



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

PLANEAMENTO EDUCATIVO E PROGRAMAÇÃO DE
ACTIVIDADES PARA ALUNOS COM
MULTIDEFICIÊNCIA

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de
grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade Educação Especial -

Isabel Maria Sanches Nunes

Dezembro de 2010



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

PLANEAMENTO EDUCATIVO E PROGRAMAÇÃO DE
ACTIVIDADES PARA ALUNOS COM
MULTIDEFICIÊNCIA

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de
grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade Educação Especial -

Por: Isabel Maria Sanches Nunes
Sob a orientação de: Professora Doutora Isabel Amaral

Dezembro de 2010

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
1 – MULTIDEFICIÊNCIA	12
1.1 – Conceito e características	12
1.2 – Implicações no desenvolvimento e na aprendizagem	15
1.3 – Inclusão escolar	17
2 – INTERVENÇÃO EDUCATIVA EM MULTIDEFICIÊNCIA	21
2.1 – Princípios orientadores da intervenção	21
2.1.1 – Princípios pedagógicos da aprendizagem	22
2.1.2 – Princípios do trabalho em equipa	26
2.2 – Concepções curriculares	27
2.3 – O papel da comunicação	30
2.4 – A avaliação educativa	36
2.5 – Intervenção centrada em actividades de vida real	40
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	46
1 – DEFINIÇÃO DO TEMA E DAS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	46
2 – DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA UTILIZADA E SUA JUSTIFICAÇÃO	47
3 – DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES NA INVESTIGAÇÃO	47
3.1 – Características dos participantes do estudo	48
4 – MÉTODOS DE RECOLHA DE DADOS	49
5 – MÉTODOS DE ANÁLISE DE DADOS	52
6 – FIABILIDADE E VALIDADE INTERNA	56
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS ..	57
1 – ESTRUTURA DE ANÁLISE DE DADOS	57
2 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	58
2.1 – Apresentação e interpretação dos resultados considerando os aspectos gerais do estudo	59
2.2 – Apresentação e interpretação dos resultados considerando os objectivos do estudo	67

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA O FUTURO -----	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	102
ÍNDICE DE ANEXOS -----	114

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro n.º 1 – Características dos entrevistados -----	48
Quadro n.º 2 – Blocos e Objectivos do Guião de Entrevista -----	50
Quadro n.º 3 – Alterações à categorização -----	54
Quadro n.º 4 – Fases da metodologia de análise de dados -----	55
Quadro n.º 5 – Estrutura de análise de conteúdo das entrevistas -----	57
Quadro n.º 6 – Aspectos gerais referentes aos docentes -----	59
Quadro n.º 7 – Formação dos docentes -----	59
Quadro n.º 8 – Perspectivas dos profissionais de educação relativamente ao futuro dos alunos com multideficiência -----	61
Quadro n.º 9 – Projecção do futuro dos profissionais de educação -----	62
Quadro n.º 10 – Procedimentos gerais na programação de actividades -----	64
Quadro n.º 11 – Dificuldades na educação dos alunos com multideficiência -----	67
Quadro n.º 12 – Preocupações de intervenção do profissional de educação -----	71
Quadro n.º 13 – Prioridades de intervenção do profissional de educação -----	75
Quadro n.º 14 – Trabalho em equipa -----	78
Quadro n.º 15 – Procedimentos de avaliação -----	81
Quadro n.º 16 – Concepções de modelos curriculares e referência -----	84
Quadro n.º 17 – Organização da resposta educativa para os alunos com multideficiência -----	87

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura n.º 1 – Alunos com multideficiência -----	14
Figura n.º 2 – Redes cerebrais de aprendizagem -----	24
Figura n.º 3 – Turnos da interacção comunicativa -----	36
Figura n.º 4 – Modelo de cinco etapas -----	44

AGRADECIMENTOS

Quero expressar aqui o meu sincero agradecimento a todos que comigo colaboraram para a concretização deste trabalho, em particular àqueles cujo contributo foi mais directo:

- À Professora Doutora Isabel Amaral, pela forma rigorosa com que orientou esta tese e pelo constante incentivo e confiança que sempre demonstrou.

- À Professora Clárisse Nunes pela disponibilidade manifestada e pelas valiosas sugestões e correcções realizadas.

- A todos os professores que de alguma forma me incentivaram na procura do conhecimento, em particular aos que mais directamente colaboraram na parte curricular do Mestrado.

- Aos Professores de Educação Especial que se dispuseram a colaborar e a dar o seu testemunho da sua actividade profissional, sem os quais este estudo não teria sido levado a cabo

- Aos colegas de Mestrado pelo companheirismo e emoções partilhadas, sobretudo à Lígia Cristina por me saber escutar e apoiar nos momentos mais complicados.

- Aos colegas com quem partilho o dia a dia de trabalho, nomeadamente ao Director do Agrupamento Professor Carlos Reis, por me apoiarem e encorajarem em momentos mais difíceis.

- E finalmente a todos os amigos e familiares, que acompanharam de perto o meu percurso ao longo do tempo dedicado a este trabalho, agradeço o encorajamento, o apoio emocional e a compreensão pelos momentos em que estive mais ausente.

RESUMO

Actualmente tem-se verificado um crescente reconhecimento de que os maiores desafios que se colocam aos professores de Educação Especial, na educação de alunos com Multideficiência, se prendem com a programação de uma intervenção educativa centrada em actividades de vida real.

A realização deste estudo pretendeu compreender que dificuldades e concepções têm estes profissionais relativamente à organização da resposta educativa para estes alunos.

Para a realização deste estudo, devido às suas características, optou-se por utilizar uma metodologia de natureza qualitativa. Assim, foi utilizada a técnica da entrevista semi-dirigida a cinco professores de Educação Especial a desenvolver a sua actividade lectiva em Unidades Especializadas à Educação de Alunos com Multideficiência. O processo de interpretação dos dados obtidos foi realizado mediante a análise de conteúdo dessas mesmas entrevistas.

Da interpretação dos resultados ressalta que os intervenientes centram as suas dificuldades, preocupações e prioridades essencialmente nas características destes alunos e na organização da gestão curricular.

Estes resultados indicam que estes profissionais parecem ter conhecimentos teóricos na intervenção em actividades de vida real, contudo sentem dificuldades em os pôr em prática no sentido de proporcionar aprendizagens significativas a esta população.

Palavras-chave: Multideficiência; organização da resposta educativa; actividades de vida real; aprendizagens significativas; dificuldades, preocupações e prioridades dos professores de Educação Especial.

ABSTRACT

Nowadays it has been noticed an increasing recognition that the biggest challenges that Special Education teachers face, in the teaching process of multihandicapped students, are related with an educative intervention programme based in daily life activities.

This study tried to understand what difficulties and conceptions have these professionals, in what the organization educative answer to these students is concerned.

Due to its characteristics, it has been chosen to this study a qualitative methodology. Thus, it has been used a semi-direct interview to five Special Education teachers who are teaching in Special Units for multihandicapped students. The data interpretation process has been done according to the contents analysis of the interviews.

From the results interpretation it's noticeable that these teachers focus their difficulties, concerns and priorities essentially in these students' characteristics and in the curriculum management organization.

These results suggest that these professionals seem to have theoretical knowledge in daily life activities intervention, however they feel difficulties to put it in practice in order to offer significant learning skills to these students.

Key-words: Multihandicapped; educative answer organization; daily life activities; significant learning skills; difficulties, concerns and priorities of the Special Education teachers.

INTRODUÇÃO

Alguns anos atrás a educação de alunos com Multideficiência (MD) era realizada separadamente em escolas especiais ou instituições destinadas ao atendimento de alunos com deficiência mental. Actualmente, é vista como uma possibilidade real integrada no ensino regular e são conhecidos os benefícios desta inclusão, no entanto, apresenta enormes desafios aos profissionais envolvidos devido às acentuadas necessidades educativas especiais, desta população, e às particularidades de desenvolvimento no processo e de ensino aprendizagem.

Os movimentos internacionais que resultaram na Declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien, 1990 e a Declaração de Salamanca, Espanha, 1994 defendem a inclusão de todas as crianças e jovens no ensino regular independente de condições físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais, sociais ou culturais. Estes documentos propõem como metas o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e a melhoria da qualidade de vida.

Estamos certos de que há ainda um longo caminho a percorrer, para atingir essas metas, mas a mudança que se impõe depende apenas de todos nós. É preciso a coordenação de esforços e de recursos entre os diferentes ministérios e que, sobretudo os pais, os profissionais, os governantes e a população em geral acreditem que a Escola Inclusiva é algo pelo qual vale a pena lutar. “... *a diversidade de seres e saberes constituirá o caminho de efectivação de práticas que permitam a participação de todos os alunos na comunidade escolar, aumentando as suas possibilidades de sucesso e também os sentimentos de competência e dignidade de todos nós.*” (Amaral e Ladeira, 1999, pág. 29).

Nesse sentido, a inclusão de alunos com limitações acentuadas de aprendizagem no ensino requer não apenas a aceitação da diversidade humana, mas implica uma transformação significativa nas atitudes, nomeadamente em relação às práticas pedagógicas, às modificações no sistema de ensino e à organização das escolas de forma a que estas se ajustem às especificidades de todos os educandos. Esta é uma acção a ser desenvolvida colectivamente, pois participar do processo educativo, no mesmo espaço com os demais alunos, requer, na maioria das vezes, apoio e recursos especiais que já estão legalmente garantidos aos alunos com necessidades educativas especiais, mas que na prática ainda não estão a ser totalmente operacionalizados na escola.

Assim, no que concerne à aprendizagem, destes alunos, partindo do princípio que se quer uma escola de qualidade, para todos os alunos sem excepção, é necessário provocar alterações significativas na forma de trabalhar, afastando-se do modelo de intervenção para o aluno padrão, ou seja, uma constante procura de estratégias e actividades que façam caminhar de mãos dadas o ensino regular e a educação especial.

É a diversidade que promove o desenvolvimento de todos, numa perspectiva de aceitação e civismo para com aqueles que são diferentes, mas que têm os mesmos direitos como cidadãos de um país e do mundo da qual todos fazemos parte. Para além disto, e como é do conhecimento comum, há cada vez mais crianças que durante o seu percurso escolar necessitam de apoio que tenha em linha de conta as suas reais necessidades, capacidades e interesses.

A escola, como hoje é vista, tem o dever de responder de uma forma eficaz, uma vez que representa uma estrutura social que promove, acima de tudo, a aprendizagem para a vida de forma a facilitar a todos os seus alunos um percurso escolar desenvolvendo as suas competências e capacidades para que se tornem cidadãos de plenos direitos.

A eficácia das aprendizagens, nos alunos com MD, depende do planeamento da intervenção, visto ser o suporte da organização e implementação das actividades. Partindo do pressuposto que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico de relação do indivíduo com o meio, em que existe uma influência recíproca, a abordagem sistémica e ecológica veio contribuir para adequar de forma dinâmica, o contexto educativo às características e necessidades das crianças. Esta abordagem constitui um meio de análise para que se possa adaptar a intervenção às suas necessidades, tendo em conta os contextos em que estão inseridas, as relações que estabelecem e as oportunidades de aprendizagem significativas que se encontram ao seu alcance. Nunes salienta que “*Independentemente das capacidades dos alunos é vital fazê-los passar por situações significativas realizadas em diferentes contextos*” (2008, pág. 22).

Conhecer como os professores de Educação Especial organizam a resposta educativa, no que diz respeito à programação de actividades de vida real, para estes alunos, será o objectivo e contributo deste estudo. A motivação pessoal por este estudo emerge do percurso profissional na área da educação, e mais especificamente na área da Educação Especial, o qual passou por contextos e modelos mais segregados (Instituição de Educação Especial) e aos mais inclusivos (Escolas do Ensino Regular) e ainda numa situação específica de organização de respostas educativas criadas pelos Agrupamentos de Escolas para alunos com MD, as Unidades de Apoio à Educação de alunos com MD. Este percurso

tem suscitado muitos desafios, crenças e incertezas quanto à qualidade de respostas educativas dadas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais e nomeadamente aos que apresentam acentuadas limitações na actividade e participação.

Sabe-se e tem-se consciência, como atrás foi dito, que é um processo que ainda tem um longo caminho a percorrer e que não é uma acção desenvolvida individualmente, está dependente de um colectivo de recursos.

Dado o interesse que esta investigação imprime à temática e considerando as perspectivas actuais na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos com MD, este estudo procura responder às seguintes questões:

- Quais as principais dificuldades demonstradas pelos professores de Educação Especial na Educação de alunos com MD?

- Que preocupações e prioridades manifestam os professores de Educação Especial relativamente à Educação de alunos com MD?

- Quais os factores que condicionam as opções dos professores de Educação Especial na programação das actividades?

- Como é que os professores de Educação Especial desenvolvem a programação das actividades para as crianças com MD?

O trabalho encontra-se estruturado e quatro capítulos, a saber: Capítulo I – Enquadramento Teórico; Capítulo II – Metodologia de Investigação; Capítulo III - Apresentação e Interpretação dos Resultados e, Capítulo IV - Conclusões, Limitações e Implicações para o Futuro.

O primeiro capítulo, Enquadramento Teórico, integra os pressupostos teóricos que serviram de base a este estudo, no ponto um deu-se enfoque ao conceito e à descrição das características das crianças com MD; às implicações, destas características, no desenvolvimento e na aprendizagem e por fim a sua inclusão escolar. No ponto dois fez-se uma abordagem à intervenção educativa em Multideficiência, sendo que em primeiro lugar, explicitou-se os princípios orientadores da intervenção em MD, assim como, os princípios pedagógicos da aprendizagem e da intervenção articulada entre todos os intervenientes, o trabalho em equipa. Em segundo lugar, considerou-se pertinente abordar as concepções curriculares, tendo em conta a perspectiva de desenvolvimento e a perspectiva ecológica. Em terceiro lugar, referiu-se a importância da comunicação como uma área central da intervenção para o desenvolvimento das aprendizagens. Em penúltimo lugar surge a avaliação educativa como um processo de recolha de informação que permite compreender as competências e necessidades da criança e tomar as decisões relativas à

planificação da intervenção. Por fim reporta-se para a intervenção centrada em actividades de vida real.

O segundo Capítulo, Metodologia de Investigação, procura explicitar os procedimentos metodológicos adoptados. No primeiro ponto definiu-se o tema e as questões de investigação; no segundo fez-se a explicitação da metodologia escolhida; no terceiro apresentou-se os procedimentos relativos à escolha dos participantes no estudo; no quarto descreveu-se os métodos utilizados na recolha dos dados; no quinto referiu-se a forma como os dados foram analisados e no sexto expõem-se as questões relativas à fiabilidade e validade interna.

No terceiro capítulo, Análise e Interpretação dos Resultados, apresentam-se os dados e os resultados deste estudo interpretando-os à luz do enquadramento teórico descrito no primeiro capítulo. Os resultados apresentados resultam da informação recolhida pela técnica de entrevistas. Este capítulo está estruturado em dois pontos, os quais apresentam dados relativos: à estrutura de análise dos dados recolhidos nas entrevistas; à apresentação, análise e interpretação dos resultados considerando por um lado aspectos gerais e por outro os objectivos do estudo.

No quarto capítulo, Conclusões, Limitações e Implicações para o Futuro, referem-se alguns dados conclusivos, identificam-se as limitações para as quais contribuíram diferentes factores, bem como se perspectivam algumas implicações que esta investigação poderá ter em estudos futuros.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1- MULTIDEFICIÊNCIA

Sendo o enfoque deste estudo dado ao planeamento educativo e à programação de actividades para alunos com Multideficiência (MD), considerou-se importante introduzir, em primeiro lugar, o conceito de MD, caracterizando os alunos que apresentam este tipo de problemática. Em segundo lugar as implicações, destas características, no desenvolvimento e na aprendizagem e por fim a sua inclusão escolar.

1.1- Conceito e características

O conceito de Multideficiência (MD) tem sido definido por vários autores que, no essencial, referem que algumas crianças/jovens apresentam uma combinação de acentuadas limitações no domínio cognitivo associadas a limitações motoras e ou sensoriais (visão e audição). Esta problemática vai comprometer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, trazendo graves implicações na actividade e participação (Amaral, Saramago, Gonçalves, Nunes & Duarte, 2004).

Segundo a visão de Orelove e Sobsey (2000) a MD inclui-se na deficiência mental severa ou profunda, sendo que esses sujeitos têm associado limitações no domínio sensorial e ou motor, requerendo um apoio permanente e frequentemente necessitando de cuidados de saúde especiais.

Para Contreras e Valência (1997, pág. 378) MD “*é o conjunto de duas ou mais incapacidades ou diminuições de ordem física, psíquica ou sensorial*”. De acordo com Bairrão (1998) MD abrange os alunos que apresentam, simultaneamente, pelo menos dois tipos de deficiência: uma deficiência mental de grau severo ou profundo, associada a uma deficiência sensorial e ou motora. No entender de Nunes (2008) a criança/jovem com MD tem graves problemas, em dois ou mais domínios, sendo que as limitações cognitivas estão sempre presentes.

Estas crianças/jovens apresentam frequentemente, e às vezes de forma associada, problemas de linguagem/fala/comunicação e ainda problemas de mobilidade. Amaral e Nunes (2008, pág. 5) referem que “*uma análise rápida de um grande número de casos de crianças com multideficiência evidencia dois aspectos fundamentais: a maior parte não usa a linguagem de forma eficiente, e uma boa parte delas tem problemas em se deslocar*

sem auxílio. Estas duas características, essenciais para o desenvolvimento, limitam as oportunidades de aprendizagem incidental”.

Segundo Orelove, Sobsey e Silberman (2004, cit. in: Amaral et al., 2004, pág. 213), as crianças/jovens com MD: “... *podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos. Estas limitações impedem a interacção natural com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem”.*

Em Portugal os dados recolhidos no Estudo Aprofundado efectuado pela Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular¹ evidenciam que as limitações cognitivas estão quase sempre presentes. Por exemplo dos 396 alunos sinalizados com MD a nível nacional, a frequentar espaços de apoio em estabelecimentos de ensino regular, 391 (99%) apresentavam limitações acentuadas no domínio cognitivo, 354 (89%) tinham associado acentuadas limitações no domínio motor, 362 (91%) tinham também associadas limitações no domínio da comunicação, linguagem e fala, 150 (38%) manifestavam limitações visuais e 54 (13%) tinham limitações na audição.

Já anteriormente o Relatório do Observatório dos Apoios Educativos do Departamento de Educação Básica “*Crianças e Jovens com Multideficiência e Surdocegueira - Contributo para o sistema educativo*” realizado no ano lectivo 2001/02², constata que na caracterização das crianças com MD a percentagem do domínio mais afectado é o cognitivo associado ao domínio motor (90%) seguindo-se o domínio da comunicação (81%), da saúde física (50%), o domínio da visão (39%) e finalmente o da audição (7%).

Para Simeonsson (1994, cit. in: Bairrão et al., 1998 e referido por Nunes, 2003, pág. 5) “*a criança com multideficiência enquadra-se no grupo de alunos com Necessidades Educativas Especiais designados com problemas de Baixa frequência e Alta intensidade.*” Em termos das suas características, embora seja um grupo bastante heterogéneo, estas crianças/jovens partilham algumas características comuns. Podemos afirmar que apresentam uma combinação de acentuadas limitações ao nível das funções e estruturas do corpo (cognitivas, motoras, sensoriais, comunicativas, linguísticas, saúde física, etc.). Estas limitações fazem com que sintam dificuldades ao nível da actividade e participação, incluindo as situações mais básicas da vida e nas interacções com pessoas e objectos, assim como, necessitam, frequentemente, de cuidados de saúde específicos.

¹ Relatório “Caracterização da Resposta Educativa para Alunos com Multideficiência e com Surdocegueira Congénita” (Nunes, 2006)

² Teve como objectivo caracterizar a população multideficiente e surdocega a frequentar o sistema regular de ensino e nas CERCI’S e Associações com acordo com Ministério da Educação (Nunes, 2002)

No que concerne à actividade e participação, estes alunos, apresentam dificuldades ao nível da interacção com o meio envolvente; na compreensão do mundo; na selecção de estímulos relevantes; na compreensão e interpretação da informação recebida; na aquisição de competências; na atenção na concentração; no pensamento; na tomada de decisão sobre a sua vida e na resolução de problemas (Nunes, 2008).

Estas crianças/jovens enfrentam, ainda, sistematicamente barreiras ambientais e pessoais que limitam a sua participação e aprendizagem. São escassas as suas experiências significativas, bem como as oportunidades de comunicação e de interacção. A aprendizagem incidental não acontece, sendo necessário um ensino directo de competências.

Pela observação da figura n.º 1 podemos referir que estes alunos apresentam características muito diversas, as quais são determinadas essencialmente pela combinação e gravidade das limitações que apresentam, pela idade em que surgem e pelas experiências vivenciadas.



Figura n.º 1 – Alunos com multideficiência

(Nunes, 2008, pág. 10)

Como refere Nunes (2005) a heterogeneidade das limitações apresentadas por estas crianças/jovens levam-nos a poder constituir vários subgrupos, nomeadamente:

- Crianças/jovens com limitações cognitivas e visuais (baixa visão ou cegueira);
- Crianças/jovens com acentuadas limitações cognitivas e motoras;
- Crianças/jovens com acentuadas limitações cognitivas, motoras e visuais (baixa visão ou cegueira);
- Crianças/jovens com acentuadas limitações cognitivas e auditivas (surdez severa ou profunda);
- Crianças/jovens com acentuadas limitações cognitivas, motoras e auditivas (surdez severa ou profunda).

Os alunos com MD constituem, portanto, um grupo heterogéneo que necessita de apoio contínuo e intensivo na maioria das actividades essenciais ao longo do dia a dia e ao

longo da sua vida, de forma a aumentar o nível de actividade e participação nas diferentes actividades em função dos contextos naturais de vida, familiar, escolar e comunitária. A existência destas limitações cria inúmeros desafios a todos os que com eles lidam, família e nomeadamente aos profissionais de educação.

1.2- Implicações no desenvolvimento e na aprendizagem

A MD resulta frequentemente de uma situação congénita, mas também pode surgir de uma situação adquirida. As dificuldades e nível de funcionalidade das crianças/jovens com MD dependem das suas condições de saúde e dos factores ambientais, como referimos anteriormente.

O Relatório do Observatório dos Apoios Educativos (Nunes, 2002, pág. 37), atrás referido, salienta que *“Em termos de implicações para o desenvolvimento e para o funcionamento desta população, (...) encontram-se, certamente, limitados na sua interacção com o meio ambiente (incluindo pessoas e objectos) desde muito cedo, 30% a partir do momento do nascimento”*.

Estas crianças/jovens têm o acesso limitado à informação por apresentarem poucas capacidades de exploração do ambiente circundante e reduzidas oportunidades de interacção resultante da fraca exposição aos ambientes diversificados e a parceiros significativos sendo-lhes, assim, vedado a possibilidade de compreender e interagir com pessoas e com objectos significativos, ou seja, com o meio que as rodeia. Daí que a informação que recebem é muitas vezes fragmentada, distorcida e incompleta dificultando as aprendizagens e conseqüentemente o seu desenvolvimento (Amaral et al., 2004). De referir, ainda, o facto de ser comum demonstrarem um tempo de resposta mais longo do que as crianças sem problemas, de efectuarem menos respostas e muitas das vezes estas serem difíceis de interpretar.

Estas dificuldades, de acordo com Orelove e Sobsey (2000), resultam em parte das graves limitações que apresentam em termos da tonicidade muscular (muito alta ou muito baixa) e das limitações visuais e/ou auditivas. As limitações apresentadas afectam a capacidade de movimentos e de envolvimento com o ambiente em redor e diminuem a qualidade e a quantidade de informação recebida e percebida.

Para Chen e Dote-Kwan (cit. in: Nunes, 2003) a associação de problemas nos diferentes domínios resulta em necessidades de aprendizagem únicas e excepcionais levando os alunos a apresentar um quadro complexo e específico. Desta forma, frequentemente, apresentam necessidades muito básicas e as acentuadas limitações

colocam amplos desafios à aprendizagem e muitas restrições à participação nas actividades do dia a dia.

Quanto ao nível de funcionamento e autonomia, na sua maioria, necessitam de ajuda total na mobilidade, na higiene pessoal e na alimentação. De acordo com Nunes (2006) a percentagem de alunos sem necessidade de ajuda nestas áreas é muito baixa, variando entre os 3% na higiene pessoal e os 11% na deslocação e mobilidade.

Perante as suas capacidades e para que possam compreender o mundo que os rodeia, apropriando-se de conceitos sobre si e sobre os outros, minimizando as barreiras e satisfazendo as suas necessidades, estas crianças e jovens requerem apoio e estimulação constante. É importante criar respostas para as suas tentativas de comunicação e proporcionar oportunidades para que se envolvam activamente nas interacções com os pares, em contextos diversificados.

Downing (2002) refere que a minimização das dificuldades de aprendizagem, destes alunos, passa por estarem activamente envolvidos no seu processo de aprendizagem, sejam utilizadas estratégias, tais como pistas tácteis, pistas visuais, pistas de objectos e, esteja subjacente a preocupação de se modelar o comportamento associado à informação verbal.

