da mão da AO	0.8	0							0.8	0
	Mexe nos objetos dos pares	0	0.2			0	0.2			0	0.4
	Tenta tirar o lápis da mão da colega	0	0.2							0	0.2
	Tapa a cara com a mão na sequência de uma brincadeira com os pares	0	0.2							0	0.2
	Aceita e manipula o material que lhe dão	0.4	0.6							0.4	0.6
SUB-TOTAL										7.4	4
GESTOS NATURAIS	Gesto de mandar beijinhos com a mão	1.6	1.4							1.6	1.4
	Gesto de apontar com o dedo em resposta a uma solicitação					0.6	0			0.6	0
	Gesto de negação com a cabeça, em resposta a uma solicitação	0.2	0			0	0.2			0.2	0.2
	Acena afirmativamente com a cabeça em resposta a uma saudação ou solicitação	1.6	0.6			5.6	0			7.8	0.6
	Acena com a mão para dizer adeus	0.6	0.2							0.6	0.2
	Aponta para partes do corpo na sequência de uma brincadeira	0	0.2							0	0.2
	Bate com a mão na mesa, para chamar a atenção do adulto	0.6	0							0.6	0
	Bate palmas para mostrar agrado	0.6	0							0.6	0
	Estende a mão para tocar no adulto	0.4	0							0.4	0
	Estende a mão para aceitar objetos					0	0.2			0	0.2
SUB-TOTAL										12.8	2.8
VOCALIZAÇÕES	Vocaliza em resposta aos adultos/pares	1	1	1.8	0.4			0.2	0	3	1.4
SUB-TOTAL										3	1.4
FALA	Fala para saudar e responder a solicitações					2.2	1.2			2.2	1.2
SUB-TOTAL										2.2	1.2

A informação inserida no quadro 8 está organizada em função do grau de complexidade das formas de comunicação utilizadas pelas alunas com MD para interagir com as docentes / assistentes operacionais. Ou seja, começamos por apresentar os comportamentos mais simples e por fim os mais complexos.

Analisando essa informação constatamos que os comportamentos de interação que as alunas com MD apresentam são mais direcionados para os adultos, do que para os pares, quaisquer que sejam as categorias de comportamentos observadas.

Entendemos que esta circunstância se deve, em parte, ao facto de a própria dinâmica pedagógica desenvolvida nas salas de aula, ser pouco propícia e estimulante à criação de interações entre alunas com MD e pares e vice-versa.

Analisando os comportamentos de interação observados, verificamos que todas as alunas utilizam três tipos de comportamentos: i) o olhar, quer em relação aos adultos (M=11), quer em relação aos pares (M=7.4), sendo que o fazem com maior frequência, para responder a uma saudação e para chamar a atenção; ii) as expressões faciais, nomeadamente o sorriso, mais utilizado em relação aos adultos (M=12.8) do que aos pares (M=4.4), salientando-se a expressão séria como resposta a uma repreensão do adulto e a expressão de choro para mostrar o seu desagrado (os dois últimos apenas usados pela aluna A1), evidenciando-se este como o comportamento comunicativo mais utilizado em relação aos adultos (M=13.2) e iii) os movimentos utilizados com maior incidência pelas alunas A2 e A4, quer em relação aos adultos (M=7.4), quer em relação aos pares (M=4), dos quais se destaca o movimentar o corpo para trás, como sendo o comportamento mais utilizado em relação a ambos os interlocutores. Esta circunstância deve-se ao facto de serem as alunas com os níveis de atividade e participação mais limitados (severo a grave), e por conseguinte utilizam comportamentos de interação mais simples. A aluna A1 apresenta maior diversificação de movimentos, mas em menor frequência. A aluna A3 utiliza muito pouco este tipo de comportamento de interação, uma vez que consegue utilizar formas de comunicação mais complexas, como é o caso da fala.

Os gestos naturais foram um comportamento utilizado com alguma frequência pelas alunas A1 e A3 em relação aos adultos (M=12.8). Observámos uma maior frequência de utilização do gesto de acenar afirmativamente com a cabeça, em resposta a uma saudação ou solicitação, mas apenas em relação aos adultos (M=7.8). Em relação aos pares, o gesto mais utilizado foi o de mandar beijinhos com a mão e é somente usado pela aluna A1. Só estas alunas conseguem utilizar este tipo de comportamentos de interação um pouco mais complexos.

Observámos ainda dois tipos de comportamentos: as vocalizações e a fala como formas de interação, contudo menos frequentes. As vocalizações foram utilizadas pelas alunas A1, A2 e A4, entendemos que devido às graves limitações destas alunas ao nível da linguagem /comunicação. A fala foi outro comportamento comunicativo que teve uma baixa frequência, devido ao facto de apenas ser utilizado pela aluna A3. Esta aluna não obstante apresentar ao nível da atividade e participação, limitações moderadas na linguagem/comunicação, está inserida numa turma em que a docente

privilegia o trabalho individual, reduzindo assim as oportunidades de interação entre pares.

Podemos observar também que, a aluna A1 regista mais comportamentos de interação comparativamente às restantes alunas, quer em relação aos adultos quer em relação aos pares. Pensamos que esta circunstância se deve principalmente ao facto de ser uma aluna que apresenta ao nível da atividade e participação, dificuldades moderadas a severas e de estar inserida numa turma, em que a docente procura desenvolver atividades que promovam interações comunicativas. Por outro lado, observamos igualmente que a aluna A4 regista menos comportamentos de interação, apesar de estar inserida numa turma em que se observa por parte da docente, uma preocupação em realizar atividades promotoras de interação, apesar de as suas limitações ao nível da cognição, da linguagem/comunicação, das capacidades motoras e das interações, serem de grau severo a grave.

No global as expressões faciais, os gestos naturais e o olhar constituíram-se como o grupo de comportamentos mais frequentemente exibidos pelas quatro alunas observadas, no que diz respeito às docentes / assistentes operacionais e aos pares.

No que diz respeito aos comportamentos de interação desenvolvidos pelas D/AO dirigidos às alunas com MD observámos cinco grupos de comportamentos, nomeadamente, a fala, as expressões faciais, a aproximação física, o toque e os gestos naturais.

Na página seguinte, apresentamos o quadro 9 com as médias das frequências desses comportamentos.

Quadro 9 - Média (M) das Frequências dos Comportamentos de Interação das D/AO para com as alunas com MD.

CATEGORIAS	COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO DAS D/AO, PARA COM AS ALUNAS COM MD	A1		A2		A3		A4		TOTAL	
		D	AO	D	AO	D	AO	D	AO	D	AO
FALA	Fala para questionar, dar informações, elogiar, saudar, chamar a atenção	5.2	1.2	5.2	1.2	3.4	0.2	3.2	1.2	17	3.8
	Repreende e retira o material (lápis e papel) à aluna	0	0.2							0	0.2
SUB TOTAL										17	4
EXPRESSÃO FACIAL	Sorri	3.4	0	3.4	0			3.2	0.8	10	0.8
SUB TOTAL										10	0.8
APROXIMA-SE FISICAMENTE	Aproxima -se da aluna para falar e mantém-se junto desta, algum tempo	1.2	0	1.2	0	2.8	0	2	0	7.2	0
	Aproxima o seu rosto do da aluna para questionar a aluna							0.2	0	0.2	0
SUB TOTAL										7.4	0
TOQUE	Faz festas na cara	1.2	0	1.2	0			0.2	0	2.6	0
	Faz festas na mão	0.6	0	0.6	0			0.2	0	1.4	0
	Faz cócegas no pescoço da aluna							0.2	0.4	0.2	0.4
	Levanta o braço da aluna para que esta faça o gesto do adeus							0	1	0	1
SUB TOTAL										4.2	1.4
GESTOS NATURAIS	Manda beijinhos com a mão	0.4	0							0.4	0
SUB-TOTAL										0.4	0

Para uma leitura mais fácil da informação analisada considerámos útil organizar os comportamentos observados por categorias e ordená-las partindo dos comportamentos mais utilizados para os menos utilizados pelas docentes.

A análise da informação apresentada revela-nos que as docentes desenvolveram mais comportamentos interativos do que as assistentes operacionais. A fala foi o comportamento mais utilizado por todas as docentes nas suas interações com as alunas com MD (M=17), verificando-se que estas demonstravam preocupação em informar as alunas sobre as atividades que se iam desenvolver, em colocar questões, em elogiar o trabalho/participação das alunas nas atividades e em chamar a atenção quando esta se dispersava. As docentes usavam também a fala para saudar as alunas com MD sempre que estas chegavam à sala de ensino regular e quando saíam da sala para regressarem à unidade.

As expressões faciais, nomeadamente o sorriso (M=10), constituíram o segundo comportamento observado com mais frequência. Utilizaram também a aproximação física (M=7.4), sempre que precisaram de falar com a aluna, bem como, numa frequência mais baixa, o tocar (M=4.2), para demonstrar afetos. E ainda os gestos naturais (M=0.4), sendo que este apenas foi utilizado por uma docente em relação a uma aluna (A1), como resposta a um comportamento de interação iniciado pela aluna. Destaca-se o facto de uma docente, apenas utilizar dois dos comportamentos de

interação observados, a fala e a aproximação física, sendo que estes foram também os comportamentos usados com os restantes alunos da turma.

Relativamente às assistentes operacionais, apesar de se registar frequências de interações muito baixas, verificou-se que o comportamento mais utilizado para interagir com as alunas com MD, foi a fala (M=4). O comportamento de aproximar-se fisicamente não foi registado, uma vez que as assistentes operacionais quando estão presentes na sala de aula, estão sentadas junto às alunas. As assistentes operacionais também não utilizaram gestos naturais para interagir com as alunas durante os momentos observados.

Resta-nos apresentar a média (M) das frequências dos comportamentos de interação dos P (Pares) para com as alunas com MD. Os comportamentos observados incidiram na fala, na cooperação, nas expressões faciais, no toque, nos gestos naturais e nos movimentos. Os resultados obtidos em relação às médias das frequências encontram-se descritos no quadro 10.

Quadro 10 - Média (M) das Frequências dos Comportamentos de Interação dos P (Pares), para com as alunas com MD.

CATEGORIAS	COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO DOS PARES PARA COM AS ALUNAS COM MD	Crianças				TOTAL
		A1	A2	A3	A4	
FALA	Falam para saudar, questionar, informar	2.8	2.2	2	1.6	8.6
SUB TOTAL						8.6
COOPERAÇÃO	Partilham material/objetos	1	0.2	0.4		1.6
	Ajudam a arrumar o material	0.2				0.2
	Brincam	0.4				0.4
	Cantam	0.6	0.2			0.8
	Mostram as imagens do livro	0.4				0.4
	Auxiliam a aluna no manuseamento do livro	0.4				0.4
	Fazem silêncio quando a aluna lê			0.2		0.2
	Batem palmas à aluna, quando esta termina a leitura			0.2		0.2
	Dramatizam uma história para a aluna				0.2	0.2
	Desenham para a aluna				0.2	0.2
Tentam corrigir a posição da aluna na cadeira				0.2	0.2	
SUB TOTAL						4.8
EXPRESSÃO FACIAL	Sorriem	0.4	0.4	0.2	0.4	1.4
SUB TOTAL						1.4
TOQUE	Fazem festas na mão	0.2	0.4		0.4	1
SUB TOTAL						1
GESTOS NATURAIS	Mandam beijinhos com a mão	0.4				0.4
SUB TOTAL						0.4
MOVIMENTOS	Tiram o material	0.2				0.2
SUB TOTAL						0.2

A informação descrita neste quadro encontra-se organizada por categorias, as quais estão ordenadas do comportamento mais utilizado pelos pares, para os menos utilizados. Verificámos que o comportamento mais utilizado pelos pares para interagir com as alunas com MD, foi também a fala (M=8.6). Este comportamento foi usado para saudar quando as alunas chegavam e saíam das salas e ainda para dar informações e questionar sobre as atividades que estavam a fazer. Também utilizaram diversos comportamentos de cooperação (M=4.8), como o partilhar material para realizar as atividades ou objetos que traziam de casa, brincar, cantar, dramatizar, desenhar e auxiliar as alunas em variadas ações. Apesar de este comportamento ser utilizado pelos pares de todas as alunas observadas, verificou-se que a maior parte destes comportamentos foram direcionados para a aluna A1. Consideramos que o facto de esta aluna apresentar dificuldade moderada ao nível das interações, mostrando maior apetência para interagir com os pares, terá exercido alguma influência neste resultado. O sorriso foi outro comportamento usado pelos pares para interagir com todas as alunas (M=1.4). Verificou-se que o comportamento tocar para demonstrar afetos, foi utilizado com as alunas A1, A2 e A4. Os gestos naturais e os movimentos apenas foram direcionados para a aluna A1.

4. Discussão dos resultados

Apresentamos a discussão dos dados obtidos na sequência da análise das entrevistas, das observações, da análise documental e da informação obtida através da revisão bibliográfica, tentando responder às questões orientadoras:

- Quais as práticas desenvolvidas pelos docentes das turmas para promover a inclusão de alunos com MD em atividades na sala de aula?

- As atividades planeadas proporcionam aos alunos com MD a possibilidade de interagir com os seus pares e adultos e de desenvolverem intenções comunicativas enriquecedoras?

-Quais as dificuldades sentidas pelos docentes do ensino regular no trabalho a desenvolver com estes alunos? O que procuram fazer os docentes para colmatar essas dificuldades?

Pelos dados obtidos através da análise das características das docentes do ER, envolvidas no estudo, podemos concluir que todas as docentes apenas possuem formação inicial em 1º ciclo, sendo que nenhuma realizou formação adicional na área da MD. A sua experiência profissional com alunos com MD é reduzida, situando-se entre um a dois anos. Pensamos poder considerar que o tempo de experiência

mencionado com estes alunos está relacionado com o tempo de existência da UAE naquela escola, que é precisamente dois anos. Podemos considerar ainda que, a razão pela qual as docentes apresentam pouca experiência de trabalho com este tipo de alunos, pode ter a ver com o facto de ser recente a inclusão de alunos com MD nas escolas de ensino regular.

Para conhecer as práticas desenvolvidas pelos docentes das turmas para promover a inclusão de alunos com MD em atividades na sala de aula, confrontamos os procedimentos relatados pelos docentes e por nós observados relativamente à inclusão de alunos com MD. Deste modo, verificamos que a escola segue os procedimentos estabelecidos no Despacho nº 14026/2007 de 3 de julho que define no ponto 5.4 que, “ as turmas que integrem crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, e cujo programa educativo individual assim o determine, são constituídas por 20 alunos, no máximo, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições. Este facto é referido nas entrevistas das docentes H e S, quando afirmam: “Normalmente as turmas onde eles são colocados, são reduzidas para 20 alunos” (DH), e “Os alunos com NEE são integrados em turmas reduzidas de 20 alunos...” (DS).

Relativamente aos momentos de frequência de sala de aula, apesar de o horário poder sofrer algumas alterações, como está salvaguardado nos PEIs constatamos que as alunas A1, A2 e A4 nem sempre cumpriam o horário de deslocação às salas de ensino regular, normalmente por motivos de saúde que as obrigava a permanecer na Unidade, ou até mesmo a faltar à escola.

Quanto ao tempo de frequência verificámos pelas três formas de recolha de dados utilizadas neste estudo, isto é, entrevistas, observações e análise de conteúdo, que as alunas com MD, passam a maior parte do tempo letivo na unidade de apoio especializado (UAE), permanecendo na sala de aula apenas o tempo suficiente para realizar a atividade programada (cerca de 20 a 30 minutos). A exceção foi a aluna A3, que permanecia quase todo o tempo na sala. Todas as outras alunas chegavam à sala no início da observação e saíam da sala no final da mesma. Contudo, pela análise documental realizada aos horários das alunas A1, A2 e A4, constatámos que o período de permanência na sala de aula deveria ser de 45 minutos, o que efetivamente não foi observado nos períodos de observação. As razões apontadas pelas docentes, para este facto prendem-se com as patologias, características e problemas de saúde das alunas.

Pensamos no entanto que a reduzida frequência das alunas na sala de aula, pode também dever-se às dificuldades que as docentes do ensino regular sentem no

trabalho com estas alunas, e que se prendem com aspetos como, dificuldades no processo de comunicação com alunos com MD, aliadas à falta de tecnologias de apoio à comunicação nas salas de aula; articulação do currículo da turma com o currículo específico individual das alunas com MD; criação de atividades e estratégias que promovam interações sociais; falta de recursos humanos a tempo inteiro na sala de aula, pois nem sempre as assistentes operacionais permaneciam na sala de aula, saindo e voltando no final da atividade para levar as alunas de volta à UE e, por último, sentimentos de insegurança perante a imprevisibilidade das reações das alunas às atividades programadas.

Verificamos que apesar das docentes mencionarem dificuldades no processo de inclusão das alunas com MD, demonstram na sua dinâmica pedagógica preocupação em ultrapassar essas dificuldades. Esta preocupação está patente em vários aspetos observados, como a organização das salas de aula, a organização do currículo e planificação das atividades, a participação na elaboração dos PEIs, a articulação com a docente de educação especial responsável pela EU e as estratégias e os recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à organização das salas de aula, alguns autores como Saramago et al., (2004) defendem que “A disposição do mobiliário nos diferentes ambientes onde a criança/jovem se encontra e a existência de marcas ou pontos de referência, são aspectos importantes a considerar na organização e estruturação do espaço, nomeadamente quando tem capacidade para tomar atenção ao espaço social. Este aspeto é ainda mais relevante no caso da criança/jovem se deslocar em cadeira de rodas.” (p.108). De facto constatámos que as salas de aula estão organizadas tendo em conta a dinâmica pedagógica que cada docente desenvolve com as suas turmas, contudo o facto das mesas de trabalho das alunas com MD se situarem junto às portas de entrada, de forma a facilitar a passagem da cadeira de rodas ou do andador, pode demonstrar preocupação das docentes em adequar o ambiente às necessidades motoras das alunas.

Ao nível da organização das respostas educativas, Nunes (2008) afirma que esta “...não difere, no essencial, da desenvolvida com todos os outros alunos, na medida em que a inclusão na comunidade e a qualidade de vida são objectivos comuns a todos os seres humanos. Assim, na sua educação devem ser dadas oportunidades para que cada um alcance o máximo de independência possível, participe na vida da comunidade, de acordo com as suas potencialidades e faça aprendizagens significativas.” (p.19). Neste estudo constatamos que relativamente à organização do currículo, as áreas privilegiadas pelos docentes do ER para trabalhar em contexto de

sala de aula, são as expressões. De facto, as alunas A1,A2 e A4, nos momentos de observação estiveram sempre envolvidas em atividades de expressão musical, plástica e dramática. Pensamos que estas atividades permitem acima de tudo desenvolver a área social, que aparece no discurso das docentes como a área mais importante a trabalhar com estes alunos, como constatamos pelas seguintes transcrições:

“Tentamos desenvolver a parte social, que no fundo é onde se pode trabalhar mais com estes alunos devido às suas limitações,” (DH)

“Tentamos acima de tudo desenvolver a socialização.” (DS)

Este tipo de organização curricular vai ao encontro do que Ladeira e Amaral (1999) defendem ao afirmarem 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.

Uma docente menciona a necessidade de fazer, “adequações curriculares para que os alunos possam acompanhar o mais possível a turma”, o que foi comprovado nos momentos de observação da aluna A3, durante os quais trabalhou na área da matemática e da língua portuguesa, trabalho este, à base de fichas preparadas na EU.

Ao nível da planificação das atividades, as docentes referem que planificam tendo em conta preferencialmente a planificação semanal. Pudemos contudo constatar pelo tipo de atividades realizadas e pela forma como se desenrolam, que nem todas as docentes planificam tendo em conta as características das alunas. Ladeira e Amaral (1999) defendem que a planificação das atividades “...deverá ser considerada em função do aluno específico, definindo o tipo de participação que este vai ter na atividade (total, parcial, parcial com apoio, total com apoio, etc.), quem vai estar com ele, o tempo que se prevê que possa estar envolvido na atividade e os resultados que se esperam” (p.15). Este facto é observado nos momentos de observação das docentes S e T, pensamos que talvez pelo facto das alunas incluídas nas suas turmas apresentarem muitas limitações ao nível da atividade e participação, exigindo uma planificação mais detalhada. Com a docente H isto não foi verificado nos momentos de observação, podendo esta ocorrência estar relacionada com o facto de a sua aluna não apresentar tantas limitações ao nível da atividade e participação.

Verificámos também que em todos os momentos observados a assistente operacional, nem sempre estava presente podendo este fator influenciar negativamente o desenvolvimento da atividade. Esta observância é ilustrada pela seguinte transcrição:

“...é muito complicado, pois os pais desta aluna quiseram que ela estivesse o tempo todo na sala de aula e é difícil, porque nem sempre tenho a assistente operacional dentro da sala.” (DH)

Neste estudo concluímos que as docentes do ER revelam preocupação em articular com as docentes de EE, verificando-se que a forma mais utilizada para o fazer é diariamente em contatos informais e isto prende-se com o fator proximidade entre UAE e a sala de aula, e também em momentos formais como é o caso dos conselhos de docentes, realizados mensalmente. Esta constatação vem ao encontro do que é defendido por Madureira e Leite (2003), que definem o papel do professor de apoio como “... o interlocutor privilegiado do professor do ensino regular e a colaboração entre os dois, num trabalho em equipa estruturado, é fundamental para o sucesso escolar e/ou social dos alunos com necessidades educativas especiais...”(p.134). Outros autores como Griffin-Shirley e Kelly (2006) e Gense e Gense (2004, citado por Nunes, 2008, p.59) defendem que “... Só havendo colaboração entre todos os profissionais da equipa é possível estabelecer procedimentos consistentes” (p.59) e Ladeira e Amaral (1999), consideram o trabalho em equipa fundamental, afirmando que “ ... A autoridade tradicional e a tomada de decisões centrada só no professor serão assim substituídas por decisões de equipa no processo de orientação dos alunos” (p.9).

Relativamente à participação na elaboração do PEI, constatamos que as docentes têm uma colaboração ativa, opinando mas respeitando as opiniões das docentes de EE. Para as docentes do ER, a colaboração de outros técnicos envolvidos no processo educativo das alunas, também é fundamental.

Em relação às estratégias e recursos desenvolvidos pelas docentes para facilitar o desenvolvimento de interações, verificamos que houve um consenso entre o discurso das entrevistadas e o que foi possível observar. Existe unanimidade entre vários autores no que diz respeito à necessidades de definir procedimentos muito específicos quando se pretende que alunos com MD, em maior ou menor grau de severidade, aprendam e tenham vontade de interagir com as pessoas e os objetos que os rodeiam. Ladeira e Amaral (1999) afirmam que estes procedimentos ou estratégias têm também o objetivo de “...facilitar a ação dos professores na inclusão destas crianças na escola do ensino regular” (p.14).

Verificamos que as docentes utilizam como estratégia de ensino e aprendizagem, colocar as alunas com MD, entre os alunos sem NEE, procurando facilitar assim a promoção de comportamentos interativos entre os pares. Esta estratégia não foi no

entanto observada na docente H, que como referimos na análise às interações dos pares para com as alunas, a organização da sala e a própria dinâmica da docente não facilita o desenvolvimento de interações entre os alunos. De resto pudemos constatar que mais uma vez as docentes S e T preocuparam-se também em desenvolver atividades promotoras de interações e também que da envolvimento das alunas com MD. A este respeito Nunes (2008) afirma que: “É o envolvimento ativo dos alunos nessas experiências, as quais devem ser realizadas em ambientes naturais, apropriados e socialmente relevantes, que possibilita uma melhor compreensão dos ambientes social e físico que os cerca. São essas experiências em contexto e as interações que estabelecem com as pessoas e os objectos aí existentes que vão permitir desenvolver as suas capacidades, realizar aprendizagens e ter um controlo mais significativo sobre os objectos, as rotinas pessoais e os eventos realizados” (p.22).

Neste estudo, considerámos o envolvimento das alunas nas atividades como um indicador de inclusão. Observámos durante a realização das atividades, alguns comportamentos das alunas com MD, que podem de facto indicar o nível de envolvimento na atividade, nomeadamente, o sorriso, as expressões faciais, os movimentos corporais, as vocalizações, o olhar e no caso da aluna A3 a utilização da fala. Constatámos também que por vezes as alunas ficavam em silêncio quando a história começava ou os colegas falavam, parecendo estar atentas ao que se passava à sua volta. Estes comportamentos eram utilizados para expressar agrado/desagrado, para responder a solicitações dos adultos e dos pares e para acompanhar determinados sons ou ritmos.

Observámos na aluna A3, alguns comportamentos que podem indicar uma fraca envolvimento nas atividades, nomeadamente quando esta interrompe sistematicamente a realização das mesmas, concentrando a sua atenção noutros pontos de interesse, como por exemplo, quando os pares lêem em voz alta, ou quando falam consigo, ou ainda quando olha para a professora, sempre que esta se dirige verbalmente aos seus pares. De outra forma, a aluna A3 apresenta comportamentos que podem indicar resposta a uma interação, nomeadamente quando brinca com um brinquedo que a colega lhe oferece. Contudo, as limitações ao nível da atividade e participação, nomeadamente ao nível de concentrar e dirigir a atenção, referidas no PEI da aluna, também podem ser consideradas condicionantes à sua participação e envolvimento na atividade.

No que diz respeito aos recursos utilizados, verificamos que as docentes envolvem os pares na realização de algumas atividades. Esta constatação enquadra-se nas

concepções de alguns autores como Ladeira e Amaral quando afirmam que “A gestão das atividades da sala de aula, com ou sem alunos multideficientes incluídos, beneficia com a utilização de técnicas de trabalho de parceria entre alunos.” (1999, p.16). Também Correia em 2008 afirma que o papel do docente é neste contexto fundamental, tendo o dever de proporcionar “...um ambiente acolhedor, que suscite o aumento das interações entre alunos sem NEE e alunos com NEE...” (p.96).

Considerando as informações obtidas nas entrevistas às docentes e os dados recolhidos através da análise às observações, pensamos que as atividades observadas promoveram o desenvolvimento de competências sociais, ao nível de interações entre, alunas com MD e os pares e alunas com MD e os adultos; entre docentes e assistentes operacionais e alunas com MD; e entre pares e alunas com MD. Por sua vez, estas interações facilitaram o desenvolvimento de intenções comunicativas enriquecedoras, como expressar sentimentos de agrado ou desagrado, ou fazer pedidos.