Na generalidade, estas crianças/jovens não usam a linguagem oral, o que dificulta significativamente a comunicação com os outros. A incapacidade para usar a fala tem um impacto muito forte no desenvolvimento das capacidades individuais, no controlo do ambiente que as rodeia (mesmo o mais elementar aspecto da vida diária), para além das suas repercussões no desenvolvimento social (Nunes, 2008). Assim, na maioria das situações a comunicação passa pelo uso de formas não verbais, ou seja, a comunicação não simbólica, com o fim de corresponder às suas capacidades comunicativas individuais e possibilitar o seu desenvolvimento e melhoria da interacção com o meio envolvente.

Relativamente às formas de comunicação utilizadas pelos alunos com MD os dados do Relatório do Observatório dos Apoios Educativos (Nunes, 2002) apontam para uma maior percentagem na utilização de formas de comunicação não simbólica quer para se expressarem quer para compreenderem a informação. As expressões faciais e as vocalizações apresentaram maiores percentagens de uso, seguindo-se o contacto visual e os movimentos corporais. São referidos, ainda, o uso e a compreensão dos gestos naturais e convencionais e também o uso de objectos reais, sendo estes os menos citados. Na utilização de formas de comunicação simbólica os dados referem que a fala é a mais utilizada. Em termos expressivos os alunos do estudo referido apenas utilizam palavras

soltas ou frases muito simples. O uso de imagens (símbolos gráficos, desenhos e fotografias) também apresenta dados significativos.

Embora, as crianças/jovens com MD apresentem muitas limitações que condicionam o seu desenvolvimento e aprendizagem têm, no entanto, potencial que lhes permite fazer aprendizagens. Para aprenderem é necessário que o seu processo educativo registre alterações específicas quer ao nível do currículo quer ao nível dos conteúdos, das estratégias e dos recursos humanos e materiais, o que nem sempre é fácil de concretizar (Nunes, 2002).

1.3- Inclusão escolar

As crianças/jovens com MD são entendidas como sendo os alunos com necessidades educativas “mais acentuadas” e por conseguinte a sua educação, ainda, é vista como uma tarefa difícil e complexa. Amaral e Nunes (2008, pág. 7) consideram que “*as necessidades de inclusão desta população vão muito para além da inclusão escolar e projectam-se em todos os contextos de vida em que se inserem*”. Esta visão prende-se com o que é essencial ensinar a estas crianças/jovens, uma vez que uma sala de aula oferece reduzidas oportunidades de aprendizagem e representa apenas um dos ambientes onde precisam de ser incluídos.

Segundo Amaral e Ladeira (1999) para otimizar a inclusão destas crianças/jovens no contexto escolar é fundamental ter em linha de conta um conjunto de actuações cujo objectivo primeiro é fomentar a sua inserção no meio escolar e também no meio social, através das seguintes estratégias facilitadoras de inclusão:

- **Reorganizar a sala de aula** – as crianças com MD requerem uma atenção especial aos espaços onde circulam, uma vez que poderão existir obstáculos físicos à sua movimentação, assim como, deve ser prática o uso de estratégias que promovam a sua participação;
- **Continuidade** – para que a aprendizagem tenha sucesso é necessário que as actividades tenham continuidade, ou seja, devem ser utilizados meios para que saibam qual é a sequência das tarefas a realizar durante o dia. É fundamental transmitir aos pais a importância desta prática para que deste modo as aprendizagens realizadas na escola tenham continuidade nos diferentes ambientes onde o aluno se movimenta;
- **Preparação das actividades** – na realização das actividades há que, em primeiro lugar, definir os espaços onde as mesmas irão ter lugar, os intervenientes que irão participar quer directamente ou indirectamente. De seguida, proceder à planificação das

actividades não esquecendo as especificidades da criança. Por fim deve avaliar-se o nível de participação e os resultados obtidos em comparação com os resultados esperados. Esta avaliação permite dar continuidade ou reformular a actividade de modo a obter os objectivos traçados;

- **Aprendizagem entre pares** – o trabalho cooperativo é uma forma efectiva de aprendizagem, uma vez que possibilita a diversificação de actividades face ao mesmo objectivo.

Actualmente a educação destes alunos passa por respostas educativas organizadas pelos Agrupamentos de Escolas com a criação de espaços de apoio específicos – Unidades de Apoio à Multideficiência, existindo, também, situações de integração na sala do ensino regular e outros encontram-se em Instituições de Educação Especial.

Relativamente ao contexto que desenvolve respostas educativas mais adequadas não há um consenso geral. Alguns autores defendem a inclusão no contexto de sala do ensino regular (Downing, 2002; Fuchs & Fuchs, 1994; Stainback & Stainback, 1990, 1992), outros dizem que de acordo com as suas características necessitam de uma intervenção especializada e individualizada e só possível em ambientes segregados (Martin, 1995; Murphy, 1995; Vergason & Anderegg, 1993; Zigmond & Baker, 1995) outros defendem uma situação mista (Brown, Joergensen & Gruenewald Schearz, Johns, Udvari-Solner, Kampschoer, 1991, cit. in: Maia & Ferreira, 2007).

Em Portugal, de acordo com os dados nacionais recolhidos pelo Observatório dos Apoios Educativos do Departamento de Educação Básica, no ano lectivo 2002/03, eram apoiados 61.552 alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), dos quais 62,4% de carácter prolongado. Destes, 4,1% eram alunos com MD (caracterizados no domínio cognitivo e sensorial e/ou motor).

Posteriormente, Nunes (2006) no âmbito da Caracterização da Resposta Educativa para Alunos com Multideficiência e com Surdocegueira, identifica 110 espaços de apoio especializado a nível nacional. A maioria destes espaços situa-se em estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico (83%). A frequentar estes espaços existia um total de 745 alunos dos quais 396 (53%) apresentavam MD, dois surdocegueira e os restantes 347 apresentavam outras NEE com limitações acentuadas. Na comparação da idade dos alunos com o nível de ensino, verificou-se que 55% dos alunos do 1º ciclo tinham idades compreendidas entre os 6-10 anos de idade e 39% entre os 11-15 anos. Do total de alunos 6% tinham idade superior a 15 anos. Na análise realizada foi salientado o desfasamento entre a idade dos alunos e o nível de ensino que frequentavam.

Recorrendo a um estudo³ realizado por Maia e Ferreira (2007) em que pretendeu analisar o modo como está, em Portugal, a ser implementado o ensino dos alunos com MD nos contextos de sala de ensino regular, Unidades Especializadas em Multideficiência e Instituições, os resultados apontam para mais semelhanças nas variáveis estudadas, do que para diferenças, entre os três contextos. As diferenças traduzem-se numa maior qualidade de ensino no contexto de sala do ensino regular. No entanto, afirmam que colocar os alunos neste contexto não significa inclusão, uma vez que quase não foram observadas interações entre os alunos com MD e os seus pares ou o ensino em pequeno grupo. “*Tal constatação poderá reflectir que os docentes não dispõem dos conhecimentos necessários para adaptar conteúdos, metodologias de ensino que permitam a participação activa de todos no currículo*” (págs. 41-42).

Apesar das incertezas e das controvérsias quanto à inclusão destas crianças/jovens nos diferentes contextos de ensino existe consenso de que os alunos com NEE beneficiam das interações sociais e da cultura onde estão inseridos, sendo que essas interações, se forem desenvolvidas de forma adequada, serão impulsionadoras do desenvolvimento dos indivíduos (Vygotsky, 1987). Para Vygotsky (1993) o desenvolvimento das crianças com deficiência representa um processo criativo e a criança manifesta meios particulares de compreender o mundo. Assim, este autor reconhece a aprendizagem escolar como promotora do desenvolvimento e o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem, na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento destes alunos.

Páez (2001, pág. 33) refere que a inclusão pode trazer benefícios incontestáveis para o desenvolvimento das crianças com deficiência, desde que oferecida uma Educação em sentido amplo, “*significa educar, sustentar, acompanhar, deixar marcas, orientar, conduzir*”.

A mudança fundamental que se impõe nas questões de inclusão desta população parece consistir na transferência de uma “*perspectiva centrada na criança*” para uma “*perspectiva centrada no currículo*” (Ainscow, 1990). Nesta abordagem inclusiva existem barreiras que se colocam à aprendizagem destas crianças/jovens e as dificuldades são entendidas como decorrentes de limitações existentes no currículo oferecido e não somente às suas características individuais. É preciso então que a escola promova processos de inovação e mudança curricular que respondam com eficácia a todos os alunos que a frequentam. De acordo com Wolfe e Hall (2003, cit. in: Amaral & Nunes, 2008, pág. 8) “*O*

³ - Estudo sobre: “Análise ecocomportamental do ensino de alunos com Multideficiência, do 1º Círculo do Ensino Básico, nos contextos Classe Regular, Unidade Especializada em Multideficiência e Instituição”

sucesso da sua inclusão depende, em parte, de dois aspectos: o tipo de actividade que se desenvolve nos contextos educativos e o tipo de objectivos definidos no programa educativo individual”.

Verificando dados, do estudo aprofundado (Nunes, 2006), relativos à experiência e formação dos profissionais que trabalham com crianças/jovens com MD dizem-nos que apenas 15% dos docentes têm alguma experiência profissional; os outros profissionais também apresentam ter pouca experiência, no entanto, ao nível das auxiliares de acção educativa a percentagem foi superior à dos docentes. Relativamente à formação especializada em educação especial 55% dos docentes afirmaram ter formação, porém, apenas 15% eram especializados em MD.

O Relatório do Observatório dos Apoios Educativos (Nunes, 2002) diz-nos que maioria (59%) dos docentes a trabalhar com crianças e jovens com MD possui formação especializada em Educação Especial. Destes docentes especializados, os domínios de especialização referenciados foram muito díspares e apenas 5% têm formação em MD. Tendo em conta os domínios de especialização, a análise realizada levou a conclusões de que *“a área de especialização não parece ter influência na colocação dos docentes em lugares de apoio educativo que pressupõe o apoio a crianças e jovens com multideficiência”* (pág. 89).

No que diz respeito à formação contínua, as informações recolhidas mencionam que a maioria dos docentes não tem acesso à formação específica na área da MD. *“... dados levam-nos a inferir na possibilidade de, em termos nacionais, não existir formação continua especifica nestes domínios em quantidade suficiente para as necessidades existentes”* (Nunes, 2002, pág. 89). Os dados referidos apresentam alguma unanimidade e levam-nos a referir que tem existido pouco investimento nas questões de formação dos profissionais que trabalham com estas crianças/jovens.

Para além da formação profissional existe a questão da formação pessoal que é possível sintetizar com uma afirmação de Esteban (1989, pág. 77), *“a concepção que o professor tem de mundo e de homem tem relação com sua concepção sobre o processo de alfabetização, assim como a leitura que faz do desenvolvimento da criança tem relação com a qualidade da sua intervenção”*.

No processo de inclusão, também se reveste de grande importância as concepções e expectativas dos familiares em relação às necessidades educativas especiais dos seus educandos. Para Jerusalinsky e Páez (2001), as concepções e expectativas das famílias constituem um arsenal simbólico que muito fará sobre a inclusão da criança no ambiente

social. No entanto, para que essa inclusão aconteça de maneira efectiva, é preciso mostrar à criança a forma de compreender o mundo que a rodeia para que possa agir nele. Estudos que abordam as relações familiares de crianças com problemas no desenvolvimento apontam um alto nível de stress, em especial nas mães, de crianças com deficiências e uma maior tendência desses pais para desenvolverem depressões (Glidden, Floyd, Negrin & Cristante, cit. in: Dessen & Silva, 2000).

2- INTERVENÇÃO EDUCATIVA EM MULTIDEFICIÊNCIA

A intervenção educativa representa o eixo central de uma efectivação das práticas pedagógicas que vão permitir aos alunos com MD o aumento da actividade e participação. Neste sentido, em primeiro lugar, pretende-se explicitar os princípios orientadores da intervenção em MD, quer ao nível dos princípios pedagógicos da aprendizagem, quer ao nível da intervenção articulada entre todos os intervenientes, o trabalho em equipa. Em segundo lugar, considera-se pertinente abordar as concepções curriculares, tendo em conta a perspectiva de desenvolvimento e a perspectiva ecológica. Em terceiro lugar, refere-se a importância da comunicação como uma área central da intervenção para o desenvolvimento das aprendizagens. Em penúltimo lugar surge a avaliação educativa como um processo de recolha de informação que permite compreender as competências e necessidades da criança e tomar as decisões relativas à planificação da intervenção. Por fim reporta-se para a intervenção centrada em actividades de vida real.

2.1 - Princípios orientadores da intervenção

A educação da criança/jovem com MD é uma tarefa complexa, mas, não impossível. Como já foi referido, nas últimas décadas, os conceitos de educação, nomeadamente o atendimento a alunos com NEE, modificaram-se substancialmente, entretanto, as necessidades específicas e educacionais das crianças com MD ainda são muito pouco compreendidas, o que dificulta a sua educação. “ *O direito de estar na escola aplica-se a qualquer criança, incluindo as que têm multideficiência. Como tal, estes alunos devem ter oportunidades de frequentar a escola regular, de agir como elementos chave no desenvolvimento de métodos de ensino e de poder participar, sempre que possível; nas decisões relacionadas com os assuntos e conteúdos a ensinar*” (Amaral e Ladeira, 1999, pág. 8).

Actualmente, a Organização Mundial de Saúde, através do sistema de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (2003), descreve os domínios de

referência que permitem especificar o grau de capacidade, de acordo com as *funções e estruturas do corpo*; as necessidades, baseadas na *actividade e participação*; as barreiras e os facilitadores de acordo com os *factores ambientais*. “Esta classificação sugere que a vida da pessoa com deficiência não está apenas afectada pelas limitações do corpo, em resultado da deficiência, mas também dependente, em alto grau, da sua capacidade de *actividade e participação em ambientes naturais*” (Amaral et al., 2006, pág. 6).

Uma abordagem inclusiva requer mudanças no sistema educativo, de acordo com estas directivas, exige a implementação de respostas para estes alunos e não a adaptação destes alunos ao sistema educativo.

Por conseguinte a organização da resposta educativa para estas crianças/jovens deve partir dos seguintes princípios orientadores:

- Proporcionar experiências significativas, organizadas, diversificadas e realizadas em contexto natural;
- Garantir que a informação fornecida e as competências a desenvolver irão ser úteis na independência da vida futura;
- Garantir a generalização das competências a todas as situações significativas;
- Transmitir informações usando formas de comunicação que respondam às necessidades da criança/jovem (Amaral et al., 2006).

Na concretização destes princípios reveste-se de importância o aspecto do trabalho em equipa, ou seja, é essencial que a organização da resposta educativa destas crianças/jovens tenha uma acção planeada entre os diferentes profissionais e família, no sentido da tomada de decisões, na partilha de objectivos enfim um trabalho em conjunto.

2.1.1 - Princípios pedagógicos da aprendizagem

Historicamente podemos afirmar que a educação especial centrava-se numa abordagem tendo em conta a classificação médica, em que a intervenção se baseava no diagnóstico médico e nos tipos de deficiência. Esta abordagem não respondia às necessidades da pessoa com deficiência na medida em que apenas considerava e actuava só nos aspectos biológicos descurando o aspecto social. Uma abordagem alternativa vem melhorar a resposta educativa, baseada no modelo social em que o enfoque é dado à funcionalidade ao nível de participação, bem como aos factores ambientais baseado na concepção holística do desenvolvimento humano.

Um dos autores que desenvolveu este modelo de abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano foi Bronfenbrenner (1996). Diz-se que é uma abordagem ecológica, de acordo com este autor, porque se preocupa com as inter-relações dos seres humanos com o seu ambiente. O desenvolvimento efectua-se na relação com as outras pessoas, no contexto e no ambiente natural e procura compreender o sistema e a cultura onde a criança e a família vivem.

Os estudos de Bronfenbrenner (1996) baseiam-se na perspectiva sócio-histórica de Vigotsky em que o sujeito é concebido numa acção dialéctica complexa: produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre a história individual e a história social.

Nesta abordagem, também denominada de sócio-cultural ecológica, a ênfase não é dada à deficiência, perda ou limitação, mas às necessidades da criança, à modificação do meio, aos instrumentos e recursos materiais com o fim de atingir níveis mais elevados de aprendizagem. É sócio-cultural, porque procura relacionar os eventos singulares com os outros planos da cultura, das práticas sociais e institucionais (Góes, 2000).

Para Bronfenbrenner (1996) o desenvolvimento humano realiza-se por meio de um conjunto de processos que interagem entre as particularidades do indivíduo e as do ambiente produzindo mudança e permanência de características do indivíduo ao longo da sua vida.

Esta perspectiva trouxe, para escola, o desafio de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar todos os alunos inclusive os que possuem deficiências graves. Neste âmbito, torna-se essencial compreender a heterogeneidade dos alunos; atender às suas especificidades, às diferenças individuais e colectivas; valorizar as capacidades e potencialidades das crianças /jovens com necessidades educativas especiais.

De facto, os alunos com MD, independentemente da sua condição cognitiva e física, têm necessidades de interagir, brincar e aprender com os seus pares no ambiente escolar de modo a adquirirem competências essenciais para a vida em sociedade, mesmo que tenham de percorrer caminhos diferentes para alcançarem os objectivos propostos, *“a inclusão na comunidade e a qualidade de vida são objectivos comuns a todos os seres humanos.”* (Nunes, 2008, pág. 19).

A ideia da educação de alunos padrão não se coaduna coma filosofia de uma escola para todos, uma vez que não existem dois seres humanos que apresentem as mesmas características. A individualidade do ser humano leva a que cada um realize processos de aprendizagem distintos, *“dado que cada cérebro processa a informação recebida de uma*

forma diferenciada.” (Nunes, 2008, pág. 19). Pesquisas recentes ao nível da neurociência, consideram que o modo como o ser humano aprende é tão específico e individual como é o ADN e a impressão digital (Jackson, 2005, cit. in: Nunes, 2008). Estas pesquisas concebem a aprendizagem como um processo multifacetado distribuído por três redes cerebrais primárias, *redes de reconhecimento*, *redes estratégicas* e *redes afectivas*, que se relacionam entre si (Nunes, 2008). Assim, a cada uma delas cabe um papel específico no processo de aprendizagem como podemos observar na figura n.º 2.



Figura n.º 2 – Redes cerebrais de aprendizagem

(Nunes, 2008, pág. 19)

As redes de conhecimento têm um papel específico na recolha e análise da informação, ou seja, prende-se com a forma como cada ser humano identifica e categoriza o que vê, o que ouve e o que sente. Relacionam-se com “o quê” da aprendizagem.

As redes estratégicas têm uma função específica nas tarefas de planeamento e de realização de acções, isto é, relaciona-se com o modo como se aprende e se expressão os conhecimentos. Representam o “como” da aprendizagem.

As redes afectivas têm um papel específico na avaliação e no estabelecimento de prioridades, ou seja, relaciona-se com o interesse pelo que nos rodeia. Correspondem ao “porquê” da aprendizagem (Nunes, 2008).

O funcionamento inter-relacionado destas redes de aprendizagem leva à individualidade de cada ser humano perante a aprendizagem, e caracteriza-os com capacidades e necessidades únicas e distintas. Assim cada aluno manifesta e apresenta um processo único de aprendizagem, logo o ensino deverá considerar a diversidade e encontrar estratégias e metodologias diferentes na organização da resposta educativa. Desta forma cada aluno pode encontrar o seu modo de aprendizagem constituindo um factor facilitador e não uma barreira ao desenvolvimento de cada um.

Para Rose e Meyer (2002, cit. in: Nunes, 2008) a educação, de qualquer aluno, deve ter em conta estas três redes neurais como formas de aprendizagens diversificadas. Assim, as respostas educativas devem contemplar múltiplas formas de representação, de expressão e de envolvimento. As múltiplas formas de expressão vão permitir que cada aluno receba a informação de diversas formas e a possa compreender e interpretar de acordo com as suas características específicas de aprendizagem. As múltiplas formas de expressão oferecem ao aluno a oportunidade de responder e de demonstrar o que sabe, fazendo uso dos seus meios comunicativos e apresentar o controlo do que se passa à sua volta. As múltiplas formas de envolvimento levam a cada aluno desenvolva os seus interesses, tenha motivação para a aprendizagem e a encare como um desafio.

Considerando estas orientações para a educação de alunos com MD é essencial flexibilizar uma resposta educativa, através do uso de metodologias, estratégias, materiais e contextos diversificados tendo sempre em conta as suas capacidades específicas. Nunes (2008) refere, tendo em conta estas orientações, que na educação destes alunos é fundamental criar respostas educativas que:

- respondam às necessidades específicas de cada aluno e ao seu estilo de aprendizagem, bem como às necessidades da sua família;
- proporcionem experiências diversificadas e significativas;
- ajudem os alunos a participarem activamente nas actividades que desenvolvem nos diversos contextos;
- proporcionem oportunidades de aprendizagens significativas;
- promovam a independência e a autonomia dos alunos;
- disponibilizem os apoios de que necessitam;
- assegurem um progresso efectivo;
- criem oportunidades de acederem ao currículo comum, sempre que possível.

Face a esta realidade os profissionais de educação, destes alunos, estão perante um desafio cujo objectivo fundamental é desenvolver estratégias de ensino e actividades que estejam relacionadas com o mundo real, actividades de vida real, e rotinas de cariz funcional, condição premente para o acesso e sucesso educativo destes alunos.

Só em ambientes organizados e estruturados é que estes alunos têm oportunidade de se envolverem activamente em actividades de vida real e conseqüentemente desenvolverem as suas capacidades de comunicação e melhorarem, substancialmente, a sua qualidade de vida. Para que tal aconteça é necessário facultar-lhes meios e actividades que

permitam exprimir as suas necessidades, desejos, gostos e sentimentos, acederem às tecnologias de informação e compreenderem o mundo que os rodeia.

A intervenção com estes alunos deve focar-se em actividades de vida real. Estas “*são experiências significativas de cada criança individual no contexto da sua vida, família e comunidade. Como exemplos de actividades da vida real temos actividades tais como brincar, comer, vestir-se ir ao cinema ou visitar um amigo*” (Amaral et al., 2006, pág. 8). Objectivamente pretende-se desenvolver, na criança, níveis de interacção, participação no mundo que a rodeia, assim como a socialização, a autonomia, comunicação, movimento físico e até desenvolver, em alguns casos, conceitos relacionados com áreas académicas.

2.1.2 - Princípios do trabalho em equipa

Dadas as características e necessidades dos alunos com MD a intervenção exige o desenvolvimento de formas de articulação entre docentes, outros técnicos e família.

De acordo com Madureira e Leite (2003) o trabalho em equipa de colaboração contribui para o desenvolvimento de respostas eficazes e criativas, leva ao desenvolvimento de atitudes profissionais, de competências específicas e cria bases para a articulação com outros parceiros. Neste trabalho os alunos são o centro da intervenção, assim as preocupações deverão deter-se na criação de respostas para crianças/jovens com multideficiência de acordo com as suas necessidades e as da sua família.

Recorrendo ao estudo aprofundado, atrás mencionado, (Nunes, 2006) os dados recolhidos, referem que o trabalho a desenvolver com os alunos era planificado através de reuniões semanais com a presença dos docentes de educação especial, dos professores das turmas, dos auxiliares de acção educativa, dos técnicos e a presença dos familiares é referida numa percentagem mais baixa.

Quanto à forma de planificar, o estudo aprofundado, afirma que o trabalho é organizado com base no que está descrito no Plano Educativo Individual de cada aluno; nas necessidades dos alunos; em temas; na elaboração de programas específicos e em algumas situações não há planificação específica sendo que o trabalho diário decorre das motivações dos alunos.

Podemos referir que, no essencial, as decisões tomadas em equipa devem ser consubstanciadas no Programa Educativo Individual, uma vez que este deverá resultar da interacção dinâmica entre todos os elementos, os quais devem partilhar os mesmos fins: - melhoria da qualidade de vida destes alunos.

De acordo com Claninger (2004, cit. in: Orelove, Sobsey & Silberman, 2004) os diferentes intervenientes devem funcionar em equipa para avaliar, planificar e intervir, assim como, desenvolver uma programação educativa integrada. Esta deve estar baseada na articulação entre todos os intervenientes e, de acordo com o autor citado, obedece a que todos trabalhem colaborativamente para assegurar que os objectivos definidos sejam alcançados; que as actividades sejam desenvolvidas em contextos naturais; que as necessidades do aluno sejam satisfeitas através de uma abordagem compreensiva e coordenada; que o sucesso da intervenção em equipa dependa das competências de cada um, assim como, do respeito e compreensão mútua pelas competências e saberes de cada um e que cada membro da equipa desempenhe as suas funções.

Madureira e Leite (2003) referem que o trabalho em equipa representa uma necessidade em quatro níveis:

- Coordenação e uso de recursos existentes no espaço escola;
- Troca de conhecimentos como forma de ajuste de linguagem e de referentes;
- Partilha de práticas e desenvolvimento de experiências interdisciplinares;
- Co-responsabilização de todos.

Com o fim de concretizar o trabalho em equipa as autoras referem que este tem um desenvolvimento lento e gradual, requerendo esforços e envolvimento; uma participação igualitária; uma resolução conjunta dos problemas; a partilha de responsabilidades e ainda a flexibilidade de papéis.

2.2- Concepções curriculares

Tempos houve que a criança com limitação intelectual, moderada ou severa era considerada incapaz de aprender, necessitando apenas de cuidado e protecção.

A partir do momento em que o sistema educativo proporciona a oportunidade de crianças/jovens com deficiência e em idade escolar frequentem a escola pública, esta defronta-se com a questão do currículo a desenvolver, sem dúvida um desafio para os professores que actuam junto destes alunos.

Ao delinear-se um currículo para estes alunos, o foco é o desenvolvimento de aprendizagens relevantes para a vida diária, de forma a possibilitar-lhe a participação tão independentemente quanto possível nos contextos onde actua.

O currículo para alunos com MD, como qualquer outro currículo, está baseado em princípios que apontam para concepções do desenvolvimento humano, da sociedade e de

princípios pedagógicos de ensino aprendizagem. Nesta medida podemos dizer que as concepções curriculares têm vindo a sofrer alterações. De acordo com as duas abordagens distintas da deficiência, tradicionalmente considerava-se o modelo médico – terapêutico e os objectivos da intervenção concentravam-se essencialmente no desenvolvimento de skills, tendo como referência a perspectiva de desenvolvimento. Por outro lado, tendo em conta o quadro de referência biopsicosocial, da incapacidade, surge o modelo de currículo baseado na perspectiva ecológica. *“O modelo desenvolvimentalista assenta a organização dos conteúdos do currículo em áreas de desenvolvimento tomando como padrão a sequência natural do desenvolvimento do indivíduo”* (Vieira & Pereira, 1996, pág. 56).

Este modelo foi seriamente contestado, uma vez que o desenvolvimento das crianças com MD não segue obrigatoriamente os mesmos estádios de desenvolvimento que o das crianças sem necessidades educativas especiais, daí esta abordagem não se apresentar útil, pois a discrepância entre o desenvolvimento e a idade cronológica aumenta à medida que a criança cresce. As competências tornam-se cada vez mais desadequadas e menos funcionais. Como diz Lou Brown (1989, pág. 68) *“à medida que um aluno cresce deve dedicar-se-lhe cada vez menos tempo na Escola e mais nos diferentes ambientes pós-escolares nos quais deverá desenvolver-se”*. Amaral et al., (2004, pág. 49) também consideram que *“Este tipo de abordagem (desenvolvimentalista) centra-se, basicamente, nas competências de aprendizagem específicas e não na qualidade da participação em ambientes normais de vida da criança”*.

A perspectiva ecológica apresenta-se como o modelo alternativo e é consensual, entre os estudiosos desta área, que responde às necessidades dos alunos com MD, desenvolvendo aprendizagens de carácter funcional, ou seja a intervenção centra-se em actividades de vida real. *“Especialistas do modelo ecológico – (Lou Brown, 1989; Judi Sehba, 1988; Valletutti, 1980 e outros) consideram que todo o trabalho com este tipo de pessoas deve ser feito no contexto das suas actividades diárias: vida em casa, vida na comunidade, ocupação e recreação”* (Vieira & Pereira, 1996, pág. 56).

O currículo é um instrumento fundamental de orientação da actividade dos professores, é importante que contemple as áreas essenciais de aprendizagem, assim como os objectivos e competências a atingir. Cada currículo é definido tendo em conta as condições especiais inerentes a cada aluno e que a interacção com as exigências específicas do ambiente. A tomada de decisão, quanto à estrutura curricular a adoptar, também vai depender dos conhecimentos teóricos e práticos e das opções, quer dos profissionais quer da família.

Apresentamos alguns tipos de currículo e sua organização que servem de referência à actividade de educadores e professores e são alguns exemplos de autores mais conhecidos:

- Bender, Valetutti e Bender (1979)

O currículo apresentado por estes autores encontra-se organizado pelas áreas: comportamento, auto-ajuda, comunicação, socialização, segurança, tempos livres e académica.

- Gardner, Murphy e Crawford (1980)

O currículo proposto por estes autores encontra-se organizado pelas áreas: desenvolvimento físico, auto-ajuda, comunicação, cognição, tempos livres e académica.

- Mansel, Dell e outros (1986)

Estes autores propõem que o currículo seja organizado nas seguintes áreas: comportamento, comunicação, socialização, segurança, académica e ocupação.

- Portage Guide to Early Education

Este currículo encontra-se organizado pelas áreas: estimulação sensorial, linguagem, independência pessoal, socialização, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento motor.

Como podemos observar a organização destes currículos centram-se em áreas referentes a aspectos fundamentais da vida do aluno, no entanto, as propostas curriculares sugerem a integração dos dois modelos. Por um lado, ao nível da organização apresenta-se com áreas do modelo desenvolvimentalista, contudo apresentam conteúdos com carácter funcional, tocando no modelo ecológico. Assim, estas propostas de currículo constituem-se apenas como uma referência para a actividade dos profissionais de educação sendo que a sua utilização não poderá ter uma forma rígida uma vez que iria contrariar o princípio da individualização e da funcionalidade. O currículo para alunos com MD deve ter um carácter flexível e as estratégias a utilizar devem ser seleccionadas de forma a responder às características individuais e alargar de forma progressiva a participação nos contextos e cada vez mais diferenciados (Nunes, 2008).

Bronfenbrenner (1979, cit. in: Amaral et al., 2006) descreve o desenvolvimento do ser humano como um processo de interacção progressiva das crianças com os contextos que a rodeiam, levando-as a níveis cada vez mais altos de representação e categorização. O currículo deverá ter uma organização em espiral, em que no centro do círculo, ou no nível inicial de desenvolvimento, a criança faz aprendizagens sobre si própria em interacção com um adulto significativo (quase sempre a mãe). No segundo nível a criança aprende coisas sobre o ambiente próximo, ou seja casa, família e amigos e sobre as actividades que se

realizam nesses ambientes, como por exemplo: comer, vestir/despir, higiene pessoal, visitar amigos, brincar entre outras. Num terceiro nível aprende coisas sobre ambientes alargados levando-a a um maior conhecimento do mundo.

Nunes (2008) refere que o currículo, para estes alunos, deverá ter uma organização que contemple o desenvolvimento de competências referentes a diferentes áreas curriculares:

- Comunicação;
- Orientação e Mobilidade;
- Desenvolvimento pessoal e social: actividades de autonomia pessoal e com a vida doméstica;
- Compreensão do mundo que o rodeia e a sua relação com mesmo;
- Académica: leitura, matemática, expressões, etc.

A mesma autora considera que do conjunto das áreas apresentadas, duas delas constituem-se com centrais, são elas a Comunicação e a Orientação e Mobilidade (no caso de alunos com surdocegueira ou com MD que apresentam baixa visão ou cegueira) sendo as outras complementares. Desenvolver competências nestas duas áreas permite que os alunos possam interagir com pessoas e objectos; tenham acesso a informação significativa; realizem aprendizagens significativas; compreendam melhor os contextos que os rodeiam e se desenvolvam globalmente.

2.3- O papel da comunicação

A comunicação é um acto vital para todos os seres humanos pois é através dela que podemos transmitir os nossos desejos, sentimentos e necessidades. De acordo com Nunes (2003, pág.11). *“Comunicar é um processo dinâmico que requer uma interacção com outras pessoas com vista à partilha de necessidades, de experiências, de pensamentos, de preferências e de sentimentos”*. Face a esta realidade é fundamental que o trabalho a realizar com alunos com MD tenha como área central a comunicação *”pois só através da comunicação e da interacção social com o ambiente que os rodeia poderão ter acesso à informação e à aprendizagem”* (Nunes, 2008, pág. 40).

Como referido por Amaral (1997), é impossível não comunicar, qualquer tipo de comportamento pode ter uma intenção comunicativa. Comunicamos para dizer algo e porque temos razões para o fazer, mesmo que o façamos de formas diversas e a diferentes níveis de simbolização. Comunicamos através de gestos, de palavras faladas ou escritas, de

imagens, de sons, movimentos, olhares, modificações do tónus muscular, do sorriso, do choro, através de sensações tácteis como por exemplo um toque de advertência com o pé ou cotovelo... Mesmo quando nos recusamos a comunicar nós comunicamos. Daí que, acção ou imobilidade, palavras ou silêncio, todos contêm valor de mensagem que só é percebida pelos pares da comunidade a que se pertence e se os interlocutores dominarem o mesmo código. A comunicação pode ser intencional ou não, pode envolver sinais convencionais ou não, pode ocorrer através da fala ou não, pode ter formas de linguagem ou não.

A comunicação contribui para desenvolver a autoconfiança e a auto-estima, para o desenvolvimento e manutenção da saúde e bem-estar. Permite a aquisição de maior independência, a redução de frustrações, ter maior controlo sobre o ambiente e estabelecer/criar amizades. É um processo que implica respeito, partilha e compreensão mútua proporcionando o desenvolvimento cognitivo, motor, sensorial e social. É através das interacções comunicativas que se adquirem conceitos e se fazem apropriações de conhecimentos: “*A comunicação é a chave da aprendizagem*” (Downing, 1999, cit. in: Nunes, 2001, pág. 79).

O desenvolvimento da comunicação deve ser uma área central do currículo, como anteriormente referido, na educação de alunos com MD, na medida em que melhora a sua qualidade de vida. Tal como refere Bloom (1990), todos os indivíduos, independentemente das suas dificuldades (cognitivas, físicas e/ou sensoriais), têm capacidades para comunicar. Para que a interacção tenha sucesso é necessário desenvolver um sistema de comunicação de acordo com as necessidades e capacidades de cada um.

Fica assim claro que é fundamental que as actividades a implementar com estes alunos incluam a comunicação e que os ambientes de aprendizagem estimulem o acto de comunicar. Amaral et al. (2004, pág. 131) referem que “*não existe um tempo especial para se trabalhar as competências comunicativas, há que aproveitar as oportunidades que existem naturalmente e criar outras inseridas nas actividades que a criança/jovem normalmente desenvolve. Considera-se, portanto, fundamental a intervenção ocorrer em contextos naturais*”.

Tendo em consideração que o processo comunicativo envolve a recepção e a expressão de mensagens, seguidamente abordaremos estes dois aspectos. As interacções comunicativas desenvolvem-se progressivamente do simples para o complexo; de poucas para muitas formas; de poucas para muitas razões/funções; de poucos para vários

contextos; de interações com turnos pequenos para outras com turnos maiores (Stremet, s.d., in: DB-Link, 1995, cit. in: Nunes, 2001).

Comunicação Expressiva

As crianças, desde muito cedo, demonstram prazer ou desconforto através das expressões faciais, das vocalizações, dos movimentos do corpo, no tocar e/ou manipular pessoas ou objectos, utiliza formas de comunicação instrumental, e ao fazê-lo existe uma intencionalidade comunicativa. Nas crianças com MD estas formas de comunicação revestem-se de grande importância uma vez que representam, na maioria dos casos, a forma mais usual de comunicação. A escolha apropriada de uma forma de comunicação, é decisiva para o trabalho a desenvolver com alunos com ausência de linguagem oral. Nestas situações é fundamental usar formas de comunicação alternativas mais básicas como sejam as vocalizações pré-verbais e os gestos naturais (Nunes, 2001).

A criança usa modos de expressão diferentes, à medida que as suas capacidades comunicativas se desenvolvem, como por exemplo: pode usar um conjunto de gestos convencionais e pode também usar objectos reais. Deverá ser ensinada e encorajada a usar sistemas de comunicação cada vez mais abstractos e convencionais, não esquecendo que, a sua compreensão se deve estender aos seus pares, familiares e amigos. De salientar que o desenvolvimento desta competência comunicativa vai depender muito das capacidades sensoriais, motoras e cognitivas (memória e nível de representação).

Comunicação receptiva

A comunicação receptiva é um processo de receber e compreender mensagens. Para escolher uma forma de comunicação, deve avaliar-se o sucesso ou insucesso das trocas comunicativas. Os estudos realizados sobre esta matéria e concluíram que as crianças pequenas reagem às curvas de entoação, aos traços supra segmentares, às expressões faciais e aos gestos naturais antes de reagirem às palavras (Chapman, 1981, cit. in: Rowland & Schweigert, 1989). Crianças com deficiências sensoriais têm de aprender as pistas faciais e gestuais ou ouvirem padrões de entoação ou as pausas que dão indicação do tomar a vez. As diversas formas de comunicação receptiva devem ir ao encontro das capacidades da criança (cognitivas, motoras e sensoriais).

No sentido de otimizar a comunicação com estes alunos tem-se utilizado predominantemente as pistas de informação. Por pistas de informação entende-se as *“formas de comunicação receptiva elementares, facilmente compreendidas pela criança/jovem que necessita de apoio na compreensão de imagens e da linguagem oral ou*

da língua gestual e ocorrem com frequência durante as rotinas ou as actividades” (Amaral et al., 2004, pág. 132).

Segundo estes autores as pistas de informação:

- permitem dar informações específicas que ajudam a antecipar e a compreender melhor as situações;
- apoiam as interacções criança/outro;
- desenvolvem competências ligadas à comunicação receptiva;
- desenvolvem o sentimento de segurança;
- são específicas para cada criança;
- devem ser usadas de forma consistente sempre que se dá a mesma informação;
- devem ser dadas imediatamente antes da acção ocorrer;
- devem estar associadas a algo que vai acontecer a seguir;
- devem ser suficientemente diferentes umas das outras para facilitar a sua compreensão;
- devem ser agradáveis e não criarem reacções de recusa.

É importante a consistência no uso de uma determinada pista por todas pessoas, em diferentes momentos ou espaços. É importante estabelecer relações entre o estímulo e actividade, a pessoa e a situação.

Para estes autores as pistas de informação podem ser categorizadas em:

- **Pistas naturais ou de contexto** – fazem parte do contexto onde a criança está inserida, surgindo naturalmente durante as rotinas ou actividades, podem ser cheiros, sons, etc.;
- **Pistas de movimento** – são movimentos efectuados em conjunto com as crianças com o intuito de indicar o que vai acontecer. Como por exemplo: pegar na mão da criança e levá-la ao ouvido para indicar que vai ouvir música;
- **Pistas tácteis** – são sinais executados no corpo da criança para lhe transmitir uma determinada mensagem. São frequentemente usadas em conjunção com os objectos - pista. São úteis para crianças que funcionem nos níveis de comunicação mais elementares;
- **Pistas de objecto** – são objectos de uso diário, que acabam por fornecer uma informação específica;
- **Pistas gestuais** – são expressões corporais utilizadas para comunicar e podem incluir gestos naturais convencionais (dizer “adeus” ou “não”) ou a pantomima, mimando uma acção ou objecto;

- **Pistas de imagens** – estas pistas exigem capacidades visuais e algumas capacidades cognitivas ao nível da simbolização. As imagens devem dar informação do que vai acontecer podem representar pessoas, actividades, lugares, objectos, acções, sentimentos, descrições, informações... A progressão na apresentação destas pistas, depende muito das crianças e da resposta dada. As pistas de imagem vão do mais simples para o mais complexo (DB-Link, August, 1995, cit. in: Nunes, 2001), dependendo a sua utilização das capacidades do aluno. Assim podem considerar-se:

A fotografia do objecto real (3D) – coisas que a criança vê e usa diariamente;

A fotografia ou desenho – colocado em contraste com o fundo;

A silhueta – forma sólida em contraste preto/branco;

O contorno – contorno desenhado ou a forma do objecto.

Estas pistas podem reduzir comportamentos inapropriados, uma vez que indicam o que vai acontecer. Deverão estar relacionadas com actividades de rotina, ligadas às necessidades básicas pessoais e ainda contextualizadas. A escolha das pistas vai depender das capacidades e experiências da criança, assim como da idade, das preferências e devem estar relacionadas com as oportunidades específicas do meio para realizar actividades e estabelecer interacções. Deve existir sempre o cuidado de perceber como a criança recebe a informação, para evitar criar alguma confusão e para reflectir sobre a possível progressão das formas de comunicação.

Funções comunicativas

Carpenter, Mastergeorge e Coggins, (1983, cit. in: Rowland & Schweigert, 1989), estudaram os padrões de aquisição dos comportamentos comunicativos intencionais não verbais de seis bebés e encontraram uma sequência das funções comunicativas: protesto; pedido; comentário, resposta.

As funções comunicativas básicas (o protesto, o pedido, a chamada de atenção) podem ser realizadas através de meios pré-simbólicos (tocar, mostrar objecto e apontar) e na presença do objecto. A aquisição de capacidades de referenciação, permite à criança nomear ou rotular objectos, pessoas e actividades. Por sua vez, a capacidade de rotular permite-lhe comunicar sobre “coisas” que se encontram espacial e temporalmente distantes.

As crianças com deficiências sensoriais usam com alguma frequência as funções comunicativas básicas para se expressarem. Vários autores concluíram que os comportamentos “inapropriados” podem ter funções comunicativas específicas. Donnellan et al. (1984, cit in: Rowland & Schweigert, 1989) referenciaram a importância das

intenções comunicativas desses comportamentos, utilizando estratégias para os eliminar ou substituir por outros comportamentos convencionais. Cabe ao profissional de educação alargar o repertório das funções comunicativas da criança.

Interação Comunicativa

Comunicar é trocar informações, as formas e as razões para comunicar podem ser variadíssimas. Para que a comunicação seja eficaz tem que ser estabelecida na relação com o outro, sendo importante que os parceiros, profissionais de educação, pais e pares, consigam interpretar e responder às formas de comunicação não simbólica usadas por estes alunos. Porém, existem frequentemente dificuldades mútuas em interpretar as mensagens enviadas, condicionando o desenvolvimento posterior da criança a nível social, emocional e comunicativo. Estas crianças também não são previsíveis nas suas formas de comunicação diminuindo a qualidade e a quantidade das respostas e interações assíncronas por parte dos adultos (Amaral et al., 2004).

As crianças com graves limitações na comunicação têm menos oportunidades para receber respostas contingentes. Normalmente os turnos são de carácter obrigatório e desequilibrados, na medida que são os parceiros que iniciam, dominam as interações e respondem no seu lugar. A criança tem dificuldade em perceber as pistas dadas e o sucesso depende muito da capacidade do parceiro perceber os seus comportamentos (Light & Binger, 1998, cit. in: Amaral et al., 2004). Algumas das competências comunicativas mais importantes a desenvolver é o ser capaz de iniciar espontaneamente uma interação e efectuar troca de turnos.

Estes alunos comunicam a níveis muito elementares e alguns deles não apresentam intencionalidade comunicativa, assim é essencial desenvolver esta competência (a intencionalidade comunicativa). Estudos (Bruner, 1974/75, cit. in: Rowland & Schweigert, 1989) mostram que as interações duais precoces (mãe/bebé) assentam na “ **acção conjunta**” e na “**atenção conjunta**”. Os turnos relacionados com a atenção conjunta devem ser ensinados. Um dos primeiros passos a dar quando se inicia uma interação social com crianças com deficiências sensoriais é o estabelecer atenção mútua. Por vezes é necessário usar pistas tácteis e olfactivas para conseguir a atenção por parte da criança, assim como incluir no contexto das trocas comunicativas situações de jogo recíproco (Rich, 1986, cit. in: Rowland & chweigert, 1989) e situações que se relacionam com as necessidades básicas da criança (Thorkildsen & Hansen, 1985 e outros, cit. in: Rowland & Schweigert, 1989).

Podem ser usados objectos como mediadores nas acções conjuntas e como instrumentos fundamentais nas rotinas. Os objectos ganham significado e têm um propósito funcional na relação com as necessidades pessoais básicas. A criança percebe quais são os objectos necessários para a troca comunicativa num determinado contexto, mantendo assim atenção conjunta ou prestando a atenção ao objecto através da acção conjunta.

Alguns autores descrevem uma estratégia para a conceptualização da interacção comunicativa onde definem serem necessárias três trocas para completar uma interacção comunicativa (Rieke e Lewis, 1984, cit. in: Rowland & Schweigert, 1989):

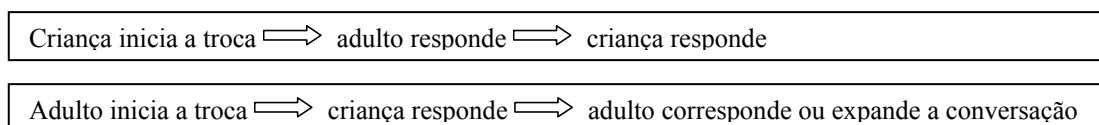


Figura n.º 3 – Turnos da interacção comunicativa

Já outros autores, referem cada uma destas interacções como sendo turnos. É essencial ensinar à criança que é possível agir através de turnos, para poder participar mais activamente nas interacções sociais naturais (Light & Binger, 1998, cit. in: Amaral et al., 2004). No entanto, deverá estar motivada para interagir socialmente; terá que ter a compreensão de questões básicas e ser capaz de expressar conteúdos básicos. É através do adulto que a criança vai explorar o mundo e aceder a novas experiências e aprendizagens, logo, é fundamental desenvolver o sentimento de segurança na criança.

2.4- Avaliação educativa

Avaliação de crianças com multideficiência define-se como processo de recolha de informação que “... *permitirá compreender as competências e as necessidades da criança, como funciona nos diferentes ambientes e contextos (...) o modo como as actividades decorrem, as prioridades da família e da equipa multidisciplinar e das dificuldades existentes (...). No sentido de tomar decisões relativas à planificação da intervenção, tendo como principal objectivo o funcionamento da criança*” (Projecto de Intervenção para alunos Multideficientes, n.º 2, 2006)

Neisworth e Bagmato consideram-na “ *como um processo de tomada de decisão flexível e colaborante, na qual cada uma das equipas, pais e profissionais, revêem os seus juízos de valor e procuram consensos, acerca das alterações e das necessidades (...) das crianças e das suas famílias*” (2000, pág. 11).

A avaliação constitui *“uma etapa muito importante para que uma intervenção seja bem sucedida ao longo do tempo. A avaliação auxilia os professores a detectar os ajustes necessários relativamente a objetivos, estratégias de ensino de determinadas competências e iniciativas”* (Amaral et al., 2006, pág. 19).

Para Amaral et al. (2004) este processo de recolha de informação exige selecção e adequação dos procedimentos de avaliação de acordo com as características e capacidade de resposta dos alunos; dar-lhes tempo para responderem e manifestarem os seus comportamentos; possibilitar a existência de situações adequadas à manifestação desses comportamentos; verificar se esses comportamentos ocorrem em diferentes contextos e se a informação recolhida é proveniente de várias fontes.

Blaha, Smith e Moss (s/d) referem que embora a vontade de dar resposta à criança/jovem com multideficiência seja evidente, a compreensão acerca das suas capacidades e necessidades educativas é ainda muito incipiente.

Nelson e Van Djik (2001) e Amaral et al. (2004) fazem referência a duas abordagens distintas da avaliação destes alunos: abordagem tradicional/perspectiva desenvolvimental e abordagem alternativa/perspectiva ecológica.

Abordagem tradicional/perspectiva desenvolvimental

A avaliação tradicional centra-se numa perspectiva de desenvolvimento *“... baseia-se no desenvolvimento típico da criança, procura avaliá-la segundo a ordem do desenvolvimento nos diversos estádios e inclui todas as áreas de desenvolvimento...”* (Amaral et al., 2004, pág. 48). Nesta perspectiva, pretende-se identificar, nas diferentes áreas, o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Nelson e Djik (2001, Trad. Nunes, 2004) refere que este tipo de avaliação, centrada em normas de desenvolvimento, é desadequado para avaliar crianças e jovens com multideficiência, dada a especificidade das suas características. Para alguns autores, *“os instrumentos de avaliação tradicionais falham por não terem em consideração o facto das áreas de desenvolvimento estarem inter-relacionadas e por não considerarem o impacto que as limitações cognitivas, motoras, comunicativas, sensoriais ou de saúde física podem ter em cada área de desenvolvimento”* (Fraiberg, 1977, Greenspan & Meisels, 1994; Linder, 1993; McCune et al., 1990, cit. in: Nelson & Djik, 2001, Trad. Nunes, 2004, pág. 4).

Blaha (s/d) refere que os instrumentos de verificação desenvolvimental e as ferramentas da avaliação utilizadas com outras crianças, não são suficientes para fornecer informação útil sobre os alunos com multideficiência. Linder (1993) e Sheehan (1982) (cit.

in: Nelson & Dijk, 2001, Trad. Nunes, 2004) considera que o peso dado a cada item de avaliação pode dar origem a resultados finais baixos, não indicando as verdadeiras capacidades que a criança com multideficiência possa ter. Avaliar segundo esta perspectiva coloca os alunos com multideficiência em nítida desvantagem, pois não conhecem os materiais utilizados, os contextos de avaliação, nem as pessoas que procedem à avaliação. Os testes normalizados não são interactivos e a compreensão que é exigida não corresponde aos níveis de compreensão dos alunos. “...e não vai ao encontro do que é esperado, pode experienciar um elevado nível de ansiedade, o que faz com que alcance resultados muito baixos” (Van Dijk, 2000, cit. in: Nelson & Dijk, 2001, Trad. Nunes, 2004, pág. 5).

Tendo em conta as desvantagens do uso desta perspectiva desenvolvimentalista, em que se avaliam competências específicas e não a qualidade da actividade e da participação em ambientes naturais onde o aluno se insere (casa, escola e comunidade), é premente recorrer a avaliações alternativas que permitam: “*caracterizar melhor as respectivas capacidades, competências e necessidades; recolher informação mais significativa para a intervenção*” (Amaral et al., 2004, pág. 49).