Constatamos que os comportamentos de interação desenvolvidos ao longo das atividades observadas, são maioritariamente desenvolvidos entre as alunas com MD e as docentes e vice-versa, sendo que os mais utilizados pelas alunas com MD, enquadram-se na tipologia de comportamentos característicos dos diferentes níveis de competências comunicativas, descritos por Nunes (2001). Verifica-se que os comportamentos registados em maior frequência por todas as alunas com MD e em relação aos adultos, são os comportamentos de comunicação expressiva por reconhecimento, nomeadamente as expressões faciais em que as alunas com MD demonstram consciência da presença do outro, reconhecendo-o quando está junto de si, utilizando comportamentos como o sorriso, a expressão séria e a expressão de choro. Em seguida vêm os gestos naturais, como comportamentos mais utilizados, tais como, o acenar afirmativamente com a cabeça, mandar beijinhos com a mão, o acenar com a mão para dizer adeus, o bater com a mão na mesa, o bater palmas para mostrar agrado e o gesto de apontar com o dedo, em resposta a uma solicitação. Este tipo de comportamentos, inserem-se nos comportamentos de comunicação expressiva convencional, e já têm intenção comunicativa. O olhar é também um comportamento utilizado pelas alunas com alguma frequência e depois em menor frequência vêm os movimentos corporais e as vocalizações, que segundo a autora são considerados comportamentos de comunicação contingente, isto é, são comportamentos de comunicação pré-simbólica que na sua maioria não refletem uma intenção comunicativa, embora os adultos o possam entender como tal, dando-lhes um significado. Contudo, foi-nos possível constatar que as docentes nem sempre

reconheciam algumas interações observadas, como intenções comunicativas, como ilustra a afirmação da DT em relação aos comportamentos da aluna A4: “Como ela não reage a nada, torna-se muito difícil trabalhar com ela.” Esta afirmação reflete o desconhecimento da docente em relação às competências comunicativas que esta aluna pode desenvolver.

Verificamos que as docentes fazem um esforço no sentido de comunicarem com as alunas com MD, principalmente as docentes que trabalham com as alunas que não possuem formas de comunicação simbólicas, ou seja, as docentes S e T, que consideram o desenvolvimento da comunicação um desafio na sua prática pedagógica com estas alunas. Esta ideia está ilustrada nas seguintes transcrições:

“É estabelecer alguma comunicação...” (DS)

“O principal desafio é estabelecer alguma comunicação...” (DT)

Em relação às interações estabelecidas entre os pares e as alunas com MD, podemos considerar que de uma forma geral estes interagem muito pouco com as alunas com MD. Contudo, verificamos que o fazem em maior frequência com as alunas que apresentam mais limitações ao nível da atividade e participação, ou seja com A1, A2 e A4. Julgamos que esta situação se deve ao facto de estas alunas estarem integradas em turmas onde se observou por parte das docentes do ensino regular, de alguma forma, uma preocupação em desenvolver comportamentos interativos, como por exemplo, incentivarem os pares a saudar as alunas ou a prestarem apoio físico sempre que necessário. Este aspeto é observado quando os pares ajudam a aluna A1 a arrumar o material no fim da atividade, ou quando corrigem a postura da aluna A4 para que se mantenha mais confortável. Por outro lado, as interações dos pares em relação à aluna A3 foram menos frequentes, apesar de esta aluna apresentar menos limitações ao nível da atividade e participação. Inferimos que a organização da sala e a dinâmica da docente da turma onde esta aluna estava integrada não facilitaram o desenvolvimento de interações entre os alunos. As seguintes transcrições, comprovam estas afirmações:

“Os alunos da turma respeitam a presença das alunas com multideficiência e tentam atrair as suas atenções. Mostram grande sensibilidade e agem no sentido de promover a sua participação nas atividades.” (DS)

“Os colegas ajudam e às vezes deixam de fazer o trabalho deles para ajudarem a aluna.” (DH)

Apesar de se registar um nível reduzido de interações, entre pares e alunas com MD, consideramos estas desempenham um papel importante no desenvolvimento de comportamentos de solidariedade e de interajuda, sendo apontadas pelas docentes como a grande vantagem da inclusão. Neste contexto, citamos Correia (2008) que defende ainda que as vantagens da inclusão não se restringem apenas aos alunos com NEE. A inclusão é também benéfica para os alunos sem NEE, na medida em que lhes permite perceber a importância de aceitar e respeitar a diferença. Mas esta dimensão não foi estudada no presente trabalho.

Analisando as relações sociais desenvolvidas em sala de aula como um dos indicadores que considerámos pertinentes para o nosso estudo, na implicação da construção de práticas inclusivas, concordamos com Correia (2008), quando se refere à importância da inclusão de alunos com NEE em salas de ensino regular, uma vez que permite não só que estes tenham oportunidade de aprender com os seus pares, facilitando deste modo as suas aprendizagens, como também desenvolver interações sociais adequadas. Também Choupana, Oliveira, Carapinha e Candeias (2009), defendem esta teoria ao afirmarem que “... Em termos educativos, o desenvolvimento de competências sociais em todos os alunos, constituirá um fator facilitador imprescindível para ambientes inclusivos efetivos nas escolas portuguesas, promotores de aprendizagem para todas as crianças” (p.115).

Pela análise dos dados obtidos no estudo, pensamos poder inferir que as dificuldades sentidas pelas docentes do ER no processo de inclusão de alunos com MD nas salas de aula, estão diretamente ligadas ao fator formação específica. Efetivamente a formação dos professores e o desenvolvimento profissional, são condições indispensáveis para que se gerem boas práticas inclusivas nas escolas (Marchesi, 2001). Correia (1994) refere que os docentes na sua formação inicial deveriam ter uma vertente em educação especial, pois desta forma estariam mais recetivos e aptos a trabalhar com crianças com NEE.

As informações recolhidas junto das docentes entrevistadas, atestam a sua necessidade em realizar formação específica na área da MD.

Neste sentido constatamos que a componente formativa na área da educação especial dos professores do ensino regular, continua a ser um handicap no processo de inclusão, não diferindo muito da realidade vivida pelos docentes durante o período de integração física e social vigente nos anos setenta.

Pensamos ser legítimo considerar que o desconhecimento da problemática e de tudo o que lhe é inerente, compromete fortemente a promoção de boas práticas inclusivas, por parte docentes do ER.

Os resultados obtidos em relação ao tempo de frequência destas alunas na sala de aula, ao tipo de atividades desenvolvidas e à frequência de comportamentos de interação observados, parece-nos possível considerar que nesta escola de 1º ciclo, as alunas com MD apresentam uma inclusão parcial.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo possibilitou a identificação de práticas inclusivas em contexto de sala de aula com alunos com MD que frequentavam o 1º ciclo analisando o tipo de atividades realizadas pelas docentes de ER e em que medida essas atividades promoviam interações sociais. Permitiu também identificar as dificuldades sentidas pelos docentes no processo de inclusão destes alunos. Apresentamos em seguida algumas conclusões que nos pareceram mais relevantes.

De uma forma geral podemos concluir que as docentes do ER da escola onde foi efetuado o estudo, concordam com a inclusão destes alunos em sala de aula, na medida em que reconhecem vantagens ao nível do desenvolvimento de interações sociais, benéficas não só para os alunos com MD mas também para os pares, que desta forma desenvolvem atitudes e valores de cooperação e interajuda, transformando-se em pessoas mais tolerantes e solidárias.

Contudo, consideram fundamental para o sucesso do processo inclusivo, que a escola disponibilize os recursos humanos e materiais necessários, isto é, assistentes operacionais na sala a tempo inteiro e tecnologias de apoio à comunicação. De facto constatamos que os recursos humanos e tecnológicos são ainda aspetos fundamentais à inclusão em sala de aula, onde ainda se verificam grandes lacunas.

No que diz respeito às práticas educativas desenvolvidas pelas docentes do ER, concluímos que estas refletem o conhecimento que as docentes têm sobre o processo de aprendizagem destes alunos, que pelas informações recolhidas relativamente à formação específica, constatamos ser ainda diminuto. Rebocho, Saragoça e Candeias (cit. por Candeias, 2009), referem que “As práticas inclusivas nas escolas dependem das concepções que professores têm das mesmas” (p.46) e pudemos constatar este facto durante a realização deste estudo, nomeadamente quando referem que a área da socialização é a área privilegiada a desenvolver com os alunos com MD. As atividades observadas centraram-se sobretudo na área das expressões pois parece ser a área em que os docentes do ER, se sentem mais confortáveis para desenvolver competências sociais.

As restantes áreas definidas nos PEIs das alunas como prioritárias a desenvolver, nomeadamente, as áreas, motora, cognitiva, autonomia e linguagem /comunicação, não são trabalhadas na sala de aula, pelo que deduzimos serem apenas trabalhadas no espaço da UAE. Efetivamente, o desconhecimento das potenciais capacidades das alunas com MD, aliado ao desconhecimento de como desenvolvê-las, reflete-se nas práticas desenvolvidas pelos docentes do ER envolvidos no estudo, que desenvolvem o seu trabalho, apenas numa área do desenvolvimento global, consistindo em atividades que nos parecem ser pouco significativas e funcionais para as alunas com

MD. Para Nunes e Amaral (2008) é fundamental garantir o acesso dos alunos com multideficiência a conteúdos específicos, que assegurem a inclusão social. Estes alunos precisam de se envolver em atividades funcionais, que decorram de experiências vividas em situações naturais.

Os resultados do estudo revelam que as alunas com MD apresentam algumas formas de interação com os adultos e com os pares, durante as atividades observadas, desenvolvendo intenções comunicativas, apesar de nem sempre serem reconhecidas pelas docentes do ER como tal. As formas de comunicação utilizadas pelas alunas com MD eram muito básicas, concentrando-se em formas de comunicação pré-linguísticas, nomeadamente, o olhar, as expressões faciais, os movimentos corporais, os gestos naturais e as vocalizações. Apenas uma aluna utilizava formas de comunicação simbólica. Desta forma as intenções comunicativas das alunas com MD eram de uma forma geral interpretadas pelas docentes, apenas para expressar agrado ou desagrado e muito raramente para formular pedidos.

Parece-nos poder concluir que os docentes do ER, têm noção de que a existência de formação na área da multideficiência no seu percurso profissional, seria uma condicionante favorável a uma provável melhoria das suas práticas pedagógicas. No entanto, parece-nos importante referir que no entender das docentes do ER, as práticas e as estratégias que desenvolvem com as alunas com MD são promotoras de inclusão, no sentido em que são pensadas para promover e facilitar um conjunto de interações sociais, para além de serem as possíveis, face às condições existentes na escola.

Em relação às dificuldades inerentes à inclusão, concluímos que se relacionam com: i) a comunicação com as alunas; ii) a articulação dos currículos (de turma e específicos); iii) a criação de atividades e estratégias promotoras de interações; e iv) a falta de recursos humanos e materiais, nomeadamente ao nível de tecnologias de comunicação.

No que diz respeito às limitações do estudo, consideramos que a amostra foi limitativa, interferindo negativamente no processo de registo de conclusões mais abrangentes. Outra limitação prendeu-se com a disponibilidade profissional do investigador, uma vez que os momentos de observação nem sempre coincidiam com as horas possíveis a este para realizar as observações e também com dificuldades ao nível da assiduidade das alunas, que por motivos de saúde, permaneciam na UAE, faltando às sessões planeadas para sala de aula. Por último importa referir que se trata de uma amostra de conveniência, pelo que não será passível a generalizações.

Julgamos que o estudo das interações desenvolvidas em contexto de sala de aula, pode ser um importante indicador de ambientes inclusivos, pelo que seria talvez interessante analisar as interações desenvolvidas em outro tipo de atividades mais funcionais e significativas e simultaneamente abrangendo outras áreas de intervenção.

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Editores: Asa.

Ainscow, M. & Booth, T. (2002). *Índice para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Cidadãos do Mundo, Sintra.

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. (1ª ed.) Lisboa: Universidade Aberta.

Alarcão, I. e Tavares J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Almeida, I. e Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT.

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

Arthur-Kelly, M., Foreman, P., Bennet, 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, 2008, 161–166.

Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F. & Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bénard da Costa, A.M. (1996). *A Escola Inclusiva: Do Conceito à Prática*. Inovação, 9, 1 e 2, 151-163.

Bénard da Costa, A. M. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos, 25-36. In Conselho Nacional de Educação (ed.) Lisboa: Ministério da Educação.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação . Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto : Porto Editora.

Candeias, A.A. (2009, coord.). *Educação inclusiva: Concepções e práticas*. Évora: Edição: CIEP.

Capucha, L. (2010). Inovação e justiça social. Políticas ativas para a inclusão educativa. *Sociologia, problemas e práticas*, 63, 25-50.

Carmo, H. & Ferreira; M. M. (2008). *Metodologia da Investigação — Guia para auto-aprendizagem*. (2ª ed.) Lisboa: Universidade Aberta.

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - Classificação Detalhada com definições - Todas as categorias com as suas definições, inclusões e exclusões. Organização Mundial da Saúde, Direcção-Geral da Saúde – 2003.

Cook, T.D. y Reichardt, CH.S., (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

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

Jiménez, B.R. (1997). *Uma escola para todos: a integração escolar*. In: Bautista R. (coord.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

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.

Denari, F. (2006). *Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão*. In D. Rodrigues (2006). (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Lessard, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Artes Gráficas Lda.

Lunardi, G. M. *As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28 (GT 15), 2005.

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

Maia, A.I.F.S. & Ferreira, M.S. (2007). *Análise ecocomportamental do ensino de alunos com Multideficiência, do 1º ciclo do Ensino Básico, nos contextos Classe Regular, Unidade Especializada em Multideficiência e Instituição*. In Rodrigues, D. (org.), *Investigação em Educação Inclusiva. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva*.

Marchesi, A. (2001). *A Prática das Escolas Inclusivas*, 93-108. In D. Rodrigues (Orgs.), *Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

M.E., (Ministério da Educação) (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

M.E., (Ministério da Educação) (2004). *Centro de Recursos para a multideficiência – Avaliação e Intervenção em Multideficiência*, 10. Coleção Apoios Educativos.

M.E., (Ministério da Educação) (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência – Normas Orientadoras*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidade Educativas Especiais na Sala de Aula – Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.

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

Nunes, C. (2005). Os alunos com Multideficiência na sala de Aula. In I. Sim-Sim, *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editores.

Nunes, C. e alunos do Curso de Mestrado em Educação Especial (2009). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Acedido em 11 de Junho de 2012 em <http://multideficiencia.wikispaces.com>.

Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (4ª ed.) Lisboa: Gradiva.

Reis, F. L. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado – Segundo Bolonha*. Lisboa: PACTOR - Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.

Rodrigues, D. (2001). *A Educação e a Diferença, 13-34*. In: Rodrigues, D. (coord), *Educação e Diferença*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (Org.) (2006). *Investigação em Educação Inclusiva*. Vol.1. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva/ Edições FMH.

Sanches, I. & Teodoro A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. *Rev. Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla.

Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão. Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades educativas especiais: dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores.

Sprintahll, N., & Sprintahll, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção*. Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Ed. Instituto Inovação Educacional.

Legislação consultada:

Decreto-lei nº35/90 de 25 de janeiro – Consultado a 6 de maio 2012, em:

<http://www.lerparaver.com/lpv/ajudas-tecnicas-educacao-decreto-lei3590-25-janeiro>

Decreto-lei 319/91 de 23 de agosto. Diário da república, nº193 – 1ªsérie A. Ministério da educação. Lisboa.

Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da república, nº4 – 1ª série. Ministério da educação. Lisboa.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

Consultado a 12 de maio 2013, em:

<http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf>.

ANEXOS

Índice dos Anexos

Anexo 1	Termo de consentimento informado para os encarregados de educação dos alunos com MD.	87
Anexo 2	Termo de consentimento informado para os encarregados de educação dos alunos pertencentes a cada turma observada.	89
Anexo 3	Guião da entrevista às docentes do 1º ciclo do ensino básico.	91
Anexo 4	Transcrição da entrevista da docente S.	96
Anexo 5	Análise de conteúdo da entrevista das docentes S, T e H: recorte em temas, categorias, subcategorias, indicadores, unidades de registo e frequência.	101
Anexo 6	Temas/ Categorias e Subcategorias: Resultados Gerais em Unidades de Frequência (DS, DT, DH).	120
Anexo 7	Quadro Síntese das Freq. Abs e Freq. Rel. por Cat.- Freq. Rel. por temas (DS, DT, DH)).	128
Anexo 8	Grelha de registo de observação naturalista.	134
Anexo 9	Grelhas de registo de observação naturalista da aluna A1.	136
Anexo 10	Grelhas de registo de observação naturalista da aluna A3.	157
Anexo 11	Síntese das observações realizadas à aluna A1.	176
Anexo 12	Síntese das observações realizadas à aluna A2.	184
Anexo 13	Síntese das observações realizadas à aluna A3.	191
Anexo 14	Síntese das observações realizadas à aluna A4.	198

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Virgínia Maria Mota dos Santos Ferreira, aluna da escola Superior de Educação de Lisboa, a frequentar o curso de Mestrado em Educação Especial no ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência e no âmbito da realização do trabalho de dissertação de mestrado sobre o estudo da inclusão de alunos com Multideficiência no 1º ciclo, vem solicitar ao encarregado de educação do aluno/a,

autorização para proceder à observação do seu educando em contexto sala de aula.

Garante-se que todos os procedimentos éticos e deontológicos, designadamente o anonimato das informações recolhidas quer sobre os contextos quer sobre os intervenientes serão assegurados.

A/O Encarregado de Educação:

Data: ____/____/2012

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Virgínia Maria Mota dos Santos Ferreira, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, a frequentar o curso de Mestrado em Educação Especial no ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, vem informar que após contato e consentimento do órgão de gestão do agrupamento e colaboração da professora titular de turma e no âmbito da realização do trabalho de dissertação de mestrado sobre a inclusão de alunos com Multideficiência no 1º ciclo, irá proceder à observação de aulas, em dias a designar. A observação tem como objetivo compreender como se desenvolve a inclusão destes alunos na sala de aula.

Assim sendo, será garantido todos os procedimentos éticos e deontológicos, designadamente o anonimato das informações recolhidas sobre o contexto e sobre todos os intervenientes.

Tomei conhecimento,

Assinatura do Encarregado(a) de Educação:

Data: ___/___/2012

ANEXO 3

Guião da entrevista às docentes do 1º ciclo do ensino básico

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: "Inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular" e com o título: "Práticas de Inclusão desenvolvidas com alunos com multideficiência no 1ºciclo".

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.

Objetivos Gerais:

- Conhecer a opinião dos docentes de 1º ciclo sobre a inclusão.
- Conhecer a opinião dos docentes de 1º ciclo sobre a inclusão de alunos com multideficiência, nas turmas de ensino regular.
- Conhecer as estratégias e práticas educativas desenvolvidas no sentido da inclusão dos alunos na sala de aula.
- Identificar as dificuldades sentidas pelos docentes perante a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE).
- Identificar as necessidades de formação específica dos docentes.

II- Guião da entrevista		
BLOCOS	OBJETIVOS ESPECIFICOS	PROCEDIMENTOS E QUESTÕES A COLOCAR
A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o entrevistador - Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho a realizar; - Solicitar a colaboração do professor, assegurando o anonimato das informações/opiniões; - Pedir autorização para gravar entrevista.
B Percurso profissional	<p>Conhecer a formação académica do entrevistado</p> <p>Conhecer o percurso profissional do entrevistado</p>	<p>Questões colocadas no sentido de conhecer o percurso profissional do entrevistado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua formação académica (base)? - Possui formação na área da educação especial? - Há quanto tempo trabalha com alunos com MD? - Que balanço faz do seu trabalho com estes alunos?
C Perfil dos alunos	<p>Caraterizar os alunos com MD</p> <p>Identificar as atividades realizadas</p> <p>Descrever o relacionamento entre pares</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as características dos seus alunos com MD? - Descreva as atividades que realiza com mais frequência com estes alunos? - Como caracteriza a participação que os alunos com multideficiência têm nas suas aulas? - Descreva o relacionamento entre estes alunos e os demais pares?
D Inclusão e práticas educativas	<p>Conhecer a opinião do professor sobre inclusão de alunos com NEE</p> <p>Conhecer a opinião do</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua escola quais são os procedimentos habituais tidos em consideração quando promovem a inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular? - E como é feita essa inclusão com os alunos com MD nas turmas de ensino regular? - Com que frequência é que esses alunos vêm à

	<p>professor sobre inclusão de alunos com MD</p> <p>Conhecer o que pensa sobre a inclusão de alunos com multideficiência, nas turmas de ensino regular</p> <p>Caraterizar as práticas educativas desenvolvidas pelos docentes no sentido de efetivar a inclusão de alunos com MD no ensino regular</p>	<p>sua turma? Durante quanto tempo permanecem na sala de aula com os seus pares?</p> <p>- Como é que o (s) aluno (s) chega até á sala de aula? Vem sozinho (s) ou acompanhado (s) por alguém? Quem?</p> <p>- Como é que a articulação com o professor de educação especial é estabelecida?</p> <p>- Como caracteriza a sua participação na elaboração do PEI do seu aluno? Quais foram as suas principais preocupações quando participou na elaboração do PEI? Quais as maiores dificuldades que sentiu nessa participação?</p> <p>-Como planifica o seu trabalho quando o aluno com MD frequenta a sua turma?</p> <p>- Que relação existe entre as atividades e as estratégias que utiliza no seu trabalho com o aluno e o que está estabelecido no seu Programa Educativo Individual?</p> <p>- Que estratégias utiliza para trabalhar com ele (s)? Quais as estratégias que usa para diminuir as barreiras à sua aprendizagem e participação?</p> <p>- Que recursos utiliza para apoiar a aprendizagem e participação desses alunos?</p>
<p>E</p> <p>Dificuldades e desafios sentidos no processo de inclusão</p>	<p>Perceber quais são os principais desafios e dificuldades face à inclusão de alunos com MD nas turmas do regular</p>	<p>- Quais são os principais desafios que enfrentam na sua prática pedagógica quando trabalha com esses alunos na sua sala de aula?</p> <p>- Quais as principais dificuldades sentidas, para incluir os alunos com MD na sua turma?</p> <p>- Na sua opinião de que modo é que essas dificuldades poderão ser minimizadas?</p>

<p>F</p> <p>Necessidades de formação contínua</p>	<p>Identificar as principais necessidades dos docentes em relação á formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as suas principais necessidades/dificuldades no que diz respeito à educação de alunos com multideficiência? Especifique. - O que tem feito até ao momento para responder a essas necessidades/ dificuldades? -Possui formação específica para trabalhar com alunos com MD? - Sabe então onde procurar?
<p>G</p> <p>Outros dados</p>	<p>Proporcionar um espaço livre para expressão de algum novo aspeto não incluído na entrevista</p>	<p>-Há mais algum aspeto que deseje acrescentar, relativamente ao qual não tenhamos conversado?</p>
<p>H</p> <p>Agradecimentos</p>	<p>Agradecer a colaboração do entrevistado</p>	<p>- Terminar, agradecendo a amabilidade, disponibilidade e colaboração para a entrevista e que dará feedback desta, após a sua transcrição para confirmar se está tudo correto.</p>

ANEXO 4

Transcrição da entrevista da docente S

<p>B</p> <p>Percurso profissional</p>	<p>Qual a sua formação académica (base)?</p> <p>Licenciatura.</p> <p>Possui formação na área da educação especial?</p> <p>Não.</p> <p>Há quanto tempo trabalha com alunos com MD?</p> <p>Trabalhei no ano letivo 2010/2011 e no presente ano 2011/2012.</p> <p>Que balanço faz do seu trabalho com estas alunas?</p> <p>Faço um balanço positivo, tendo em conta todas as limitações a que estamos sujeitos.</p>
<p>C</p> <p>Perfil dos alunos</p>	<p>Quais as características das suas alunas com MD?</p> <p>A minha turma tem duas alunas com MD. Uma das alunas tem Encefalopatia e Atraso Global do Desenvolvimento e a outra aluna tem limitações graves na atividade e participação devido a traumatismo crânio-encefálico, com fratura temporo-parietal, consequência de um acidente de viação.</p> <p>Descreva as atividades que realiza com mais frequência com estas alunas?</p> <p>Para que possam interagir, as atividades que mais realizo com estas alunas são essencialmente nas áreas de expressões, canções, dramatizações e faço também leitura e audição com recurso a aparelhagem de áudio, de histórias e lengalengas. Procuro reforçar, sempre que possível, as aprendizagens que vão efetuando na sala de MD, por exemplo, com uma das alunas tenho continuado com o estudo das vogais, pois já as consegue verbalizar; tento introduzir vocabulário novo através de imagens e objetos.</p> <p>Como caracteriza a participação que as alunas com multideficiência têm nas suas aulas?</p> <p>As alunas tentam participar à sua maneira, através, do olhar, do sorriso, de expressões faciais, movimentos corporais e vocalizam alguns sons. Uma das alunas, por vezes, bate palmas, baloiça o corpo ao som de músicas e emite algumas vocalizações. A outra aluna, na maioria das vezes, limita-se a olhar e a sorrir de vez em quando. Mas tem dias em que mostra-se muito interessada, por exemplo quando lhe é contada uma história, e tenta participar na mesma, emitindo vocalizações.</p> <p>Descreva o relacionamento entre estas alunas e os demais pares?</p> <p>Os alunos da turma respeitam a presença das alunas com multideficiência e tentam atrair as suas atenções. Mostram grande sensibilidade e agem no sentido de promover a sua participação nas atividades. Por sua vez as alunas vão respondendo a alguns estímulos sorrindo, balouçando, batendo palmas, emitindo algumas vocalizações ou apenas observando os colegas da turma.</p>