Abordagem Alternativa/ Perspectiva Ecológica

“*Avaliar a criança/jovem com base numa abordagem ecológica permite analisar a qualidade do seu funcionamento, em relação às actividades e aos ambientes onde participa ou é esperado vir a participar. Os comportamentos são observados nos contextos naturais onde ocorrem, quando a criança/jovem está envolvida nas actividades quotidianas e nas rotinas*” (Amaral et al. 2004, pág.50).

Para Brofenbrenner (1999, cit. In: Amaral et al., 2004, pág. 51) a perspectiva ecológica “...*fornece as bases para observar a criança/jovem nos ambientes naturais onde funciona e enfatiza as inter-relações entre: i) este e as pessoas com quem habitualmente interage e ii) os vários sistemas em rede – casa, estabelecimento de ensino e comunidade em geral*”. Bairrão (1997) considera que esta abordagem leva à compreensão do comportamento individual dependente dos contextos.

As pesquisas e estudos comprovam que este é o modelo mais adequado à avaliação/intervenção a usar com crianças/jovens com multideficiência. Este processo de avaliação possibilita compreender:

- As necessidades e competências dos alunos;
- As necessidades da família e do contexto educativo;
- O modo como funciona nos diversos contextos;

- Como planificar a intervenção (perspectiva funcional) tendo por referência o funcionamento do aluno, quer nos contextos actuais quer no do futuro;
- O tipo de ajuda necessária para aumentar a sua participação.

O modelo de avaliação ecológica constitui um desafio para os profissionais de educação, na medida que este exige um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos integrados nas diferentes vertentes: comunicação, actividades significativas, esferas de actividade, metodologias e estratégias entre outros e a formação de base prepara-os essencialmente para o modelo de avaliação desenvolvimentalista. Porém é fundamental pensar e tomar consciência que esta abordagem vai ao encontro das especificidades destes alunos e constitui uma resposta educativa eficaz. Este tipo de avaliação analisa a criança/jovem numa perspectiva holística e interactiva e desenvolve-se num contínuo entre o processo de avaliação e intervenção. De acordo com Nelson e Nelson e Dijk (2001) *“Ensinar, intervir e avaliar constituem apenas uma actividade e são desenvolvidas num contínuo.”* (Trad. Nunes, 2004, pág. 6).

Losardo e Notari-Syverson (2002, cit. in: Amaral et al., 2004, pág. 51) enfatizam a necessidade dos profissionais de educação:” *i) conhecerem as características culturais, linguísticas e étnicas da criança/jovem e suas famílias; ii) conduzirem a observação em ambientes e contextos naturais; iii) identificarem a qualidade do funcionamento da criança/jovem nos ambientes onde esta envolvida e perspectivarem a sua participação actual e futura.”*

Para Nelson e Dijk (2001) o primordial da avaliação alternativa *“... é o estabelecimento de uma relação afectiva segura entre quem avalia e a criança (...) criar um clima de segurança segundo os interesses e sucessos da criança (...) devendo o avaliador (...) ajustar-se às emoções da criança e ao respectivo nível cognitivo e comunicativo que ela apresenta...”* (Trad. Nunes, 2004, pág. 6). Este modelo é desenvolvido através de uma abordagem conversacional, a partir da qual são adicionadas novas experiências adequadas ao nível do desenvolvimento da criança, permitindo a aquisição de novas competências.

Modelos de avaliação em multideficiência

A informação resultante do processo de avaliação ecológica permite compreender as capacidades e competências das crianças/jovens, e ainda, a forma como funcionam nos diversos contextos com vista a tomadas de decisão para intervir.

De acordo com a revisão da bibliografia, nomeadamente, os autores como Amaral et al. (2004/2006), Nelson e Van Dijk (2001) e Bairrão (1997) apontam para os seguintes modelos de avaliação em multideficiência:

- **Modelo centrado na família** – Na avaliação centrada na família, o processo deve deter-se sobre as suas necessidades, ou seja o que a família deseja atendendo ao contexto cultural onde está inserida. Deve considerar-se, ainda, as suas expectativas, isto é, perceber como é que a família vê a criança, e como esta perspectiva o seu futuro e os níveis de envolvimento e a participação que deverá ter em todo o processo.

- **Modelo centrado na criança** – com o fim de compreender como é a criança, o que sabe e o que pode fazer. A avaliação centrada na criança “...segue as pistas dadas pela criança e olha essencialmente para o processo subjacente à aprendizagem: inclui o estado bio-comportamental, a resposta orientada, a habituação, a aprendizagem das rotinas e o seu uso nas interações sociais, na comunicação e na resolução de problemas” (Nelson & Dijk, 2001, Trad. Nunes, 2004, pág. 7).

- **Modelo centrado em actividades reais** – com o fim de compreender o que sabe a criança e que funcionalidade tem esse saber (para que serve). As observações ecológicas centradas em actividades naturais realizam-se a partir de actividades que fazem parte das vivências e das rotinas diárias. A escolha das actividades que irão servir de avaliação constitui um desafio no sentido de organizar a resposta educativa. De acordo com Tellevik e Elmerskog (2001, cit. In: Amaral et al., 2004) é necessário avaliar todas as esferas de actividades, ou seja, nas actividades de vida diária, nas actividades domésticas, no trabalho, nas actividades educacionais e nas actividades sócio-culturais. Só assim se consegue recolher informações sobre as diferentes actividades e consequentemente planificar a intervenção de forma a existir um equilíbrio e proporcionar uma qualidade de vida razoável ao aluno.

2.5 - Intervenção centrada em actividades de vida real

A intervenção centrada em actividades é definida por Amaral et al. (2006, pág. 9) “como uma abordagem transaccional e centrada na criança que baseia a intervenção nas finalidades e objectos individuais de cada criança, através de actividades de rotina, de actividades planeadas com a criança ou actividades iniciadas por esta, e que usa antecedentes e consequências naturais como suporte para o desenvolvimento de novas aprendizagens”.

Sabe-se que é através das experiências que o indivíduo aprende e se desenvolve. Cabe ao adulto seleccionar e organizar a informação que seja útil e tenha interesse, deverá ter uma base ecológica, onde as interacções indivíduo/meio estejam subjacentes: a criança/jovem movimenta-se na escola, em casa, na rua e as aprendizagens proporcionadas deverão ir ao encontro das suas necessidades e interesses, por forma, a diminuir cada vez mais a sua dependência dos outros (ao nível pessoal, familiar, comunitário).

É necessário prestar atenção à forma como os ambientes de aprendizagem são organizados. Devem ser ambientes estruturados e securizantes de forma a criarem oportunidades para que os alunos com MD possam realizar trabalhos de parceria em pequenos grupos e possam ter a atenção individualizada de que necessitam. Muitas das vezes, é necessário recorrer ao uso de tecnologias de apoio para facilitar a comunicação, a autonomia pessoal e social e a interacção com o contexto em que a criança se insere.

As dificuldades dos docentes, na planificação e programação das actividades, prendem-se, talvez com o facto, de que, quase tudo o que a criança precisa de aprender tem que ser ensinado, nomeadamente as competências mais básicas do desenvolvimento humano. Tudo tem que ser planeado e preparado ao pormenor e nada deixado ao acaso. É essencial incluir na programação a realização de actividades da vida real, para que as aprendizagens sejam úteis no futuro, proporcionando vivências em diversos contextos, para desta forma se apropriarem de conceitos/conhecimentos sobre si próprios e sobre o mundo que as rodeia. No desenvolvimento de uma tarefa, há que ter em conta o tipo de reforço e o nível de fluência, assim como, definir os comportamentos a serem ensinados nos ambientes onde estes ocorrem com mais frequência, por forma, a facilitar a generalização. Sempre que se efectuem alterações no contexto educativo, estas deverão ser programadas cuidadosamente para que o processo de transição garanta a passagem de informação.

Assim, na educação destas crianças é fundamental:

- Que a mesma ocorra em ambientes o menos restritivos possível – (Declaração de Salamanca de 1994);
- Que as tarefas tenham princípio, meio e fim, colocando ao dispor meios que lhe permitam desenvolver as capacidades de antecipação e compreenderem a forma como as mesmas se irão suceder e desenvolver e os contextos onde irão decorrer;
- Compreender a importância da comunicação no desenvolvimento pessoal e social destes jovens;

- Que os parceiros reconheçam/interpretem os comportamentos comunicativos para que possam dar uma resposta eficaz e facilitadora das interações entre pessoas e objectos;
- Que sejam utilizadas formas de comunicação adequadas ao nível de compreensão e de funcionamento de cada criança/jovem.

As escolas do ensino regular são locais privilegiados para a educação destes alunos, visto terem condições naturais para proporcionar o apoio e o ambiente favorável para que estes alunos possam estabelecer interações sociais significativas, que os ajude a sentir que fazem parte do grupo e da comunidade a que pertencem. Tal como nos dizem Orelove, Sobsey e Silberman, (2004, cit. in: Nunes, 2005, pág. 67), *“é a participação activa em experiências variadas e diversificadas, realizadas em diferentes contextos, que ajuda a aprender as coisas mais simples da vida”*.

Recorrendo a dados, dos poucos estudos, de investigação realizados em Portugal, no domínio da multideficiência, salientamos o estudo atrás mencionado de Maia e Ferreira (2007), em que uma das categorias de análise se debruçou sobre a realização de actividades com estes alunos nos três contextos de ensino (sala do ensino regular, Unidade de Ensino à Multideficiência e Instituição). Assim, as actividades de ensino onde os alunos mais foram observados foram nas actividades de expressão (35,95%) seguindo-se as actividades de linguagem (13,25%), outras actividades (12,90%) e as de transição (12,61%). Nesta investigação, as actividades funcionais aparecem em sétimo lugar contrariando o estudo de Logan e Keefe (1997, cit. in: Maia & Ferreira, 2007) onde estas actividades ocuparam um tempo superior.

Na revisão da literatura as actividades de linguagem devem ser consideradas centrais no ensino destes alunos (Downing, 1999), no estudo de Logan e Keefe (1997) estas apresentam-se como as de maior ocorrência (35%), no entanto no estudo realizado em Portugal os dados apenas dão uma ocorrência de 13,25%. Uma possível explicação para estes resultados prende-se com as concepções implícitas dos profissionais acerca do que é ensinar estes alunos. Deste modo parece existir preocupação dos profissionais em desenvolver actividades que acreditam estar de acordo com o desenvolvimento dos alunos e não tanto adequadas às características individuais, desta população, e das suas necessidades futuras (Maia e Ferreira, 2007),

O ensino destas crianças/jovens tem de partir de uma abordagem centrada em actividades de vida real (actividades funcionais) na medida em que apresentam uma qualidade necessária ao aumento da actividade e participação destes alunos. Partir desta abordagem significa que, independentemente das capacidades de cada aluno, é essencial

que eles contactem e sejam envolvidos em situações significativas realizadas em diferentes contextos naturais, mesmo que a sua participação seja reduzida e em determinados passos da tarefa necessitem de uma ajuda física total. É importante que as aprendizagens em ambientes naturais possibilitem aos alunos uma melhor compreensão dos ambientes físicos e sociais onde estão inseridos. É na interação com as pessoas e com os objectos e na realização de experiências significativas que estes alunos aprendem e desenvolvem as suas capacidades e competências.

Desta forma, é fundamental organizar uma intervenção sistemática em actividades que proporcionem interação com os seus pares, com os objectos e que seja proporcionado o aumento da actividade e participação. Além disto é essencial seleccionar as actividades relevantes para os alunos, família e escola, e ainda, considerar os diferentes tipos de actividades de acordo com as esferas de actividade (actividades de vida diária; actividades domésticas; actividades educacionais; actividades socioculturais; trabalho/ ocupação). A selecção e a realização de actividades, deverá reflectir um equilíbrio entre as diferentes esferas de actividade de modo a se poder proporcionar uma qualidade de vida satisfatória a estes alunos. *“Compete ao professor planificar actividades para que as crianças aprendam a participar numa actividade e serem activas na actividade e aprenderem coisas a partir da actividade”* (Amaral et al., 2006, pág.12).

Os ambientes educativos de aprendizagem onde estas crianças/jovens se encontram devem ser: estimulantes; reflectir os seus interesses e necessidades (actuais e futuras) respeitar os seus ritmos de aprendizagem; considerar as necessidades das suas famílias; proporcionar aprendizagens significativas e ajudá-los a adquirir o máximo de independência pessoal (Nunes, 2008).

Estudos e projectos têm procurado responder às preocupações dos profissionais de educação que trabalham com alunos com MD, com o objectivo de desenvolver competências, nestes profissionais, no que diz respeito à intervenção educativa e mais especificamente na planificação de actividades baseadas numa abordagem holística centrada em actividades de vida real. Exemplo significativo de um Projecto neste âmbito é o “ImPAct MDVI” (Amaral et al., 2006). Este programa envolveu os profissionais na elaboração de recursos de formação com o fim de desenvolver respostas educativas adequadas a estas crianças, utilizando como referência o modelo de cinco etapas (Tellevik & Elmerskog, 2001) que tem como fim apoiar o desenvolvimento de estratégias de avaliação, planificação e intervenção.

O modelo de cinco etapas é descrito por Amaral et. al., (2006, pág. 13) como sendo “um modelo para planeamento da intervenção adaptada para o uso dos professores que trabalham com a população de crianças/jovens com Multideficiência e Deficiência Visual (MDVI). A utilização do modelo auxilia os professores a monitorizar o sucesso a identificar problemas ocasionais no processo de ensino”.

O modelo referido consiste nas cinco etapas conforme figura seguinte:

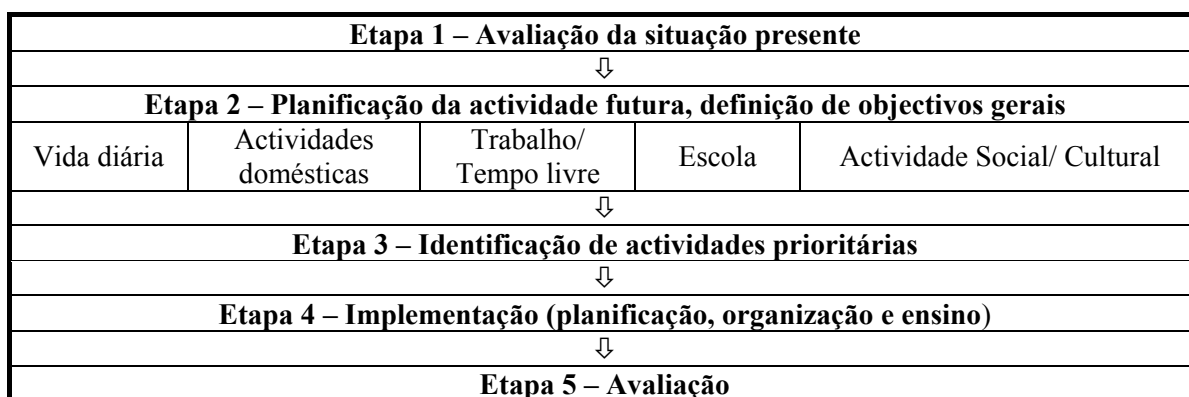


Figura n.º 4 – Modelo de cinco etapas (Amaral et al., 2006, pág. 13)

O modelo inicia-se por uma fase de avaliação/análise da situação presente do aluno, considerando as suas competências nas actividades de vida real, e contempla também, a descrição das actividades que são desenvolvidas ao longo do dia ou ocasionalmente.

Os dados recolhidos da situação actual da criança vão servir para a etapa de planeamento das actividades futuras tendo em conta as diferentes ambientes de actividade: casa, tempos livres, escola, trabalho e actividades sócio-culturais. A definição de objectivos implica uma visão de futuro “*tem que se basear em possibilidades realistas de um futuro melhor, que se concentre na participação em actividades que tem lugar no ambiente normal do aluno*” (Amaral et al., 2006, pág. 15). Assim, a relação que se estabelece no equilíbrio entre as esferas de actividade (vida diária, doméstica, trabalho/tempos livres, escola, social e cultural) e o que é útil a criança fazer nestes ambientes ajuda a determinar o que deve ser ensinado, ou seja, planear a intervenção, definindo os objectivos e as actividades a incluir no Programa Educativo.

A etapa seguinte prende-se com a definição de actividades prioritárias para a intervenção, considerando a perspectiva de futuro. Os mesmos autores referem que a definição das actividades prioritárias para a intervenção, deverá ocorrer em equipa, tendo em consideração alguns critérios, além da perspectiva da utilidade no futuro atrás referida,

deve considerar-se as necessidades da família; as preferências/interesses do aluno; o nível de dificuldade das actividades e os recursos existentes.

Segue-se a etapa de implementação que no essencial prende-se com a definição de estratégias e na organização do ensino, assim o nível de sucesso e de participação do aluno vai depender grandemente da preparação das actividades. A planificação das actividades deverá ser cuidadosamente preparada, incluindo: os objectivos da actividade; o local onde a actividade vai decorrer; os intervenientes significativos; a análise de tarefas; os meios de comunicação; o tipo de ajuda/apoio (Amaral et al., 2006).

A última etapa, a avaliação quer do processo quer do produto apresenta-se como essencial, na medida que permite auxiliar a equipa a verificar os ajustes necessários relativamente aos objectivos e estratégias de ensino. A avaliação deve decorrer regularmente. Amaral et al. (2006) sugerem a utilização de grelhas de registo, de vídeos realizados antes e depois da intervenção, realizar listas de estratégias que funcionem e as que necessitem de alteração, elaborar sínteses e decidir o que fazer com os resultados da avaliação.

Este modelo propõe instrumentos que ajudam os profissionais a elaborar respostas adequadas com base numa abordagem centrada em actividades de vida real permitindo aos alunos participar na comunidade em igualdade de oportunidades. Estes autores sugerem que os instrumentos de registo da planificação de actividades devem incluir itens sobre a rotina do aluno; as áreas curriculares; as actividades a desenvolver; o que se pretende ensinar com as actividades e as estratégias a utilizar.

Consideramos que este enquadramento teórico, o qual se centra em aspectos que se relacionam com o planeamento e a programação de actividades para alunos com multideficiência e que foram considerados relevantes para a investigação, nos vai servir de orientação para a interpretação dos dados recolhidos resultantes dos procedimentos metodológicos adoptados e descritos no capítulo que se segue.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste ponto descrevemos o tema do estudo, a questão da investigação; o objectivo do estudo; a opção metodológica; as características dos participantes; a metodologia utilizada na recolha de dados, identificando o método e os procedimentos utilizados e por fim as questões de fiabilidade e credibilidade desta investigação.

1- DEFINIÇÃO DO TEMA E DAS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Este estudo tem como tema “ *Planeamento Educativo e Programação de Actividades para Alunos com Multideficiência*”.

Considera-se este tema como relevante porque a experiência tem demonstrado que o processo de educação das crianças com MD exige a programação de actividades que fazem parte das vivências e das rotinas diárias da criança/jovem. Perante a problemática apresentada foram definidas as seguintes questões de investigação:

- Quais as principais dificuldades demonstradas pelos professores de Educação Especial na Educação de alunos com MD?
- Que preocupações e prioridades manifestam os professores de Educação Especial relativamente à Educação de alunos com MD?
- Quais os factores que condicionam as opções dos professores de Educação Especial na programação das actividades?
- Como é que os professores de Educação Especial desenvolvem a programação das actividades para as crianças com MD?

Partindo do princípio que a educação de crianças com MD precisa de ser analisada numa perspectiva ecológica, a escolha das actividades constitui um desafio no sentido de se organizar a resposta educativa baseada numa abordagem centrada em actividades naturais que considera a actividade e a participação em contextos significativos (Amaral, 2006), desta forma esta investigação pretende ser um estudo, sobre as formas como os professores de educação especial decidem sobre a programação das actividades.

Assim, definiram-se os seguintes objectivos de estudo:

- 1 - Conhecer as dificuldades dos professores de Educação Especial na educação dos alunos com MD;
- 2 - Identificar preocupações e prioridades manifestadas pelos professores de Educação Especial relativamente à Educação de alunos com MD;

3 - Identificar os factores que influenciam as decisões dos professores de Educação Especial relativamente à programação de actividades para as crianças com MD;

4 - Perceber como os professores de Educação Especial desenvolvem a programação de actividades para crianças com MD.

2- DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA UTILIZADA E SUA JUSTIFICAÇÃO

No sentido de responder às questões de investigação equacionadas, optou-se pela realização de um estudo com base numa metodologia descritiva, com a finalidade de uma abordagem interpretativa de compreensão, reflexão e análise do objecto de estudo, acentuando a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Esta abordagem configura para uma metodologia de investigação qualitativa.

A opção metodológica para a recolha de dados, neste estudo, é essencialmente baseada na técnica de entrevista. Quivy e Campenhoudt (1998) caracterizam a entrevista como um contacto directo entre o investigador e o sujeito e por uma fraca directividade por parte do investigador. As entrevistas efectuadas são de tipo semi-estruturas, segundo os mesmos autores, são as mais usadas em investigação social.

3- DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES NA INVESTIGAÇÃO

A amostra das cinco docentes participantes, neste estudo, foi seleccionada com base nos seguintes critérios:

- Serem docentes de Educação Especial a desempenhar funções lectivas com crianças com MD;
- Possuírem formação especializada em Educação Especial;
- Terem mais de cinco anos de serviço;
- Terem mais de um ano de serviço na Educação Especial.

De acordo com os critérios definidos, foram escolhidas cinco docentes de Educação Especial, que trabalham com crianças com multideficiência nos Concelhos de Loures, Lisboa e Vila Franca de Xira pertencentes ao distrito de Lisboa.

O processo foi iniciado por uma consulta na internet, às páginas electrónicas da Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo e da Direcção Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular, da lista dos Agrupamentos de Escola que têm Unidades de Apoio à Educação de alunos com Multideficiência.

Na presença da lista foram seleccionados seis Agrupamentos de Escolas, que se situam nos concelhos acima referidos, pelo critério de proximidade e facilidade de deslocação do investigador.

Durante o mês de Abril de 2009 foram efectuados os primeiros contactos telefónicos com os docentes de Educação Especial que trabalham nas Unidades de Apoio à Educação de Alunos com Multideficiência solicitando a sua colaboração no estudo a realizar.

Todos os docentes contactados se dispuseram a colaborar na solicitação proposta. No entanto, houve dois docentes que não reuniam as características de acordo com os critérios enunciados, uma vez que estavam no primeiro ano de serviço. Ficou acordado com os cinco docentes de Educação Especial que haveria um contacto posterior para designar o dia, local e hora em função da disponibilidade pessoal de cada um. Foram dados a conhecer a todos os contactados e possíveis participantes a temática da investigação, os objectivos e os procedimentos a utilizar na recolha de dados (entrevista gravada). Todos os participantes concordaram e autorizaram verbalmente a sua participação e a utilização da informação que se disponibilizaram a fornecer, sendo-lhes garantido a confidencialidade, bem como o anonimato da sua identificação pessoal e ainda a da Unidade de Apoio à Educação de Alunos com Multideficiência onde desenvolvem a sua actividade lectiva.

3.1- Características dos participantes do estudo

Os participantes do estudo apresentam as características do quadro seguinte:

Professores	Sexo	Idade	Anos de serviço	Anos de serviço na Ed. Especial	Anos de serviço em MD	Formação Especializada	Formação Inicial
Prof. 1	F	50	28	28	9	Deficiência motora/visual	Educadora de Infância
Prof. 2	F	48	26	23	9	Cognitivo motor e surdez	Educadora de Infância
Prof. 3	F	57	34	12	3	Apoios Educativos	Prof. do 2º/3º ciclo
Prof. 4	F	47	23	3	3	Def. Mental e motora	Prof. do 2º/3º ciclo
Prof. 5	F	39	14	7	3	Multideficiência	Prof. do 2º/3º ciclo

Quadro n.º 1 – Características dos entrevistados

Pela observação do quadro n.º 1 podemos referir que os professores apresentam entre catorze e trinta e quatro anos de serviço. No que se refere à Educação Especial a amostra varia entre os três e os vinte oito anos de serviço. Sendo que a Prof.1 possui tantos anos de serviço na docência como docente de Educação Especial e a Prof.2 possui menos três anos

na Educação Especial relativamente ao tempo total de serviço. Todos os professores exibem, igualmente, anos de experiência profissional com alunos com MD. Os Prof.1 e 2 são os que apresentam maior número de anos de serviço na educação de alunos com MD.

4- MÉTODOS DE RECOLHA DE DADOS

A entrevista foi a técnica utilizada nesta investigação para a recolha de informação. Esta é uma estratégia de obtenção de dados frequentemente utilizada em pesquisas qualitativas, sendo utilizada para a “*recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo*” (Bogdan e Biklen, 1994, pág. 134). A recolha de dados baseada no discurso dos professores, em directo, sobre as suas concepções, valores, opiniões, expectativas e sobre os seus comportamentos permite uma análise destes elementos do respectivo universo simbólico (Bogdan e Biklen), levando-nos a confrontar com a necessidade de mediar a nossa interpretação das respostas com a representação que o entrevistado elabora da situação, o que é relevante do ponto de vista desta investigação.