<p style="text-align: center;">D</p> <p>Inclusão e práticas educativas</p>	<p>Na sua escola quais são os procedimentos habituais tidos em consideração quando promovem a inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular?</p> <p>Os alunos com NEE são integrados em turmas reduzidas de 20 alunos, tendo em conta a sua faixa etária. Tentamos acima de tudo desenvolver a socialização.</p> <p>E como é feita essa inclusão com os alunos com MD nas turmas de ensino regular?</p> <p>Tal como com os alunos com NEE, as alunas com MD também foram colocados em turmas reduzidas de 20 alunos, de acordo com a sua faixa etária. No entanto não ficam a tempo inteiro, uma vez que frequentam as diversas terapias na Unidade de Multideficiência. Por vezes são as turmas que se deslocam até à Sala da Unidade.</p> <p>Com que frequência é que estas alunas vêm à sua turma e durante quanto tempo permanecem na sala de aula com os seus pares?</p> <p>Estas alunas frequentam as aulas de Apoio ao Estudo e de Expressões e ficam na sala de aula cerca de 1 hora. O tempo que permanecem na sala pode variar, de acordo com as suas patologias e características.</p> <p>Como é que as alunas chegam até à sala de aula? Vem sozinhas ou acompanhadas por alguém? Quem?</p> <p>Estas alunas estão sempre acompanhadas por uma auxiliar.</p> <p>Como é que a articulação com o professor de educação especial é estabelecida?</p> <p>Eu articulo com a colega da educação especial diariamente, uma vez que trabalhamos em salas muito próximas e depois temos as reuniões de Conselho de Ano e de Conselho de Docentes.</p> <p>Como caracteriza a sua participação na elaboração do PEI do seu aluno? Quais foram as suas principais preocupações quando participou na elaboração do PEI e quais as maiores dificuldades que sentiu nessa participação?</p> <p>Na elaboração do PEI, dou a minha opinião respeitando sempre as opiniões da professora de Educação Especial e dos outros técnicos envolvidos. A minha preocupação foi criar condições para fazer a inclusão das alunas na turma, o melhor possível. As maiores dificuldades que senti foram, criar estratégias e atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades destas alunas.</p> <p>Como planifica o seu trabalho quando as alunas com MD frequentam a sua turma?</p> <p>Tendo em conta a planificação anual e mensal, elaboro a planificação semanal procurando sempre nas horas em que estas alunas estão presentes, proporcionar atividades que envolvam som e movimento e de expressão plástica, já que são atividades em que elas podem interagir um pouco.</p> <p>Que relação existe entre as atividades e as estratégias que utiliza no seu trabalho com as alunas e o que está estabelecido no seu Programa Educativo Individual?</p> <p>As atividades que realizo com estas alunas são baseadas no que está</p>
---	--

	<p>estabelecido no PEI.</p> <p>Que estratégias utiliza para trabalhar com elas? Quais as estratégias que usa para diminuir as barreiras à sua aprendizagem e participação?</p> <p>Tento utilizar estratégias que sejam o mais apelativas possível. São geralmente estratégias que envolvem cor, som e movimento.</p> <p>Que recursos utiliza para apoiar a aprendizagem e participação dessas alunas?</p> <p>Os recursos usados mais frequentemente são CDs, imagens coloridas, livros de histórias e recorro também à participação dos alunos da turma.</p>
<p>E</p> <p>Dificuldades e desafios sentidos no processo de inclusão</p>	<p>Quais são os principais desafios que enfrenta na sua prática pedagógica quando trabalha com essas alunas na sua sala de aula?</p> <p>É estabelecer alguma comunicação e encontrar atividades que possa realizar na turma que vá ao encontro dos interesses e necessidades destas alunas.</p> <p>Quais as principais dificuldades sentidas, para incluir os alunos com MD na sua turma?</p> <p>A principal dificuldade é ter de cumprir o programa da turma e conseguir chegar às necessidades das alunas.</p> <p>Na sua opinião de que modo é que essas dificuldades poderão ser minimizadas?</p> <p>Tento minimizar as dificuldades procurando atividades que estejam de acordo com o programa e que possam de alguma forma ir de encontro às necessidade e interesses destas alunas.</p>
<p>F</p> <p>Necessidades de formação contínua</p>	<p>Quais são as suas principais necessidades/dificuldades no que diz respeito à educação de alunos com multideficiência? Especifique.</p> <p>Necessito de mais formação nesta área para poder estar mais à vontade para trabalhar com este tipo de crianças, que tem estas dificuldades específicas.</p> <p>O que tem feito até ao momento para responder a essas necessidades/dificuldades?</p> <p>Até ao momento tenho procurado saber mais da problemática de cada uma das alunas junto dos Encarregados de Educação, da professora de Educação Especial, de todos os técnicos envolvidos e procuro informações na Net.</p> <p>Possui formação específica para trabalhar com alunos com MD? Não, as formações que tenho feito não são nesta área.</p> <p>Sabe então onde procurar? Sim sei.</p>

<p style="text-align: center;">G</p> <p>Outros dados</p>	<p>Há mais algum aspeto que deseje acrescentar, relativamente ao qual não tenhamos conversado?</p> <p>Penso que o essencial foi dito. Para finalizar gostaria apenas de dizer que a partilha de experiências entre os diversos alunos com e sem deficiências é benéfico para todos. As alunas com multideficiência ao serem integradas na turma, podem fazer algumas aprendizagens, ao interagir com os pares em ambientes naturais e vão beneficiar sobretudo ao nível da socialização. Por outro lado, a presença destas alunas na turma é também muito importante para todos, pois permite o desenvolvimento de sentimentos como a ajuda, a cooperação, a partilha, a tolerância e a solidariedade.</p>
---	---

ANEXO 5

Análise de conteúdo da entrevista: recorte em temas, categorias, subcategorias, indicadores, unidades de registo e frequência (DS)

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQ
Percurso profissional	Habilitações Académicas e experiência em multideficiência	Licenciatura como formação inicial	Tenho uma Licenciatura	-Licenciatura	1
		Experiência com alunos com multideficiência: 2 anos	Trabalho há 2 anos com alunos com MD	-Trabalhei no ano letivo de 2010/2011 e no presente ano 2011/2012	1
	Formação especializada	Sem formação em educação especial	Não tenho formação especializada	-Não	1
		Sente necessidade de formação em multideficiência	Necessito de formação na área da multideficiência	-Necessito de mais formação nesta área	1
Perfil das alunas	Tipo de problemática	Encefalopatia e Atraso Global do Desenvolvimento	Aluna tem Encefalopatia e Atraso Global do Desenvolvimento	-Uma das alunas tem Encefalopatia e Atraso Global do Desenvolvimento.	1
		Traumatismo crânio-encefálico com fratura temporoparietal	Aluna tem Traumatismo Crânio-encefálico com fratura temporoparietal	-devido a Traumatismo Crânio-Encefálico com fratura temporoparietal.	1
	Dificuldades/ Limitações	Limitações ao nível da atividade e participação	As alunas têm limitações graves ao nível da atividade e participação	-tem limitações graves na actividade e participação...	1
	Formas de comunicação	Comunicação através do olhar	Comunicam através do olhar	-e comunicar à sua maneira, através do olhar -limita-se a olhar	2
		Comunicação através de expressões faciais	Comunicam através de expressões faciais	-de expressões faciais	1
		Comunicação através do sorriso	Comunicam através do sorriso	-do sorriso - e a sorrir -sorrindo,	3
		Comunicação através de movimentos corporais	Comunicam através de movimentos corporais	e movimentos corporais -batendo palmas, -baluçando,	3
		Comunicação através de vocalizações	Comunicam através de vocalizações	-emite algumas vocalizações. -e tenta participar na mesma, emitindo vocalizações. -emitindo alguns sons	3

(cont.)

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQ
Perfil das alunas	Frequência da sala de aula	Frequentam a sala de aula no apoio ao estudo	As alunas frequentam a sala de aula na hora do apoio ao estudo	-Estas alunas frequentam as aulas de apoio ao estudo	1
		Frequentam a sala de aula nas atividades de expressão	Frequência da sala de aula nas atividades de expressão	-e de Expressões	1
		Frequenta a sala de aula uma hora por dia	As alunas permanecem na sala de aula, cerca de uma hora por dia	-e ficam na sala de aula cerca de uma hora.	1
		Não frequentam a sala de aula a tempo inteiro	Não permanecem a tempo inteiro na sala de aula	-No entanto não ficam a tempo inteiro,	1
	Participação nas atividades	Participa nas atividades de sala de aula	As alunas procuram participar nas atividades de sala de aula	-As alunas tentam participar	1
		Interesse por conto de histórias	Uma aluna mostra-se frequentemente interessada em participar nas histórias	-Mas tem dias em que mostra-se muito interessada, por exemplo quando lhe é contada uma história	1
		Participa com batimento de palmas e de movimento do corpo ao som de músicas	Uma aluna bate palmas e baloiça-se ao som de músicas	-uma das alunas, por vezes, bate palmas, baloiça o corpo ao som de músicas	1
		Olha e ri	Uma aluna limita-se a olhar e a rir	-A outra aluna, na maioria das vezes, limita-se a olhar e a rir de vez em quando.	1
		Observa os colegas da turma	Uma aluna observa os colegas da turma	-ou apenas observando os colegas da turma.	1
		Responde a estímulos	As alunas com MD, por vezes respondem a alguns estímulos	-Por sua vez as alunas vão respondendo a alguns estímulos	1

(cont.)

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQ
Relações entre os alunos com e sem multideficiência	Caraterísticas ao nível das atitudes	Aceitação da presença das alunas pelos pares	Os pares respeitam a presença das alunas com MD	-Os alunos da turma respeitam a presença das alunas com multideficiência	1
		Sensibilidade dos pares face às alunas	Os pares mostram-se sensíveis às alunas com MD	-Mostram grande sensibilidade	1
	Caraterísticas ao nível das interações sociais	Pares tomam a iniciativa de interagir com as alunas	Os pares tentam interagir com as colegas com MD	-e tentam atrair as suas atenções	1
		Pares promovem a participação das alunas nas atividades	Os pares procuram promover a participação das alunas nas atividades	-e agem no sentido de promover a sua participação nas atividades.	1
Processo relativo à inclusão de alunos com MD	Procedimentos relativos à organização das turmas	Redução do número de alunos por turma: 20 alunos	Os alunos são integrados em turmas de ensino regular com redução do nº de alunos	-Os alunos com NEE são integrados em turmas reduzidas de 20 alunos	1
		Integração em turmas regulares com pares da mesma idade	Os alunos são integrados em turmas com pares da mesma idade	-tendo em conta a sua faixa etária.	1
	Procedimentos relativos à transição entre a unidade e a sala de aula	Auxiliar acompanha os alunos à sala de aula	Os alunos são acompanhados por uma auxiliar na sala de aula	-Estas alunas estão sempre acompanhadas por uma auxiliar.	1
	Procedimentos relativos à organização do currículo	Incidência nas atividades de expressão	Desenvolvo atividades de expressões quando as alunas estão na sala	-procurando sempre nas horas em que estas alunas estão presentes, proporcionar atividades que envolvam som e movimento e de expressão plástica.	1
		Incidência na área da socialização	Desenvolvo atividades que favoreçam a interação com as alunas	-já que são atividades em que elas podem interagir um pouco	1

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQ
Processo relativo à inclusão de alunos com MD	Procedimentos relativos à planificação das atividades	Considera a planificação anual	Planifico as atividades tendo em conta a planificação anual	-Tendo em conta a planificação anual	1
		Considera a planificação mensal	Tenho em consideração a planificação mensal	-e mensal,	1
		Considera a planificação semanal	Planifico semanalmente as atividades	-elaboro a planificação semanal.	1
	Fatores que condicionam a frequência da sala de aula	As patologias das crianças	O tempo de permanência das alunas na sala de aula é condicionado pelas suas patologias	-O tempo que permanecem na sala pode variar de acordo com as suas patologias.	1
		O tempo destinado às terapias na sala da unidade	Frequentam várias terapias no espaço da unidade	-uma vez que frequentam as diversas terapias na Unidade de Multideficiência	1
		As características das alunas	O tempo de permanência das alunas na sala de aula é condicionado pelas suas características	-O tempo que permanecem na sala pode variar de acordo com as suas características.	1
	Momentos de articulação entre os docentes	Diariamente	Articula diariamente com a colega de educação especial	-Eu articulo com a colega de educação especial diariamente, uma vez que trabalhamos em salas muito próximas	1
		Nas reuniões de conselho de ano	Articulo nas reuniões de conselhos de ano	-e depois temos as reuniões de conselho de ano.	1
		Nas reuniões de conselho de docentes	Articulo nas reuniões de conselho de docentes	-e de Conselho de Docentes	1

(cont.)

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQ.
Processo relativo à inclusão de alunos com MD	Participação da docente na elaboração do PEI	Dá a sua opinião	Na elaboração do PEI, dou a minha opinião,	-Na elaboração do PEI, dou a minha opinião,	1
		Respeita as opiniões do professor de educação especial	Respeito as opiniões da professora de educação especial e dos outros técnicos	-respeitando sempre as opiniões da professora de Educação Especial	1
		Respeita as opiniões dos técnicos	Respeito a opinião dos outros técnicos	-e dos outros técnicos	1
		Preocupação em criar condições para incluir as alunas na turma	Preocupei-me em criar condições para que as alunas pudessem ser incluídas na turma	-A minha preocupação foi criar condições para fazer a inclusão das alunas na turma	1
Práticas educativas na sala de aula	Atividades desenvolvidas com a aluna	Atividades de expressão dramática	Realizo atividades relacionadas com a expressão dramática	-Fazemos dramatizações -atividades que envolvam som e movimento	2
		Cantar canções	Cantamos canções	-canções	1
		Leitura de histórias	Faço leitura de histórias	-faço também leitura de histórias	
		Atividades de expressão plástica	Realizo atividades de expressão plástica	-e expressão plástica -e de expressão plástica	2
		Aprender as vogais	Sistematizo a aprendizagem das vogais	-tenho continuado com o estudo das vogais	1
		Aumentar o vocabulário através de imagens/objetos	Preocupo-me em introduzir vocabulário novo	-tento introduzir vocabulário novo através de imagens e objetos	1
	Estratégias desenvolvidas com as alunas	Utilização de atividades que envolvem som, cor e movimento	Utilizo estratégias que envolvem cor, som e movimento	-São geralmente estratégias que envolvem cor, som e movimento.	1
		Utilização de estratégias apelativas para as alunas	Recorro a estratégias que sejam apelativas para as alunas	-Tento utilizar estratégias que sejam o mais apelativas possível.	1
		Utilização dos pares das turmas	Utilizo os alunos da turma para me ajudarem	-e recorro também à participação dos alunos da turma.	1

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQ
Práticas educativas na sala de aula	Estratégias desenvolvidas com as alunas	Adequação das atividades ao PEI	As atividades desenvolvidas respeitam o estabelecido no PEI	-As atividades que realizo com estas alunas são baseadas no que está estabelecido no PEI	1
	Recursos usados	CD	Utilizo CDs,	-Os recursos usados mais frequentemente são CDs	1
		Imagens coloridas	Utilizo imagens coloridas	-Imagens coloridas	1
		Livros de histórias	Utilizo livros de histórias	-livros de histórias	1
Percepções sobre a inclusão e as dificuldades sentidas	Vantagens da inclusão	Facilita a socialização das alunas na turma	Penso que a integração na turma é útil para as alunas ao nível da socialização	-vão beneficiar sobretudo ao nível da socialização	1
		Promove o contato entre os alunos	Os pares da turma visitam o espaço da Unidade	-Por vezes são as turmas que se deslocam até à Sala da Unidade.	1
		Facilita a aprendizagem	A integração na turma é útil para as alunas ao nível das aprendizagens	-As alunas com multideficiência ao serem integradas na turma, podem fazer algumas aprendizagens	1
		Promove a cooperação, a solidariedade e a tolerância nos outros alunos	Penso que se desenvolvem sentimentos de ajuda, cooperação, partilha, tolerância e solidariedade	-a presença destas alunas na turma ... permite o desenvolvimento de sentimentos como a ajuda, a cooperação, a partilha, a tolerância e a solidariedade.	1
		Dificuldades no trabalho com as alunas	Conseguir comunicar com as alunas	Tenho dificuldade em estabelecer comunicação	-É estabelecer alguma comunicação.
	Escolher as atividades a desenvolver		Tenho dificuldade em encontrar atividades para as alunas	-e encontrar atividades que possa realizar.	1
	Articular o currículo da turma com o da aluna		Tenho dificuldade em cumprir o	-ter de cumprir o programa da turma e conseguir chegar às	2

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQ
Perceções sobre a inclusão e as dificuldades sentidas	Dificuldades no trabalho com as alunas		programa da turma e ao mesmo tempo trabalhar com as alunas	necessidades das alunas. -que vá ao encontro dos interesses e necessidades destas alunas	
		Criar estratégias e atividades que respondam às necessidades e interesses das alunas	As maiores dificuldades foram criar estratégias e atividades apropriadas às alunas	-As maiores dificuldades que senti foram, criar estratégias e atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades destas alunas.	1
	Aspetos que ajudam a ultrapassar as dificuldades	Desenvolver atividades que respondam às necessidades e interesses das alunas	Procuro atividades baseadas no programa que respondam às necessidades e interesses das alunas	-procurando atividades que estejam de acordo com o programa e que possam de alguma forma ir de encontro às necessidades e interesses destas alunas	1
		Apoio dos encarregados de educação: ajudam a obter informação sobre as problemáticas das alunas	Recorro aos encarregados de educação das alunas para obter informação sobre o problema das alunas	-tenho procurado saber mais da problemática de cada uma das alunas, junto dos encarregados de educação.	1
		Apoio da professora de educação especial	Recorro à professora de educação especial	-da professora de educação especial	1
		Apoio de outros técnicos que trabalham com as alunas	Recorro aos técnicos envolvidos	-de todos os técnicos envolvidos	
		Apoio da Internet para procurar informação	Recorro à Internet para procurar informações	-e procuro informações na Net	1

Análise de conteúdo da entrevista: recorte em temas, categorias, subcategorias, indicadores, unidades de registo e frequência (DT)

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	Freq.
Percurso Profissional	Habilitações académicas e experiência em multideficiência	Licenciatura em 1º ciclo como formação inicial	Tenho uma licenciatura em 1º ciclo do Ensino Básico	-A minha formação base é licenciatura em 1º ciclo de ensino básico.	1
		Experiência com alunos com multideficiência: 2 anos	Tenho dois anos de experiência em multideficiência	-Trabalho há 2 anos com estes alunos	1
	Formação especializada	Sem formação em educação especial	Não tenho formação especializada em educação especial	-Não, nenhuma	1
		Sem formação em multideficiência	Não tenho formação especializada em multideficiência	- Não, não tenho formação específica para trabalhar com estes alunos	1
		Sente necessidade de formação em multideficiência	Sinto necessidade de formação em multideficiência	-Sinto que preciso de mais formação nesta área,	1
		Sente necessidade de formação em Comunicação Alternativa	Sinto necessidade de formação a nível da comunicação alternativa	-nomeadamente ao nível de meios de comunicação alternativos.	1
Perfil da aluna	Tipo de problemática	Síndrome Polimalformativo	A aluna tem um Síndrome Polimalformativo	-Esta aluna possui Síndrome Polimalformativo	1
		Atraso no desenvolvimento global	A aluna tem atraso no seu desenvolvimento global	-resulta em atraso global de desenvolvimento	1
		Pé Boto	A aluna tem pé Boto	-Pé Boto.	1
		Problemas de saúde a nível pulmonar	A aluna tem problemas de saúde a nível pulmonar	-Tem também complicações ao nível dos pulmões -a sua saúde é muito frágil	2
	Dificuldades / limitações	Capacidades muito limitadas	A aluna tem poucas capacidades	-As suas capacidades são realmente muito limitadas	1
		Fraca reação a estímulos	A aluna não reage aos estímulos	-Ela não reage aos estímulos -ela não responde a estímulos -Como ela não reage a Nada	3

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	Freq.
	Dificuldades / limitações	Fraca interação com os pares	A aluna interage muito pouco com os pares	-A aluna interage muito pouco com os seus pares	1
	Necessidades	Necessidade de descanso no período da tarde	A aluna adormece frequentemente no período da tarde	-a aluna no período da tarde adormece	1
	Formas de comunicação	Comunicação através do olhar	A aluna limita-se a olhar	-limitando-se a olhar	1
	Participação nas atividades	Participa de forma passiva	A aluna participa de uma forma passiva	-A aluna tem uma participação passiva devido à sua patologia.	1
		Participa nas terapias no espaço da unidade	A aluna tem as terapias durante a manhã no espaço da unidade	-as terapias aplicadas no período da manhã no espaço da Unidade	1
	Frequência da sala de aula	Frequenta o período da tarde	A aluna frequenta a sala de aula no período da tarde	-da aluna só se desloca à sala de aula no período da tarde	1
		Frequenta uma hora por dia	A aluna deveria frequentar a sala de aula durante uma hora por dia	-A aluna deveria vir todos os dias, durante uma hora	1
		Variabilidade no tempo de permanência na sala de aula	Nem sempre está uma hora na sala de aula	-tal nem sempre acontece	1
	Relações entre os alunos com e sem multideficiência	Caraterísticas ao nível das interações sociais	Fraca interação com os pares	Pouca interação da aluna para com os pares	-A aluna interage muito pouco com os seus pares -mesmo não havendo interações visíveis
Processo relativo à inclusão de alunos com MD	Procedimentos relativos à organização das turmas	Redução do número de alunos por turma	Os alunos são integrados em turmas de ensino regular com redução do nº de alunos	-Integram os alunos em turmas reduzidas	1

(cont.)

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	Freq.
Processo relativo à inclusão de alunos com MD	Procedimentos relativos à transição entre a unidade e a sala de aula	Auxiliar acompanha os alunos à sala de aula	Os alunos são acompanhados por um auxiliar na sala de aula	-Vão sempre acompanhados por auxiliares -A aluna vem sempre acompanhada uma auxiliar.	2
	Procedimentos relativos à organização do currículo	Incidência nas atividades de expressão	Desenvolvo atividades de expressão quando a aluna está na sala	-Procuo sempre estabelecer atividades que envolvam som e movimento	1
		Incidência na área da socialização	Desenvolvo atividades que favoreçam a interação com a aluna	-tentando que a aluna tenha algum tipo de interação.	1
	Fatores que condicionam a frequência da sala de aula	As patologias das crianças	O tempo de permanência dos alunos com MD nas turmas de ensino regular depende das suas patologias	-Os alunos frequentam as turmas por períodos de tempo de acordo com as suas patologias	1
		As características das alunas	O tempo de permanência dos alunos com MD nas turmas de ensino regular depende das características	-e características	1
		As condições de saúde da aluna	A saúde da aluna faz com que falte à escola ou fique no espaço da unidade	-origina faltas -ou resguardo na Unidade	2
	Momentos de articulação entre os docentes	Diariamente em conversa informal	Articulo com o colega da educação especial quase diariamente	-Eu e colega de educação especial articulamos quase diariamente -Pois a sala de aula situa-se em frente à unidade	1
		Nas reuniões de ano	Articulo o trabalho com a colega nas reuniões de ano	-Articulamos nas reuniões de ano.	1
		Nas reuniões de conselho de docentes	Articulo o trabalho com a colega nas	-e de conselho de Docentes	1

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQ
Processo relativo à inclusão de alunos com MD	Momentos de articulação entre os docentes		reuniões de Conselho de Docentes		
	Participação da docente na elaboração do PEI	Consoante as possibilidades	Colaboração no PEI dando o seu melhor	-Colaborei na elaboração do PEI, dando o meu melhor	1
		Respeito pelas opiniões do professor de educação especial	Colaborei na elaboração do PEI respeitando as opiniões do professor de educação especial	-e principalmente respeitando as opiniões da professora de Educação Especial.	1
		Preocupação em criar condições para incluir a aluna na turma	Preocupei-me em criar condições para que a aluna pudesse ser incluída na turma	-A minha principal preocupação foi estabelecer condições para a inclusão da aluna na turma	1
Práticas educativas na sala de aula	Atividades desenvolvidas com a aluna	Atividades de expressão dramática	Realizo atividades relacionadas com a expressão dramática	-fazemos dramatizações	1
		Audição de histórias	Ouvimos histórias	-ouvimos histórias	1
		Cantar canções	Utilizo a minha voz para cantar canções	-e à nossa voz para a entoação de canções. -Realizamos atividades relacionadas com música, -cantamos umas canções,	3
		Audição de música	Audição de músicas	-para audição de músicas -ouvimos Cds,	2
	Estratégias desenvolvidas com a aluna	Utilização de atividades que envolvem som e movimento	Utilizo estratégias que envolvem som e movimento para que ela se aproxime da turma	-Utilizo estratégias que envolvam som e movimento -Procuo sempre estabelecer atividades que envolvam som e movimento	2
		Promoção de atividades que impliquem a interação com a aluna	Procuo desenvolver atividades que favoreçam a interação com a aluna	-tentando que a aluna tenha algum tipo de interação -para que a aluna se aproxime mais da turma	2
		Adequação das atividades ao PEI	As atividades desenvolvidas	-Todas as atividades que desenvolvo estão de	1

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQ
Práticas educativas na sala de aula	Estratégias desenvolvidas com a aluna		respeitam o PEI	acordo com o que está estabelecido no Programa Educativo Individual da aluna	
	Recursos usados	Aparelhagem de som	Utilizo a aparelhagem	-Normalmente recorro a aparelhagens de som	1
CD		Utilizo CD	-CDs,		
Percepções sobre a inclusão e as dificuldades sentidas	Vantagens da inclusão	Socialização da aluna na turma	Penso que a integração na turma é útil para a aluna a nível da socialização	-Penso que esta aluna beneficia com a integração na turma, principalmente a nível da socialização	1
		Contato entre os alunos	Os pares da turma visitam o espaço da Unidade	-Outras vezes são as turmas que se deslocam até ao espaço da Unidade para fazerem uma pequena visita	1
	Dificuldades no trabalho com a aluna	Conseguir comunicar com a aluna	Tenho dificuldade em comunicar com a aluna	-O principal desafio é estabelecer alguma comunicação	1
		Responder às necessidades da aluna	É muito difícil trabalhar com a aluna de modo a responder às suas necessidades	-Torna-se muito difícil trabalhar com ela. -conseguir trabalhar com a aluna de acordo com as suas necessidades.	2
		Promover a interação entre a aluna e os pares	A maior dificuldade foi encontrar formas de estabelecer a comunicação entre a aluna e os pares	-As grandes dificuldades foram no sentido de como estabelecer comunicação entre a turma e a aluna.	1
		Articular o currículo da turma com o da aluna	Tenho dificuldade em gerir o programa curricular da turma e ao mesmo tempo trabalhar com a aluna com MD	-As minhas principais dificuldades são o ter de cumprir o programa a que a turma está sujeita -Relacionar mais o programa comum, com actividades compatíveis com a aluna	2
		Falta de condições na sala de aula para incluir a aluna	Penso que a sala de aula não tem muitas condições para incluir a aluna	-tenho consciência de que na sala de aula não se reúnem grandes condições para a inclusão da aluna	1

(cont.)