Tendo em conta os objectivos desta pesquisa, utilizámos a entrevista semi-estruturada. Bell (1997, pág.122) refere que neste tipo de entrevistas: “*São feitas determinadas perguntas, mas os entrevistados têm liberdade de falar sobre o assunto e de exprimirem as suas opiniões. O entrevistador limita-se a colocar habilmente as questões e, se necessário, a sondar opiniões na altura certa*”

As entrevistas foram apoiadas por um guião, previamente elaborado, onde constam as questões a colocar ao entrevistado e que o investigador considerou relevantes para a sua investigação. A ordem de colocação das questões foi flexível, cabendo ao entrevistador orientar a entrevista para os objectivos da investigação, sempre que o entrevistado deles se afastava (Quivy e Campenhoudt, 1998).

Bogdan e Biklen (1994) referem que não existem regras para realização das entrevistas, a não ser “a necessidade de ouvir cuidadosamente”. É importante, segundo estes autores, que o entrevistador tenha em conta que os entrevistados podem ter opiniões que entrem em conflito com as suas, pelo que é fundamental que este tenha presente que “*o seu papel, enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los*” (pág. 137). Outro dos aspectos que os autores referidos consideram é a confidencialidade e o anonimato, que devem ser assegurados e garantidos aos entrevistados.

Tendo este estudo o tema o Planeamento Educativo e a programação de actividades para crianças com MD, as entrevistas tiveram como objectivo recolher dados de opinião acerca dos factores que influenciam as decisões dos professores relativamente à programação de actividades para essas crianças. Assim, para realizar as entrevistas com as professoras de Educação Especial, a trabalharem com alunos com MD, preparámos um guião de entrevista tendo em conta o modelo proposto por Estrela (1994) e teve em conta dois aspectos: um de carácter metodológico, que procurou atender às considerações teóricas referidas e outro relacionado directamente com o conteúdo do estudo.

O guião de entrevista foi organizado em oito blocos definindo-se a partir destes os objectivos, as questões e tópicos a formular. As questões/tópicos que constituem cada bloco estabeleceram uma orientação para o entrevistador, no entanto, as características pessoais do entrevistado e o ritmo das respostas poderiam condicionar o desenvolvimento das entrevistas. No Quadro n.º 2 estão representados os blocos e os objectivos do guião de entrevista e que passamos a apresentar.

Blocos	Objectivos
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	a) Referenciar os objectivos da entrevista, de forma a legitimá-la.
	b) Informar e motivar o entrevistado, no sentido de que entenda a importância da sua colaboração para a consecução do estudo.
B – Aspectos gerais da actividade profissional do entrevistado	a) Conhecer o percurso, motivações e dificuldades dos entrevistados.
C – Recolha de informação para programação das actividades para alunos com MD	a) Identificar as prioridades e preocupações dos docentes de Ed. Esp. relativamente à recolha de informação para programar as actividades para os alunos com MD.
D - Preocupação e prioridades dos profissionais ao programar as actividades para alunos com MD	a) Identificar as prioridades dos profissionais ao programar as actividades.
	b) Identificar a influência da família na programação.
	c) Identificar a utilidade das actividades para o futuro do aluno com MD.
E - Organização da resposta educativa para alunos com MD	a) Identificar as concepções de modelos curriculares que os profissionais têm como referência para a programação de actividades.
	b) Compreender como os profissionais se organizam para programar as actividades.
	c) Identificar actividades programadas
	d) Analisar a prática dos profissionais
F – Visão de futuro para as crianças com MD	a) Conhecer a percepção dos professores sobre o futuro dos alunos com MD.
G – Perspectivas pessoais e profissionais dos docentes que trabalham com alunos com MD	a) Conhecer como é que os profissionais que trabalham com estes alunos projectam o seu futuro.
H - Encerramento da entrevista	a) Finalizar a entrevista.

Quadro n.º 2 – Blocos e Objectivos do Guião de Entrevista

Após a elaboração do guião de entrevista inicial, este foi aferido junto de uma professora de Educação Especial, não participante no estudo, a qual reunia as condições das restantes professoras de Educação Especial participantes neste estudo, uma vez que trabalhava com crianças com Necessidades Educativas Especiais, no domínio da MD. Esta entrevista permitiu estruturar um guião de suporte e definir com mais precisão a orientação da entrevista definitiva. Da validação das questões que constam no guião de entrevista, junto desta professora, resultaram as seguintes alterações:

- No Bloco B, referente aos aspectos gerais da actividade profissional, e para melhor caracterizar a entrevistada, acrescenta-se a pergunta: “Qual é o domínio da sua formação especializada?”.

- A ordem de algumas questões foi alterada como forma de melhorar a sequência relativamente à pergunta anterior.

- Algumas questões foram agregadas, do guião inicial constavam trinta perguntas, passando a constar vinte e cinco no guião final.

- Foi reformulada a redacção de várias questões de forma a torná-las objectivamente mais claras e explícitas (e.g. questão inicial: Que tipo de solicitações lhe são feitas pelos pais? Como responde a essas solicitações? passa à seguinte redacção: Os pais têm frequentemente necessidades e pedidos a fazer à escola. É possível responder a essas necessidades? - questão inicial: - Na sua opinião, o que precisam os alunos de saber e o que é significativo aprenderem? passa à seguinte redacção: Na sua opinião o que é que estes alunos podem aprender na escola?).

Terminada a validação das questões do guião de entrevista, de acordo com os procedimentos referidos, efectuaram-se as devidas reformulações e foram previstas, ainda, perguntas de reforço a serem utilizadas, quando oportunas, para clarificar algumas questões, aprofundar respostas superficiais ou ajudar a manter o diálogo, evitando momentos de silêncio prolongado, dando origem ao guião de entrevista final que se encontra em anexo (Anexo n.º 1).

A recolha de dados para este estudo, através da realização das entrevistas aos participantes, decorreu entre os meses de Abril e de Junho de 2009. No primeiro contacto com os entrevistados, foi-lhes explicado o objectivo do estudo, os moldes em que a entrevista se efectuará e a garantia da confidencialidade dos dados e anonimato da entrevistada. Os dias marcados para as entrevistas foram escolhidos pelas professoras em função da sua disponibilidade. Após esta etapa, procedeu-se à entrevista, que decorreu nas escolas onde cada uma desenvolve a sua actividade lectiva.

A entrevista foi gravada em áudio tendo, em média, cada entrevista a duração de uma hora. Contudo, antes do início de cada entrevista havia lugar para uma pequena conversa ou para se conhecer a escola. Esta atitude para com as entrevistadas proporcionou um maior à vontade influenciando, positivamente, o decorrer da entrevista.

Após a realização de cada entrevista gravada em áudio digital, em modelo Wav, fez-se a respectiva transcrição, com ajuda do software de audição Express Scribe versão 4.31, para um processador de texto Office Word 2003. A transcrição tem o formato de protocolo de entrevista e aparece designado como Prof.1 (Anexo n.º 2), Prof.2, Prof.3, Prof.4 e Prof.5.

Cada protocolo de entrevista foi devolvido, através de correio electrónico, a cada um dos participantes, no sentido de verificarem os dados, no que concerne às informações transmitidas, tendo a possibilidade de alterarem o conteúdo caso não correspondesse ao que efectivamente pretenderam dizer. Os participantes devolveram os protocolos de entrevistas sem procederem a qualquer alteração, confirmando todas as informações transmitidas.

5- MÉTODOS DE ANÁLISE DE DADOS

Neste estudo, como já referido, a recolha de dados foi através das *entrevistas*, o primeiro passo realizado foi a sua transcrição utilizando na audição um programa de Software livre Express Scribe versão 4.31 e o processador de texto Word da Microsoft Office 2003, do sistema Windows XP.

O processo de tratamento dos dados das entrevistas foi mediante à análise de conteúdo de cada entrevista. Este processo envolveu, por parte do investigador, uma análise rigorosa dos dados, bem como uma perspectiva inferencial dos mesmos.

Para efectuar análise de conteúdo foi utilizado um programa de Software Weft QDA versão 0.9.4 de utilização livre, este foi criado para auxiliar as análises qualitativas.

A análise de conteúdo consiste numa técnica de investigação, Bardin (1991, pág. 42) defini-a como “ *um conjunto de técnicas de análise da comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens*”. Para Amado (2000, pág. 53). “ (...) trata-se de uma técnica que procura “arrumar” num conjunto de categorias de significação o “conteúdo manifesto” dos mais diversos tipos de

comunicações (...), o primeiro objectivo é, pois, proceder à sua descrição objectiva, sistemática e, até, quantitativa”.

Desta forma, os procedimentos de análise decorrem de um conjunto de fases pré-estabelecidas, sendo, por isso, necessário uma atenção constante, uma clara explicitação dos passos, critérios e decisões tomadas.

Carmo e Ferreira (1998) apresentam as seguintes etapas de análise:

- Definição dos objectivos e do quadro de referência teórico;
- Constituição de um corpus (protocolo da entrevista);
- Definição de unidades de análise: unidade de registo; unidade de contexto e unidade de enumeração;
- Definição de categorias;
- Quantificação (não obrigatória);
- Interpretação dos resultados obtidos.

Assim, a análise de conteúdo deste estudo foi efectuada tendo em conta as fases referidas e obedecendo a procedimentos descritos na literatura. Embora, sabendo que esta se processa por etapas que seguem uma ordem, a prática exige alguma flexibilidade na sua sequência.

Relativamente à constituição do corpus (protocolos das entrevistas) em primeiro lugar procedeu-se à organização dos dados com uma determinada lógica e coerência atendendo às regras da exaustividade (ter em conta todos os seus elementos), da representatividade (seleccionar a parte representativa do todo), da homogeneidade (obedecer a critérios rigorosos) e da pertinência (os elementos escolhidos são os adequados ao estudo) (Carmo e Ferreira, 1998).

No que concerne à definição das unidades de análise, procedeu-se a operações de “corte do texto” constituindo-se as unidades de registo, as unidades de contexto e as unidades de segmentação, as quais levaram à sua quantificação (Ibid.). Este processo foi dividido em duas etapas, na primeira transformaram-se as unidades de registo em indicadores e na segunda efectuou-se o registo da frequência dos indicadores

Relativamente ao processo de categorização, foram criadas categorias e subcategorias, no quadro mais amplo dos campos de análise definidos. As categorias procuraram apresentar as seguintes características: exaustivas, exclusivas, objectivas e pertinentes. A categorização surgiu de informações constantes no guião de entrevista e de dados significativos definidos nos objectivos deste estudo, assim como, da análise de conteúdo das entrevistas.

Em estudos de natureza qualitativa é importante ter outros pontos de vista sobre a análise efectuada, segundo McWilliam (2000) deverá recorrer-se a juízes ou mesmo através da discussão entre pares, entre outros.

Neste sentido, foi submetido à apreciação de dois juízes, com formação metodológica em estudos de natureza qualitativa e nos procedimentos de análise de conteúdo, uma entrevista para que a grelha de categorias definida e aceite não aduzisse distorções em função da subjectividade dos codificadores, a ambiguidade na classificação e a não equivalência das características dos dados veiculados pelos participantes.

Após a apreciação dos juízes foram introduzidas as alterações apresentadas na análise das restantes entrevistas. As alterações propostas foram as seguintes:

Campos	Categorias	Subcategorias	
Educação de alunos com MD	Dificuldades	<input checked="" type="checkbox"/> Dificuldades relacionadas com a inclusão	
Programação de actividades	Trabalho em equipa	<input checked="" type="checkbox"/> Articulação com professores	
	<input checked="" type="checkbox"/> Reunião em equipa	<input checked="" type="checkbox"/> Periodicidade na programação	
Concepções de modelos curriculares de referência	Definição de objectivos	<input checked="" type="checkbox"/> Relacionados com as actividades domésticas	
Organização da resposta educativa para os alunos com MD	<input checked="" type="checkbox"/> Actividades desenvolvidas com os alunos	<input checked="" type="checkbox"/> Actividades de autonomia	
	<input checked="" type="checkbox"/> Actividades desenvolvidas nos diversos contextos		
	Organização da rotina diária/semanal		<input checked="" type="checkbox"/> Outras Actividades
			<input checked="" type="checkbox"/> Actividades ocupacionais
	► Estratégias usadas		► Ajuda física
Procedimentos de antecipação das actividades		<input checked="" type="checkbox"/> Utilização de pistas de informação	

Código utilizado: Alteração Eliminação ► Introdução (nova)

Quadro n.º 3 – Alterações à categorização

Como referido anteriormente, na análise de conteúdo recorreu-se à utilização programa de Software Weft QDA e através deste programa foi possível elaborar relatórios referentes às entrevistas. Nestes relatórios constam os campos, as categorias e subcategorias integrando as unidades de registo, as unidades de frequência e os indicadores de registo atribuídos às codificações. (Anexo n.º 3).

No registo dos dados resultantes desta análise foi elaborada uma grelha que incluiu não só os indicadores criados e a respectiva frequência, mas também a definição das subcategorias, categorias e campos estabelecidos. Nesta organização dos dados procedeu-se à elaboração de quadros, aludindo cada quadro a um campo de análise (Anexo n.º 4).

Por fim, a interpretação dos resultados obtidos foi consumada de acordo com os objectivos do estudo, ou seja, através da análise de conteúdo das entrevistas pudemos interpretar os resultados, conceber inferências sobre os mesmos, fazendo uma compreensão conceptual sustentada no enquadramento teórico desta investigação

A metodologia de análise foi desenvolvida em diferentes fases resumidas no quadro que se segue.

FASES NA ANÁLISE DE DADOS	
Fases	Acções
1ª	Transcrição das entrevistas utilizando na audição um programa de Software livre Express Scribe versão 4.31 e um processador de texto Word da Microsoft Office 2003, do sistema Windows XP Professional e posteriormente convertidas no tipo de texto simples (txt).
2ª	Análise de conteúdo de cada entrevista utilizando um programa de Software Weft QDA versão 0.9.4 de utilização livre, com o fim de: <ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar as unidades de registo e proceder à sua codificação (categorias e subcategorias); - Registar os indicadores referentes a cada unidade de registo; - Emitir um relatório referente a cada codificação (categorias e subcategorias), respectivas unidades de registo, unidades de frequência e indicadores por cada entrevista.
3ª	Análise deste procedimento e do seu conteúdo (entrevista da Prof.1) por dois juízes que certificam a fiabilidade da análise.
4ª	Apuramento das alterações propostas pelos juízes.
5ª	Adequação da categorização tendo em conta as propostas dos juízes.
6ª	Análise do conteúdo de cada entrevista utilizando os procedimentos da 2ª fase e as adequações propostas na 5ª fase.
7ª	Elaborar uma estrutura de análise (quadros), definida por campo de análise, referente a todas as entrevistas que inclui: <ul style="list-style-type: none"> - Categorias; - Subcategorias; - Unidades de frequência respeitantes às unidades de registo que levaram à definição desses mesmos indicadores; - Indicadores.
8ª	Apresentação e análise dos resultados, com a informação respeitante aos objectivos deste estudo.

Quadro n.º 4 – Fases da metodologia de análise de dados

A análise de conteúdo permitiu a interpretação dos dados, criar inferências sobre os mesmos e efectuar uma compreensão conceptual suportada pelo referencial teórico que sustenta esta investigação.

6- FIABILIDADE E VALIDADE INTERNA

Quanto à fiabilidade e validade deste estudo procurou-se assegurar a presença de critérios científicos, quer ao nível do processo de recolha de dados quer à forma como os dados foram analisados. Guba (1981) destacou quatro premissas essenciais a incluir num estudo de natureza qualitativo: Credibilidade; Transferabilidade; Dependência e Confirmabilidade.

De forma a certificar o cumprimento das premissas referidas foram desenvolvidas diferentes procedimentos:

- Foi realizado um pré-teste ao guião de entrevista através de um participante com características semelhantes aos dos intervenientes do estudo. Do pré-teste resultaram adequações introduzidas no guião de entrevista final e permitiram explicitar com maior clareza as questões colocadas aos entrevistados.

- Foi feita a gravação digital áudio das entrevistas permitindo a qualquer momento verificar os dados.

- As entrevistas foram transcritas e posteriormente devolvidas aos entrevistados para possíveis alterações da informação prestada.

- Houve o recurso a dois juízes com experiência em estudos de natureza qualitativa que verificaram a categorização feita numa das entrevistas.

- O estudo foi orientado com coerência e consistência, mantendo claro o objectivo definido e o enquadramento teórico, com a finalidade de responder à questão de investigação, através da reflexão apoiada nos dados recolhidos.

Ainda, relativamente aos aspectos da fidelidade e validade da utilização da técnica de análise de conteúdo das entrevistas, à medida que o processo de análise decorreu procurou-se explicitar de forma detalhada os critérios de codificação utilizados e aplicá-los com rigor ao longo do trabalho (fidelidade intra-codificador). Deste modo, outros codificadores poderão chegar a resultados idênticos (fidelidade inter-codificadores). Espera-se ainda que a descrição fornecida sobre o conteúdo tenha significado para o estudo em causa e expresse a realidade dos factos, de forma a garantir a validade da sua análise (Carmo e Ferreira, 1998).

CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo descrevemos os resultados do estudo realizado e procuramos interpretá-los à luz do enquadramento teórico apresentado no primeiro capítulo e dos objectivos inicialmente estabelecidos para esta investigação. Está estruturado em dois tópicos: no primeiro apresenta-se a estrutura de análise elaborada para a organização dos dados das entrevistas, e no segundo procede-se à apresentação e interpretação dos resultados.

1- ESTRUTURA DE ANÁLISE DOS DADOS

A estrutura concebida para a interpretação dos dados das entrevistas permitiu a organização dos dados e favoreceu a observação de todos os elementos, em simultâneo com os resultados de todos os entrevistados.

Os dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas foram organizados em categorias e subcategorias e inseridos em dez campos / blocos, a saber: (i) Aspectos gerais referentes aos docentes; (ii) Educação dos alunos com MD; (iii) Programação de actividades; (iv) Preocupações de intervenção do profissional de educação; (v) Prioridades de intervenção do profissional de educação; (vi) Procedimentos de avaliação; (vii) Concepções de modelos curriculares de referência; (viii) Organização da resposta educativa para os alunos com MD; (ix) Perspectiva dos profissionais de educação relativamente ao futuro dos alunos com MD; (x) Projecção do futuro dos profissionais de educação. Como exemplo apresenta-se a grelha de análise criada para o efeito. Neste caso, a grelha, é referente ao primeiro campo / bloco, *Aspectos gerais referentes aos docentes*, encontrando-se a restante informação no Quadro n.º 1 do Anexo n.º 4.

Campo: Aspectos gerais referentes aos docentes

Indicadores										
Professor 1 (Prof. 1)	F	Professor 2 (Prof. 2)	F	Professor 3 (Prof. 3)	F	Professor 4 (Prof. 4)	F	Professor 5 (Prof. 5)	F	SINTESE
Categoria: Formação										
Subcategoria: Formação especializada										
Subcategoria: Formação inicial										
Categoria: Opção na carreira										
Subcategoria: Factores externos										
Subcategoria: Experiência profissional										
Subcategoria: Características pessoais										

Quadro n.º 5 – Exemplo da estrutura de análise de conteúdo das entrevistas

2- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Dedicamos este ponto à apresentação, análise e interpretação dos resultados obtidos. Em termos de organização começamos por apresentar/descrever aspectos gerais que se encontram nos campos, que se relacionam indirectamente com os objectivos do estudo. Segue-se a apresentação dos dados que se encontram nos outros campos relacionados com os objectivos deste estudo.

A análise parte dos campos referentes às categorias e subcategorias encontradas e descritas no tópico anterior (estrutura e análise dos dados). Dá-se ênfase à informação encontrada nas respectivas categorias e subcategorias (Quadros n.ºs 1 a 10 do Anexo 4).

A análise e discussão dos dados fez-se em função da descrição dos campos em estudo e ainda, em função das questões de investigação colocadas inicialmente para verificar se os resultados alcançados respondem aos objectivos deste estudo.

Na apresentação e discussão dos dados não foram esquecidos os objectivos previamente delineados para este estudo, os quais se relembram:

1 - Conhecer as dificuldades dos professores de Educação Especial na educação dos alunos com MD;

2 - Identificar preocupações e prioridades manifestadas pelos professores de Educação Especial relativamente à Educação de alunos com MD;

3 - Identificar os factores que influenciam as decisões dos professores de Educação Especial relativamente à programação de actividades para as crianças com MD;

4 - Perceber como os professores de Educação Especial desenvolvem a programação de actividades para crianças com MD.

Procurou-se que os dados recolhidos pudessem ajudar a alcançar estes objectivos.

2.1- Apresentação e interpretação dos resultados considerando os aspectos gerais do estudo

Os primeiros dados a apresentar e a analisar relacionam-se com os docentes, a sua caracterização, as suas perspectivas relativamente ao futuro destes alunos, ao seu próprio futuro profissional e aos procedimentos gerais na programação das actividades que passamos a descrever.

Aspectos gerais referentes aos docentes

Os dados recolhidos nas entrevistas efectuadas permitiu-nos conhecer alguns *Aspectos gerais referentes aos docentes* (ver Quadro n.º 1 do Anexo n.º 4), particularmente saber o tipo de formação desses profissionais e quais as suas opções na carreira. São esses aspectos que passamos a descrever e a analisar e que se encontram referidos no quadro que se segue:

Aspectos de análise/ Objectivos	Campos	Categorias	Subcategorias
Aspectos gerais	Aspectos gerais referentes aos docentes	Formação	Formação inicial
			Formação especializada
		Opção na carreira	Factores externos
			Experiência profissional
			Características pessoais

Quadro n.º 6 – Aspectos gerais referentes aos docentes

Os docentes deste estudo apresentam diferentes tipos de formação como podemos observar no quadro que se segue:

Professores	Formação Inicial	Formação Especializada
Prof. 1	Educadora de Infância	Deficiência motora/visual
Prof. 2	Educadora de Infância	Cognitivo motor e surdez
Prof. 3	Prof. do 2º/3º ciclo	Apoios Educativos
Prof. 4	Prof. do 2º/3º ciclo	Deficiência Mental e motora
Prof. 5	Prof. do 2º/3º ciclo	Multideficiência

Quadro n.º 7 – Formação dos docentes

Relativamente à *Formação inicial*, verificou-se a existência de docentes da Educação Pré-Escolar e docentes do 2º e 3º ciclo do ensino básico, apesar de o estudo ter ocorrido em Unidades de Apoio à Multideficiência a funcionar em estabelecimentos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, poderemos dizer que não existem preocupações em colocar docentes com formação inicial de acordo com o nível de escolaridade frequentado pelos alunos.

Quanto à *Formação Especializada*, as professoras entrevistadas apresentam formação especializada diversificada, sendo uma de carácter mais genérico e as restantes quatro, num determinado domínio. Constatámos que efectivamente apenas uma docente tem formação especializada no domínio da multideficiência, o que nos pode levar a pensar que poderá haver poucos docentes com formação especializada neste domínio específico, ou então estes docentes não estão colocados nestes espaços destinados à educação dos alunos com MD.

No que concerne à *Opção na carreira* pelo ensino de alunos com MD constatámos que existem diversos factores a condicionar essas opções, particularmente factores exteriores ao próprio profissional e um outro conjunto de factores mais ligados ao professor, como sejam a experiência profissional e as próprias características pessoais. A nível dos factores *externos* três professoras mencionaram terem sido condicionadas pelas decisões ou solicitações dos órgãos de gestão dos Agrupamentos/Escolas. Apenas a Prof.2 referiu o sentimento de obrigação em assegurar a educação dos alunos com MD, uma vez que as outras professoras do Agrupamento tinham pouca experiência na Educação Especial. Entendemos que este poderá ser este um factor relacionado com o próprio professor, no entanto, verificaram-se condicionantes externos para a sua tomada de decisão.

Para as Profs1 e 2, a *Experiência Profissional* foi um dos aspectos que as condicionou na sua opção pelo trabalho com alunos multideficientes. O dispor de uma larga experiência em Educação Especial e de toda a sua carreira profissional ter sido nesta área influenciou as suas decisões de trabalhar junto de alunos com multideficiência. A Prof.4 referiu o facto de ter sido motivada pela experiência profissional com alunos com deficiência, enquanto docente do ensino regular. A Prof.5 entendeu que apresenta perfil para trabalhar com alunos com NEE, ao afirmar “*talvez a Educação Especial precisasse de mim*”.

Quanto às *Características pessoais*, as Profs1 e 2 referiram a afectividade como um aspecto que as liga aos alunos, assim como, evidenciam características de personalidade específicas, como sejam: serem teimosas, persistentes e exigentes. No entanto, mencionaram que a sua vocação profissional as leva a gostar mais de trabalhar com os mais pequenos nomeadamente ao nível da Intervenção Precoce. As Profs3, 4 e 5 referiram ainda, o serem empenhadas, como um aspecto importante a ter em consideração. Afirmaram igualmente, que o desafio que a educação destes alunos lhes coloca, o trabalho

em equipa, para além das características pessoais as levou a optar pelo ensino de alunos com MD.

Perspectiva dos profissionais de educação relativamente ao futuro dos alunos com MD

Os dados (ver Quadro n.º 9 do Anexo n.º 4) possibilitaram ter a visão destes intervenientes relativamente às perspectivas de futuro para os alunos com MD, e que por sua vez se centram nas subcategorias do quadro que se segue:

Aspectos de análise/ Objectivos	Campos	Categorias	Subcategorias
Aspectos Gerais	Perspectiva dos profissionais de educação relativamente ao futuro dos alunos com MD	Visão do futuro para os alunos com MD	Independência
			Integração na comunidade
			Institucionalizado
			Assistência médica
			Sem visão de futuro

Quadro n.º 8 – Perspectiva dos profissionais de educação relativamente ao futuro dos alunos com MD

A perspectiva dos profissionais relativamente à *independência*, destes alunos, passa por desenvolver competências que os torne menos dependentes dos outros para satisfazerem as suas necessidades básicas e na medida do possível desenvolverem competências para a realização de uma actividade ocupacional (Profs1, 2 e 5). No entanto, as Profs3 e 5 são de opinião que alguns nunca serão capazes de tomarem conta de si próprios.

As professoras acreditam que a *integração na comunidade*, de alguns dos alunos, até poderia ser uma realidade, como por exemplo, ” *fazer arrumações num supermercado com muita supervisão*”, mas é sua convicção de que a sociedade não está preparada para responder a estes alunos (Prof.2).

As professoras concebem como hipótese de futuro, para alguns deles a sua *institucionalização* (Profs1, 2, 3 e 4), apesar da preocupação manifestada pela Prof.4, dizendo que: “*esta solução poderá ser a resposta menos adequada*”.

A Prof.2 referiu, ainda, que a solução passa por *assistência médica*: “*para que tenham alguma qualidade de vida terão de estar muito medicados, sendo muito complicado em certas doenças degenerativas, tornando-se a esperança média de vida muito curta*”.

Porém, algumas das professoras apresentaram uma ausência de *visão de futuro*, apesar de já terem reflectido sobre o assunto o que lhes causou angústias (Profs2, 3, 4 e 5) em virtude da inexistência de respostas na sociedade para estes alunos.

Poderemos inferir pelos dados, que as professoras intervenientes vêm o futuro destes alunos com algumas reservas relativamente à sua inclusão na comunidade, apesar de referirem algumas actividades ocupacionais que alguns deles poderiam realizar. No entanto, referiram que a sociedade não está preparada para esta realidade. As respostas centram-se em serviços de apoio, como sejam as Instituições, ou através de assistência médica para garantirem alguma qualidade de vida.

Projectão do futuro dos profissionais de educação

No campo, *Projectão do futuro dos profissionais de educação*, (ver Quadro n.º 10 do Anexo n.º 4) os dados levaram-nos a conhecer as *perspectivas pessoais* dos intervenientes, assim como, as suas *perspectivas profissionais* tendo em conta a informação do quadro seguinte:

Aspectos de análise/ Objectivos	Campos	Categorias	Subcategorias
Aspectos Gerais	Projectão do futuro dos profissionais de educação	Perspectivas pessoais	Perspectiva positiva
			Perspectiva negativa
		Perspectivas profissionais	Desejo de continuidade de trabalho
			Necessidade de formativas

Quadro n.º 9 – Projectão do futuro dos profissionais de educação

Relativamente às *perspectivas pessoais* os dados indiciam um carácter, por um lado positivo, mas por outro lado, também negativo relativamente à continuidade de trabalho com os alunos com MD.

Na *perspectiva positiva* as professoras demonstraram sentimentos de que vale a pena trabalhar com estes alunos (Prof.1), de que preferem trabalhar em contexto escolar com estes alunos (Prof.2), de se sentirem bem nestas funções (Profs3 e 4), de já não sentirem a angústia dos primeiros tempos (Prof.3) e até terem possibilidade de concorrer, para outro Agrupamento, mas não o fazerem (Prof.5).

Na *perspectiva negativa* as professoras demonstraram algumas dificuldades, algum mal-estar físico e emocional, citando:” *apetece fugir*”, assim como,” *por vezes o trabalho é pouco estimulante e os problemas de coluna começam a aparecer*” (Prof.1); este “*trabalho desgasta psicologicamente*” (Prof.2); “*o trabalho pode não ser aproveitado*” (Prof.3), “*às vezes não sei dar mais*” (Prof.4) “*e o ano passado foi muito complicado*” (Prof.5).

Relativamente às *perspectivas profissionais* os intervenientes referiram dados com o *Desejo de continuidade de trabalho* e com as *Necessidades formativas*.

No *desejo de continuidade de trabalho* algumas das professoras manifestaram a vontade de mudança: “...sair, mas não há outra professora que queira trocar” (Prof.1); “devia ser rotativo, poder sair 2/3 anos e depois voltar” (Prof.2). Outras professoras expressaram o desejo de continuar: “depois da adaptação e das dificuldades encontradas, agora não me vejo a trabalhar sem ser com estes alunos” (Prof.3); “desejo acompanhá-los para o 2º ciclo” (Prof.4); “este trabalho é considerado um desafio” (Prof.5).

As áreas referidas das *necessidades formativas* centram-se: na comunicação (Profs1, 3, e 5); nas tecnologias de apoio (Profs2 e 4); na área da surdez (Prof.5) e a Prof.2 referiu a necessidade se formar um grupo de auto-formação entre os docentes que trabalham com estes alunos.

Poderemos inferir que alguns docentes apresentam algum cansaço, algumas dúvidas e incertezas relativamente às suas perspectivas profissionais no ensino destes alunos. As necessidades educativas especiais, nesta área, exigem um ensino especializado, em função da sua própria natureza, complexidade e especificidade, assim requererem professores com uma preparação específica para saber ensinar as crianças e jovens com esta problemática.

Os dados indicaram que os docentes manifestam dificuldades na educação destes alunos, apresentando-se, esta, como uma tarefa difícil e exigente. As dificuldades emergem, nomeadamente, da compreensão de como as características da MD afectam a aprendizagem. Assim, torna-se fundamental saber avaliar as suas capacidades e necessidades, o modo como funcionam nos diversos ambientes, para planificar a intervenção traduzindo-se numa educação com sucesso e acesso educativo e logo melhorar a qualidade de vida destes alunos.

Os dados levam-nos a dizer que ensinar estes alunos não é tarefa fácil e constitui um desafio significativo para todos os que com eles trabalham. Parece-nos que o longo percurso, de algumas professoras, as tem guiado por um processo de aprendizagem formativo, para trabalhar com estes alunos, criando abordagens alternativas àquelas que estavam habituadas a utilizar de forma a responder às necessidades desta população escolar.

Por conseguinte, as professoras apontaram algumas das suas necessidades formativas, nomeadamente, apresentaram a seguinte proposta de “se formar um grupo de auto-formação entre os docentes que trabalham com estes alunos” (Prof2). Parece-nos que sentem necessidade em partilhar a organização das respostas educativas podendo, assim, ir

ao encontro dos desafios exigentes da educação destes alunos. Logo, uma partilha de conhecimentos poderá facilitar a sua acção, passando esta por uma acção planeada de forma sistemática, com a exigência de um trabalho conjunto. Neste sentido, poderiam desenvolver-se respostas mais flexíveis, com a utilização de estratégias diversificadas, a utilização de diferentes materiais adequados às características de cada aluno de forma a atenuar as barreiras que se colocam à sua aprendizagem.

Programação de actividades

Os dados recolhidos (ver Quadros n.º 3 do Anexo n.º 4) permitiram-nos identificar os *Procedimentos gerais* utilizados pelos intervenientes, e que constam do quadro que se segue:

Aspectos de análise/ Objectivos	Campos	Categorias	Subcategorias
Aspectos gerais	Programação de actividades	Procedimentos gerais	Instrumentos de programação
			Recursos humanos envolvidos
			Dados da avaliação
			Actividades Programadas

Quadro n.º 10 – Procedimentos gerais na programação de actividades

Neste campo foi-nos possível ficar com uma visão global sobre alguns *Procedimentos gerais* relacionados com a programação de actividades relativamente aos *instrumentos de programação, aos recursos humanos envolvidos, aos dados da avaliação e às actividades programadas*. São esses dados que passaremos a descrever e, posteriormente, a analisar.

No que diz respeito aos *instrumentos de programação* as professoras aludiram essencialmente, à utilização do Programa Educativo Individual, às grelhas de programação onde referem os objectivos, as actividades e a avaliação (Prof.1), aos calendários de rotinas (Prof.2) e aos registos estruturados com indicação da actividade e do comportamento dos alunos (Prof.3).

A literatura indica que o uso de instrumentos de registo das actividades se torna essencial no sentido de estabelecer as prioridades para cada aluno. Segundo Nunes (2001), os mesmos devem ser elaborados em equipa e conter as actividades mais significativas para os alunos nos diversos contextos apontando para o uso de inventários ecológicos (instrumentos de avaliação que procuram descrever os diferentes ambientes/contextos onde a criança se encontra, recolhendo dados positivos acerca dela).

Nunes (2008) refere que é vantajoso utilizar instrumentos de trabalho que facilitem o registo do tipo de actividades que o aluno desenvolve e as que se consideram úteis para o seu desenvolvimento e compreensão do mundo. Assim, estes instrumentos de registo deverão permitir à equipa ficar com uma ideia precisa do tipo de experiências proporcionadas ao aluno auxiliando a tomada de decisões para o futuro.

Não nos é possível tecer considerações acerca dos instrumentos utilizados pelas professoras intervenientes, uma vez que não foram recolhidos dados documentais. No entanto, poderemos, no essencial, dizer que assinalaram instrumentos, quer formais quer informais, que permitem estruturar a programação da intervenção, onde será sempre possível evoluir para registos cada vez mais adequados às exigências da programação de actividades para estes alunos.

Relativamente aos *recursos humanos envolvidos* as professoras citaram que a programação das actividades se realiza em equipa cujos intervenientes podem ser: professoras, auxiliares e técnicos, embora nem sempre estejam todos presentes.

As Profs3 e 4 apontaram que no seu caso estão envolvidas duas professoras a trabalhar na Unidade: uma professora de manhã e outra à tarde (no caso da Prof.3), sendo que uma trabalha as áreas académicas e a outra trabalha as áreas de Expressão e de autonomia pessoal (caso da Prof.4). As Profs1 e 5 indicam que são intervenientes neste processo uma professora e duas auxiliares.

Apenas a Prof.2 aludiu ao trabalho de articulação com os técnicos. Estes dados poderão indiciar que o desenvolvimento do trabalho em equipa não é promovido de forma participada entre todos. Os professores e as auxiliares são os intervenientes que parecem ter uma maior participação, talvez devido ao facto de estarem diariamente presentes no mesmo contexto da Unidade de Apoio à MD. Relativamente aos técnicos, parecem ter uma menor participação associada a uma intervenção mais esporádica e desligada do sentido de equipa.

Os intervenientes dizem recolher *dados de avaliação*, que podem ser considerados essenciais para uma melhor compreensão das características dos alunos. Esses dados prendem-se com aspectos da autonomia pessoal e a verificação da evolução que, muitas das vezes, passa pela utilização de uma ajuda física total para uma ajuda física parcial (Prof.1); dados sobre os posicionamentos e as actividades realizadas pelos alunos (Prof.2).

A literatura diz que a avaliação dos alunos com MD pressupõe a recolha de dados por parte de todos os intervenientes. Essa recolha de informação deve permitir a identificação das competências e o seu nível de funcionamento nas actividades, compreender as suas

necessidades, as prioridades da família e do ambiente escolar e ainda, a forma como são desenvolvidas essas actividades. A equipa deve planear a avaliação identificando os procedimentos e respectivos instrumentos de avaliação com o fim de proceder à planificação da intervenção (Amaral et. al., 2004; Nunes, 2001, 2008).

De uma forma geral podemos dizer que as professoras referiram aspectos essenciais do processo de avaliação, no entanto, os dados recolhidos não nos permitem tecer considerações acerca dos procedimentos desenvolvidos e adequados pelos intervenientes.

Nas *actividades programadas* os intervenientes reportam-se às actividades individuais e diferenciadas (Profs1, 2, 4 e 5), nomeadamente as ligadas à vida diária/rotinas. Os conteúdos académicos são em parte trabalhados nesses momentos, utilizando a análise de tarefas e os calendários de antecipação. Referem, ainda, os Profs1, 2 e 3 que têm em conta uma perspectiva funcional na programação das actividades. Os Profs2 e 3 referem o facto de que em cada dia da semana ser realizada uma determinada actividade específica. A Prof.2 mencionou que a sua planificação é feita por actividades e compara-as com as que actualmente programa, mais numa perspectiva funcional, do que fazia no início da carreira, que se fundamentavam numa perspectiva mais de desenvolvimento.

A Prof.4 enunciou actividades de iniciação à leitura – método das 28 palavras, actividades de matemática com materiais manipuláveis, actividades do Plano da Leitura – livros recomendados/livros da biblioteca digital, no entanto, salientou que nem todos os alunos fazem estas actividades. De acordo com a revisão bibliográfica este tipo de actividades não se adequa às características dos alunos com MD pelo menos nos casos mais graves. Podemos inferir, então, que poderá haver algumas incertezas ou mesmo desconhecimento do conceito de multideficiência e por conseguinte que actividades são essenciais desenvolver.

2.2- Apresentação e interpretação dos resultados considerando os objectivos do estudo

Após a apresentação dos aspectos mais gerais, passamos à descrição e análise seguindo a ordem dos objectivos definidos para este estudo tendo em conta os campos e respectivas categorias e subcategorias.

Objectivo 1 - Conhecer as dificuldades dos professores de Educação Especial na educação dos alunos com MD

Educação de alunos com MD

A *Educação de alunos com MD* (ver Quadro n.º 2 do Anexo n.º 4) coloca diversas dificuldades aos profissionais que com eles trabalham. Considerando o objectivo delineado para este estudo, neste campo identificámos quais as principais dificuldades dos intervenientes relativamente à educação dos alunos com MD e que se encontram referidos no quadro seguinte:

Aspectos de análise/ Objectivos	Campos	Categorias	Subcategorias
Conhecer as dificuldades dos professores de Educação Especial na educação dos alunos com MD	Educação de alunos com MD	Dificuldades	Dificuldades relacionadas com as características dos alunos
			Dificuldades com a gestão curricular
			Dificuldades relacionadas com a gestão da escola
			Dificuldades relacionadas com a inclusão

Quadro n.º 11 – Dificuldades na educação dos alunos com MD

As principais dificuldades identificadas relacionam-se com: i) as *características dos alunos*, ii) a *gestão curricular*, iii) a *gestão da escola* e iv) a *política de inclusão*. Tendo em conta os dados recolhidos passa-se a apresentar e analisar as dificuldades apontadas.

Pela análise de conteúdo das entrevistas verificou-se que as dificuldades mais assinaladas relacionam-se com as *características dos alunos*, representando o maior nível de incidência de respostas, seguindo-se as *dificuldades com a gestão curricular* e por fim as *dificuldades com a gestão da escola e a inclusão*.

Todos os professores referiram sentir dificuldades relacionadas com as *características dos alunos*, à excepção da Prof.2 a qual indicou que estas não constituem dificuldades para a sua intervenção. A Prof.5 pronunciou-se sobre este aspecto relacionando as características dos alunos com as dificuldades que teve em aceitar a

deficiência, porque estas afectaram as suas expectativas relativas ao nascimento de um filho.

As restantes professoras destacaram as dificuldades relacionadas com as características que se prendem com os problemas de saúde (e.g. *grandes compromissos motores, totalmente dependentes*); com a ausência de comunicação oral; com os problemas de cognição e, ainda, com a idade. Foi salientado que à medida que os alunos vão ficando mais crescidos manifestam, também, um maior afastamento no perfil de funcionamento, quando comparado com os outros alunos da sua idade (e.g. *A inclusão dos alunos com MD é mais complicado com alunos mais velhos*).

As dificuldades, com a *gestão curricular*, são referenciadas por todas as professoras à excepção da Prof.5. As principais dificuldades centram-se na individualização e diferenciação das actividades, de modo a torná-las significativas para os alunos (e.g. *realização de actividades diferenciadas na sala do ensino regular e introdução do sistema de calendários*); assim como a “pressão” sobre as aprendizagens formais (e.g. *há pressão com as aprendizagens formais ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática*).

Relativamente às dificuldades relacionadas com a *gestão da escola* e com a *inclusão*, não obtivemos dados por parte de alguns intervenientes. As principais dificuldades assinaladas foram: conseguir gerir a substituição dos professores que trabalham na Unidade (e.g. *não há quem queira assegurar o trabalho na Unidade*), quando estes se ausentam por qualquer motivo; irregularidade no cumprimento dos horários pelos técnicos e o facto de existirem espaços desadequados.

Ao nível da *inclusão* salientam-se as dificuldades em desenvolver actividades inclusivas com os pares (e.g. *é complicado criar momentos de inclusão e de trabalho significativo com os pares sem NEE*) e o esquecimento destes alunos como pertencentes à escola (e.g. *na planificação de actividades para todos os alunos da escola nem sempre contempla os alunos com MD*).

Numa primeira análise poderemos estabelecer algumas relações entre as dificuldades supracitadas, a experiência profissional e os conhecimentos específicos em multideficiência de cada professora. Assim, as duas professoras com formação inicial em Educação de Infância, com mais tempo de serviço em Educação Especial e simultaneamente em multideficiência, apresentaram maior quantidade de dados nos diferentes parâmetros das dificuldades expostas, logo poderemos dizer que talvez tenham mais consciência das dificuldades e dos desafios a enfrentar. Também elas foram as únicas a expôr dados relativas às dificuldades com a gestão da escola referindo que “Os alunos

com MD são vistos como pertença à Unidade e não à escola, nem sempre são incluídos na planificação das actividades da escola e a existência de espaços físicos desadequado.

Das três professoras com formação inicial em 2º e 3º ciclos, duas mencionaram o facto da sua formação não contribuir em nada para a educação de alunos com MD. Fica aqui uma questão, para a qual não possuímos dados que a possam comprovar: Será que as licenciaturas em Educação de Infância preparam melhor os profissionais para trabalhar com alunos com MD? Ou terá a ver com o facto de nestas idades as discrepâncias serem mais fáceis de gerir? Quer dizer que a educação destes alunos se torna mais complexa à medida que eles crescem?

Enfim, independentemente das suas características, os professores intervenientes neste estudo referiram que as principais dificuldades estão ligadas às características dos alunos, focalizando-se em questões relacionadas com: i) a faixa etária, sendo que quanto mais estes avançam na idade, maior é o seu distanciamento e maiores dificuldades sentem no processo de inclusão com os pares, ii) os problemas de saúde, iii) o défice cognitivo muito acentuado, iv) os grandes compromissos motores, v) a total dependência, vi) o compreender o desprazer destes alunos vii) a ausência de linguagem oral.

Depreendemos que as dificuldades sentidas por estes profissionais se relacionam com as características específicas da multideficiência, entre as quais se salientam a heterogeneidade das mesmas e as necessidades destes alunos. Embora estes partilhem algumas características comuns, podem apresentar algumas muito diversificadas, as quais dependem, essencialmente, da idade, da combinação e gravidade das limitações que manifestam e das experiências vivenciadas (Amaral et al., 2004; Nunes, 2008; Orelove & Sobsey, 2000).

Perante os resultados deduzimos que os professores sentem dificuldades, nomeadamente, na identificação dos comportamentos comunicativos e na respectiva interpretação, o que os pode levar a que nem sempre respondam adequadamente às suas tentativas de comunicação. Na opinião de uma professora estas dificuldades conduzem a comportamentos invasivos e abusivos com as crianças. Infere-se que estas dificuldades afectam a qualidade da interacção estabelecida com as crianças, assim como, conduzem a implicações e a desafios na forma como os intervenientes criam as respostas educativas para a educação de alunos com MD.

Duas das professoras referiram que inicialmente (quando começaram a trabalhar com as crianças) as dificuldades eram mais acentuadas, pois as características dos alunos com MD afectavam de alguma forma o seu bem estar físico e emocional (angústia). No entanto,

o contacto com os alunos ajudou-as a conhecê-los melhor e, conseqüentemente levou-as a desejar continuar a trabalhar com esta população. Logo poderemos salientar que o conhecimento das crianças é um aspecto que mobiliza as decisões e perspectivas profissionais. Consideraram, ainda, que a dificuldade de interpretação dos comportamentos de desprazer e mal estar dos alunos e os problemas de saúde, como salientado pela Prof.1: *“dificuldades em identificar o porquê do desprazer”* vai melhorando em função do conhecimento que se vai possuindo dos alunos.

Evidenciam-se que as dificuldades com a planificação e realização de actividades estão de alguma forma relacionadas com as necessidades que as crianças manifestam de acordo com a sua faixa etária. Nas idades mais baixas as necessidades são bem diferentes das que se apresentam quando são mais crescidas e parece-nos que as dificuldades na planificação se acentuam conforme estes alunos vão crescendo.

Segundo Amaral e Nunes (2008, pág. 7) *“as necessidades de inclusão desta população vão muito para além da inclusão escolar e projectam-se em todos os contextos de vida em que se inserem”*, pelo que colocamos a seguinte questão: Será que estas professoras têm a concepção de que a sala de aula oferece reduzidas oportunidades de aprendizagem e representa apenas um dos ambientes onde precisam de ser incluídos e daí as dificuldades na planificação de actividades?

Uma das professoras do 2º e 3º ciclo referiu que tem dificuldades em criar actividades de rotina e que estas não se transformem apenas em actividades repetitivas. Parece-nos importante salientar esta dificuldade na medida em que as actividades, muitas das vezes, poderão ser desenvolvidas de uma forma rotineira, sem preocupações em desenvolver as capacidades e competências nas crianças. Será que esta atitude possibilita a criação de oportunidades de aprendizagem?

Relacionando as dificuldades de gestão do currículo com as dificuldades na inclusão, podemos aludir a um dos indicadores, desta dificuldade, referido pela Prof.1: *“É complicado criar momentos de inclusão e de trabalho significativo com os pares sem NEE”*. Fica patente a dificuldade em criar momentos de inclusão e de trabalho significativo no contexto de sala de aula, nomeadamente a partir dos anos iniciais de escolaridade, como é aludido nas entrevistas. Logo, podemos inferir que poderá haver alguma consciência de que a sala de aula não é o único espaço de aprendizagem, as suas oportunidades não se esgotam neste espaço.

Relativamente às dificuldades detectadas, a mudança fundamental que se impõe, nas questões de educação desta população, parece consistir na transferência de uma

“perspectiva centrada na criança” para uma “perspectiva centrada no currículo” (Ainscow, 1990). Considerando esta abordagem, podemos inferir que é necessário levar os professores a terem concepções de que as barreiras que se colocam à aprendizagem destas crianças/jovens passam, na sua grande maioria, pelas dificuldades decorrentes das limitações existentes no currículo oferecido e, não somente devido à compreensão das características individuais destes alunos. Como afirma Nunes (2002) para que estas crianças aprendam é necessário que no seu processo educativo se registem alterações específicas ao nível do currículo: particularmente ao nível dos conteúdos, das estratégias e dos recursos humanos e materiais, o que nem sempre é fácil de concretizar.

Objectivo 2 - Identificar preocupações e prioridades manifestadas pelos professores de Educação Especial relativamente à Educação de alunos com MD

Preocupações de intervenção do profissional de educação

Tendo como fim a identificação das preocupações manifestadas pelos professores de Educação Especial relativamente à Educação de alunos com MD, os dados recolhidos e analisados evidenciaram que as preocupações dos intervenientes (ver Quadros n.ºs 4 e 4.1 do Anexo n.º 4) se inserem em quatro domínios (*Desenvolvimento de competências no aluno; Saúde física; Respeito pela individualidade do aluno e Trabalho com a família*) estando referidos no quadro que se segue:

Aspectos de análise/ Objectivos	Campos	Categorias	Subcategorias
Identificar preocupações e prioridades manifestadas pelos professores de Educação Especial relativamente à Educação de alunos com MD	Preocupações de intervenção do profissional de educação	No desenvolvimento de competências	Na área da autonomia
			Na área da Comunicação
			Na área da socialização
		Na saúde	Saúde física
			Bem-estar
		No respeito pela individualidade do aluno	As escolhas do aluno
			As decisões do aluno
			Os interesses do aluno
			A idade cronológica do aluno
		No trabalho com a família	Necessidades da família
			Dificuldades da família
			Articulação com a família

Quadro n.º 12 – Preocupações de intervenção do profissional de educação

Estas preocupações relacionam-se em primeiro plano com o apoio aos alunos e em segundo com o apoio prestado à família. Podemos dizer que as preocupações estão centradas na intervenção com os alunos, apesar de haver duas professoras (Profs4 e 5) que

citaram poucos dados a categorizar, o que poderá indiciar pouco conhecimento acerca das suas próprias preocupações, ou não terem de facto muitas preocupações na intervenção.

No *desenvolvimento de competências no aluno*, constatou-se que os intervenientes apresentaram maior incidência de preocupação nas áreas de autonomia e socialização. A área da *comunicação* constituiu preocupação apenas para a Prof.1, o que é estranho dadas as dificuldades apresentadas e anteriormente descritas (no objectivo número um) a nível do processo de comunicação com estes alunos. Na área da *autonomia*, as principais preocupações dos Profs1 e 4 relacionaram-se com o desenvolvimento de actividades de vida diária, nomeadamente nas tarefas de higiene e alimentação (e.g. *é fundamental treinar o controle dos esfíncteres*).