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQ
Perceções sobre a inclusão e as dificuldades sentidas	Aspetos que ajudam a ultrapassar as dificuldades	Apoio da professora de educação especial	Recorro à docente de educação especial, para trocar opiniões	-Troco opiniões com a professora da educação especial	1
		Apoio da Internet para procurar informação	Recorro à internet para procurar informação	-Procuo informações na Net	1

Análise de conteúdo da entrevista: recorte em temas, categorias, subcategorias, indicadores, unidades de registo e frequência (DH)

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQ
Percurso profissional	Habilitações académicas e experiência em multideficiência	Licenciatura como formação inicial	Tenho uma Licenciatura	-Licenciatura.	1
		Experiência com alunos com multideficiência: 1 ano	Trabalho há 1 ano com alunos com MD	-Trabalho há 1 ano.	1
	Formação especializada	Sem formação em educação especial	Não tenho formação especializada	-Não, não tenho.	1
		Sente necessidade de formação em multideficiência	Necessito de formação na área da multideficiência	-Sinto necessidade de fazer formação na área da multideficiência	1
Perfil da aluna	Tipo de problemática	Atraso do Desenvolvimento Psicomotor	A aluna tem Atraso do Desenvolvimento Psicomotor	-A A3 tem Atraso do Desenvolvimento Psicomotor.	1
	Dificuldades / limitações	Limitações ao nível da atividade e participação	A aluna tem algumas limitações ao nível da atividade e participação	-Ela vai fazendo as atividades que nós propomos, eu e a professora de educação especial, ao seu ritmo -esta minha aluna não é tão limitada como as outras	2
		Dificuldade em concentrar-se	A aluna tem dificuldade em concentrar-se	-ela distrai-se facilmente -é preciso estar sempre a chamar-lhe a atenção	2
	Necessidades	Precisa de ajuda para ir à casa de banho	A aluna precisa de ajuda para ir à casa de banho	-Precisa de ir acompanhada à casa de banho	1
		Precisa de ajuda para apanhar objetos do chão	A aluna precisa de ajuda para apanhar material que está no chão	-se o material cai no chão, alguém tem de apanhar	1
		Precisa da ajuda para participar nas atividades	A aluna precisa de ajuda para tudo	-a aluna precisa de uma pessoa para fazer tudo	1
	Formas de comunicação	Comunicação através da fala	A aluna comunica através da fala	-Ela apesar de conseguir comunicar verbalmente	1
	Participação nas atividades	Participa nas atividades propostas em sala de aula	A aluna vai realizando as atividades propostas	-Ela vai fazendo as atividades que nós propomos	1

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQ
Perfil da aluna	Participação nas atividades	Gosta de participar nas atividades de grupo	A aluna gosta de participar nas atividades de grupo	-e quando há uma atividade de grupo ela gosta de participar.	1
		Comunica verbalmente quando solicitada	A aluna comunica verbalmente quando solicitada	-não é muito comunicativa, só fala quando solicitada pelo adulto	1
		Faz leitura de frases	A aluna gosta de realizar atividades de leitura de frases	-e ela lê também e fica muito contente.	1
	Frequência da sala de aula	Frequenta a sala de aula a tempo inteiro	A aluna permanece praticamente todo o tempo na sala de aula	-está praticamente o tempo todo na sala de aula	1
Relações entre alunos com e sem multidefi-ciência	Características ao nível das atitudes	Manifestação de afeto dos pares face à aluna	Os pares gostam da aluna	-... e eles gostam muito dela	1
		Manifestação de afeto da aluna face aos pares	A aluna gosta de estar com os colegas	-nota-se que ela gosta de estar com os colegas	1
	Características ao nível das interações sociais	Pares ajudam a aluna	Os pares ajudam a aluna	-Os colegas ajudam	1
		Aluna dá presentes aos pares que a ajudam	A aluna dá presentes aos colegas que a ajudam	-aos que a ajudam mais, ela traz prendinhas e bonequinhos de casa para lhes dar	1
Processo relativo à inclusão de alunos com MD	Procedimentos relativos à organização das turmas	Redução do número de alunos por turma: 20 alunos	Os alunos são integrados em turmas de ensino regular com redução do nº de alunos	-Normalmente as turmas onde eles são colocados, são reduzidas para 20 alunos	1
		Procedimentos relativos à organização do currículo	Realização de adequações curriculares de acordo com as características do aluno	São feitas as adequações curriculares consoante as características do aluno	-dependendo do tipo de NEE, fazemos as necessárias adequações curriculares para que os alunos possam acompanhar o mais possível a turma
	Adequações curriculares a língua portuguesa e matemática		A aluna trabalha o currículo comum na matemática e língua portuguesa com adequações	-com adequações a matemática e a língua portuguesa	1
	Acompanha-mento do currículo dos colegas da turma		A aluna acompanha a turma em todas as áreas curriculares	-Ela trabalha o currículo comum -e por isso também acompanha a turma nas áreas curriculares	2

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQ
Processo relativo à inclusão de alunos com MD	Procedimentos relativos à organização do currículo	Incidência nas atividades de expressão	Os alunos participam somente nas atividades de expressões	-Normalmente estes alunos só vão à sala de aula para participar nas expressões	1
		Incidência na área da socialização	Desenvolve-se a parte social dos alunos	-Tentamos desenvolver a parte social	1
		Frequência de atividades extra curriculares	A aluna frequenta as áreas extra curriculares	-e extra curriculares	1
	Procedimentos relativos à transição entre a unidade e a sala de aula	Professora de educação especial acompanha a aluna à sala de aula	A aluna é acompanhada pela professora de educação especial à sala de aula	-Vem sempre acompanhada pela professora de educação especial à sala de aula	1
		Auxiliar acompanha os alunos à sala de aula	Os alunos são acompanhados por uma auxiliar na sala de aula	-ou pela auxiliar	1
	Procedimentos relativos à planificação das atividades	Considera o Programa Educativo Individual	Planifico tendo em conta o PEI	-Tento seguir o seu Plano Educativo Individual	1
		Considera a planificação semanal	Planifico tendo em conta a planificação semanal	-e conciliar com a planificação semanal que tenho planificada para o resto da turma.	1
	Momentos de articulação entre os docentes	Diariamente em conversa informal	Converso diariamente de forma informal com a colega de educação especial	-Temos conversas informais diariamente	1
		Nas reuniões de escola	Converso nas reuniões de escola	-e conversamos nas reuniões de escola	1
Nas reuniões de conselho de docentes		Converso nas reuniões de conselho de docentes	-e nos conselhos de docentes	1	
Fatores que condicionam a frequência da sala de aula	Frequência de terapias	A aluna realiza terapias	-só saindo para fazer as terapias	1	
	Conhecimento das dificuldades da aluna	Devemos conhecer quais os limites da aluna	-é muito importante conhecer bem quais os limites da aluna	1	
	Exigência dos pais	A aluna frequenta a sala de aula a pedido dos pais	-esta aluna a pedido dos pais	1	
Participação da docente na elaboração do PEI	Participação ativa	Participo ativamente na elaboração do PEI	-Participo ativamente	1	

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQ
Processo relativo à inclusão de alunos com MD	Participação da docente na elaboração do PEI	Colaboração com os técnicos	Colaboro com os técnicos intervenientes no processo educativo	-colaborando com todos os intervenientes no processo educativo da aluna	1
		Definição dos objetivos a trabalhar com a aluna	Preocupei-me com a definição dos objetivos a trabalhar com a aluna	-Preocupava-me o aspeto dos objetivos a trabalhar com ela	1
Práticas educativas na sala de aula	Atividades desenvolvidas com a aluna	Atividades do currículo comum	Trabalha o currículo comum	-Ela trabalha o currículo comum -acompanha a turma nas áreas curriculares	1
		Adequações a língua portuguesa	Tem adequações a língua portuguesa	-com adequações a matemática	1
		Adequações a matemática	Tem adequações a matemática	-e a língua portuguesa	1
		Atividades extracurriculares	Realiza as atividades extra curriculares	-e extra curriculares	
	Estratégias desenvolvidas com a aluna	Adequação das atividades ao PEI	As atividades respeitam o estabelecido no PEI	-Tento sempre que possível seguir o PEI	1
		Adequação das atividades às capacidades da aluna	As atividades desenvolvidas devem respeitar os limites da aluna	-é muito importante conhecer bem quais os limites da aluna -acho que é importante adequarmos as estratégias às limitações e capacidades da aluna	2
		Adequação do trabalho a situações imprevistas	Necessidade de adequar o trabalho a situações imprevistas	-Por vezes surgem situações imprevistas e aí temos de adaptar o nosso trabalho	1
	Recursos usados	Materiais específicos: caixa de areia	Utilizo a caixa de areia	-recorro a material específico que vou buscar à unidade, como por exemplo, a caixa de areia	1
		Fichas de matemática, português e estudo do meio, adaptadas no espaço da unidade	Utilizo fichas adaptadas na unidade de matemática, português e estudo do meio	-Por vezes também utilizo fichas de matemática, português e estudo do meio adaptadas na unidade	
	Perceções sobre a inclusão e as dificuldades sentidas	Vantagens da inclusão	Facilita o processo de socialização da aluna com MD	Penso que a integração na turma é útil para a aluna ao nível da socialização	-acho que é positivo para estes alunos a sua inclusão nas turmas de ensino regular, principalmente ao nível socialização

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQ
Perceções sobre a inclusão e as dificuldades sentidas	Vantagens da inclusão	Permite à aluna com MD fazer aprendizagens	A integração na turma é útil para a aluna ao nível das aprendizagens	-e também ao nível das aprendizagens.	1
	Dificuldades no trabalho com a aluna	Saber qual a reação da aluna face às atividades propostas	É um desafio o não saber como a aluna vai reagir às atividades propostas	-É um grande desafio porque nós todos os dias estamos sem saber como a aluna vai reagir às nossas propostas. -e é sempre uma incógnita a forma como o trabalho vai correr.	2
		Ausência de uma auxiliar a tempo inteiro na sala de aula	O facto de não ter uma auxiliar a tempo inteiro na sala de aula	-Uma das dificuldades é não ter uma auxiliar a tempo inteiro na minha sala	1
		Sentir insegurança no trabalho	Senti-me insegura	-A insegurança que senti no início	1
		Perturbação na sala de aula	Situações que geram perturbação na sala	-e isso provoca alguma perturbação na sala	1
		Aspetos que ajudam a ultrapassar as dificuldades	Apoio de uma auxiliar a tempo inteiro dentro da sala	Facilitava ter uma auxiliar a tempo inteiro dentro da sala	-No meu caso facilitava muito se tivesse uma auxiliar a tempo inteiro na minha sala
	Apoio da professora de educação especial	Recorro à colega de educação especial para tirar dúvidas	-Vou esclarecendo as dúvidas com a colega da educação especial -dá-me algumas dicas para trabalhar com a aluna	2	
	Apoio dos técnicos	Senti o apoio de todos os técnicos	-mas senti-me apoiada por toda a equipe	1	

ANEXO 6

Temas/ Categorias e Subcategorias: Resultados Gerais em Unidades de Frequência (DS, DT, DH)

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Unidades de frequência				
			Entre. 1	Entre. 2	Entre. 3	total	
Percurso profissional e necessidades de formação	Habilitações académicas	Licenciatura	1		1	2	
		Licenciatura em 1º ciclo		1		1	
	Experiência em MD	Experiência com alunos com multideficiência: 1 ano			1	1	
		Experiência com alunos com multideficiência: 2 anos	1	1		2	
	Formação especializada	Sem formação em educação especial	1	1	1	3	
		Sem formação em multideficiência	1	1	1	3	
	Necessidades de formação	Sente necessidade de formação em multideficiência	1	1	1	3	
		Sente necessidade de formação em Comunicação Alternativa		1		1	
	Perfil das alunas	Tipo de problemática	Atraso do Desenvolvimento Psicomotor			1	1
			Síndrome Polimalformativo		1		1
Encefalopatia e Atraso Global do Desenvolvimento			1			1	
Traumatismo crânio-encefálico com fratura temporoparietal			1			1	
Atraso no desenvolvimento global				1		1	
Pé Boto				1		1	
Problemas de saúde a nível pulmonar				1		1	
Dificuldades / limitações		Limitações ao nível da atividade e participação na sala	1		1	2	
		Capacidades muito limitadas		1			
		Fraca reação a estímulos		1		1	
		Fraca interação com os pares		1		1	
		Dificuldade em se concentrar			1	1	
Necessidades		Precisa de ajuda para ir à casa de banho			1	1	
		Precisa de ajuda para apanhar objetos do chão			1	1	
		Precisa da ajuda para participar nas atividades			1	1	
		Necessita de descanso no período da tarde		1		1	

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE FREQUÊNCIA			
			Entre.1	Entre.2	Entre.3	Total
Perfil das alunas	Formas de Comunicação	Comunica através da fala			1	1
		Comunica através do olhar	1	1		2
		Comunica através de expressões faciais	1			1
		Comunica através do sorriso	1			1
		Comunica através de movimentos corporais	1			1
		Comunica através de vocalizações	1			1
	Frequência da sala de aula	Frequenta a sala de aula no apoio ao estudo	1			1
		Frequenta a sala de aula nas atividades de expressão	1			1
		Frequenta a sala de aula uma hora por dia	1	1		2
		Não frequenta a sala de aula a tempo inteiro	1			1
		Frequenta a sala de aula a tempo inteiro			1	1
		Frequenta no período da tarde		1		1
		Variabilidade no tempo de permanência na sala de aula		1		1
	Participação nas atividades	Participa nas atividades de sala de aula	1			1
		Interesse por conto de histórias	1			1
		Participa com batimento de palmas e de movimento do corpo ao som de músicas	1			1
Olha e ri		1			1	

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE FREQUÊNCIA			
			Entr.1	Entre.2	Entre.3	Total
Perfil das alunas	Participação nas atividades	Observa os colegas da turma	1			1
		Responde a estímulos	1			1
		Participa de forma passiva		1		1
		Participa nas terapias no espaço da unidade		1		1
		Participa nas atividades propostas em sala de aula			1	1
		Gosta de participar nas atividades de grupo			1	1
		Comunica verbalmente quando solicitada			1	1
		Faz leitura de frases			1	1
Relação entre alunos com e sem multideficiência	Atitudes	Aceitação da presença das alunas pelos pares	1			1
		Sensibilidade dos pares face às alunas	1			1
		Manifestação de afeto dos pares face à aluna			1	1
		Manifestação de afeto da aluna face aos pares			1	1
	Interações sociais	Pares ajudam a aluna			1	1
		Aluna dá presentes aos pares que a ajudam			1	1
		Pares tomam a iniciativa de interagir com as alunas	1			1
		Pares promovem a participação das alunas nas atividades	1			1
		Fraca interação com os pares		1		1

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE FREQUÊNCIA			
			Entre.1	Entre.2	Entre.3	Total
Procedimentos relativos à inclusão de alunos com MD	Organização das turmas	Integração em turmas regulares com pares da mesma idade	1	1		2
		Redução do número de alunos por turma	1	1	1	3
	Transição entre a unidade e a sala de aula	Auxiliar acompanha os alunos à sala de aula	1	1	1	3
		Professora de educação especial acompanha a aluna à sala de aula			1	1
	Organização do currículo	Incidência nas atividades de expressão	1	1	1	3
		Incidência na área da socialização	1	1	1	3
		Realização de adequações curriculares de acordo com as características do aluno			1	1
		Adequações curriculares a língua portuguesa e matemática			1	1
		Acompanhamento do currículo dos colegas da turma			1	1
		Frequência de atividades extra curriculares			1	1
Planificação das atividades		Considera a planificação anual	1			1
	Considera a planificação mensal	1			1	
	Considera a planificação semanal	1		1	2	
	Considera o Programa Educativo Individual			1	1	

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE FREQUÊNCIA				
			Entre.1	Entre.2	Entre.3	Total	
Procedimentos relativos à inclusão de alunos com MD	Fatores que condicionam a frequência da sala de aula	As patologias das crianças	1	1		2	
		O tempo destinado às terapias na sala da unidade	1			1	
		As características das alunas	1	1		2	
		As condições de saúde da aluna		1		1	
		Frequência de terapias			1	1	
		Conhecimento das dificuldades da aluna			1	1	
		Exigência dos pais			1	1	
	Momentos de articulação entre os docentes	Diariamente	1			1	
		Nas reuniões de conselho de ano	1	1		2	
		Nas reuniões de conselho de docentes	1	1	1	3	
		Diariamente em conversa informal		1	1	2	
		Nas reuniões de escola			1	1	
	Participação da docente na elaboração do PEI	Dá a sua opinião	1			1	
		Respeita as opiniões do professor de educação especial	1	1		2	
		Respeita as opiniões dos técnicos	1			1	
		Preocupação em criar condições para incluir as alunas na turma	1	1		2	
		Consoante as possibilidades		1		1	
		Participação ativa			1	1	
		Colaboração com os técnicos			1	1	
		Definição dos objetivos a trabalhar com a aluna			1	1	
	Práticas educativas na sala de aula	Atividades desenvolvidas com as alunas	Atividades de expressão dramática	1	1		2
			Cantar canções	1	1		2
			Leitura de histórias	1			1
			Atividades de expressão plástica	1			1
			Língua portuguesa: aprender as vogais	1			1
			Observação de imagens/objetos para aumentar o vocabulário	1			1

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE FREQUÊNCIA			
			Entre.1	Entre.2	Entre.3	Total
Práticas educativas na sala de aula	Atividades desenvolvidas com as alunas	Audição de histórias		1		1
		Audição de música		1		1
		Atividades do currículo comum			1	1
		Adequações a língua portuguesa			1	1
		Adequações a matemática			1	1
		Atividades Extra Curriculares			1	1
	Estratégias desenvolvidas com as alunas	Utilização de atividades que envolvem som, cor e movimento	1	1		2
		Utilização de estratégias apelativas para as alunas	1			1
		Utilização dos pares das turmas	1			1
		Adequação das atividades ao PEI	1	1	1	3
		Promoção de atividades que impliquem a interação com a aluna		1		1
		Adequação das atividades às capacidades da aluna			1	1
		Adequação do trabalho a situações imprevistas			1	1
	Recursos usados	CD	1	1		2
		Imagens coloridas	1			1
		Livros de histórias	1			1
		Aparelhagem de som		1		1
		Materiais específicos: caixa de areia			1	1
		Fichas de matemática, português e estudo do meio, adaptadas no espaço da unidade			1	1
	Percepções sobre a inclusão e as dificuldades sentidas	Vantagens da inclusão	Facilita a socialização das alunas na turma	1	1	1
Promove o contato entre os alunos			1	1		2
Facilita a aprendizagem			1		1	2
Promove a cooperação, a solidariedade e a tolerância nos outros alunos			1			1

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE FREQUÊNCIA			
			Entre.1	Entre.2	Entre.3	Total
Percepções sobre a inclusão e as dificuldades sentidas	Dificuldades sentidas no trabalho com as alunas	Conseguir comunicar com as alunas	1	1		2
		Escolher as atividades a desenvolver	1			1
		Articular o currículo da turma com o da aluna	1	1		2
		Criar estratégias e atividades que respondam às necessidades e interesses das alunas	1			1
		Responder às necessidades da aluna		1		1
		Promover a interação entre a aluna e os pares		1		1
		Falta de condições na sala de aula para incluir a aluna		1		1
		Saber qual a reação da aluna face às atividades propostas			1	1
		Ausência de uma auxiliar a tempo inteiro na sala de aula			1	1
		Sentir insegurança no trabalho			1	1
		Perturbação na sala de aula			1	1
	Aspetos que ajudam a ultrapassar as dificuldades	Desenvolver atividades que respondam às necessidades e interesses das alunas	1			1
		Apoio dos encarregados de educação: ajudam a obter informação sobre as problemáticas das alunas	1			1
		Apoio da professora de educação especial	1	1	1	3
		Apoio de outros técnicos que trabalham com as alunas	1			1
		Apoio da Internet para procurar informação	1	1		2
		Apoio de uma auxiliar a tempo inteiro dentro da sala			1	1
		Apoio dos técnicos			1	1

ANEXO 7

Quadro Síntese das Freq. Abs e Freq. Rel. por Cat.- Freq. Rel. por temas (DS, DT, DH)).

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FREQ. ABS.	FREQ. REL.	FREQ. REL. TEMA
Percurso profissional e necessidades de formação	Habilitações académicas	Licenciatura	2	1,64%	8,74%
		Licenciatura em 1º ciclo	1		
		SUB TOTAL	3		
	Experiência em multideficiência	Experiência com alunos com multideficiência: 1 ano	1	1,64%	
		Experiência com alunos com multideficiência: 2 anos	2		
		SUB TOTAL	3		
	Formação especializada	Sem formação em educação especial	3	3,28%	
		Sem formação em multideficiência	3		
		SUB TOTAL	6		
	Necessidades de formação	Sente necessidade de formação em multideficiência	3	2,18%	
		Sente necessidade de formação em Comunicação Alternativa	1		
		SUB TOTAL	4		
	Perfil das alunas	Tipo de problemática	Atraso do Desenvolvimento Psicomotor	1	
Síndrome Polimalformativo			1		
Encefalopatia e Atraso Global do Desenvolvimento			1		
Traumatismo crânio-encefálico com fratura temporoparietal			1		
Atraso no desenvolvimento global			1		
Pé Boto			1		
Problemas de saúde a nível pulmonar			1		
SUB TOTAL			7		
Dificuldades / limitações		Limitações ao nível da atividade e participação na sala	2	3,28%	
		Capacidades muito limitadas	1		
		Fraca reação a estímulos	1		
		Fraca interação com os pares	1		
		Dificuldade em se concentrar	1		
		SUB TOTAL	6		
Necessidades		Precisa de ajuda para ir à casa de banho	1	2,18%	
		Precisa de ajuda para apanhar objetos do chão	1		
		Precisa da ajuda para participar nas atividades	1		
		Necessita de descanso no período da tarde	1		
		SUB TOTAL	4		
Formas de Comunicação		Comunica através da fala	1	3,83%	
		Comunica através do olhar	2		
		Comunica através de expressões faciais	1		
		Comunica através do sorriso	1		
		Comunica através de movimentos corporais	1		
		Comunica através de vocalizações	1		
		SUB TOTAL	7		
			Subtotal da página	40	21,85%

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FREQ ABS.	FREQ REL.	FREQ. REL TEMA
Perfil das alunas	Frequência da sala de aula	Frequenta a sala de aula no apoio ao estudo	1	4.37%	
		Frequenta a sala de aula nas atividades de expressão	1		
		Frequenta a sala de aula uma hora por dia	2		
		Não frequenta a sala de aula a tempo inteiro	1		
		Frequenta a sala de aula a tempo inteiro	1		
		Frequenta no período da tarde	1		
		Variabilidade no tempo de permanência na sala de aula	1		
		SUB TOTAL	8		
	Participação nas atividades	Participa nas atividades de sala de aula	1	6.56%	
		Interesse por conto de histórias	1		
		Participa com batimento de palmas e de movimento do corpo ao som de músicas	1		
		Olha e ri	1		
		Observa os colegas da turma	1		
		Responde a estímulos	1		
		Participa de forma passiva	1		
		Participa nas terapias no espaço da unidade	1		
		Participa nas atividades propostas em sala de aula	1		
		Gosta de participar nas atividades de grupo	1		
		Comunica verbalmente quando solicitada	1		
		Faz leitura de frases	1		
SUB TOTAL	12	10.93%			
Relação entre alunos com e sem multideficiência	Atitudes	Aceitação da presença das alunas pelos pares	1	2.18%	
		Sensibilidade dos pares face às alunas	1		
		Manifestação de afeto dos pares face à aluna	1		
		Manifestação de afeto da aluna face aos pares	1		
		SUB TOTAL	4		
	Interações sociais	Pares ajudam a aluna	1	2.73%	
		Aluna dá presentes aos pares que a ajudam	1		
		Pares tomam a iniciativa de interagir com as alunas	1		
		Pares promovem a participação das alunas nas atividades	1		
		Fraca interação com os pares	1		
SUB TOTAL	5	4,91%			
		Subtotal da página	29	15.84%	15,84%

(cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FRE Q ABS.	FREQ REL.	FREQ.R EL TEMA
Procedimentos relativos à inclusão de alunos com MD	Organização das turmas	Integração em turmas regulares com pares da mesma idade	2	2,73%	
		Redução do número de alunos por turma	3		
		SUB TOTAL	5		
	Transição entre a unidade e a sala de aula	Auxiliar acompanha os alunos à sala de aula	3	2,18%	
		Professora de educação especial acompanha a aluna à sala de aula	1		
		SUB TOTAL	4		
	Organização do currículo	Incidência nas atividades de expressão	3	5,46%	
		Incidência na área da socialização	3		
		Realização de adequações curriculares de acordo com as características do aluno	1		
		Adequações curriculares a língua portuguesa e matemática	1		
		Acompanhamento do currículo dos colegas da turma	1		
		Frequência de atividades extra curriculares	1		
		SUB TOTAL	10		
	Planificação das atividades	Considera a planificação anual	1	2,73%	
		Considera a planificação mensal	1		
		Considera a planificação semanal	2		
		Considera o Programa Educativo Individual	1		
		SUB TOTAL	5		
	Fatores que condicionam a frequência da sala de aula	As patologias das crianças	2	4,92%	
		O tempo destinado às terapias na sala da unidade	1		
As características das alunas		2			
As condições de saúde da aluna		1			
Frequência de terapias		1			
Conhecimento das dificuldades da aluna		1			
Exigência dos pais		1			
SUB TOTAL		9			
Momentos de articulação entre os docentes	Diariamente	1	4,92%		
	Nas reuniões de conselho de ano	2			
	Nas reuniões de conselho de docentes	3			
	Diariamente em conversa informal	2			
	Nas reuniões de escola	1			
	SUB TOTAL	9			
Subtotal da página			42	22,95%	22,95%

(cont.)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FRE Q ABS.	FREQ REL.	FREQ.R EL TEMA				
Procediment os relativos à inclusão de alunos com MD	Participação da docente na elaboração do PEI	Dá a sua opinião	1	5,46%	[5,46% + 22.95%= 28,41%]				
		Respeita as opiniões do professor de educação especial	2						
		Respeita as opiniões dos técnicos	1						
		Preocupação em criar condições para incluir as alunas na turma	2						
		Consoante as possibilidades	1						
		Participação ativa	1						
		Colaboração com os técnicos	1						
		Definição dos objetivos a trabalhar com a aluna	1						
		SUB TOTAL	10						
Práticas educativas na sala de aula	Atividades desenvolvidas com as alunas	Atividades de expressão dramática	2	7,65%					
		Cantar canções	2						
		Leitura de histórias	1						
		Atividades de expressão plástica	1						
		Língua portuguesa: aprender as vogais	1						
		Observação de imagens/objetos para aumentar o vocabulário	1						
		Audição de histórias	1						
		Audição de música	1						
		Atividades do currículo comum	1						
		Adequações a língua portuguesa	1						
		Adequações a matemática	1						
		Atividades Extra Curriculares	1						
						SUB TOTAL	14		
		Estratégias desenvolvidas com as alunas				Utilização de atividades que envolvem som, cor e movimento	2	5,46%	
Utilização de estratégias apelativas para as alunas	1								
Utilização dos pares das turmas	1								
Adequação das atividades ao PEI	3								
Promoção de atividades que impliquem a interação com a aluna	1								
Adequação das atividades às capacidades da aluna	1								
Adequação do trabalho a situações imprevistas	1								
				SUB TOTAL	10				
Recursos usados		CD	2	3,83%	22,65%				
		Imagens coloridas	1						
		Livros de histórias	1						
		Aparelhagem de som	1						
		Materiais específicos: caixa de areia	1						
		Fichas de matemática, português e estudo do meio, adaptadas no espaço da unidade	1						
						SUB TOTAL	7		
Subtotal da página			41	22,40%	22,40%				

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FRE Q ABS.	FREQ REL.	FREQ.R EL TEMA
Percepções sobre inclusão e dificuldades sentidas	Vantagens da inclusão	Facilita a socialização das alunas na turma	3	4,37%	
		Promove o contato entre os alunos	2		
		Facilita a aprendizagem	2		
		Promove a cooperação, a solidariedade e a tolerância nos outros alunos	1		
		SUB TOTAL	8		
	Dificuldades sentidas no trabalho com as alunas	Conseguir comunicar com as alunas	2		
		Escolher as atividades a desenvolver	1		
		Articular o currículo da turma com o da aluna	2		
		Criar estratégias e atividades que respondam às necessidades e interesses das alunas	1		
		Responder às necessidades da aluna	1		
		Promover a interação entre a aluna e os pares	1		
		Falta de condições na sala de aula para incluir a aluna	1		
		Saber qual a reação da aluna face às atividades propostas	1		
		Ausência de uma auxiliar a tempo inteiro na sala de aula	1		
		Sentir insegurança no trabalho	1		
		Perturbação na sala de aula	1		
		SUBTOTAL	13		
	Aspetos que ajudam a ultrapassar as dificuldades	Desenvolver atividades que respondam às necessidades e interesses das alunas	1	5,46%	
		Apoio dos encarregados de educação: ajudam a obter informação sobre as problemáticas das alunas	1		
		Apoio da professora de educação especial	3		
		Apoio de outros técnicos que trabalham com as alunas	1		
		Apoio da Internet para procurar informação	2		
		Apoio de uma auxiliar a tempo inteiro dentro da sala	1		
Apoio dos técnicos		1			
SUBTOTAL		10			
Subtotal da página			31	17%	
TOTAL das 5 páginas			183	100%	100%

ANEXO 8

Grelha de registo da observação naturalista

Aluna:

Ano(s):

Idades:

Professora:

Nº de alunos:

Outros participantes:

Data da observação:

Tempo de Observação:

Observador:

Situação/contexto:

Comportamentos observados (aluna, professora, pares e assistente operacional)	Inferências

Grelha de observação elaborada a partir do livro “ Teoria e Prática de Observação de Classes”, uma Estratégia de Formação de Professores, do Professor Albano Estrela.

ANEXO 9

Grelhas de registo de observação naturalista da aluna A1

1ª - Grelha de registo da observação naturalista na turma da docente S

Aluna: A1 **Ano(s):** 2º ano **Idades:** 7 anos

Professora: S. **Nº de alunos:** 20 alunos **Outros participantes:** Uma AO

Data da observação: 02/ 05 /2012 **Tempo de Observação:** 20 minutos **Observador:** Virgínia Ferreira

Situação/contexto: Sessão de trabalho na sala de aula, na área da Expressão Plástica, entre as 15:00h e as 15:20h.

A atividade baseia-se na observação de uma imagem contendo uma pintura representando uma paisagem e na sua reprodução para uma folha de papel, utilizando lápis de cor. A atividade acaba com uma canção.

A aluna A1 entra na sala de aula com a assistente operacional, empurrando a cadeira de rodas e é conduzida até à mesa de trabalho, que se situa à entrada da sala para facilitar o acesso da cadeira de rodas, junto aos outros alunos. A sala está organizada em forma de U. A assistente operacional AO senta-se ao lado da aluna A1.

Os alunos já se encontram na sala e estão a acabar uma atividade na área da língua portuguesa.

Comportamentos observados (aluna, professora, pares e assistente operacional)	Inferências
-A professora e os colegas cumprimenta a aluna dizendo: “olá A1” -A colega que está sentada ao lado direito de A1, faz-lhe uma festa na mão e sorri para ela dizendo baixinho: “olá”. -A1 olha para a colega e sorri. -A mesma colega pergunta à professora porque é que A1 tem uma pinta no nariz. -A professora responde: “ É que a A1 esteve a pintar uma ovelha, não foi A1?” -A1 olha para a professora, acena que sim com a cabeça e sorri. -A professora dirige-se para a sua secretária.	

<p>-A1 olha para a colega do lado e diz: “ a, e, i, o, u” e sorri batendo palmas.</p> <p>-A colega diz: “ Tens tinta no nariz.”</p> <p>-A1 leva o dedo à ponta do nariz, acena com a cabeça afirmativamente e sorri para a colega.”</p> <p>-A professora diz a dois alunos para irem à Unidade de Multifuncionalidade para fazerem o trabalho para o Dia da Mãe. Eles saem da sala e a professora explica aos alunos que ficam, a atividade que vão realizar. Coloca uma folha branca à frente de cada aluno, mas quando passa pela aluna A1 não deixa nenhuma folha em cima da mesa, continuando a distribuir aos alunos que estão sentados ao lado.</p> <p>-A1 bate com a mão esquerda na mesa e olha para a professora quando esta passa por si.</p> <p>-A professora vai até à mesa da aluna e pergunta sorrindo a A1: “O que é que tu queres?”.</p> <p>-A1 olhando para a professora, sorri e movimenta o corpo para a frente e para trás.</p> <p>-A professora faz-lhe uma festa na cara e afasta-se para ir atender outro aluno.</p> <p>-A1 olha para a colega do lado direito e pega no lápis de cor desta, que está em cima da mesa.</p> <p>-A colega tira-lhe o lápis e fica com ele na mão, aguardando instruções da professora.</p> <p>-A1 olha para a colega e tenta tirar-lhe o lápis da mão.</p> <p>-A colega dá-lhe outro lápis e diz: “Professora acho que a A1 quer desenhar”.</p> <p>-A professora diz: ”Sim eu já vou dar uma folha a A1”.</p> <p>-A aluna que está sentada ao lado da A1 diz: “Professora, a A1 riscou a mesa, é melhor dar-lhe uma folha”.</p> <p>-A professora aproxima-se de A1 e diz: “ Riscou a mesa sua marota?” - e coloca uma folha branca à frente da aluna, dizendo: “Vamos desenhar uma árvore bonita?”.</p> <p>-A1 acena com a cabeça num gesto de afirmação e sorri.</p> <p>- A professora dá instruções aos outros alunos enquanto se afasta de A1, deixando-a com a AO.</p>	<p>A1 parece compreender e gostar que a colega comunique com ela.</p> <p>A1 parece gostar da abordagem da professora</p>
---	--

-A1 passa o lápis de uma mão para a outra, segurando por fim com a mão esquerda. Olha para a folha e tenta desenhar (o lápis está ao contrário).

-A AO pega no lápis e coloca-o na posição correta, na mão direita de A1, pondo a sua mão por cima.

-A1 levanta a mão direita e abana-a. Em seguida, volta a colocar o lápis na mão esquerda, já na posição correta.

-A AO coloca novamente a mão por cima da mão de A1, quando esta tenta desenhar.

-A1 abana a mão.

-A AO tira a mão e A1 olha para a folha e começa a desenhar no papel, sozinha.

-A professora aproxima-se de A1 e diz sorrindo: "Está tão linda a tua árvore!"

-A1 acena com a cabeça, num gesto afirmativo e sorri.

-A professora afasta-se para falar com os outros alunos.

-A AO coloca novamente a mão por cima da mão de A1, quando esta tenta desenhar sozinha.

-A 1 retira a sua mão da mão da AO e faz uma expressão séria.

-A AO tira a folha e o lápis a A1, dizendo: "Pronto já chega, não se consegue fazer nada contigo. O teu desenho está feio."

-A1 movimentava o corpo para a frente e para trás e faz uma expressão de choro.

-A professora diz aos alunos para, um de cada vez, irem ao quadro falar do seu desenho..

-A professora anda até à parte de trás da sala e fica aí durante algum tempo, ouvindo os alunos exporem os seus trabalhos.

-Uma aluna vai ao quadro para mostrar o seu desenho e falar dele à turma.

A aluna A1 parece tentar tirar a mão da AO, de cima da sua.

A aluna A1 parece estar zangada.

A1 parece não ter gostado do comentário da assistente.

<p>-A1 está em silêncio a olhar para a colega que está a falar junto ao quadro.</p> <p>-A aluna acaba a sua exposição e volta para o lugar.</p> <p>-Os alunos batem palmas e A1 também o faz, sorrindo.</p> <p>-A professora aproxima-se de A1 e diz sorrindo: “Fizeste uma árvore tão grande e bonita!”</p> <p>-A A1 acena afirmativamente com a cabeça e sorri.</p> <p>-A1 olha para a AO e esta pergunta-lhe: “Queres que eu vá embora?”</p> <p>-A1 afirma que sim acenando com a cabeça. Abre a boca e boceja.</p> <p>-A professora diz: “Ai tanto sono!”</p> <p>-A1 sorri e manda beijinhos com a mão à professora.</p> <p>-A colega do lado brinca com A1 dizendo: “Não está cá a A1.”</p> <p>-A1 sorri e tapa a cara com a mão. Bate palmas.</p> <p>-Outro aluno vai ao quadro mostrar o seu trabalho.</p> <p>-A professora comenta o trabalho do aluno, fazendo gestos com as mãos.</p> <p>-A professora desloca-se pela sala falando para a turma.</p> <p>-A AO volta a dar a folha a A1 coloca o lápis na mão esquerda da aluna e com a sua mão por cima, diz: “ Vá, faz lá mais uns risquinhos à tua maneira. “</p> <p>-A aluna A1 abana a mão e olha para a AO.</p> <p>-A AO tira o lápis à aluna A1 e diz: “Pronto já chega, não fazes mais nada.”</p> <p>-A aluna A1 mexe na folha de desenho e olha com uma expressão séria para a AO.</p>	<p>A aluna A1 parece ter gostado de ouvir a colega falar.</p> <p>A1 parece gostar da brincadeira da colega.</p> <p>A1 parece querer tirar a mão da AO, de cima da sua.</p>
---	--

<p>-A professora mostra o desenho de A1 à turma e faz perguntas sobre o que vêem.</p> <p>-Os colegas vão respondendo e a professora faz comentários.</p> <p>-A1 está quieta e olha à sua volta.</p> <p>-A professora diz à turma que vão terminar a atividade com uma canção.</p> <p>-Enquanto a turma canta, A1 está em silêncio.</p> <p>A canção acaba e a atividade termina. A assistente operacional leva A1 de volta para a Unidade de MD. A turma continua dentro da sala de aula, pois a professora vai informar sobre o trabalho de casa.</p>	<p>A aluna A1 parece estar atenta à canção.</p>
---	---

Grelhas de registo de observação naturalista da aluna A1

2ª - Grelha de registo da observação naturalista na turma da docente S

Aluna:A1 **Ano(s):** 2º ano **Idades:** 7 anos

Professora: S. **Nº de alunos:** 20 alunos **Outros Participantes:** Uma AO

Data da observação: 16/ 05 /2012 **Tempo de Observação:** 20 minutos **Observador:** Virgínia Ferreira

Situação/contexto: Sessão de trabalho na sala de aula, entre as 15:30h e as 15:50h.

A atividade consiste na audição de uma história, lida pela docente e exploração oral das imagens do livro.

A aluna A1 entra com a assistente operacional na sala de aula e é conduzida ao seu lugar habitual. A assistente operacional sai da sala.

Os alunos estão a trabalhar no livro de Língua Portuguesa .

Comportamentos observados (aluna, professora, pares e assistente operacional)	Inferências
<p>-A professora e os alunos cumprimentam A1dizendo: "Olá A1."</p> <p>-A professora aproxima-se da mesa de A1, sorri, segura-lhe na mão e pergunta: " Olá menina, está boa?"</p> <p>-A1 olha para a professora, sorri e acena afirmativamente com a cabeça.</p> <p>-A professora mantém-se junto da aluna, pegando na mão e diz aos outros alunos para pararem com o trabalho que estão a fazer pois como chegou a A1, vão agora ouvir uma história.</p> <p>-A1 olha para os colegas e para a professora em silêncio durante alguns instantes.</p> <p>-A1 bate com a mão em cima da mesa e olha para a professora. Em seguida, olha para a colega ao seu lado e manda-lhe beijinhos com a mão, sorrindo.</p> <p>-A colega sorri para A1</p> <p>-A professora diz aos alunos que podem fechar os livros, pois vão trabalhar a hora do conto, uma vez que chegou A1.</p>	<p>A1 parece gostar da aproximação e cumprimento da professora.</p> <p>A1 parece querer chamar a atenção da professora e da colega.</p>

<p>-Senta-se na sua secretária e fala sobre a história que vão ouvir.</p> <p>-A turma está em silêncio.</p> <p>-A professora olha para A1 e diz: "Menina A1, atenção que vamos ouvir uma história."</p> <p>-A1 olha para a professora, sorri e diz adeus.</p> <p>-Uma aluna diz: "Professora, hoje está só a A1, falta a A2!"</p> <p>-A professora responde, dizendo que A2 não vem porque está doente. Começa a mostrar imagens da história e a explorar oralmente o texto com os alunos.</p> <p>-A A1 olha para a professora em silêncio.</p> <p>-A professora aproxima-se de A1, faz-lhe uma festa na cara e faz também na da colega que está sentada do lado esquerdo de A1.</p> <p>-A1 sorri e olha para a professora que, ao mesmo tempo que lê a história vai passando o livro de mão em mão. Quando chega à colega que está sentada do lado esquerdo de A1, esta mostra as imagens a A1 e diz: "Olha A1".</p> <p>-A1 olha para a imagem que a colega lhe está a mostrar.</p> <p>-A colega que está sentada do lado direito, diz também: " Olha A1, um leão!"</p> <p>-A A1 olha para a colega que está ao seu lado direito, sorri e emite uma vocalização.</p> <p>-A professora eleva o tom de voz para imitar um personagem da história e A1 olha para ela com atenção.</p> <p>-A aluna que está sentada do lado esquerdo de A1,dá a esta um lápis.</p> <p>-A1 aceita e rola o lápis na mesa.</p> <p>-A professora continua a andar pela sala, contando a história e mostrando as imagens. Passa pela A1 parando por algum tempo e esta para de mexer no lápis e olha para as imagens. A1 sorri e coloca o dedo sobre as imagens.</p> <p>-A professora afasta-se e A1 volta a olhar para o lápis.</p>	<p>A1 parece estar a ouvir a professora e a ver as imagens que a professora está a mostrar.</p> <p>A1 parece gostar de ouvir as colegas.</p>
---	--

<p>-A professora levanta o livro durante algum tempo para que todos vejam as imagens e volta a baixá-lo.</p> <p>-Uma aluna diz: “Professora a A1 não viu, ela não estava a olhar.”</p> <p>-A professora volta o livro na direção de A1 por mais alguns instantes, e A1 para de rolar o lápis e olha para as imagens. A professora em seguida vai para a sua secretária.</p> <p>-A professora coloca algumas questões à turma sobre a história.</p> <p>-Os alunos vão respondendo às questões, um de cada vez.</p> <p>-A1 continua a brincar com o lápis na mesa. O lápis rola para longe do seu alcance e ela fica parada a olhar para o lápis.</p> <p>-A aluna que está sentada à sua direita apanha o lápis e dá-lho.</p> <p>-A1 olha e sorri para a colega, pega no lápis e volta a rolar o lápis na mesa.</p> <p>- A professora termina a atividade dizendo: “ Vamos agora terminar dizendo uma lengalenga. Quando acabarem de dizer a lengalenga passam a vez ao colega do lado tocando na mão desse colega. Entenderam?”</p> <p>-Os alunos respondem que sim e começam a dizer as lengalengas.</p> <p>-A1 acompanha esta atividade olhando para os colegas que vão falando.</p> <p>-A aluna que está ao lado direito de A1, toca na mão de A1 e pega na mão dela para que ela toque na mão da colega que está ao lado esquerdo de A1, seguindo a sequência inicial.</p> <p>-O último aluno diz a lengalenga e a professora propõe que todos os alunos em conjunto cantem uma cantilena para A1.</p> <p>-Os alunos dão início à cantilena e enquanto isso a professora aproxima-se da aluna A1, ficando ali por algum tempo.</p> <p>- A1 movimentava o pé esquerdo, que está fora do apoio da cadeira de rodas, e a cabeça, ao som da cantilena.</p> <p>-Os alunos terminam de cantar e a professora bate palmas elogiando-os. Em seguida pergunta num tom de voz carinhoso a A1 se ela gostou de ouvir os amigos.</p>	<p>A1 parece gostar do que vê.</p> <p>A1 parece estar interessada na visualização das imagens.</p> <p>A1 parece não estar atenta à história.</p> <p>A1 parece escutar os colegas.</p> <p>Os colegas de A1 parecem empenhados em incluir A1 na atividade.</p>
---	--

<p>-A1 olha para a professora, acena afirmativamente com a cabeça, sorri e bate palmas. Em seguida manda beijinhos à professora.</p> <p>-A professora sorri e segura na mão de A1, dizendo: “Que linda é a minha menina!”</p> <p>-A1 olha e sorri para a professora.</p> <p>A professora dá por terminada a atividade e diz aos alunos que podem terminar os trabalhos de língua portuguesa que estavam a fazer, até ao final da aula. A aluna A1 permanece mais um pouco dentro da sala até que entra a AO para a levar para a Unidade.</p>	<p>A1 parece gostar da atividade.</p>
--	---------------------------------------

Grelhas de registo de observação naturalista da aluna A1

3ª - Grelha de registo da observação naturalista na turma da docente S

Aluna:A1 **Ano(s):** 2º ano **Idade:** 7 anos

Professora: S. **Nº de alunos:** 20 alunos **Outros participantes:** Uma AO

Data da observação: 23/ 05 /2012 **Tempo de Observação:** 20 minutos **Observador:** Virgínia Ferreira

Situação/contexto: Sessão de trabalho na sala de aula, entre as 15:30h e as 15:50h.

A atividade consiste na audição de uma lengalenga, seguida da ilustração da mesma, recorrendo à utilização de papel e canetas de feltro.

A aluna A1 entra com a assistente operacional na sala, e é conduzida até ao seu lugar habitual. A assistente operacional sai da sala.

Os alunos encontram-se a trabalhar na área da Língua Portuguesa.

Comportamentos observados (aluna, professora, pares e assistente operacional)	Inferências
<p>-A1 entra na sala e a professora diz sorrindo: "Boa tarde A1, está boa?" - e aproxima-se da mesa de A1. Faz-lhe uma festa na cara.</p> <p>-A1 olha para a professora, acena com a cabeça afirmativamente, sorri e levanta a mão na direção da professora.</p> <p>-A professora segura na mão de A1, mantendo-se assim enquanto diz aos alunos para arrumarem os livros. Em seguida propõe à turma cantarem uma canção para A1, ao que a turma concorda.</p> <p>-A professora começa a cantar uma canção de acolhimento, fazendo gestos e é acompanhada por alguns alunos.</p> <p>-A1 olha para os colegas e movimenta o corpo ao som da música, batendo também com a mão na mesa.</p> <p>-A canção acaba e A1 emite umas vocalizações e sorrindo balança o corpo para a frente e para trás. Em seguida fica em silêncio, enquanto a professora explica a atividade que vão fazer: "Vamos ouvir uma lengalenga e depois vocês</p>	<p>Parece querer cumprimentar a professora.</p> <p>Parece estar atenta à canção.</p> <p>A aluna parece estar a gostar da canção.</p>

<p>vão fazer um desenho sobre o que ouvirem.” – Em seguida dirige-se para a sua secretária, onde apanha um livro. Começa a ler a lengalenga.</p> <p>-A1 olha para a professora e permanece em silêncio.</p> <p>-A professora dá início à leitura da lengalenga.</p> <p>-Toda a turma está em silêncio.</p> <p>-A professora acaba a leitura e distribuiu folhas e canetas de feltro pelos alunos.</p> <p>-Passa por A1, coloca uma folha à sua frente e diz: “Eu já venho ter contigo.”- e afasta-se continuando a distribuir as folhas.</p> <p>-A1 pega na folha que está à sua frente e dobra-a ligeiramente.</p> <p>-A professora acaba de distribuir as folhas e as canetas e senta-se ao lado de A1. Pega numa caneta de feltro que retirou da caixa e começa a desenhar um leão, falando ao mesmo tempo sobre o que está a desenhar.</p> <p>-A1 olha para a professora e diz: “ pá, pá, pá”.</p> <p>-A professora enquanto desenha, vai falando sobre o que está a desenhar, com A1.</p> <p>-A1 olha para a professora e diz: “A, e, i, o, u”.</p> <p>-A professora sorri, repete o que A1 disse e em seguida continua a falar com a aluna sobre o que está a desenhar.</p> <p>-A1 mexe nas canetas e na caixa que está em cima da mesa.</p> <p>-A professora diz sorrindo a A1: “Vamos agora desenhar uma árvore?”</p> <p>-A1 olha para a professora, acena com a cabeça de forma afirmativa e diz sorrindo: “Pá, pá, pá”.</p> <p>-A professora dá um lápis a A1 para que esta desenhe.</p> <p>-A1 faz uns riscos no papel e a professora desenha também na folha de A1.</p> <p>-A professora acaba de desenhar e sorrindo diz para a aluna: “Pronto, está lindo o teu desenho. Agora vamos</p>	<p>A1 parece ter gostado de ouvir a canção mostrando o seu agrado.</p> <p>A1 parece estar atenta à leitura da professora.</p> <p>Os alunos parecem estar atentos à leitura.</p> <p>A1 parece querer comunicar com a professora.</p> <p>Parece estar a brincar com a caixa dos marcadores.</p> <p>A1 parece querer brincar com as palavras</p>
--	---

arrumar as canetas de feltro?"

-A1 acena afirmativamente e começa a arrumar as canetas que a professora lhe vai passando.

-A professora diz a A1: "O desenho de A1 está muito giro!" - E sorri para a aluna.

-A1 sorri para a professora.

-Os colegas dizem: "Podemos ver o desenho da A1?"

-A professora diz: "Podem, mas primeiro vão mostrar os vossos à turma".

-A1 olha para a professora e diz sorrindo: "Pó pó pó."

-A professora dá a caixa das canetas a A1 e ela entorna-as em cima da mesa.

-A professora tira a caixa vazia das mãos de A1 e diz em tom levemente repreensivo: "Dona A1, dona A1, ai ai ai ai!" e começa a arrumar as canetas outra vez na caixa.

-A1 olha para a professora com uma expressão séria e diz estendendo a mão: "Dá, dá, dá."

-A professora dá a caixa a A1 e uma caneta de cada vez, para esta voltar a arrumar.

-A1 arruma as canetas na caixa.

-A colega do lado ajuda A1 a arrumar e a professora anda por entre as mesas para ver os trabalhos dos alunos.

-A professora pergunta a A1 se as canetas já estão arrumadas e se pode mostrar o desenho à turma.

-A1 olha para a professora, afirma com a cabeça e sorri.

-A professora levanta o desenho de A1 e comenta: " Vejam meninos, não está giro o desenho da A1? Tem uma árvore e um leão!"

-Quase todos os alunos olham para o desenho e dizem que está muito giro.

-A1 olha para os colegas e sorri.

A aluna parece querer arrumar sozinha os marcadores.

<p>-A professora aproxima-se de A1 e coloca o desenho em cima da mesa da aluna. Em seguida dá por terminada a atividade e vai à porta chamar a AO para vir buscar A1. Diz aos alunos para se despedirem de A1.</p> <p>-Os alunos dizem: “Até amanhã A1.”</p> <p>-A1 olha para os colegas e sorrindo manda beijinhos com a mão.</p> <p>-A professora olha para A1, faz-lhe uma festa na cara e sorrindo despede-se dizendo até amanhã.</p> <p>A professora informa a turma sobre os trabalhos de casa, enquanto A1 espera pela AO que a vai levar de volta à Unidade.</p>	<p>A1 parece estar contente com os comentários dos colegas.</p>
--	---

Grelhas de registo de observação naturalista da aluna A1

4ª - Grelha de registo da observação naturalista na turma da docente S

Alunas: A1 **Ano(s):** 2º ano **Idades:** 7 anos
Professora: S. **Nº de alunos:** 20 alunos **Outros participantes:** Uma AO

Data da observação: 25/ 05 /2012 **Tempo de Observação:** 20 minutos **Observador:** Virgínia Ferreira

Situação/contexto: Sessão de trabalho na sala de aula, entre as 15.00h e as 15.20h.

A atividade consiste na audição de uma história cantada, relacionada com animais.

A aluna A1 entra com a assistente operacional na sala e é conduzida até ao seu lugar habitual.

Os alunos estão a acabar uma atividade de matemática.