Na área da *socialização* as preocupações das Profs1, 2 e 4 centraram-se no desenvolvimento dos afectos e na relação interpessoal com os outros (e.g. *estes alunos não podem estar todo o dia na sala com a cabeça para baixo*). Na área da *comunicação* a preocupação da Prof.1 está direccionada para a ausência de comunicação oral e ainda para o facto de não se ter desenvolvido meios de comunicação alternativa, de forma a compreender as manifestações de desconforto (e.g. *a ausência de comunicação verbal por parte dos alunos, cria dificuldades em proporcionar escolhas e compreender manifestações de desconforto*).

Resumindo, as preocupações no desenvolvimento de competências nos alunos assentam sobretudo em preocupações focalizadas para o desenvolvimento de competências de autonomia, de socialização e de comunicação. Estas enquadram-se em áreas essenciais na intervenção com os alunos. Segundo Nunes (2008, pág. 39), “*Do conjunto das áreas curriculares existem algumas que podem ser consideradas complementares, enquanto outras são centrais, nomeadamente as áreas da Comunicação*”. No entanto, poderemos referir que a comunicação talvez não constitua, em algumas das situações, uma preocupação central na intervenção educativa, uma vez que apenas uma das professoras referiu este aspecto.

As preocupações na *saúde física* não se revelaram com grande significado nos dados recolhidos. Apenas as Profs1 e 3 expuseram as suas preocupações, as quais vão no sentido da perda de capacidades resultantes das doenças degenerativas (Prof.1), (e.g. *preocupações com a perda de capacidades motoras e comunicativas resultantes da doença degenerativa*) e no *bem estar* físico e emocional (e.g. *Encontrar soluções individuais e proporcionar situações que lhes agradem e não os deixar o dia todo de cabeça para baixo*) (Profs.3).

As preocupações enunciadas *no Respeito pela individualidade do aluno* focalizaram-se com maior incidência na sua *idade cronológica*, a que se segue os *interesses* do aluno, *as suas escolhas* e por fim, com menor incidência, as *decisões* do aluno. De realçar que as Profs1 e 3 são aquelas que manifestaram preocupações em todos estes níveis.

Quanto às preocupações com a *idade cronológica*, estas situaram-se especificamente na adequação das actividades à idade cronológica (Prof.1) e na transição para o 2º ciclo do Ensino Básico em função da idade (Profs2 e 3) (e.g. *preocupação em que estejam na unidade até aos 16 anos porque ficam desenquadrados do contexto da escola*).

Os *interesses dos alunos* constituem uma preocupação, nomeadamente, na consideração destes para a planificação das actividades (Prof.1). É dito que na sala de aula é difícil gerir os interesses destes alunos (Prof.3), assim como na gestão do Programa Educativo Individual.

No que diz respeito às *escolhas do aluno*, esta preocupação centra-se nas dificuldades em proporcionar oportunidades de escolha. Miles e Riggio (1999), dizem que as escolhas são um aspecto muito importante na comunicação logo a ausência deste aspecto na intervenção retira, frequentemente, a estes alunos, a possibilidade para comunicar.

Uma das professoras (Prof.3) mencionou que esta preocupação constitui um desafio para se poder chegar mais longe no trabalho a desenvolver com estes alunos (e.g. *são esses desafios que se colocam quando se faz a planificação e se pensa sempre em ir mais além*). Em relação às *decisões* é preocupação da Prof.1 não se tornar evasiva.

Resumindo, consideramos que as preocupações destes professores são importantes para a orientação do seu trabalho. O professor deve saber o que é essencial ensinar a estes alunos considerando as suas capacidades e necessidades, bem como as exigências dos contextos onde funciona ou poderá vir a funcionar.

Todavia, algumas dúvidas se nos levantam relativamente aos aspectos assinalados pelos professores, nomeadamente quanto à adequação da intervenção no sentido de promover uma aprendizagem activa. Como referem Chen & Dote-Kwan (1995, cit. in: Nunes, 2001), as adequações devem ser realistas e terem em atenção o desenvolvimento de actividades apropriadas à sua idade, às suas capacidades e necessidades de modo a serem funcionais.

Relativamente ao *trabalho com a família*, todas as professoras descreveram acções em conjunto com estas atendendo às suas necessidades e dificuldades representando uma preocupação geral para todos os intervenientes, nomeadamente nos seguintes aspectos: *necessidades, dificuldades e articulação com a família*.

No que diz respeito às *necessidades da família*, as preocupações dos Profs1, 3, 4 e 5 vão ao encontro das questões de higiene, alimentação e vestuário, o percurso escolar, nomeadamente a transição ao 2º ciclo e a necessidade de existir Actividades de Tempos Livres (ATL) para estes alunos (e.g. *necessidade de ATL durante as interrupções lectivas*). Nas *dificuldades* das famílias foi salientada a aceitação de um filho deficiente, pouca disponibilidade, cansaço e angústia por ausência de perspectivas futuras (Profs2 e 3). Nas questões de *articulação com a família* as preocupações residem no trabalho em comum (Profs1 e 2), essencialmente para a tomada de decisões e colaboração na resolução de problemas (e.g. *envolver os pais nas tomadas de decisões*).

Como salienta Nunes (2001), numa intervenção pedagógica adequada às necessidades e capacidades das crianças não podem ser esquecidas as prioridades da família sendo fundamental para o sucesso educativo e constituindo um dos aspectos principais da actividade pedagógica dos professores.

Para (Gallimore Gallimore, Coots, Weisner, Garnier e Guthrie, 1996, cit. in: Gil, 2008), as dificuldades com as quais as famílias se defrontam passam pela forma como têm que gerir a sua vida quotidiana, a organização da mesma, integrando rotinas mais complexas e mais diversificadas, numa constante procura de respostas apropriadas para o seu filho.

De acordo com (Rodrigo e Palácios, 1998, cit. in: Gil, 2008), estes aspectos só por si já dificultam a acção da família podendo no entanto ser agravados em função de algumas características específicas de cada família (conflituosa, a mãe sobrecarregada com os cuidados, necessidade de abandono da profissão, desavenças conjugais, etc.). Mas, por outro lado, existem outras famílias que conseguem vencer e desenvolver uma rotina diária significativa e coerente com as necessidades do seu filho.

No sentido de minimizar as necessidades e dificuldades das famílias com filhos com multideficiência, Simón, Correa, Rodrigo e Rodríguez (1998 cit. in: Gil, 2008) mencionam alguns factores de apoio para com as mesmas: i) criar ou aumentar as redes de apoio; ii) fomentar relações familiares produtivas entre os seus membros e entre outros e, iii) criar estilos de resistência adequados aos próprios. Para estes autores estes factores poderão permitir que estas famílias enfrentem os problemas com mais tranquilidade e com maior êxito.

O que nos parece é que as preocupações das professoras vão ao encontro do que aqui foi referido, nomeadamente em relação às dificuldades e necessidades das famílias, tendo

em conta as características de cada uma. Assim como, tentam criar situações de apoio para minimizar algumas das dificuldades.

Prioridades dos Professores de Educação Especial

Neste estudo procurou-se identificar prioridades manifestadas pelos professores de Educação Especial relativamente à Educação de alunos com MD (ver Quadro nº 5 do Anexo 4), pelo que seguidamente se apresentam e analisam alguns dados recolhidos a este nível e que constam do quadro abaixo:

Aspectos de análise/ Objectivos	Campos	Categorias	Subcategorias
Identificar preocupações e prioridades manifestadas pelos professores de Educação Especial relativamente à Educação de alunos com MD	Prioridades de intervenção do profissional de educação	Intervenção pedagógica	No apoio ao aluno
			No apoio à família

Quadro nº 13 – Prioridades de intervenção do profissional de educação

No que respeita às prioridades dos intervenientes e de acordo com os dados apresentados observou-se que estas se subdividem em dois níveis: *prioridades de apoio ao aluno e prioridades de apoio à família*.

Pela observação dos dados recolhidos poderemos inferir que a principal prioridade é o apoio ao aluno, pois todos os intervenientes focaram este aspecto, enquanto o apoio à família apenas é referido por duas professoras.

No *apoio ao aluno* as principais prioridades centraram-se nas questões do currículo e da aprendizagem. Todas as professoras apontaram dados relativos a esta subcategoria. As professoras anotaram vários aspectos prioritários no apoio aos alunos. O facto de estes estarem afastados do currículo normal, faz com que seja necessário individualizar os objectivos a alcançar, ou seja: as capacidades a desenvolver nos alunos, considerando importante desenvolver actividades que prendam a sua atenção a algo (Prof.1). Ainda, relacionado com o currículo, a Prof.2 referiu que para os alunos com dificuldades muito graves é mais fácil a sua inclusão no 1º ciclo do que no 2º ciclo, pois a sua transição para esse nível de ensino é muito complicada. Considera, no entanto, ser muito importante perspectivar a sua transição. Esta ideia também foi exposta pela Prof.4 que aludiu que não será vantajoso frequentarem o 5º ano. Esta mesma professora referiu que há aprendizagens que são quase impossíveis de alcançar por estes alunos, sendo que ser-lhes-á mais útil aquilo que irão precisar no futuro. A Prof.5 expressou que estes alunos podem aprender muitas coisas dependendo das suas características.

Outro aspecto focado por todas as professoras prendeu-se com a prioridade das actividades que realizam com os próprios alunos: actividades de vida diária fora da sala; actividades de higiene e vestuário; *“vai começar a ir ao supermercado com uma lista de compras”* (Prof.1); *“aprender a pôr a mesa no refeitório; aprendizagens na alimentação, nem que seja com colheres adaptadas e pratos com rebordos; ligação dos dias com as actividades específicas; fazem aprendizagens de iniciação à leitura, matemática”* (Prof.3); *“precisam de aprender noções de tempo: dias da semana; precisam de conhecer o meio que os rodeia”* (Prof.4); *“fazemos treino de banhos; agora está interessada nos jogos do computador; aprender desde a área académica até às expressões”* (Prof.5). Alguns dos professores salientaram a inclusão escolar destes alunos: *“a escola é um lugar onde podem aprender a ter uma vida mais participada; aprender a interagir com os outros”* (Prof.1); *“interacção com os outros alunos; aprender a conviver e a relacionar-se com os outros”* (Prof.2); *“na escola aprendem a estar com os outros”* (Prof.4).

A Prof.1 mencionou ainda, uma das prioridades, que se relaciona com a manutenção da saúde física, precisando de estar atenta a todos os comportamentos e prestando cuidados no sentido de evitar que a patologia se possa agravar.

Pelos dados analisados poderemos reforçar as inferências atrás mencionadas relativamente à área da comunicação não representando, esta, uma prioridade central na intervenção, não nos parece que sejam planeadas acções para o desenvolvimento de competências comunicativas nestes alunos.

Os dados sugerem que os professores centram a sua intervenção, especificamente, no desenvolvimento das capacidades relacionadas com a autonomia nas actividades de higiene, alimentação e socialização. No entanto, ao nível da socialização, questiona-se se há uma acção planeada para os ensinar a relacionarem-se com os seus pares ou, simplesmente, o facto de estarem juntos já será o suficiente para aprenderem a relacionar-se com os outros. Esta questão é descrita no estudo realizado por Maia e Ferreira (2007) onde mencionam que quase não foram observadas interacções entre os alunos com MD e os seus pares. Esta observação levou-as a poderem inferir que os docentes dispõem de poucos conhecimentos necessários para adaptar conteúdos, metodologias de ensino que permitam a participação activa de todos.

Para Rowland & Schweigert, (1998, cit. in: Nunes, 2001) a construção de vínculos afectivos com as pessoas ajuda a criança a motivar-se para interagir e comunicar. Poderemos dizer que uma acção planeada para desenvolver a interacção com os outros inclui uma forte componente social para comunicar. Comunicando, a criança desenvolve as

suas capacidades e competências, em virtude da relação que estabelece. Quanto maior for a sua capacidade para comunicar, maior domínio terá sobre o seu meio ambiente. No entanto, os dados não nos permitem dizer que exista uma intenção planeada da interacção por parte dos intervenientes quando referem o desenvolvimento da socialização.

Um aspecto que merece algum realce é o facto de algumas professoras mencionarem actividades relacionadas com aprendizagens académicas de iniciação à leitura (método das 28 palavras). Perante este dado, que já atrás tinha sido mencionado, algumas dúvidas se levantam: Os alunos com MD têm características que permitam aprender a ler? Será esta uma prioridade para estes alunos? Será que alguns dos alunos que frequentam a Unidade de Apoio à Multideficiência são de facto multideficientes?

No *apoio à família*, as Profs4 e 5 destacaram o trabalho com a família nas questões de higiene. A Prof.5 diz apoiar as famílias na adequação das expectativas e no acompanhamento a consultas médicas. Poderemos considerar que as prioridades de intervenção centram-se nas orientações sobre as actividades de higiene e alimentação, na adequação das expectativas e no acompanhamento a consultas médicas. As prioridades referidas relacionam-se, principalmente, com as preocupações enunciadas e focalizam-se essencialmente nas necessidades de cuidados diários e educacionais.

Tendo presente o objectivo e a questão da investigação em que se pretende identificar as preocupações e prioridades dos professores na educação de alunos com MD, parece-nos que as diferentes preocupações e prioridades manifestadas pelas professoras centraram-se nas questões relacionadas com: o apoio aos alunos no desenvolvimento das competências básicas tendo em conta as suas limitações e problemáticas; o bem estar físico e emocional; assim como, o respeito pela sua individualidade sem esquecer, as dificuldades e necessidades (cuidados diários e educacionais) das famílias.

Os intervenientes consideraram crucial o papel da família na estruturação, organização e desenvolvimento da acção educativa, atendendo às necessidades (criança e família) actuais e futuras numa lógica de perspectivar o seu futuro com base na melhoria da qualidade de vida, apesar das incertezas e angústias por parte de todos. Amaral et al., (2006) referem que os programas educativos destes alunos devem ter em conta as suas necessidades e da família possibilitando uma intervenção/participação em experiências de vida real de forma a melhorar a qualidade de vida no futuro.

Objectivo 3 – Identificar os factores que influenciam as decisões dos professores de Educação Especial relativamente à programação de actividades para as crianças com MD

Trabalho em equipa

Relativamente à programação de actividades identificámos o factor do *trabalho em equipa* (ver Quadros n.º 3.1) e reconhecemos, em função dos dados recolhidos, como sendo um dos factores que influencia as decisões dos intervenientes relativamente à programação de actividades. No *trabalho em equipa* identificámos diversos itens de acordo com os dados, como se podem observar no quadro de seguida apresentado:

Aspectos de análise/ Objectivos	Campos	Categorias	Subcategorias
Identificar os factores que influenciam as decisões dos professores de Educação Especial relativamente à programação de actividades para as crianças com MD	Programação de actividades	Trabalho em equipa	Articulação com professores
			Articulação com técnicos
			Articulação com a família
			Articulação com Auxiliares
			Periodicidade de Articulação

Quadro n.º 14 – Trabalho em equipa

Todas as professoras expuseram dados relativamente a este aspecto, tendo-se verificado uma menor incidência de respostas na articulação com os auxiliares (apenas referida por uma professora) seguida da articulação com as famílias (referida por duas professoras).

As professoras referiram-se à *articulação com outras professoras*, quer ao nível da Unidade de Apoio à Multideficiência (Profs1, 2, 3, 4 e 5) quer com as professoras da turma (Profs3 e 4), quer ainda com outras professoras da escola (Profs3 e 4). As Profs1 e 4 declararam que todos os dias estão, algum tempo, em conjunto com outra professora da Unidade e com os alunos, passando nesse momento a informação do que foi feito. A Prof.4 realça a articulação estabelecida com uma professora do 1º ciclo da escola, no sentido de ajudar a desenvolver um método específico para o ensino da Matemática.

Na *articulação com técnicos* declararam que mantêm um contacto informal com os técnicos da CERCÍ para programação da intervenção, elaboração dos Programas Educativos Individuais, apresentando-se estes como uma mais valia no trabalho a desenvolver com os alunos. A articulação serve essencialmente para conhecer a perspectiva de cada um em relação a cada aluno. Algumas professoras manifestaram alguns problemas na articulação de trabalho com os técnicos, por exemplo: “*a realização*

de trabalho pouco sistematizado com os alunos; pouca experiência profissional dos técnicos e insistência para que o trabalho seja realizado numa perspectiva ecológica e interdisciplinar” (Prof.2), “*dificuldades de articulação, devido a horários contrários”* (Prof.3).

Na *articulação com a família* apenas as Profs2 e 3 mencionaram este aspecto, sendo que as restantes professoras não fizeram qualquer referência. A Prof.2 verbalizou que efectua com a família o levantamento das aprendizagens importantes, assim como, orienta a família para determinados procedimentos e actividades. A Prof.3 citou o contacto que tem diariamente, para troca de informações e diz estar atenta às expectativas da família.

A Prof.2 foi a única a mencionar a *articulação com as auxiliares*, sendo que realizam em conjunto a planificação e a implementação de actividades.

Relativamente à periodicidade de articulação os intervenientes mencionaram diferentes períodos de realização das reuniões: no início do ano, finais de período, diariamente para conversar acerca das actividades a implementar (Profs1, 3 e 5), mensalmente e semanalmente para programação de actividades (Profs2, 3 e 4).

Pelos dados verificámos que não existe um procedimento padrão de articulação entre os intervenientes. O trabalho de equipa decorre da articulação entre professores (os professores da Unidade de Apoio, da turma e ainda outros da escola) de uma forma diária e informal, para passagem de informações acerca do que foi feito e do que é necessário fazer. Com técnicos acontece de uma forma quer informal quer formal para programação da intervenção e elaboração dos Programas Educativos Individuais, apresentando-se como uma mais valia, apesar das dificuldades de articulação devido a horários contrários (e.g. *boa parceria com os técnicos: terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, educadora social, fisioterapeuta e uma psicóloga*). A articulação com a família revelou-se num contacto diário, para troca de informações e para o levantamento das aprendizagens importantes, assim como, na orientação para determinados procedimentos. A articulação com as auxiliares realiza-se para a planificação de actividades.

No que diz respeito à periodicidade de articulação, ela acontece em ocasiões específicas, como sejam: em reuniões formais no início do ano e finais de período, mas também diariamente para conversar acerca das actividades a realizar.

Resumindo, os dados levaram-nos a considerar que a articulação estabelecida com a família e com os outros profissionais, tende a ser definida, por quase todos os intervenientes, como princípios do trabalho em equipa. Neste sentido, uma das professoras ilustra-a como uma mais valia. Porém, foi apontada a dificuldade de articulação devido aos

horários contrários dos professores e dos técnicos, o que dificulta a avaliação e programação de actividades.

Salienta-se, ainda, que uma das professoras (Prof.2) referiu as dificuldades de trabalho em equipa com os técnicos, nomeadamente no trabalho de apoio aos alunos e a sua pouca experiência profissional com alunos com MD. Aludiu à sua insistência para que o apoio aos alunos fosse dado numa perspectiva interdisciplinar. Apesar destas dificuldades, mencionou existirem reuniões de programação com todos os profissionais.

Parece-nos possível inferir que, os intervenientes realizam um trabalho em equipa onde os alunos são o centro da intervenção. A articulação ocorre essencialmente para elaborar os Programas Educativos Individuais e para programar actividades.

Com base nos dados referenciados, reflexões possíveis, levam-nos a questionar: Serão as famílias, elementos activos do trabalho em equipa? Que tipo de participação têm nas reuniões de programação da intervenção?

Relativamente à relação estabelecida com a família, apenas dois intervenientes mencionaram que esta se centra essencialmente na troca de informação, levantamento das aprendizagens e orientações para determinados procedimentos. Relativamente ao efectivo trabalho de equipa, incluindo a família como um elemento activo na criação de respostas educativas, levantaram-se algumas dúvidas que vão ao encontro das considerações do estudo aprofundado (Nunes, 2006) em que dados apontaram para uma percentagem muito baixa da presença dos familiares, nas reuniões de planificação.

Tendo em conta o estabelecido por Claninger (2004, cit. in: Orelove, Sobsey & Silberman, 2004) em que os diferentes intervenientes educativos devem funcionar em equipa para avaliar, planificar e intervir tendo por base uma programação educativa integrada, parece-nos que estes intervenientes aludem às principais tarefas em trabalho de equipa. Podemos inferir, que os dados recolhidos conduzem-nos ao que Madureira e Leite (2003) expõem relativamente ao trabalho de equipa, tendo este um desenvolvimento lento e gradual; requerendo esforços e envolvimento; uma participação igualitária; uma resolução conjunta dos problemas; considerando-se a partilha de responsabilidades e ainda a flexibilidade de papéis. Parece-nos que os dados recolhidos apontam para esse trabalho lento e gradual nas diferentes tarefas exigidas na educação de alunos com MD.

Procedimentos de avaliação

Tendo em conta os dados recolhidos (ver Quadro n.º 6 do Anexo n.º 4) identificámos um outro factor, para além do atrás referido *trabalho em equipa*, que influencia as decisões dos intervenientes relativamente à programação de actividades – *os procedimentos de avaliação*. Consideraram-se os dados indicados no quadro que se segue:

Aspectos de análise/ Objectivos	Campos	Categorias	Subcategorias
Identificar os factores que influenciam as decisões dos professores de Educação Especial relativamente à programação de actividades para as crianças com MD	Procedimentos de Avaliação	Processo de recolha de informação	Instrumentos de avaliação normalizados
			Registos estruturados
			Intervenientes
			Periodicidade
		Tipo de informação recolhida	Características do aluno
			Características da família

Quadro n.º 15 – Procedimentos de Avaliação

No que respeita aos *procedimentos de avaliação*, esta dimensão apresenta uma incidência de respostas pouco significativa, tendo apenas sido enunciados os dados relativos ao *processo de recolha da informação* por uma das professoras (Prof.1) e sendo o *tipo de informação recolhida* referenciado por três professoras.

No *processo de recolha da informação* foram referidos os seguintes aspectos: a utilização de instrumentos normalizados, os registos estruturados, os intervenientes e a periodicidade da recolha de informação. No item “instrumentos normalizados” foi aludido o uso de escalas de avaliação tais como: Escala de Comportamento Adaptativo, Escala Callier-Azusa e referência à CIF. No item “registos estruturados” fez-se a alusão às observações, aos relatórios dos técnicos e aos Programas Educativos Individuais. Os “intervenientes” na recolha da informação são os: professores, técnicos e auxiliares da acção educativa não existindo qualquer referência à família. A “periodicidade”, com o objectivo de avaliar e reformular intervenções, ocorreu no final dos períodos lectivos.

Quanto ao *tipo de informação recolhida*, três intervenientes (Profs1, 4 e 5) aludiram aspectos que se prendem com as características do aluno e da família. Nas características do aluno a informação relaciona-se com as aprendizagens (e.g. *verificar se o aluno aprende e se dá continuidade ou se tem de efectuar alterações*); no que diz respeito à família centra-se na identificação das suas necessidades.

Considerando que a avaliação de alunos com MD é um processo de recolha de informação que deve: i) analisar a qualidade do funcionamento da criança ou do jovem nas

atividades do dia a dia, nos contextos naturais; ii) recolher informações acerca das suas preferências, capacidades e necessidades; iii) perceber o tipo de ajudas que são necessárias para os levar a uma participação mais activa e iv) compreender o modo como os ambientes se encontram estruturados para facilitar essa participação e desenvolvimento de competências nos alunos (Amaral et al., 2004), os poucos dados obtidos indiciam que os intervenientes não valorizam devidamente o processo de recolha da informação. Pode-se também inferir que a ausência de dados poderá indicar que estes intervenientes apresentam poucos conhecimentos teóricos e práticos relacionados com a avaliação em MD, assim como, demonstram dificuldades nos procedimentos sistematizados de avaliação, levando a que nem sempre sejam, convenientemente, analisadas as capacidades e necessidades dos alunos com MD, bem como as condições ambientais.

Porém, sabe-se que a avaliação da criança com MD é fundamental para que a intervenção seja adequada às suas características e necessidades específicas e se desenvolvam as estratégias apropriadas, no sentido de aumentar a sua actividade e participação.

Tendo por base os dados referenciados, embora escassos, algumas reflexões se tornam possíveis recorrendo ao enquadramento teórico apresentado no primeiro capítulo. A recolha da informação parece ser feita de acordo com a perspectiva baseada apenas no desenvolvimento, na medida em que utilizam instrumentos normalizados, sendo estes construídos com base nas fases de desenvolvimento típicas das crianças. Os resultados dos estudos e de pesquisas dizem-nos que esta pode não ser a forma mais adequada de proceder à avaliação/intervenção a usar com crianças/jovens com MD. Nelson e Van Dijk (2001) dizem-nos que *“Os tradicionais instrumentos de avaliação usualmente utilizados para avaliar as competências das crianças reportam-se, na maioria das vezes, ao desenvolvimento. Este tipo de instrumentos é, na generalidade, inadequado à especificidade das crianças com multideficiência”* (Trad. Nunes, 2004, pág. 4). Estas posições teóricas são corroboradas por alguns autores tais como, Blaha (s/d); Fraiberg (1977), Greenspan & Meisels (1994); Linder (1993), McCune et. al. (1990) e Sheehan (1982), (cit. in: Nelson & Dijk, 2001, Trad. Nunes, 2004).