Comportamentos observados (alunas, professora, pares e assistentes operacionais)	Inferências
<ul style="list-style-type: none"> -A professora diz: "Olá menina A1". Aproxima-se da mesa de A1, sorri e faz-lhe uma festa na cara. -A1 olha para a professora, acena com a cabeça, sorri e estende a mão esquerda na direção da professora. -Os colegas saúdam a aluna dizendo: "Olá A1". -A1 olha para os colegas e sorri acenando coma cabeça. -A professora permanece junto à aluna e diz aos outros alunos: " Vamos agora terminar o trabalho de matemática e vamos ouvir uma história cantada, para que a nossa menina possa participar na atividade." - Vai até à aparelhagem e coloca o CD. A história começa com uma canção. -Alguns alunos acompanham a canção, cantando também. -A1 bate palmas e baloiça o corpo. Olha para os colegas que cantam e emite umas vocalizações. 	<p>A1 parece querer estabelecer contato físico com o adulto.</p> <p>A alunas A1 parece cumprimentar os colegas.</p>

<p>-A colega que está sentada do lado direito de A1 afasta a caixa para que A1 não consiga mexer.</p> <p>-A1 olha para ela com uma expressão séria.</p> <p>-A professora aproxima-se da aluna A1, trazendo na mão uma aranha feita de lã preta, coloca-a em cima da mesa e diz: “ Olha a dona aranha, que é tão macia! E é preta como a barata!”</p> <p>-A1 olha, estica a mão esquerda, toca na aranha e sorri.</p> <p>-A professora pega na aranha e dá a volta à sala para que todos os alunos a vejam e toquem.</p> <p>-Os alunos tocam na aranha e fazem comentários.</p> <p>-A professora dirige-se para a sua secretária, onde pousa a aranha e informa os alunos que a atividade terminou.</p> <p>-A professora vai à porta da sala e chama a assistente operacional para vir buscar a aluna A1 dizendo: “ Meninos despeçam-se de A1 que ela agora vai para a Unidade.</p> <p>-Os alunos dizem: “ Até amanhã A1.”</p> <p>-A1 vai mandando beijinhos com a mão.</p> <p>-Algumas alunas mandam também beijinhos para A1.</p> <p>Os alunos que ficam na sala vão passar os trabalhos de casa no tempo que ainda falta para tocar para a saída.</p>	<p>A1 parece não ter gostado que a colega afastasse caixa.</p> <p>O objeto mostrado parece agradar a A1.</p>
---	--

Grelhas de registo de observação naturalista da aluna A1

5ª - Grelha de registo da observação naturalista na turma da docente S

Aluna:A1 **Ano(s):** 2º ano **Idades:** 7 anos

Professora: S. **Nº de alunos:** 20 alunos **Outros participantes:** Uma assistente operacional (AO)

Data da observação: 06/ 06 /2012 **Tempo de Observação:** 20 minutos **Observador:** Virgínia Ferreira

Situação/contexto: Sessão de trabalho na sala de aula, entre as 15.00h e as 15.20h.

A atividade centra-se na área da expressão plástica e consiste na realização de uma pintura de tema livre e individual, recorrendo à utilização de tintas e pincéis e finalizando com uma exposição oral dos trabalhos realizados.

A aluna A1 entra com a assistente operacional na sala e é conduzida ao seu lugar habitual. A assistente operacional senta-se do lado esquerdo de A1.

Os alunos estão a trabalhar na área da matemática.

Comportamentos observados (aluna, professora, pares e assistente operacional)	Inferências
<ul style="list-style-type: none">-Quando A1 entra na sala, a professora e os alunos dizem: “ Olá A1.”-A1 olha para a professora e para os colegas, sorri e manda beijinhos com a mão.-A professora diz aos alunos para arrumarem os livros de matemática e explica que devido à aluna A1 estar presente na sala, vão fazer uma atividade de pintura. Cada um irá pintar o que quiser e no final irão falar sobre os trabalhos.-A professora aproxima-se de A1 sorri e manda-lhe 1 beijinho com a mão.-A1 olha e sorri para a professora, manda beijinhos com a mão e acena com a mão.-Uma colega passa pela mesa de A1 e manda-lhe um beijinho com a mão.	<p>A aluna parece contente por estar na sala de aula.</p>

<p>-A1 olha para a colega, sorri e manda também um beijinho com a mão.</p> <p>-A professora com a ajuda de 2 alunos, distribui folhas, tinta e pincéis para iniciarem a atividade.</p> <p>-A1 aponta para os lápis da colega e diz: “dá, dá.”</p> <p>-A colega dá-lhe um lápis.</p> <p>-A1 brinca com o lápis em cima da mesa.</p> <p>-A professora dá uma folha branca a A1 e coloca um copo de tinta e um pincel próximo da AO, dizendo a A1 : “ Cuidado com o copo da tinta, não o entornes!”-Tira lhe o lápis da mão e entrega-o à colega.</p> <p>-A1 olha com uma expressão séria para a professora que entretanto se afasta da aluna.</p> <p>-Os alunos começam a pintar.</p> <p>-A AO dá o pincel a A1, coloca a sua mão sobre a mão da aluna servindo de apoio e diz: “ Vamos pintar A1? Que cor é esta, que está no copo?-A1 vocaliza uns sons e a AO diz: “ É amarelo!”</p> <p>-A1 sorri para a AO e começam a pintar.</p> <p>-A professora aproxima-se de A1 e ela emite um som: “ Pu, pu, pu”.</p> <p>-A professora pergunta o que ela quer.</p> <p>-A1 olha para a professora e manda beijinhos com a mão.</p> <p>-A professora sorri e também manda beijinhos com a mão à aluna.</p> <p>-A professora anda pela sala e pergunta se já terminaram de pintar. Alguns respondem que sim, outros respondem que está quase.</p> <p>-A1 para de pintar e olha para os colegas.</p> <p>- A AO diz: “ Então já não queres pintar mais, A1?”</p>	<p>A1 parece estar a pedir um lápis.</p> <p>A1 parece não ter gostado que a professora lhe tirasse o lápis da mão.</p> <p>A1 parece querer dizer que não quer</p>
---	---

<p>-Um a um, os alunos vão falando dos seus trabalhos.</p> <p>-Quando acaba de falar o último aluno, a professora dá por terminada a atividade e começa a recolher as folhas.</p> <p>-A AO levanta-se e diz para A1 dizer adeus aos amigos.</p> <p>-A professora e os colegas dizem: “ Adeus A1, até amanhã.”</p> <p>-A1 acena com a mão, sorri e manda beijinhos com a mão.</p> <p>A AO conduz A1 para fora da sala de aula enquanto a professora informa os alunos sobre os trabalhos de casa.</p>	<p>A1 parece estar contente.</p>
--	----------------------------------

ANEXO 10

Grelhas de registo de observação naturalista da aluna A3

1ª - Grelha de registo da observação naturalista na turma da docente H

Aluna: A3 **Ano(s):** 1º ano **Idades:** 8 anos

Professora: H. **Nº de alunos:** 20 alunos **Outros participantes:** Uma assistente operacional (AO)

Data da observação: 02/ 05 /2012 **Tempo de Observação:** 20 minutos **Observador:** Virgínia Ferreira

Situação/contexto: Sessão de trabalho na sala de aula, na área da matemática entre as 14:30 e as 14:50.

A aluna entra apoiada no andarilho com a assistente operacional na sala de aula e senta-se na sua mesa, que se situa na última fila de secretárias junto à porta de entrada para facilitar o acesso do andarilho. A AO senta-se do lado direito de A3.

A AO está na sala para ajudar a aluna com MD, nomeadamente, a incentivar chamando a atenção da aluna para realizar e finalizar as tarefas propostas, uma vez que o seu poder de concentração é muito curto e para o caso da aluna necessitar de se deslocar à casa de banho.

A atividade planeada para a turma é na área da matemática. A aluna A3, tem de realizar uma ficha que consiste em passar com o lápis por cima dos números tracejados, de um a cinco e identificá-los oralmente.

Os colegas já se encontram a trabalhar numa ficha de matemática.

Comportamentos observados (aluna, professora, pares e assistente operacional)	Inferências
-A professora olha para A3 e diz: "Olá A3, boa tarde!" -A3 olha para a professora e acena com a cabeça. Dá um sorriso. -Os colegas dizem: " Boa tarde A3." -A3 olha para os colegas e enquanto se senta na sua mesa diz baixinho: " Boa tarde". -A professora aproxima-se da mesa de A3 e diz: "Hoje vamos fazer esta ficha de matemática. "- Coloca uma folha de papel, onde estão tracejados os números de 1 até ao 5, à frente de A3 e explica-lhe: "Com o lápis de carvão vais passar por cima dos	-A3 parece cumprimentar a professora. -A saudação entre os pares e A3, parece indicar haver uma relação de cordialidade entre si.

<p>tracinhos. Percebeste? -Tira o lápis do estojo e começa a trabalhar.”</p> <p>-A3 olha para a ficha e acena com a cabeça num gesto afirmativo.</p> <p>- A professora afasta-se da mesa de A3 e vai sentar-se na sua secretária.</p> <p>-A3 tira um lápis azul escuro do estojo, olha para a ficha e começa a passar com o lápis por cima do tracejado.</p> <p>-Passam-se alguns segundos e A3 olha na direção da professora e em seguida olha durante algum tempo para a colega do lado que está a fazer a sua ficha.</p> <p>-A AO toca levemente no braço de A3 e diz: “Vá, vamos lá trabalhar.”</p> <p>-A3 olha para a sua ficha e recomeça a passar com o lápis por cima do tracejado.</p> <p>-A professora dá explicações aos outros alunos sobre a ficha de matemática que estão a realizar.</p> <p>-A3, ao ouvir a voz da professora, levanta o olhar da ficha e fica a olhar para a professora durante algum tempo.</p> <p>-A professora sentada na sua secretária, imediatamente percebe que A3 está a olhar para si e diz alto: “ Então A3, já está feito? Vá, toca a despachar.”</p> <p>-A3 baixa a cabeça olhando para a ficha e recomeça a trabalhar.</p> <p>-Passa pouco tempo e A3 para novamente e olha para os colegas que estão a realizar as suas tarefas, durante alguns segundos.</p> <p>-A AO chama imediatamente a atenção de A3, dizendo: “ Vá, vamos fazer os números para a professora ficar contente.”</p> <p>-A3 volta a olhar para a ficha e recomeça a passar com o lápis por cima do tracejado.</p> <p>-A professora aproxima-se da mesa de A3 e diz: “ Acabas de fazer a ficha e vais desenhar o coração para o dia da mãe, pode serA3?”- logo em seguida pergunta a A3 se ela deu o recado ao pai, sobre a cadeira do carro e A3 parando de trabalhar, responde que sim com a cabeça, sem levantar a cabeça.</p> <p>- A AO confirma que o pai de A3 lhe tinha dito que A3 tinha dado o recado.</p>	<p>-A3 parece perceber a ordem da professora.</p> <p>-A3 parece estar distraída.</p> <p>-A voz da professora parece chamar a atenção da aluna.</p> <p>-A3 parece gostar de olhar para os colegas.</p> <p>-A AO parece incentivar A3 a trabalhar.</p> <p>-A3 parece atender à ordem da AO.</p> <p>-A professora parece incentivar A3 a utilizar a fala como meio de comunicação.</p>
--	---

<p>-A professora pergunta a A3: “ E qual era o recado?”</p> <p>-A3 responde muito baixinho, sem olhar para a professora:” Que eu não podia vir à frente no carro.”</p> <p>-“Sim senhora!” - responde a professora e afasta-se em direção à sua secretária.</p> <p>-A3 vê a professora a afastar-se e volta a olhar para a colega do lado esquerdo que está a fazer a ficha, durante algum tempo.</p> <p>-A professora sentada na sua secretária pergunta aos outros alunos se têm dúvidas para tirar sobre a matéria.</p> <p>-A3 olha para a professora assim que ouve a sua voz.</p> <p>-A professora apercebe-se que A3 está a olhar para si e diz: “ Então A3 toca a despachar para fazeres o trabalho do Dia da Mãe!”</p> <p>-A3 acena afirmativamente com a cabeça e olhando logo em seguida para a sua ficha, recomeça a sua tarefa.</p> <p>-Os alunos estão em silêncio a trabalhar, não se ouve barulho na sala e a A3 também está a realizar a sua tarefa.</p> <p>-A professora levanta-se da secretária e desloca-se até à mesa de outro aluno para esclarecer uma dúvida, ficando de costas para A3. Imediatamente A3 levanta os olhos do seu trabalho e olha na direção da professora.</p> <p>-Logo em seguida, A3 olha para a colega que está ao seu lado esquerdo, estende o braço e mexe no dossiê desta.</p> <p>- A colega afasta a mão de A3 do dossiê e diz-lhe baixinho para estar quieta.</p> <p>-A3 volta a colocar a mão em cima da sua mesa.</p> <p>- A AO percebendo-se que A3 não está a trabalhar, toca levemente no braço direito desta e diz-lhe para fazer o seu trabalho.</p> <p>-A3 ao ouvir a voz da AO, olha para a sua ficha e recomeça a trabalhar por alguns segundos.</p> <p>-A professora dirige-se para a frente da sala, parando junto a outro aluno para tirar dúvidas e A3 para de trabalhar, olhando para o que se passa à sua volta, em silêncio durante algum tempo.</p> <p>-A AO chama novamente a atenção de A3 verbalmente, para que esta continue a trabalhar.</p> <p>-A3 olha para a ficha e recomeça imediatamente a trabalhar. Nesta altura a aluna já fez o número 1, uma vez, tal como está</p>	<p>-A professora parece preocupada em motivar A3 para que esta finalize a sua ficha.</p> <p>-O movimento da professora parece fazer A3 abstrair-se do seu trabalho.</p> <p>-A3 parece perceber a ordem da AO e obedece.</p>
---	---

tracejado na ficha e começa a fazer o número 2.

-O aluno que está à frente de A3, levanta-se para ir afiar o lápis e esta olha imediatamente para ele. Outro aluno fala com a professora, que entretanto se sentou na sua secretária e A3 volta a cabeça, olhando na direção de onde vem a voz.

-Logo em seguida a professora levanta-se e fala com os alunos, ao mesmo tempo que anda pela sala em direção a A3.

-A3 vê a professora caminhar em sua direção e baixa a cabeça, recomeçando a fazer o número dois.

-A professora para ao lado de A3 e pergunta: “ Qual é o nº que vais passar agora por cima?”

-A3 aponta para o nº 2, sem olhar para a professora. A aluna muda de lápis de cor e pega no lápis cor de laranja.

-A professora diz: “ Vais mudar de cor? Ah, o laranja é para condizer com a bandelete!”- (A3 tem uma bandelete no cabelo, cor de laranja).

-A3 sem levantar os olhos, acena afirmativamente com a cabeça e sorri.

-A professora volta a perguntar:” Então qual é o nº que vais passar agora, que eu já me esqueci?”

-A3 sem levantar os olhos da ficha, aponta para nº2.

-A professora insiste e pergunta: “ Então qual é o nº?”

-A3 diz baixinho e sem olhar para a professora: “Dois”.

-A professora diz: “ Muito bem!”- Afasta-se de A3 e vai sentar-se na sua secretária.

-A3 percebe que a professora está a afastar-se de si e imediatamente levanta a cabeça e olha para a colega do lado, que está a fazer a sua tarefa.

-A AO toca levemente no braço de A3 e diz-lhe para estar com atenção à ficha que está a realizar.

-A3 olha logo para a sua ficha e recomeça a trabalhar.

A aluna A3 continua com a ficha de matemática, enquanto os alunos trabalham nas suas fichas.

-Qualquer movimento que acontece na sala parece constituir um ponto de interesse para a aluna com NEE.

-A3 parece ter gostado do comentário da professora sobre a sua bandelete.

-A aluna parece mostrar alguma inibição, pois quando é questionada pelo adulto ela responde sem olhar para este.

A aluna parece gostar de olhar para a sua colega.

Grelhas de registo de observação naturalista da aluna A3

2ª - Grelha de registo da observação naturalista na turma da docente H

Aluna: A3 **Ano(s):** 1º ano **Idades:** 8 anos
Professora: H. **Nº de alunos:** 20 alunos **Outros participantes:** Uma AO

Data da observação: 11/ 05 /2012 **Tempo de Observação:** 20 minutos **Observador:** Virgínia Ferreira

Situação/contexto: Sessão de trabalho na sala de aula, entre as 15:00 e as 15:20.

A aluna A3 entra apoiada no andarilho e acompanhada pela assistente operacional na sala de aula. Senta-se na sua mesa, que se situa na última fila de secretárias junto à porta de entrada para facilitar o acesso do andarilho. A AO ajuda a aluna a sentar-se e sai da sala.

A atividade planeada para a turma é na área da língua portuguesa, no entanto a aluna A3, vai acabar uma ficha de matemática que tinha iniciado na aula anterior e que consiste em relacionar a quantidade ao número, utilizando o lápis de carvão.

Os colegas já se encontram na sala de aula e aguardam instruções da professora que está sentada na sua secretária, situada na parte da frente da sala e virada de frente para os alunos.

Comportamentos observados (aluna, professora, pares e assistente operacional)	Inferências
<p>-A professora e os colegas dizem: “Boa tarde A3.”</p> <p>-A3 acena com a cabeça e dá um sorriso. Senta-se no seu lugar e fica em silêncio olhando para os colegas.</p> <p>-A professora sentada na sua secretária, dá a informação que todos os alunos devem trazer na semana seguinte um objeto de casa, de que gostem muito, para realizarem uma atividade na escola.</p> <p>-A professora levanta-se da secretária, aproxima-se de A3 e diz-lhe para não se esquecer do recado.</p> <p>-A3 acena com a cabeça, num gesto afirmativo e sem olhar para a professora diz: “ Eu vou dizer à mãe.”</p> <p>-A professora vai à sua secretária buscar uma folha e volta para junto de A3. Enquanto caminha, manda os alunos fazerem a leitura em voz baixa, de um texto de Língua Portuguesa. Em seguida pede a um aluno que vá buscar o dossiê da A3, que está</p>	<p>-A3 parece gostar de olhar para os pares.</p> <p>-A professora parece fomentar ações de</p>

ao fundo da sala em cima de uma mesa, junto aos dossiês dos outros alunos.

-O aluno aproxima-se da professora, entrega-lhe o dossiê de A3 e vai sentar-se na sua mesa. A professora retira uma ficha do dossiê, debruça-se sobre a mesa de A3 e diz: “ Olha A3, falta acabar esta ficha.” Coloca a ficha em cima da mesa da aluna.

-A3 olha para a professora, acena afirmativamente com a cabeça e olha para a ficha.

-A professora diz: “Vá, tira o lápis do estojo e começa a trabalhar.”

-A3 sem olhar para a professora, acena afirmativamente com a cabeça, tira o lápis do estojo e começa a fazer o que a professora mandou.

-A professora mantém-se junto da mesa de A3 e dá orientações aos outros alunos para fazerem leitura silenciosa. Em seguida afasta-se em direção à sua secretária.

-A3 vê a professora afastar-se, para de trabalhar e olha para os colegas que estão a ler em voz baixa.

-A professora percebe que A3 não está a trabalhar e pergunta-lhe se precisa de alguma coisa.

-A3 diz: “Não”- e olhando para a ficha, recomeça o seu trabalho.

-A professora olhando para A3, diz: “Então toca a trabalhar, eu quero isso bem feito e depressa, ouviste?”

-A3 acena com a cabeça num gesto afirmativo e continua a trabalhar.

- A professora está sentada na sua secretária e vai mandando os alunos lerem à vez, em voz alta.

-A3 para de trabalhar e olha para o colega que está a ler.

-A professora olha para A3 e diz: “ A3, não estás a trabalhar!”

-A3 ao ouvir a voz da professora, olha para a ficha e recomeça a trabalhar.

-O aluno que estava a ler acaba a sua leitura e a professora manda outra aluna ler.

-A3 apaga o risco de ligação entre a quantidade e o número que estava torto e volta a fazer.

-A professora levanta-se, aproxima-se da mesa de A3, coloca-lhe as mãos nos ombros e diz-lhe para endireitar as costas, pois

interajuda entre os pares e a aluna.

-A professora parece aguardar e confirmar que A3 inicia o trabalho, antes de se afastar.

-A3 parece aproveitar que a professora não está a olhar para ela, para olhar para os colegas.

-A3 parece estar interessada em ouvir a leitura do colega.

tem o tronco muito curvado sobre a mesa.

-A3 para de trabalhar e endireita-se um pouco.

-A professora diz a A3: “ Vá, vamos lá trabalhar!”-Afasta-se e vai sentar-se na sua secretária.

-O colega da frente deixa cair o lápis e A3 para de trabalhar e olha na direcção do colega.

-O colega apanha o lápis e A3 volta a olhar para a ficha recomeçando a trabalhar.

-Outra aluna dá início à leitura em voz alta, enquanto os outros alunos ouvem em silêncio.

-A3 para de trabalhar e olha para a aluna que começou a ler, durante algum tempo.

-A professora olhando para A3 pergunta: “ A3, o trabalho está feito?”

-A3 olha para o seu trabalho e diz: “Não.”- Recomeça a trabalhar.

-A professora diz: “Ainda não? Ai que hoje estás muito preguiçosa!”-A professora levanta-se e caminha em direcção a A3. Para junto da mesa de A3 e apontando para um conjunto com 4 objetos, pergunta: “Quantos objetos tem este conjunto?”

-A3 sem olhar para a professora responde: “Quatro.”

-A professora diz: “Muito bem, e este?” -pergunta apontando para um conjunto com 5 objetos.

-A3 olha para a professora e responde: “ Cinco.”

-A professora diz: “Certo, muito bem A3, então vamos lá ligar os objetos ao nº 5. Onde é que está o nº 5?”

-A3 aponta colocando o dedo em cima do nº 5.

-A professora responde: “ Muito bem A3, continua e quando acabares, pinta os objetos para a ficha ficar colorida, está bem?”

-A3 acena com a cabeça afirmativamente, sem olhar para a professora e reinicia a tarefa.

-A professora dirige-se novamente para a sua secretária e senta-se. Um aluno levanta-se e vai à secretária da professora tirar uma dúvida.

-A3 devido ao seu problema de estrabismo, parece ter necessidade de se posicionar desta forma, para obter um melhor ângulo de visão.

-A3 parece ouvir a colega a ler.

-A professora parece querer envolver a aluna na atividade.

-A professora parece recorrer a elogios para incentivar a aluna na concretização da tarefa.

-A3 para de trabalhar e olha para a colega do lado esquerdo.

-A colega pega num pequeno brinquedo e pergunta a A3 baixinho: "A3, queres isto?"

-A3 olha para a colega, estende a mão para receber o brinquedo e sorrindo, diz: "Sim." -A3 coloca o brinquedo em cima da sua mesa e fica a mexer nele.

-A professora olha para A3 e percebe que esta está a falar com a colega. Da sua secretária pergunta a A3 se está a trabalhar.

-A3 para de mexer no brinquedo, acena afirmativamente com a cabeça e olha para a ficha recomeçando a tarefa.

-A professora volta a dar atenção ao aluno que está junto a si e A3 continua com o seu trabalho.

A3 continua com a sua tarefa, enquanto os outros alunos trabalham na Língua Portuguesa.

-A3 parece gostar do brinquedo que a colega lhe deu.

Grelhas de registo de observação naturalista da aluna A3

3ª - Grelha de registo da observação naturalista na turma da docente H

Aluna: A3 **Ano(s):** 1º ano **Idades:** 8 anos
Professora: H. **Nº de alunos:** 20 alunos **Outros participantes:** Uma AO

Data da observação: 16/05/2012 **Tempo de Observação:** 20 minutos **Observador:** Virgínia Ferreira

Situação/contexto: Sessão de trabalho na sala de aula, na área da língua portuguesa, entre as 14:30h e as 14:50h.

A aluna A3 entra apoiada no andarilho e acompanhada pela assistente operacional na sala de aula. Senta-se na sua mesa, que se situa na última fila de secretárias junto à porta de entrada para facilitar o acesso do andarilho. A AO senta-se do lado direito de A3.

A AO está na sala para ajudar a aluna com MD, nomeadamente, a incentivar chamando a atenção da aluna para realizar e finalizar as tarefas propostas, uma vez que o seu poder de concentração é muito curto e para o caso da aluna necessitar de se deslocar à casa de banho.

A atividade planeada para a turma é na área da língua portuguesa. A aluna A3, tem de realizar uma ficha que consiste em passar com o lápis por cima do tracejado da letra “E”.

Os colegas já se encontram na sala de aula a realizar um trabalho no livro de língua portuguesa.

Comportamentos observados (aluna, professora, pares e assistente operacional)	Inferências
-A professora, diz: “Olá A3, estás boa?” -A3 acena com a cabeça e dá um sorriso. -Os alunos dizem: “ Olá A3.” -A3 olha para os colegas e diz baixinho: “Boa tarde.” -A3 senta-se no seu lugar e fica em silêncio.	A3 parece aguardar por orientações da

<p>-A3 sorri.</p> <p>-A professora manda outra aluna ler mais uma frase.</p> <p>-A aluna lê a frase.</p> <p>-A3 olha para a aluna que está a ler.</p> <p>-A professora escreve mais vogais no quadro e pede a A3 para ler.</p> <p>-A3 lê.</p> <p>-A professora elogia A3 e esta sorri.</p> <p>-A AO diz a A3: “Muito bem, linda menina!”</p> <p>-A3 sorri para a AO.</p> <p>-A professora diz: “ Pronto, agora vamos voltar ao livro e vão fazer o exercício da página seguinte. A3, tu continuas a fazer o teu trabalho.”</p> <p>-A3 sem olhar, acena afirmativamente com a cabeça. Olha para a ficha e recomeça o trabalho.</p> <p>A aula continua, com os alunos a seguirem as orientações da professora. A3 também continua o seu trabalho.</p>	<p>A3 parece ter gostado do elogio da professora.</p> <p>A3 parece estar a ouvir a leitura da colega</p> <p>A3 parece ter ficado satisfeita com as palavras da AO</p>
---	---

Grelhas de registo de observação naturalista da aluna A3

4ª - Grelha de registo da observação naturalista na turma da docente H

Aluna: A3 **Ano(s):** 1º ano **Idades:** 8 anos
Professora: H. **Nº de alunos:** 20 alunos **Outros participantes:** Uma AO

Data da observação: 25/05/2012 **Tempo de Observação:** 20 minutos **Observador:** Virgínia Ferreira

Situação/contexto: Sessão de trabalho na sala de aula, na área da matemática entre as 14:30h e as 14:50h.

A aluna A3 entra apoiada no andarilho e acompanhada pela assistente operacional na sala de aula. Senta-se na sua mesa, que se situa na última fila de secretárias junto à porta de entrada para facilitar o acesso do andarilho. A AO senta-se do lado direito de A3.

A atividade planeada para a turma é na área da matemática. A aluna A3, tem de realizar uma ficha que consiste em passar com o lápis por cima dos números tracejados, de um a cinco e identificá-los oralmente.

Os colegas já se encontram na sala de aula e aguardam instruções da professora que está sentada na sua secretária, situada na parte da frente da sala e virada de frente para os alunos.

Comportamentos observados (aluna, professora, pares e assistente operacional)	Inferências
-A professora, diz: "Boa tarde A3." -A3 olha para a professora, acena com a cabeça e dá um sorriso. -A professora diz aos alunos: "Então meninos não dizem boa tarde à A3?" -Os colegas dizem: "Boa tarde A3." -A3 diz baixinho olhando para os colegas: "Boa tarde." -A3 senta-se e fica em silêncio no seu lugar. -A professora diz aos alunos para abrirem o livro de fichas de matemática, para fazerem a ficha 45 e aproximando-se de A3,	Parece aguardar instruções da professora.

coloca uma ficha de matemática em cima da mesa, dizendo: “ Hoje vamos fazer esta ficha. Tens de passar com o lápis por cima dos números que estão a tracejado. Quero isto bem feito, ouviste?”

-A3 sem olhar para a professora diz: “Sim” e começa a fazer o que a professora pediu.

-A professora volta para a sua secretária e senta-se.

-A3 faz um risco fora do tracejado e a AO apontando para o risco, diz: “Está mal A3, apaga e faz de novo.”

-A3 pega na borracha, apaga e volta a fazer.

-A AO diz a A3 para endireitar as costas e esta parando de trabalhar por um momento, endireita-se. Recomeça a trabalhar na ficha.

-A professora chama alguns alunos para irem à sua secretária e olhando para A3, pergunta se esta está a trabalhar bem.

-A3 acena com a cabeça afirmativamente e olha para a professora durante alguns instantes.

-A professora pede à auxiliar que levante o tampo da secretária de A3, dizendo que a aluna está muito deitada sobre a mesa.

-A AO diz a A3 para parar de trabalhar e levanta o tampo da secretária.

-A professora dá algumas instruções aos alunos que estão à sua frente e levantando-se aproxima-se de A3,

dizendo: “ Olha que se não fazes isso bem feito, eu apago tudo. Que número é esse que estás a fazer?”

-A3 sem olhar para a professora e mantendo a cabeça baixa diz: “Um.”

- A professora diz: “Muito bem! Continua.”

-A professora afasta-se e A3 levanta a cabeça para olhar para os colegas.

-A AO dá-lhe um toque no braço, dizendo: “Vá, não te distraias.”

-A3 volta a cabeça para a sua ficha e recomeça o trabalho.

-A professora sentada na sua secretária, olha para A3 e pergunta-lhe se o trabalho está a ir bem.

A aluna A3 parece ter necessidade de adotar uma postura mais curvada devido aos seus problemas de visão.

A3 parece estar distraída.

-A3 sem olhar para a professora, acena afirmativamente com a cabeça e continua a trabalhar.

-A professora levanta-se e anda pelas mesas dos alunos a verificar alguns trabalhos.

-A3 olha para os colegas.

-A AO diz: “ A3, vamos lá trabalhar, anda.” - A3 volta novamente a atenção para o seu trabalho e recomeça.

-A professora chega junto da mesa de A3 e pergunta qual o número que está a fazer.

-A3 responde sem olhar para a professora: “Cinco.”

-A professora diz: “ Cinco!? Não, é o dois.”

-A3 repete, mantendo os olhos na ficha: “Dois.”

-A professora diz: “Certo. Vá, continua a fazer com atenção!”

-A3 apaga um risco e volta a pegar no lápis para continuar.

-A professora afasta-se e vai sentar-se na sua secretária, chamando um aluno para junto de si.

-A3 para de trabalhar e olha para o colega que está sentado ao seu lado esquerdo.

-O colega do lado sorri para A3.

-A professora olha para A3 e diz: “A3, tens de acabar essa ficha hoje.”

-A3 olha para a professora e acena com a cabeça num gesto afirmativo, recomeçando a trabalhar.

Os alunos continuam a trabalhar nos seus livros de matemática e a aluna faz a sua ficha.

A professora parece querer incentivar a aluna A3 a responder verbalmente às questões colocadas.

Grelhas de registo de observação naturalista da aluna A3

5ª - Grelha de registo da observação naturalista na turma da docente H

Aluna: A3

Ano(s): 1º ano

Idades: 8 anos

Professora: H.

Nº de alunos: 20 alunos

Outros participantes: Uma AO

Data da observação: 30/ 05 /2012

Tempo de Observação: 20 minutos

Observador: Virgínia Ferreira

Situação/contexto: Sessão de trabalho na sala de aula, na área de português, entre as 15:00h e as 15:20h.

A aluna A3 entra apoiada no andarilho e acompanhada pela assistente operacional na sala de aula. Senta-se na sua mesa, que se situa na última fila de secretárias junto à porta de entrada para facilitar o acesso do andarilho. A AO ajuda A3 a sentar-se e sai da sala.

A atividade planeada para a turma é na área da língua portuguesa. A aluna A3, tem de realizar uma ficha que consiste em passar com o lápis por cima do tracejado das vogais e identificá-las oralmente.

Os colegas já se encontram na sala de aula retirando o material das mochilas e colocando-o em cima das mesas de trabalho. A professora está sentada na sua secretária, situada na parte da frente da sala e virada de frente para os alunos.

Comportamentos observados (aluna, professora, pares e assistente operacional)	Inferências
<p>-A professora, diz: “Boa tarde A3.”</p> <p>-A3 olha para a professora, acena com a cabeça e dá um sorriso.</p> <p>-Os colegas dizem: “Boa tarde A3.”</p> <p>-A3 olhando para os colegas, diz: “Boa tarde.”</p> <p>-A3 fica em silêncio no seu lugar.</p> <p>-A professora levanta-se e distribuiu uma ficha de língua portuguesa pelos alunos. Aproxima-se de A3 e coloca uma ficha em cima da mesa, dizendo: “ A3, vais fazer este trabalho. Tens de passar com o lápis por cima do tracejado das vogais.</p>	

Percebeste?

-A3 acena afirmativamente com a cabeça.

-A professora diz a A3 que pode começar e mantém-se algum tempo junto da aluna.

-A3 tira o lápis de carvão do estojo e começa a fazer o que a professora pediu.

-A professora diz aos outros alunos para fazerem o trabalho em silêncio e em seguida dirige-se para a sua secretária e senta-se.

-A3 para de trabalhar, olha para a professora enquanto esta se afasta. Em seguida olha para o colega do lado.

-A professora olha para A3 e diz: “ A3 trabalha.”

-A3 olha para a ficha e recomeça a passar com o lápis por cima da letra “a”.

-A professora levanta-se e anda por entre as mesas vendo os trabalhos dos alunos.

-A3 para de trabalhar e olha para a professora. Em seguida olha para o colega do lado.

-O colega do lado pergunta baixinho a A3: “Já fizeste?”

-A3 acena com a cabeça que não e volta a olhar para a sua ficha e recomeça a trabalhar.

-A professora aproxima-se da mesa de A3 e pergunta: “ Então A3 como vai o trabalho? Vá, toca a despachar, isso é para acabar hoje.”

-A3 sem levantar a cabeça diz: “ Sim”- e continua a trabalhar.

-A professora aponta para a letra que A3 está a fazer e pergunta-lhe que letra é.

-A3 responde que é o “A” e a professora diz: “ Muito bem A3, e qual é a que vem a seguir? - Aponta para o “E”.

-A3 responde: “E”

-A professora responde: “Boa A3, muito bem! Continua.” E dirige-se para a frente da sala. Senta-se na sua secretária e informa os alunos que irão fazer a leitura das frases que estiveram a trabalhar. Vai dizendo os nomes dos alunos para que um de cada vez faça a leitura. Quando cada aluno acaba de ler, os restantes colegas batem palmas. A professora olha para A3 e pede-lhe

A professora parece querer certificar-se que a aluna inicia a atividade proposta.

O colega parece querer incentivar A3 a trabalhar

A professora parece querer incentivar A3 a verbalizar.

que leia as vogais para os colegas ouvirem.

-A3 acena afirmativamente com a cabeça e começa a dizer as vogais num tom de voz baixo.

-A professora diz: “ A3, tens de ler um bocadinho mais alto, senão os colegas não te ouvem”- e pergunta aos colegas se ouviram o que A3 tinha lido.

-Todos os alunos respondem que não.

-A3 começa a ler o nome das vogais, num tom de voz mais ligeiramente mais alto.

-Enquanto A3 lê, os colegas fazem silêncio para a ouvirem.

-A3 acaba de ler e a professora bate palmas à sua leitura, dizendo: “ Muito bem A3,”- Os colegas também batem palmas.

-A professora diz a A3: ”Leste muito bem A3!” - Em seguida manda outra aluna ler.

-A3 olha para os colegas que estão a ler.

-Quando todos os alunos fazem a leitura, a professora levanta-se da sua secretária e aproximando-se de A3 diz:

-A3, podes continuar a passar com o lápis por cima do tracejado, que eu já cá venho ter contigo.”

-A3 sem olhar para a professora, acena com a cabeça num gesto afirmativo. Olha para a ficha, e recomeça o trabalho.

-A professora afasta-se de A3 e vai sentar-se na sua secretária.

-A3 para de trabalhar e olha para a professora quando esta se afasta. Em seguida olha para os colegas.

-A professora da secretária olha para A3 e chama-lhe a atenção dizendo para não se distrair.

-A3 volta a olhar para a ficha e começa a passar novamente com o lápis por cima do tracejado.

O grupo/turma continua a trabalhar incluindo a aluna que trabalha a sua ficha.

A professora parece incentivar A3 a ler para a turma.

A professora parece querer motivar A3, a ler, elogiando a sua leitura.

ANEXO 11

Síntese das observações realizadas às alunas A1

Em seguida apresentamos uma análise relativa às cinco observações realizadas à aluna A1, tendo em conta os quatro critérios em que nos baseámos para fazer a análise descritiva dos comportamentos de participação da aluna em cada atividade: i) identificação e descrição da atividade, ii) descrição dos comportamentos da aluna, iii) papel do adulto durante a atividade (estratégias adotadas) e iv) juízo sobre a atividade desenvolvida (adequação e objetivos).

Faremos também uma análise aos comportamentos de interação registados nas cinco sessões observadas, entre todos os intervenientes, apresentando uma grelha de registo de frequências, com o total de comportamentos e a média de frequência dos mesmos.

As observações foram realizadas como já referimos no capítulo da metodologia, no período da tarde e dentro do horário letivo: três sessões aconteceram entre as 15:00 e as 15:20 e duas sessões entre as 15:30 e as 15:50. As cinco observações tiveram um tempo de duração de aproximadamente 20 minutos.

A sala está organizada com as mesas em forma de U e a secretária da professora encontra-se na parte da frente da sala, virada de frente para os alunos. A mesa de A1 fica próximo da entrada da sala para facilitar o acesso à cadeira de rodas, sendo que a aluna está ladeada por duas colegas colocadas, do lado direito e esquerdo. Quando as alunas A1 e A2 vão à sala ao mesmo tempo, as duas alunas são colocadas, ao lado uma da outra, mantendo contudo as mesmas posições na sala de aula.

- Identificação e descrição das atividades:

As atividades observadas inserem-se em duas áreas de conteúdo: i) português, nomeadamente na audição de histórias, lengalengas e cantilenas, e ii) expressão plástica, com recurso à utilização de diferentes materiais de pintura. Estas duas áreas de conteúdo correspondem ao que a docente da turma refere na entrevista efetuada, “...as atividades que mais realizo com estas alunas são essencialmente nas áreas das expressões, canções dramatizações, e faço também leitura e audição com recurso a aparelhagem de áudio, de histórias e lengalengas”.

Sempre que a aluna A1 se desloca da sala de multideficiência para ir à sala de aula do ensino regular, o grupo/turma já se encontra na sala de aula a trabalhar na área da matemática ou da língua portuguesa, sendo este trabalho interrompido ou finalizado rapidamente para que tenha início a atividade planeada para a aluna A1, para o tempo que esta permanece, na sala de ensino regular.

- Descrição dos comportamentos da aluna

Verificamos que na realização das atividades, a aluna apresenta comportamentos indicadores de envolvimento e agrado pela tarefa e mostra-o através do olhar, do sorriso, de expressões faciais, de movimentos corporais, de vocalizações, de bater palmas, de baloiçar o corpo ao som de músicas. No entanto, apesar de a aluna apresentar limitações ao nível da motricidade fina que levam à necessidade de ser auxiliada pela AO, esta demonstrou desagrado sempre que a AO colocava a mão por cima da sua, para facilitar a preensão do lápis/pincel.

- Papel dos adultos durante as atividades (estratégias adotadas)

Relativamente a este critério, pudemos observar que a docente de ensino regular tem a preocupação de proporcionar o material necessário à realização das atividades e de promover atividades que: i) proporcionem experiências significativas, para a aluna, como por exemplo, a audição de histórias cantadas, em que os pares e a própria docente cantam para a aluna, ii) que permitam desenvolver na aluna aptidões motoras, cognitivas, comunicativas e linguísticas, e sócio-afetivas, nomeadamente quando é proporcionado à aluna a utilização de lápis de cor, pincéis, canetas de feltro, quando é dada a oportunidade de arrumar as canetas de feltro dentro da caixa, ou quando são exploradas oralmente a textura e a cor dos objetos; iii) facilitem a ocorrência de interações entre a aluna A1 e os adultos/pares, como por exemplo quando uma colega mostra a A1, os bichos de seda que trouxe de casa, quando ajudam A1 a arrumar as canetas de feltro na caixa, ou ainda quando incentiva os pares a saudar, falar e cantar para a aluna. A docente utiliza também a estratégia de segurar na mão da aluna, para melhor atrair a atenção desta.

A conjugação destes aspetos, é sem dúvida fundamental para a criação de oportunidades de aprendizagem enriquecedoras para a aluna com necessidades educativas especiais.

Quanto ao papel da assistente operacional, verificamos que esta tem a função de apoio físico, durante a realização da atividade, devido às suas dificuldades, as quais decorrem das limitações da aluna ao nível da atividade e participação, relacionadas com a utilização dos movimentos finos da mão² e da mobilidade. Ou seja a AO ajuda na deslocação da aluna da unidade para a sala de ensino regular e vice-versa, sendo esta deslocação feita em cadeira de rodas e ajuda ao nível do apoio mão sobre mão. Constatámos que a AO nem sempre permanece na sala de ensino regular

² d440.3

com a aluna A1, devido ao facto de a sua presença ser necessária noutra sala da escola.

- Juízo sobre as atividades desenvolvidas (adequação e objetivos)

No que diz respeito às atividades desenvolvidas e observadas com esta aluna em contexto de sala de aula, verificamos que se enquadram no tipo de atividades a realizar, referidas pela docente, na entrevista, "...as atividades que mais realizo com estas alunas são essencialmente nas áreas de expressões, canções, dramatizações e faço também leitura e audição com recurso a aparelhagem de áudio, de histórias e lengalengas."

Apesar de a docente referir que para além destas atividades, trabalha com a aluna no sentido de "...reforçar, sempre que possível, as aprendizagens que vão efetuando na sala de MD...", dando como exemplo o estudo das vogais, no caso da aluna A1, não nos foi possível constatar esse facto nas cinco observações realizadas.

Relativamente ao tempo de realização das atividades, parece-nos ter sido organizado em função das limitações da aluna, ao nível das suas capacidades de dirigir e concentrar a atenção³. Verificámos contudo que a aluna durante o horário letivo, só permanece na sala de aula entre 20 a 30 minutos, ou seja somente o tempo necessário para poder participar na atividade, sendo logo em seguida levada para a unidade. Esta situação foi comprovada com a análise ao horário da aluna, em que constatámos que A1 frequenta a sala de aula, dois dias por semana, num período de tempo que pode variar entre os 20 e os 45 minutos. Este período de tempo pode variar, conforme nos diz a docente "... de acordo com as suas patologias e características."

Constatamos que foram criadas oportunidades de participação em atividades do currículo comum e simultaneamente oportunidades para desenvolver algumas áreas consideradas prioritárias a trabalhar, e que estão reportadas no PEI da aluna, nomeadamente: as áreas da linguagem/comunicação e da socialização.

Parece-nos também que durante a realização destas atividades, foram criadas oportunidades de interação e interajuda entre os pares e a aluna A1, nomeadamente quando os pares falam com os adultos sobre os gostos/reações de A1, pedem à professora para ver o trabalho da aluna fazendo elogios ao mesmo e quando se preocupam com a segurança da aluna. As oportunidades de interação também se verificam entre a aluna A1 e os adultos (D/AO), facto que consideramos ser muito importante numa situação de sala de aula que pretende ser inclusiva.

³ d160.3,d161.3

Apresentamos em seguida os quadros com a média de todos os comportamentos de interação observados ao longo das cinco sessões. Estes comportamentos foram registados em três quadros diferentes, sendo o quadro 1 referente aos comportamentos de interação manifestados pela aluna A1 em relação à docente, à assistente operacional e aos pares, o quadro 2 referente aos comportamentos de interação utilizados pela docente e assistente operacional em relação à aluna A1, e finalmente o quadro 3, referente aos comportamentos de interação dos pares em relação à aluna A1.

Quadro 1 – Total das cinco observações e média da frequência dos comportamentos de interação de A1 para com a D/AO (Docente/Assistente Oper.) e P (Pares).

COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO DA ALUNA A1	D/AO		P	
	TOTAL	MÉDIA	TOTAL	MÉDIA
Sorri em resposta aos pares e aos adultos	24	4.8	13	2.6
Olha para chamar a atenção	15	3	6	1.2
Faz o gesto de mandar beijinhos com a mão	8	1.6	7	1.4
Acena afirmativamente com a cabeça em resposta a uma saudação ou solicitação	8	1.6	3	0.6
Olha com uma expressão séria	5	1	2	0.4
Vocaliza em resposta aos adultos/pares	5	1	5	1
Olha em resposta a uma saudação	4	0.8	3	0.6
Olha atentamente para quem está a falar	3	0.6	4	0.8
Olha à sua volta	2	0.4	2	0.4
Movimenta o corpo para a frente e para trás	2	0.4	2	0.4
Aponta para partes do corpo na sequência de uma brincadeira	0	0	1	0.2
Bate com a mão na mesa, para chamar a atenção do adulto	3	0.6	0	0
Abana a mão para a libertar da mão da AO	4	0.8	0	0
Mexe nos objetos dos pares	0	0	1	0.2
Faz uma expressão de choro para mostrar desagrado	1	0.2	0	0
Tapa a cara com a mão na sequência de uma brincadeira com os pares	0	0	1	0.2
Tenta tirar o lápis da mão da colega	0	0	1	0.2
Mexe na folha de desenho	1	0.2	0	0
Acena com a mão para dizer adeus	3	0.6	1	0.2
Aceita e manipula o material que lhe dão	2	0.4	3	0.6
Bate palmas para mostrar agrado	3	0.6	0	0
Faz uma expressão séria em resposta a uma repreensão	1	0.2	0	0
Estende a mão para tocar no adulto	2	0.4	0	0
Faz o gesto de negação com a cabeça, em resposta a uma solicitação	1	0.2	0	0
TOTAL	97	19.4	55	11

Análise do quadro 1

Pela análise realizada ao quadro 1, verificamos que, ao longo das cinco observações, A1 interagiu com a D/AO numa média de 19.4 comportamentos e com os pares numa média de 11 comportamentos, ou seja, verificamos que a aluna desenvolveu mais comportamentos de interação com a D/AO do que com os P. Em relação aos tipos de comportamento, constatamos que A1 tem uma frequência de comportamentos de iniciação e de resposta muito próxima, o que pode estar relacionado com o facto de a aluna revelar alguma capacidade ao nível da atividade e participação em, observar e ouvir⁴, em conseguir, não obstante as dificuldades, alterar os seus comportamentos e expressões faciais e reagir à voz humana⁵ de acordo com o que lhe agrada ou não, em vocalizar intencionalmente ou em atividades de dar/pegar a vez⁶, e também ter alguma capacidade em pegar, mudar e manipular objetos⁷.

⁴ d110.2, d115.2

⁵ d250.3, d310.2

⁶ d331.3

⁷ d430.3

Quadro 2 – Total das cinco observações e média da frequência dos comportamentos de interação da D/AO (Docente/Assistente Oper.) para com A1.

COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO DA DOCENTE E ASSISTENTE OPERACIONAL (D/AO), PARA COM A ALUNA A1	D		AO	
	TOTAL	MÉDIA	TOTAL	MÉDIA
Fala para questionar, dar informações, elogiar, saudar, chamar a atenção	26	5.2	6	1.2
Aproxima -se da aluna para falar e mantém-se junto desta, algum tempo	6	1.2	0	0
Faz festas na cara	6	1.2	0	0
Faz festas na mão	3	0.6	0	0
Repreende e retira o material (lápiz e papel) à aluna	0	0	1	0.2
Sorri	17	3.4	0	0
Manda beijinhos com a mão	2	0.4	0	0
TOTAL	60	12	7	1.4

Análise do quadro 2

Verificamos que é a docente quem apresenta maior frequência de interações, (média=12), sendo este um resultado esperado, na medida em que a assistente operacional (média=1.4) tem apenas a função de: i) auxiliar fisicamente a aluna nas atividades que requeiram o manuseamento de objetos, ii) levar a aluna da unidade para a sala de aula e vice-versa. Este resultado é também influenciado pelo facto da assistente operacional nem sempre estar presente em todas as sessões observadas. Os comportamentos mais utilizados pela docente na interação com a aluna são a fala e o sorriso, a aproximação física e o toque para demonstrar afetos.

Quadro 3 – Total das cinco observações e média da frequência dos comportamentos de interação dos P (Pares), para com a A1.

COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO DOS PARES (P) PARA COM A ALUNA A1	P	
	TOTAL	MÉDIA
Falam para saudar, questionar, informar	14	2.8
Fazem festas na mão	1	0.2
Tiram o material	1	0.2
Ajudam a arrumar o material	1	0.2
Brincam	2	0.4
Cantam	3	0.6
Sorriem	2	0.4
Mostram as imagens do livro	2	0.4
Partilham material/objetos	5	1
Auxiliam a aluna no manuseamento do livro	2	0.4
Elogiam o trabalho da aluna	2	0.4
Mandam beijinhos com a mão	2	0.4
TOTAL	37	7.4

Análise do quadro 3

Relativamente aos comportamentos de interação dos pares para com a aluna A1, podemos verificar que o comportamento mais frequente é o falar (14). Os pares falam com a aluna para saudar quando esta chega à sala de aula, para se despedir quando volta para a unidade, para questionar A1, para dar-lhe informações e elogiar o seu trabalho. Constatamos que os pares partilham material ou objetos que trazem de casa, asseguram-se que A1 consegue visualizar os materiais, retiram da frente de A1 os objetos que possam distraí-la da atividade, e ajudam-na a arrumar o material. Verificamos também que os pares brincam com a aluna, cantam para ela, e demonstram afetos.

ANEXO 12

Síntese das observações realizadas às alunas A2

Apresentamos em seguida a análise relativa às cinco observações realizadas à aluna A2, considerando os quatro critérios em que nos baseámos para fazer a análise descritiva dos comportamentos de participação da aluna em cada atividade: i) identificação e descrição da atividade, ii) descrição dos comportamentos da aluna, iii) papel do adulto durante a atividade (estratégias adotadas) e iv) juízo sobre a atividade desenvolvida (adequação e objetivos).

Em seguida apresentamos a análise aos comportamentos de interação observados durante a atividade, entre todos os intervenientes, numa grelha de registo de frequências, representativa do total de todos os comportamentos e da média dos mesmos.

As observações foram realizadas no período da tarde e dentro do horário letivo: três sessões aconteceram entre as 15:30 e as 15:50 e duas sessões entre as 15:00 e as 15:20. As cinco observações tiveram um tempo de duração de aproximadamente 20 minutos.

Em termos de organização do espaço, a sala de aula, está disposta em forma de U e a secretária da professora encontra-se na parte da frente da sala, virada de frente para os alunos. A mesa de A2 fica próximo da entrada da sala para facilitar o acesso à cadeira de rodas, e a aluna está sentada entre duas colegas, uma à sua direita, outra à sua esquerda. Sempre que a aluna A1 vai à sala, as duas ficam sentadas lado a lado e mantendo a mesma posição na sala de aula.

- Identificação e descrição das atividades:

As atividades observadas inserem-se em duas áreas de conteúdo: i) língua portuguesa, nomeadamente na audição de histórias, lengalengas e cantilenas, e ii) expressão plástica, com recurso à utilização de diferentes materiais de pintura. Estas duas áreas de conteúdo correspondem ao que a docente da turma refere na entrevista efetuada, “...as atividades que mais realizo com estas alunas são essencialmente nas áreas das expressões, canções dramatizações, e faço também leitura e audição com recurso a aparelhagem de áudio, de histórias e lengalengas”.

Sempre que a aluna A2 se desloca da sala de multideficiência para ir à sala de aula do ensino regular, o grupo/turma já se encontra na sala de aula a trabalhar na área da matemática ou de português, sendo este trabalho interrompido ou finalizado rapidamente para que tenha início a atividade planeada para a aluna A2, para o tempo que esta permanece, na sala de ensino regular.

- Descrição dos comportamentos da aluna

Ao longo das cinco observações, verificámos que a aluna A2 apresentou alguns comportamentos indicadores de envolvimento nas atividades, nomeadamente, aceita a ajuda da assistente operacional, quando esta utiliza o apoio mão sobre mão, abana o braço esquerdo quando os colegas batem palmas, parecendo mostrar agrado pelo que vê ou ouve, olha e escuta os colegas em silêncio, quando estes falam sobre os seus trabalhos ou cantam, parecendo estar atenta, utiliza o olhar, o sorriso e movimentos corporais em resposta a solicitações, e faz movimentos corporais quando ouve música.

Observámos ainda que a aluna manifestou um comportamento de desagrado, quando sentiu a mão suja de tinta, movimentando o corpo para trás e olhando para a assistente operacional com uma expressão séria.

- Papel dos adultos durante as atividades (estratégias adotadas)

Em relação a este critério, e relativamente ao papel da docente, observamos que esta, i) proporciona o material necessário à concretização da atividade, ii) canta para a aluna, iii) segura-lhe na mão e iv) incentiva os pares a falar e a cantar para a aluna.

A assistente operacional, tem a função de apoiar fisicamente a aluna durante a realização das atividades, uma vez que a aluna A2 apresenta dificuldade ao nível da atividade e participação, decorrentes das suas limitações relacionadas com a utilização dos movimentos finos da mão⁸, e de levar a aluna da unidade para a sala de aula e vice-versa.

A AO nem sempre permanece na sala de ensino regular com a aluna A2, devido ao fato de a sua presença ser necessária noutro espaço da escola.

- Juízo sobre as atividades desenvolvidas (adequação e objetivos)

Constatamos nas cinco observações, que foram criadas oportunidades de participação em atividades do currículo comum e simultaneamente oportunidades para desenvolver algumas áreas consideradas prioritárias a trabalhar, e que estão

⁸d440.4

reportadas no PEI da aluna, nomeadamente: as áreas da linguagem/comunicação e da socialização.

Relativamente ao tempo de realização das atividades, parece-nos ter sido organizado em função das limitações da aluna, ao nível das suas capacidades de dirigir e concentrar a atenção⁹. Verificámos contudo que a aluna durante o horário letivo, só permanece na sala de aula entre 20 a 30 minutos, ou seja somente o tempo necessário para poder participar na atividade, sendo logo em seguida levada para a unidade. Esta situação foi comprovada com a análise ao horário da aluna, em que constatámos que A1 frequenta a sala de aula, dois dias por semana, num período de tempo que pode variar entre os 20 e os 45 minutos. Este período de tempo pode variar, conforme nos diz a docente "... de acordo com as suas patologias e características."

Parece-nos também que durante a realização destas atividades, foram criadas oportunidades de interação e interajuda entre a aluna A1 e os pares, nomeadamente quando os pares falam com os adultos sobre os gostos e reações da aluna e entre a aluna A1 e os adultos (D/AO), facto que consideramos ser muito importante numa situação de sala de aula que pretende ser inclusiva.

Apresentamos em seguida os quadros com a média de todos os comportamentos de interação observados ao longo das cinco sessões. Estes comportamentos foram registados em três quadros diferentes, sendo o quadro 1 referente aos comportamentos de interação manifestados pela aluna A2 em relação à docente, à assistente operacional e aos pares, o quadro 2 referente aos comportamentos de interação utilizados pela docente e assistente operacional em relação à aluna A2, e finalmente o quadro 3, referente aos comportamentos de interação dos pares em relação à aluna A2.

⁹ d160.2, d161.2

Quadro 1 – Total das cinco observações e média da frequência dos comportamentos de interação de A2 para com a D/AO (Docente/Assistente Oper.) e P (Pares).

COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO DA ALUNA A2	D/AO		P	
	TOTAL	MÉDIA	TOTAL	MÉDIA
Sorri em resposta aos pares e aos adultos	24	4.8	4	0.8
Olha para chamar a atenção	2	0.4	0	0
Olha com uma expressão séria	2	0.4	3	0.6
Olha em resposta a uma saudação, solicitação ou elogio	10	2	6	1.2
Olha à sua volta	2	0.4	2	0.4
Olha para os objetos em silêncio	1	0.2	1	0.2
Vocaliza em resposta aos adultos/pares	9	1.8	2	0.4
Movimenta o corpo para trás	13	2.6	4	0.8
TOTAL	63	12.6	22	4.4

Análise do quadro 1

Pela análise realizada ao quadro 1, verificamos que A2, ao longo das cinco observações interagiu com a D/AO numa média de 12.6 (13) comportamentos e com os pares numa média de 4.4 (4) comportamentos, ou seja, verificamos que a aluna desenvolveu mais comportamentos de interação com a D/AO do que com os P.

Em relação aos tipos de comportamento, constatamos que A2 manifesta praticamente de igual modo, comportamentos de resposta e de iniciação, sendo o sorriso e o olhar, os comportamentos mais utilizados para responder ou mostrar emoções. Interage também através de vocalizações e de sinais corporais.

Este quadro comportamental, está relacionado com as graves dificuldades sentidas ao nível da atividade e participação, nomeadamente na capacidade de fazer produções pré-linguísticas¹⁰, e tal como é referido no PEI, a aluna, “Não tem adquirida a linguagem oral, comunica através do sorriso, choro, vocalizações olhar e movimentos corporais.”

¹⁰ d331.3

Quadro 2 - Total das cinco observações e média da frequência dos comportamentos de interação da D/AO (Docente/Assistente Oper.) para com A2.

COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO DA DOCENTE E ASSISTENTE OPERACIONAL (D/AO), PARA COM A ALUNA A2	D		AO	
	TOTAL	MÉDIA	TOTAL	MÉDIA
Fala para questionar, dar informações, elogiar, saudar, chamar a atenção	26	5.2	6	1.2
Aproxima -se da aluna e mantém-se junto desta, algum tempo	6	1.2	0	0
Faz festas na cara	6	1.2	0	0
Faz festas na mão	3	0.6	0	0
Sorri	17	3.4	0	0
TOTAL	58	11.6	6	1.2

Análise do quadro 2

Verificamos que é a docente quem apresenta maior frequência de interações, (11.6), sendo este um resultado esperado, na medida em que a assistente operacional (1.2) tem apenas a função de, i) auxiliar fisicamente a aluna nas atividades que requeiram o manuseamento de objetos, ii) levar a aluna da unidade para a sala de aula e vice-versa. Este resultado é também influenciado pelo fato da assistente operacional nem sempre estar presente em todas as sessões observadas.

Os comportamentos mais utilizados pela docente na interação com a aluna são a fala (26), o sorriso, a aproximação física e o toque para demonstrar afetos.

Quadro 3 - Total das cinco observações e média da frequência dos comportamentos de interação dos P (Pares), para com a A2.

COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO DOS PARES (P) PARA COM A ALUNA A2	P	
	TOTAL	MÉDIA
Falam para saudar, questionar	11	2.2
Fazem festas na mão	2	0.4
Cantam	1	0.2
Sorriem	2	0.4
Partilham material/objetos	1	0.2
TOTAL	17	3.4

Análise do quadro 3

Relativamente aos comportamentos de interação dos pares para com a aluna A2, podemos verificar que o comportamento mais frequente é o falar (11) e fazem-no para saudar quando esta chega à sala de aula, para se despedir quando volta para a unidade e para questionar A2. Constatamos que os pares partilham material ou objetos que trazem de casa, chamam a atenção da professora para as necessidades da aluna, demonstram afetos e cantam para a aluna.

ANEXO 13

Síntese das observações realizadas às alunas A3

Apresentamos em seguida a análise relativa às cinco observações realizadas à aluna A3, considerando os quatro critérios em que nos baseámos para fazer a análise descritiva dos comportamentos de participação da aluna em cada atividade: i) identificação e descrição da atividade, ii) descrição dos comportamentos da aluna, iii) papel do adulto durante a atividade (estratégias adotadas) e iv) juízo sobre a atividade desenvolvida (adequação e objetivos).

Faremos também uma análise aos comportamentos de interação registados nas cinco sessões observadas, entre todos os intervenientes, apresentando uma grelha de registo de frequências, com o total de comportamentos e a média de frequência dos mesmos.

As observações foram realizadas no período da tarde e dentro do horário letivo: três sessões aconteceram entre as 14:30 e as 14:50 e duas sessões entre as 15:00 e as 15:20. As cinco observações tiveram um tempo de duração de aproximadamente 20 minutos.

Em termos de organização do espaço, a sala de aula, está organizada em 4 filas com seis mesas em cada fila, para que todos os alunos trabalhem em mesas individuais (incluindo A3), viradas para a parte da frente da sala e para a secretária da professora. A mesa de A3 fica situada na última fila, próximo da porta da sala, para facilitar o acesso do andarilho, uma vez que a aluna necessita deste aparelho para se deslocar.

- Identificação e descrição das atividades:

A aluna A3 acompanha o currículo comum, com adaptações nas áreas de português, matemática e estudo do meio. As cinco atividades observadas, inserem-se nas áreas de conteúdo de português, com a identificação e grafismo das vogais, e de matemática com a identificação e grafismo dos números de um a cinco e associação do número à quantidade.

Verificámos que nem sempre a aluna está a trabalhar na mesma área de conteúdo dos pares e que as fichas de trabalho da aluna são preparadas na unidade de MD, tal como refere a docente na entrevista, “ Por vezes também utilizo fichas de matemática, português e estudo do meio adaptadas na unidade.”

- Descrição dos comportamentos da aluna

Ao longo das cinco observações, verificámos que a aluna A3 apresentou alguns comportamentos indicadores de envolvimento nas atividades, nomeadamente: i) dá início à atividade proposta, ii) direciona o olhar para a ficha, iii) retira do estojo e utiliza o material apropriado para a realização da ficha, iv) responde verbalmente a questões relacionadas com a atividade, v) aponta para o algarismo correto como resposta à questão colocada, vi) acena afirmativamente com a cabeça em resposta a uma solicitação, vii) lê para a turma e a pedido da professora as vogais que esta escreveu no quadro, viii) olha e ouve em silêncio a leitura dos colegas.

Por outro lado constatámos que a aluna em todas as atividades observadas interrompeu várias vezes a realização da mesma, concentrando a sua atenção noutros pontos de interesse, nomeadamente quando os pares faziam leitura em voz alta dos seus trabalhos, quando os pares falavam consigo, quando brincava com o brinquedo da colega ou ainda quando olhava para a professora quando esta se dirigia verbalmente aos seus pares.

Estes comportamentos podem ser interpretados como: i) indicadores de pouco interesse da aluna pela atividade que está a realizar, ii) comportamentos de resposta de interação com uma colega.

Contudo, as limitações ao nível da atividade e participação, nomeadamente ao nível de concentrar e dirigir a atenção¹¹, referidas no PEI da aluna, também podem ser consideradas condicionantes à sua participação e envolvimento na atividade.

Depois de interromper a atividade, a aluna só a retoma, quando chamada à atenção pela docente ou assistente operacional, necessitando do estímulo constante por parte do adulto para realizar e finalizar a tarefa.

- Papel dos adultos durante as atividades (estratégias adotadas)

Relativamente a este critério, pudemos observar que a docente de ensino regular revela grande preocupação em que a aluna realiza as tarefas propostas seguindo algumas estratégias, nomeadamente: i) dá informações orais à aluna sobre a tarefa que esta tem de fazer, ii) chama a atenção verbalmente ou simplesmente olhando para a aluna, quando esta para de trabalhar, iii) questiona sobre a ficha, iv) elogia a aluna quando esta responde corretamente, v) aproxima-se fisicamente da aluna sempre que tem de falar com ela, vi) mantém-se durante algum tempo junto à mesma,

¹¹ d160.2, d161.2

vii) corrige a postura da aluna quando esta está sentada à secretária, colocando as mãos nos seus ombros, viii) escreve as vogais no quadro e incentiva A3 a ler alto para todos ouvirem, ix) proporciona à aluna o material necessário á concretização da atividade, x) pede a colaboração dos pares para facultar o material à aluna e xi) incentiva os pares a saudarem a aluna.

Por outro lado constatamos que a docente chama a atenção da aluna sempre que esta desvia a sua atenção do trabalho que está a realizar, impedindo a aluna de interagir com os colegas durante o tempo de realização da mesma e vice-versa. Este comportamento da docente também se verifica em relação aos pares.

Contudo, durante a observação, verifica-se por parte da docente a preocupação em utilizar, o reforço positivo e em proporcionar uma atenção mais individualizada à aluna A3.

Quanto à assistente operacional, esta tem a função de prestar auxílio à aluna na realização da atividade, chamando a atenção, verbalmente ou dando um leve toque no braço quando a aluna interrompe o trabalho, de incentivar verbalmente à realização do trabalho, de corrigir verbalmente e de manter a aluna numa posição confortável .

- Juízo sobre as atividades desenvolvidas (adequação e objetivos)

Verificámos que as atividades observadas estão contempladas no PEI da aluna, nas Medidas Educativas a implementar, mais concretamente no “ ...Apoyo Pedagógico Personalizado –Artigo 17º, ponto 1, alínea b): Estímulo e reforço nas competências de aprendizagem na área de matemática e de língua portuguesa.” As atividades realizadas nas cinco observações quer as atividades de português quer as de matemática, eram muito semelhantes em termos de conteúdos e objetivos a atingir, pelo que nos pareceram ser um pouco repetitivas.

Por outro lado e analisando os comportamentos da aluna ao longo das observações, constatámos que esta tem alguns momentos de envolvimento nas tarefas propostas, mas também tem muitos momentos de interrupção.

Esta situação pode dever-se a fatores relacionados com: i) dificuldades ao nível de concentrar a atenção, ii) atividades pouco significativas e de reduzido valor funcional e académico para a aluna.

Das atividades observadas, pareceu-nos ser as de grupo as que mais agradam a A3 e isto é corroborado com o que é referido na entrevista da docente em que diz: “Ela vai fazendo as atividades que nós propomos, eu e a professora de educação especial, ao seu ritmo e quando há uma atividade de grupo ela gosta de participar. Por exemplo

estou a lembrar-me que quando fazemos leitura de frases escritas no quadro, os colegas lêem e ela lê também e fica muito contente.” Contudo, este tipo de atividade apenas foi observada uma vez, durante as cinco observações.

Relativamente ao tempo de duração das atividades, importa referir que, ao invés do que acontece com as outras três alunas com MD, A3 permanece a maior parte do tempo letivo dentro da sala de aula, pelo que a aluna dá início às atividades propostas quando chega à sala de aula e permanece com as mesmas até as finalizar, como pudemos constatar na 1ª observação, quando A3 chega à sala de aula no período da tarde e a docente diz: “ Olha A3, falta acabar esta ficha.” - e coloca a ficha à frente de A3 para que esta a termine. Verificámos assim que a aluna pode não estar a trabalhar na mesma área de conteúdo do que os seus pares.

Apresentamos em seguida os quadros com a média de todos os comportamentos de interação observados ao longo das cinco sessões. Estes comportamentos foram registados em três quadros diferentes, sendo o quadro 1 referente aos comportamentos de interação manifestados pela aluna A3 em relação à docente, à assistente operacional e aos pares, o quadro 2 referente aos comportamentos de interação utilizados pela docente e assistente operacional em relação à aluna A3, e finalmente o quadro 3, referente aos comportamentos de interação dos pares em relação à aluna A3.

Quadro 1 – Total das cinco observações e média da frequência dos comportamentos de interação de A3 para com a D/AO (Docente/Assistente Oper.) e P (Pares).

COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO DA ALUNA A3	D/AO		P	
	TOTAL	MÉDIA	TOTAL	MÉDIA
Sorri em resposta aos pares e aos adultos	9	1.8	1	0.2
Acena afirmativamente com a cabeça em resposta a uma saudação ou solicitação	28	5.6	0	0
Fala para saudar e responder a solicitações	11	2.2	6	1.2
Olha em resposta a uma saudação	3	0.6	4	0.8
Olha atentamente para quem está a falar	3	0.6	1	0.2
Faz o gesto de negação com a cabeça, em resposta a uma solicitação	0	0	1	0.2
Estende a mão para aceitar objetos	0	0	1	0.2
Faz o gesto de apontar com o dedo em resposta a uma solicitação	3	0.6	0	0
Mexe nos objetos dos pares	0	0	1	0.2
TOTAL	57	11.4	15	3

Análise do quadro 1

Da análise ao quadro 1, parece-nos poder concluir que A3 interage em maior frequência com os adultos (11.4) do que com os pares, e os seus comportamentos de interação são maioritariamente de resposta, em que a aluna utiliza o olhar, o sorriso, a fala, o aceno com a cabeça e o apontar com o dedo. Por outro lado a aluna apenas manifesta comportamentos de iniciação, para olhar para a professora/pares e para interagir com os objetos dos pares, sendo que estes dois comportamentos se observam numa baixa frequência.

Quadro 2 – Total das cinco observações e média da frequência dos comportamentos de interação da D/AO (Docente/Assistente Oper.) para com A3.

COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO DA DOCENTE E ASSISTENTE OPERACIONAL (D/AO), PARA COM A ALUNA A3	D		AO	
	TOTAL	MÉDIA	TOTAL	MÉDIA
Fala para questionar, dar informações, elogiar, saudar, chamar a atenção	17	3.4	1	0.2
Aproxima -se da aluna para falar e mantém-se junto desta, algum tempo	14	2.8	0	0
TOTAL	31	6.2	1	0.2

Análise do quadro 2

Verificamos que é a docente quem apresenta maior frequência de interações, (6.2) e o comportamento mais utilizado para interagir é a fala (17).

A assistente operacional interage com a aluna para chamar a atenção quando esta está distraída.

Quadro 3 – Total das cinco observações e média da frequência dos comportamentos de interação dos P (Pares), para com a A3.

COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO DOS PARES (P) PARA COM A ALUNA A3	P	
	TOTAL	MÉDIA
Falam para saudar, questionar, informar	10	2
Fazem silêncio quando A3 lê	1	0.2
Partilham material/objetos	2	0.4
Batem palmas a A3, quando esta termina a leitura	1	0.2
Sorriem	1	0.2
TOTAL	15	3

Análise do quadro 3

Relativamente aos comportamentos de interação dos pares para com a aluna A3, podemos verificar que o comportamento mais frequente é o falar (10). Os pares falam com a aluna para saudar quando esta chega à sala de aula, partilhar alguns objetos (brinquedos), respeitam o trabalho da aluna quando esta lê e batem palmas quando esta termina. O comportamento de sorrir, regista-se numa frequência muito baixa.

Estes reduzidos valores de interação entre os pares e a aluna, são explicados pela dinâmica que a docente desenvolve na sala de aula, em que não permite que os pares comuniquem entre si ou com a aluna A3, durante o tempo letivo.

ANEXO 14

Síntese das observações realizadas às alunas A4

Apresentamos em seguida a análise relativa às cinco observações realizadas à aluna A4, considerando os quatro critérios em que nos baseámos para fazer a análise descritiva dos comportamentos de participação da aluna em cada atividade: i) identificação e descrição da atividade, ii) descrição dos comportamentos da aluna, iii) papel do adulto durante a atividade (estratégias adotadas) e iv) juízo sobre a atividade desenvolvida (adequação e objetivos).

Em seguida apresentamos a análise aos comportamentos de interação observados durante a atividade, entre todos os intervenientes, numa grelha de registo de frequências, representativa do total de todos os comportamentos e da média dos mesmos.

As observações foram realizadas no período da tarde e dentro do horário letivo: duas sessões entre as 15:00 e as 15:20 e três sessões entre as 15:30 e as 15:50. As cinco observações tiveram um tempo de duração de aproximadamente 20 minutos.

Em termos de organização do espaço, a sala de aula, está disposta em forma de U e a secretária da professora encontra-se na parte da frente da sala, virada de frente para os alunos. A mesa de A4 fica próximo da entrada da sala para facilitar o acesso à cadeira de rodas, e a aluna está sentada entre duas colegas, uma à sua direita, outra à sua esquerda.

- Identificação e descrição das atividades:

As atividades observadas inserem-se em duas áreas de conteúdo: i) língua portuguesa, nomeadamente na audição de histórias e dramatização, e ii) expressões, nomeadamente expressão plástica, com recurso à utilização de diferentes materiais de pintura e expressão musical. Esta constatação é corroborada com a informação recolhida na entrevista em que a docente afirma: “ Realizamos atividades relacionadas com música, cantamos umas canções, ouvimos CDs, histórias e fazemos dramatizações.”

Quando a aluna A4 chega à sala de aula, os pares já se encontram a trabalhar na área de português, matemática ou estudo do meio e interrompem o trabalho para dar início à atividade programada para o tempo em que A4 vai à sala de aula.

- Descrição dos comportamentos da aluna:

Durante a realização das atividades, foram observados comportamentos por parte de A4, que podem indicar envolvimento na atividade, nomeadamente, movimentos corporais, vocalizações, sorrisos e fica quieta e em silêncio quando a história começa ou os colegas falam, parecendo estar atenta. Todos estes comportamentos são utilizados para expressar agrado/desagrado, para responder a solicitações dos adultos e dos pares e para acompanhar determinados sons/ritmos.

- Papel dos adultos durante as atividades (estratégias adotadas)

Em relação a este critério, e relativamente ao papel da docente, foram registados vários comportamentos indicadores das estratégias adotadas pelos adultos, para envolver a aluna nas atividades, nomeadamente, i) proporciona os materiais necessários à concretização das atividades, ii) aproxima-se da aluna sempre que precisa de falar, nomeadamente para informar sobre o que vai acontecer, para explorar oralmente as atividades, para questionar, para elogiar e para chamar a atenção, iii) segura na mão da aluna, iv) corrige a postura da aluna para que esta fique numa posição mais confortável e v) pega nas mãos de A4 para bater palmas. A docente tem também a preocupação de incentivar os pares a saudarem a aluna, a dramatizarem e a cantarem para ela e a pensarem nos seus sentimentos/gostos.

A assistente operacional, tem a função de auxiliar fisicamente a aluna na sua deslocação da unidade à sala de aula e vice-versa, de manter a aluna limpa e confortável e de auxiliar na realização das atividades, colocando um avental e arregaçando as mangas da aluna para que esta não se suje, prestando o apoio mão sobre mão, e incentivando verbalmente e através de movimentos corporais para que a aluna participe ativamente nas atividades e de colocar A4 numa posição mais confortável na cadeira. No entanto constatámos que a assistente operacional nem sempre fica na sala de aula com a aluna, devido a ter de se deslocar para outro espaço da escola.

- Juízo sobre as atividades desenvolvidas (adequação e objetivos)

Relativamente às atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula, verificámos que todas se enquadraram no tipo de atividades referidas pela docente na entrevista, em que esta refere “ Realizamos atividades relacionadas com música, cantamos umas canções, ouvimos CDs, histórias e fazemos dramatizações”.

Das cinco atividades realizadas, destacamos uma, que foi analisada no quadro 3, que nos pareceu de reduzido valor funcional, uma vez que uma parte da atividade (fazer um desenho, recorrendo a lápis de cera), não era compatível com as capacidades motoras da aluna.

Por outro lado, pareceu-nos que foram trabalhadas as áreas consideradas prioritárias e que estão reportadas no PEI da aluna, nomeadamente, as áreas da linguagem e comunicação, motora, cognitiva e sócio-afetiva e que foram proporcionadas à aluna, oportunidades de participação em atividades do currículo comum.

Todas as atividades tiveram um tempo de duração adequado às dificuldades da aluna ao nível da atividade e participação e que são referidas no seu programa educativo individual, nomeadamente na capacidade de concentrar e dirigir a atenção¹². Constatamos que os pares manifestam interesse pela participação de A4 na atividades.

Apresentamos em seguida os quadros com a média de todos os comportamentos de interação observados ao longo das cinco sessões. Estes comportamentos foram registados em três quadros diferentes, sendo o quadro 1 referente aos comportamentos de interação manifestados pela aluna A4 em relação à docente, à assistente operacional e aos pares, o quadro 2 referente aos comportamentos de interação utilizados pela docente e assistente operacional em relação à aluna A4, e finalmente o quadro 3, referente aos comportamentos de interação dos pares em relação à aluna A4.

Quadro 1 – Total das cinco observações e média da frequência dos comportamentos de interação de A4 para com a D/AO (Docente/Assistente Oper.) e P (Pares).

COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO DA ALUNA A4	D/AO		P	
	TOTAL	MÉDIA	TOTAL	MÉDIA
Sorri em resposta aos pares e aos adultos	7	1.4	4	0.8
Olha em resposta a uma saudação, solicitação ou elogio	7	1.4	5	1
Para de se movimentar após uma chamada de atenção da AO	1	0.2	0	0
Vocaliza	1	0.2	0	0
Movimenta o corpo para trás	14	2.8	7	1.4
Movimenta a cabeça para trás	1	0.2	0	0
TOTAL	31	6.2	16	3.2

¹² d160.4, d161.3

Análise do quadro 1

Relativamente aos comportamentos de interação desenvolvidos pela aluna A4 em relação aos adultos e aos pares, registamos uma maior frequência dos mesmos para com os adultos, (média =6.2), do que para com os pares (média=3.2). Verificamos que a aluna manifesta mais comportamentos de resposta e interage através do sorriso, do olhar, de movimentos corporais e de vocalizações.

Quadro 2 - Total das cinco observações e média da frequência dos comportamentos de interação da D/AO (Docente/Assistente Oper.) para com A4.

COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO DA DOCENTE E ASSISTENTE OPERACIONAL (D/AO), PARA COM A ALUNA A4	D		AO	
	TOTAL	MÉDIA	TOTAL	MÉDIA
Fala para questionar, dar informações, elogiar, saudar, chamar a atenção	16	3.2	6	1.2
Aproxima -se e mantém-se junto desta algum tempo	10	2	0	0
Faz festas na cara	1	0.2	0	0
Faz festas na mão	1	0.2	0	0
Sorri	16	3.2	4	0.8
Faz cócegas no pescoço da aluna	1	0.2	2	0.4
Levanta o braço da aluna para que esta faça o gesto do adeus	0	0	5	1
TOTAL	45	9	17	3.4

Análise do quadro 2

Neste quadro verificamos que a docente utiliza vários comportamentos para interagir com a aluna, nomeadamente, a aproximação física, a fala, o sorriso e o toque para demonstrar afetos.

A assistente operacional, fala, sorri, toca para demonstrar afetos e auxilia a aluna a despedir-se dos pares e da professora.

Quadro 3 - Total das cinco observações e média da frequência dos comportamentos de interação dos P (Pares), para com a A4.

COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO DOS PARES (P) PARA COM A ALUNA A4	P	
	TOTAL	MÉDIA
Falam para saudar e para informar	8	1.6
Fazem festas na mão	2	0.4
Falam com os adultos sobre os gostos/reações da aluna	4	0.8
Cantam	2	0.4
Sorriem	2	0.4
Dramatizam uma história	1	0.2
Desenham para a aluna	1	0.2
Tentam corrigir a posição de A4 na cadeira	1	0.2
TOTAL	21	4.2

Análise do quadro 3

Relativamente aos comportamentos de interação desenvolvidos pelos pares em relação a A4, verificamos que o comportamento mais frequente continua a ser a fala (8), contudo manifestam outros comportamentos como, o sorriso, o toque para demonstrar afeto, cantam, dramatizam e desenham para a aluna e manifestam preocupação pelo seu conforto, quando tentam ajudar a aluna a posicionar-se corretamente na cadeira.