A avaliação baseada numa perspectiva ecológica centrada em actividades naturais apresenta-se como uma alternativa, pois permite ir ao encontro das especificidades dos alunos com MD e constitui uma resposta educativa eficaz. O facto de se analisar a criança/jovem numa perspectiva holística e interactiva desenvolvendo-se num contínuo entre o processo de avaliação e intervenção, apresenta-se vantajoso na adequação da

intervenção às reais necessidades detectadas. Como afirmam Nelson e Van Dijk (2001) “*Ensinar, intervir e avaliar constituem apenas uma actividade e são desenvolvidas num contínuo.*” (Trad. Nunes, 2004, pág.6).

Infere-se que as professoras participantes no estudo possuem poucos conhecimentos relativos a esta perspectiva de avaliação. Esta exige conhecimentos teóricos e práticos em diferentes áreas: comunicação, actividades significativas, esferas de actividade, metodologias e estratégias entre outras.

Existem alguns dados que podem evidenciar para uma avaliação ecológica, especificamente a referência ao procedimento de observação. No entanto, não se descreve a sua sistematização, nem as condições em que se processa. Também, a recolha de informação, apenas, se centra nos resultados e não no processo de aprendizagem não nos parecendo que todos os contextos de aprendizagem sejam tidos em atenção. A periodicidade da avaliação é apontada para o final dos períodos lectivos, coincidindo com o da avaliação sumativa não se podendo assim inferir qual o modelo de avaliação subjacente.

A literatura⁴ menciona vários modelos de avaliação em MD, a saber: Modelo centrado na família; Modelo centrado na criança e Modelo centrado em actividades de vida real. Na interpretação dos resultados não é possível efectuar o enquadramento das práticas num modelo específico. O que nos parece é que a recolha de informações e, ainda, as preocupações e prioridades centradas nas características e problemáticas dos alunos, remete para uma focalização para a criança. Os dados também evidenciam alguma preocupação com a família, uma vez que tentam compreender e responder às suas dificuldades e necessidades, sem no entanto terem uma perspectiva ecológica da avaliação.

⁴ ver Amaral et al. (2004, 2006), Nelson e Van Dijk (2001) e Bairrão (1997)

Concepções e modelos curriculares

As *concepções e modelos curriculares* (ver Quadros nºs 7 e 7.1 do Anexo n.º 4) constituem outro factor, para além dos factores atrás referidos (*trabalho em equipa e procedimentos de avaliação*), que influenciam as decisões dos intervenientes relativamente à programação de actividades. Inclui-se neste os aspectos do quadro abaixo indicado:

Aspectos de análise/ Objectivos	Campos	Categorias	Subcategorias
Identificar os factores que influenciam as decisões dos professores de Educação Especial relativamente à programação de actividades para as crianças com MD	Concepções de modelos curriculares de referência	Definição de objectivos	Relacionados com a comunicação
			Relacionados com a autonomia
			Relacionados com as actividades domésticas
			Relacionados com o currículo comum
			Relacionados com as actividades sensoriais
		Áreas Curriculares de intervenção	Académica
			Comunicação
			Motricidade
			Desenvolvimento pessoal e social
		Modelos de intervenção	Modelo funcional/ecológico
			Modelo baseado no desenvolvimento
		Metodologias de intervenção	Modelos estruturados

Quadro nº 16 – Concepções de modelos curriculares de referência

Na *definição de objectivos* os intervenientes enunciaram fins que se relacionam com as áreas da comunicação, da autonomia, com a participação em actividades domésticas, com as aprendizagens relacionadas com o currículo comum e com o desenvolvimento sensorial. A maior incidência de dados situou-se nos objectivos relacionados com o currículo comum. Todas as professoras abordaram este aspecto, seguindo-se os objectivos relacionados com a autonomia, a participação em actividades domésticas e por fim os objectivos relacionados com a comunicação e com o desenvolvimento sensorial.

No que diz respeito aos objectivos ligados à comunicação, dois dos intervenientes (Profs1 e 5), aludiram para o desenvolvimento da linguagem oral, para o uso de imagens para comunicar e para as questões da oportunidade de escolha (e.g. *oportunidade de escolha, sempre que há duas qualidades de fruta*).

Referidos por quatro intervenientes (Profs1, 3, 4 e 5) os objectivos relacionados com a autonomia, a nível da higiene, do vestuário e da alimentação.

Quanto aos objectivos para as actividades domésticas foram apontados aspectos relacionados com a realização de compras (e.g. *efectuar compras no supermercado usando a lista de compras*) (Prof1), com a confecção de pequenas refeições e lavagem de loiça (actividades de culinária) (Profs2 e 3).

Com o currículo comum são enumerados objectivos em função de uma integração nas actividades com a turma e não tanto com os conteúdos do currículo comum (e.g. *Participar em actividades ligadas ao Estudo do Meio*). A Prof.1 diz que os objectivos do currículo regular não se adequam a estes alunos, na medida que não apresentam aptidões para efectuar tais aprendizagens. No entanto, é referido ser muito importante definir objectivos para que estes alunos participem nas actividades da turma, por exemplo: no Natal, no enfeite da sala (Profs2, 3 e 4).

Por fim, os objectivos relacionados com a estimulação do desenvolvimento sensorial apenas são referidos pelas Profs2 e 3 dizendo que incluem objectivos direccionados para a estimulação dos órgãos dos sentidos: reagir ao tacto (quente, frio...), aos sons e às imagens visuais.

No que concerne às *áreas curriculares de intervenção*, os intervenientes nomearam as seguintes áreas de intervenção: Área Académica, Área da Comunicação, Área da Motricidade e Área do Desenvolvimento Pessoal e Social.

Na área Académica, os intervenientes privilegiam o Estudo do Meio, a Língua Portuguesa, a Matemática (Profs1, 3, 4 e 5) e a Educação Física realizada com a turma (Prof.2). (e.g. *O currículo funcional acaba por tocar em todas as áreas no Estudo do Meio, na Língua Portuguesa e também na Matemática*).

Na área da Comunicação todas as professoras referiram que privilegiam esta área, referindo aspectos que se relacionam com a comunicação receptiva e expressiva (e.g. *adaptação de histórias num sistema de comunicação aumentativa, o uso de simbologia e gestos simples e utilização de cadernos de comunicação*).

Na área da Motricidade foi focada a intervenção na motricidade fina, na coordenação de movimentos e na mobilidade (Profs1, 2 e 3).

Na área do Desenvolvimento Pessoal e Social as professoras referiram a intervenção na autonomia, na participação em actividades de vida diária, na interacção com os colegas e com toda a comunidade.

Podemos verificar que os intervenientes ao delinarem o currículo para estes alunos identificaram as áreas curriculares e definem os objectivos tendo em conta essas mesmas áreas, parecendo não haver preocupações em focar o desenvolvimento de aprendizagens

relevantes para a vida diária, de forma a desenvolver competências, possibilitando a participação e o aumento da autonomia nos contextos onde os alunos actuam ou poderão vir a actuar.

As tomadas de decisão, quanto à estrutura curricular, dependem fortemente dos conhecimentos teóricos e práticos e das opções, quer dos profissionais quer da família. Parece-nos que ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de uma resposta educativa eficaz para estes alunos.

Relativamente aos *modelos de intervenção* que estão na base da prática pedagógica desenvolvida, todos os intervenientes se pronunciaram acerca dos modelos funcionais/ecológicos e do desenvolvimento. No modelo ecológico um dos intervenientes, a Prof.4, indicou-o como aquele que se adequa à intervenção com os alunos com MD (e.g. *modelo por actividades privilegiando os contextos*). Os intervenientes referem que o modelo baseado no desenvolvimento não se adapta a estes alunos, no entanto, a Prof.3 disse que estes modelos não são claros para ela. Estes profissionais parecem ter alguma informação teórica, mas depois sentem dificuldades em a colocar em prática.

No que concerne às *metodologias de intervenção* um dos intervenientes citou aspectos relativos ao uso de métodos estruturados (e.g. *utilização de estratégias do modelo FLOOR-TIME e da metodologia TEACCH*). A Prof.1 utilizou estratégias destes modelos, porque teve formação que lhe permitiu aplicá-los. Enuncia que O FLOOR-TIME favorece a díade, a resolução de problemas e os objectos são introduzidos na relação como mediadores da comunicação.

A interpretação que nos parece poder realizar, acerca das concepções curriculares que apresentam os intervenientes deste estudo, sugere a integração dos dois modelos de intervenção, com maior incidência para o modelo baseado no desenvolvimento humano.

Estes dados levam-nos a questionar: Que conhecimentos teóricos e práticos têm os professores acerca dos modelos de intervenção? Os professores têm uma concepção clara dos modelos de intervenção (desenvolvimentalista/ecológica)? Quando planificam a intervenção têm estes modelos como referência?

Uma observação que merece destaque, relativamente às *metodologias de intervenção*, é alusão à utilização de estratégias do modelo *FLOOR-TIME* e da metodologia *TEACCH*. Parece-nos que estes métodos de intervenção podem não responder às características e necessidades dos alunos com MD, uma vez que eles foram criados com o fim de responder a alunos com outras características e necessidades, mais concretamente para autistas. Porém, poderia ser interessante verificar que, tipo de sucesso tem junto de alunos com MD.

Objectivo 4 – Perceber como os professores de Educação Especial desenvolvem a programação de actividades para crianças com MD

Organização da resposta educativa para os alunos com MD

Os dados recolhidos nas entrevistas efectuadas (ver Quadros n.ºs 8, 8.1, 8.2 e 8.3 do Anexo n.º 4) permitiram-nos perceber como estes professores desenvolvem a programação de actividades para alunos com MD. A este nível foram definidos os seguintes itens constantes no quadro que se segue:

Aspectos de análise/ Objectivos	Campos	Categorias	Subcategorias
Perceber como os professores de Educação Especial desenvolvem a programação de actividades para crianças com MD	Organização da resposta educativa para os alunos com MD	Actividades desenvolvidas com os alunos	Actividades de vida diária
			Actividades de lazer
			Actividades académicas
			Actividades terapêuticas
		Actividades desenvolvidas nos diversos contextos	Contexto familiar
			Contexto escolar
			Contexto da comunidade
		Organização da rotina diária/semanal	Actividades de vida diária
			Outras Actividades
			Actividades de lazer
			Actividades de comunicação
		Estratégias de intervenção	Actividades em grupo
			Actividades individuais
			Ajuda física
		Procedimentos de antecipação das actividades	Utilização da linguagem oral
			Utilização de pistas de informação
			Utilização do sistema de calendários
		O papel dos intervenientes no desenvolvimento das actividades	Papel do aluno
			Papel dos pares
			Papel do adulto

Quadro n.º 17 – Organização da resposta educativa para os alunos com MD

No parâmetro *Actividades desenvolvidas com os alunos* (ver Quadro n.º 8 do Anexo n.º 4), os dados permitiram perceber que actividades se desenvolvem e como as mesmas são programadas. Foram identificadas as seguintes actividades: *actividades de vida diária e domésticas*; *actividades de lazer*; *actividades académicas* e *actividades terapêuticas*.

Nas *actividades de vida diária e domésticas* os Profs1 e 2 incluem o treino de vestir e despir quando vão à piscina, a higiene pessoal e a alimentação. A Prof.3 exemplificou

ainda a actividade de culinária, particularmente a confecção de uma sopa em que, ” *cada um trouxe um ingrediente, e depois todos comeram a sopa* ”.

Várias são as *actividades de lazer* enumeradas. As Profs1, 2, 4 e 5 indicaram as actividades de ida à piscina, ao teatro, ao jardim e a realização de jogos, sem no entanto indicarem quais os fins que pretendem obter com a sua realização.

Nas *actividades académicas* são referidas, por um lado as actividades realizadas no contexto das turmas e, por outro as que são realizadas no contexto da Unidade. As visitas de estudo e as aulas de Educação Física são as actividades em que os alunos integram a sua turma (Profs1 e 4). A Prof.3 realizou ainda actividades ligadas a noções de matemática, quando faz actividades de culinária.

Nas actividades terapêuticas apenas as Profs1 e 2 expuseram dados relativos a estas actividades enunciando a realização da Hidroterapia, em que os objectivos diferem de aluno para aluno.

De uma forma geral, a análise destes dados levaram-nos a dizer que há alguma intenção das professoras em programar a intervenção centrada em actividades de vida real, que a literatura aponta como essencial na organização da resposta educativa para estes alunos. Uma abordagem centrada em actividades de vida real (actividades funcionais) proporciona oportunidades, aos alunos com MD, para contactarem e para serem envolvidos em situações significativas realizadas em diferentes contextos naturais, ainda que a sua participação seja reduzida e em determinados passos da tarefa necessitem de uma ajuda física total. Só desta forma se pode proporcionar uma qualidade de ensino necessária ao aumento da actividade e participação destes alunos (Amaral et. al., 2004, 2006 e Nunes, 2008).

Para Nunes (2008) as esferas de actividade a considerar na intervenção são: as actividades de vida diária; as actividades domésticas; as actividades educacionais; as actividades socioculturais e as actividades de trabalho/ocupação. É essencial que a programação apresente um equilíbrio entre as diferentes esferas de actividades. A existência desse equilíbrio é importante para se poder proporcionar uma qualidade de vida satisfatória a estes alunos (Tellevik & Elmerskog, 2001).

Os dados não nos permitem verificar a existência do equilíbrio, na programação das actividades, entre as cinco esferas, na medida em que seria necessário recorrer à observação directa de aulas ou à análise de fontes documentais, o que não constituiu opção de recolha de informação nesta investigação. No entanto, relativamente às actividades enunciadas pelos professores verificámos que não há referência às actividades de

trabalho/ocupação. A reflexão acerca dos dados analisados levou-nos a colocar a seguinte questão: será que os docentes têm preocupações em planificar as actividades descrevendo i) quem vai intervir na actividade, ii) qual é a rotina da actividade, iii) como é que o aluno vai participar na actividade, iv) quais são as adaptações que são necessárias implementar, v) quais as estratégias que os adultos terão de usar para ajudar o aluno a participar da forma mais autónoma possível, vi) como é que o processo comunicativo se vai estabelecer entre o aluno e os outros intervenientes?

Extrapolando para além dos dados recolhidos, pareceu-nos que uma das grandes dificuldades, na organização da resposta educativa, destes docentes passa, essencialmente, por planificar actividades que respondam eficazmente às necessidades dos alunos, tendo por princípio que a aprendizagem incidental não acontece espontaneamente nestes alunos, pelo que tudo o que precisam de aprender tem de ser ensinado.

Relativamente às Actividades *desenvolvidas nos diversos contextos* (Quadro n.º 8 do Anexo n.º 4) os dados analisados permitiram-nos perceber que contextos são privilegiados quando desenvolvem a programação de actividades. Os intervenientes apontaram para a existência de três contextos: *Contexto familiar; contexto escolar e contexto da comunidade*. Todos os intervenientes apontaram dados acerca destes contextos com a excepção do contexto escolar que apenas foi referido por uma professora.

Relativamente ao contexto *familiar*, a Prof.1 salientou que há famílias a proporcionar actividades em conjunto com os outros membros da família: ida ao cinema, passeios, etc. No entanto, apontou algumas dificuldades que as famílias enfrentam ao saírem com o filho à rua, nomeadamente as barreiras pessoais (idade dos membros da família), físicas e de atitudes das outras pessoas (e.g. *é importante que ela saia, mas ela vive com os avós, a avó tem 72 anos e o avô 76, não há condições para as saídas e ainda porque as pessoas olham*); as Profs2, 3 e 5 pediram colaboração das famílias na realização de actividades em casa, nomeadamente aquelas que se prendem com a alimentação e com a higiene.

No *contexto escolar* somente a Prof.1 disse explorar os diferentes espaços da escola, tais como, o refeitório e a biblioteca. É nossa convicção de que as outras professoras também proporcionaram actividades nestes espaços escolares, no entanto, podemos questionar se a exploração destes espaços tem objectivos definidos ou simplesmente são frequentados sem qualquer intenção de proporcionar oportunidades de aprendizagem.

No *contexto da comunidade*, todas as professoras referiram actividades realizadas nos equipamentos da comunidade tais como: piscina, teatro, cinema, quinta pedagógica, praça, rua, Cerci e outros locais de visitas de estudo.

Pelos dados recolhidos pareceu-nos que os intervenientes deste estudo têm alguma preocupação em proporcionar oportunidades de aprendizagem que ocorram em diversos contextos de vida.

A revisão da literatura aponta para a realização de actividades naturais da vida real, que possam vir a ser úteis no futuro, e que as aprendizagens resultem das vivências em diversos contextos. Para que estes alunos se possam apropriar de conceitos/conhecimentos sobre si próprios e sobre o mundo que as rodeia de forma a facilitar a generalização. Orelove, Sobsey e Silberman, (2004, cit. in: Nunes, 2005, pág. 67), afirmam que “*a participação activa em vivências diversificadas, realizadas em diferentes contextos, ajuda a aprender as coisas mais simples da vida*”.

Parece-nos importante salientar a referência às dificuldades que as famílias sentem em proporcionar actividades significativas. No entanto, podemos referir que estas dificuldades poderiam ser minimizadas, como referido no objectivo anterior deste estudo, no que concerne ao trabalho de equipa, se estas tivessem uma participação activa nas reuniões de programação e na mobilização de apoios a estas mesmas famílias.

Tal como nos diz Amaral et al. (2006), no modelo proposto das cinco etapas, na definição das actividades prioritárias para a intervenção, em que esta etapa deverá ocorrer em equipa, devendo ter-se em consideração as necessidades da família, o nível de dificuldade das actividades e os recursos existentes. Assim, prestava-se um apoio à família para a fase de implementação, uma vez que na fase da planificação das actividades, estas seriam cuidadosamente preparadas, com a definição dos objectivos da actividade, do local onde estas iriam decorrer, os intervenientes significativos, a análise de tarefas, os meios de comunicação e o tipo de ajuda/apoio (Amaral et al., 2006). Parece-nos que estes procedimentos poderiam ajudar a família a conseguir envolver mais activamente os seus filhos nas diferentes actividades.

Na *organização da rotina diária /semanal* (ver Quadro n.º 8.1 do Anexo n.º 4) os dados remeteram para as actividades de rotina realizadas com os alunos e permitiram-nos perceber como as mesmas se desenvolvem. São enunciadas as *actividades de vida diária, outras actividades, actividades de lazer e actividades de comunicação*. Podemos constatar que a incidência de respostas localiza-se nas actividades de vida diária e nas outras actividades (actividades realizadas todos os dias de organização da sala de aula e de início da actividade do dia ou actividades específicas em cada dia da semana com carácter de rotina), seguindo-se as actividades de lazer e, com menor incidência de dados, as actividades de comunicação.

Relativamente às *actividades de vida diária* todas as professoras expressaram a organização de uma rotina estabelecida, nomeadamente, em relação às tarefas de higiene/lanche ou higiene/almoço/higiene. A Prof.2 disse assinalar o lanche e o recreio com um símbolo; indicando uma rotina semanal relacionada com as actividades de culinária.

Na alusão a *outras actividades* inserem-se aquelas que se realizam todos os dias tais como: elaboração do calendário de tarefas diárias, o mapa de presenças e do tempo (Profs2, 3 4); e ainda actividades que se relacionam com actividades escolares: cantar, ouvir histórias e música, jogo na turma, Expressão Plástica, Educação Musical, Língua Portuguesa e Matemática (Profs1, 2, 4 e 5). Todos os professores dizem organizar actividades diárias e específicas para cada dia da semana com um carácter de rotina.

Nas *actividades de lazer* os dados apontaram para as actividades de intervalo, as Profs1, 2, 3 e 5 disseram que realizam o intervalo no recreio, mas se chover vão para a biblioteca, ouvir música, e de vez em quando vêem um filme. A Prof.5 referiu as actividades de ida à biblioteca, uma vez por semana, para ler ou para requisitar um livro.

Pelos dados apresentados parece-nos que os intervenientes organizam a intervenção baseada em actividades de rotina, na medida em que referiram aspectos que se prendem com as rotinas, nomeadamente, a ocorrência destas com regularidade definida (actividades de repetição diária e semanal (e.g. *elaboração do calendário de tarefas diárias, o mapa de presenças e do tempo*) e ainda a realização de determinadas actividades com procedimentos de sequencialidade (e.g. *organização dos passos da rotina de higiene/alimentação*).

Além destes dois aspectos ainda poderemos considerar relevante referir que a algumas actividades identificadas os professores atribuíram-lhe um carácter funcional (as ligadas à autonomia pessoal e actividades diárias da escola), na medida em que as actividades referidas permitem aprendizagens úteis, no entanto não possuímos dados que nos permitam dizer se existe um equilíbrio entre as necessidades dos alunos e as actividades proporcionadas. Parece ter havido preocupações de dar apoio individual e em grupo, em colocar as pessoas, mais significativas a intervir com o aluno (auxiliar ou professora) prestando algum tipo de ajuda e que vem referido na categoria seguinte (*estratégias de intervenção*).

Parecem existir ainda algumas preocupações em estruturar o ambiente de aprendizagem com materiais e espaços específicos e ainda aspectos da antecipação das actividades (assinala o lanche e o recreio com um símbolo).

Perante estes dados colocámos algumas questões: Serão estas as actividades mais significativas para cada aluno? Será que se aproveitam todas as potencialidades das actividades de rotina e se desenvolvem outras competências, tais como a resolução de problemas e a comunicação?

Como já referido no campo de análise «Educação dos alunos com MD», no item da identificação das dificuldades dos docentes na gestão curricular, parece-nos que estas actividades são desenvolvidas de uma forma repetitiva ou simplesmente rotineira sem preocupações em desenvolver as capacidades e competências dos alunos. De acordo com Amaral et. al. (2004) é essencial que o docente analise o ambiente de aprendizagem para que este se encontre organizado e estruturado tendo em consideração as necessidades da criança com o fim de proporcionar o desenvolvimento efectivo de competências.

Nas *estratégias de intervenção* (ver Quadro n.º 8.1 do Anexo n.º 4), os dados apontam estratégias relativas ao desenvolvimento de *actividades de grupo e individuais* e para as *ajudas físicas*. A Prof.2 aludiu à resposta individual a cada aluno e a Prof.5 indicou a utilização da ajuda física para as refeições e para o andar. No que diz respeito à forma como estas actividades são realizadas consta a indicação de que algumas o são em grupo e outras individualmente. As realizadas em grupo abrangem: a reunião de grupo diariamente (Prof.1), o conto de histórias, o cantar canções, as actividades de Educação Física e a culinária (Prof.5). Nas actividades individuais não são indicadas especificamente as tarefas, mas como se organizam os intervenientes do processo educativo para dar uma resposta individual a cada aluno. As Profs1 e 5 dizem que um adulto trabalha individualmente com um aluno, após a reunião de grupo ou quando chegam; a Prof.2 diz que eles não conseguem realizar uma actividade sozinhos, sendo necessário sempre o apoio de um adulto

Na organização da resposta educativa as estratégias parecem revelar-se essenciais para possibilitar uma participação mais activa, destes alunos, aumentando progressivamente a autonomia e participação nas diferentes actividades desenvolvidas. Como podemos observar, no tipo de ajuda, os intervenientes apenas se focalizaram nas ajudas físicas, não referindo outro tipo de ajuda entre as quais as ajudas verbais e gestuais.

Relativamente aos *procedimentos de antecipação das actividades* (ver Quadro n.º 8.2 do Anexo n.º 4), que também nos permitiu perceber como se desenvolve a programação das actividades podemos constatar a indicação de diferentes formas de antecipar as actividades, as quais se relacionam com as questões da comunicação, particularmente a receptiva: *utilização da linguagem oral, de pistas de informação (por exemplo, objectos*

reais, fotografias, símbolos pictográficos, etc.) e a referência à *utilização do sistema de calendários*.

Na utilização do *sistema de calendário* são indicados dados que apontam para uma prática pouco interiorizada e sistematizada (e.g. *achámos que talvez não se justificasse a sua utilização*), (Prof.5). Apenas uma das professoras (Prof.2) referiu o uso de um calendário de rotinas, recorrendo aos objectos e às fotografias.

Na utilização da *linguagem oral*, todas as professoras, à excepção da Prof.4, referiram o uso de frases simples e associadas à rotina levam à antecipação das actividades por parte dos alunos.

Na utilização das *pistas de informação* foi referido o uso de símbolos pictográficos, os intervenientes dizem recorrer à simbologia do SPC (Profs2, 3 e 4) para sinalizar actividades. Assim como, o uso simultâneo da linguagem verbal e não verbal. A Prof.1 referiu o uso de objectos que associa com a utilização da linguagem oral (e.g. *pão ou iogurte e pergunto o que quer*), a Prof.2 mencionou a utilização do movimento e da fala (e.g. *ponho-me a andar e digo*) e a Prof.5 indicou o uso de gestos e da fala e, ainda, gestos do Método Makaton. Os intervenientes dizem recorrer, ainda, ao uso de objectos reais. As Profs1, 2, 3 e 5 contaram que usam objectos como o iogurte, para o indicar ao aluno que vai lanchar (e.g. *iogurte para saber que vai lanchar*). As Profs1, 2, 3 e 5 aludiram ainda à utilização das imagens reais, uma vez que os alunos começaram a revelar compreensão destas (e.g. *rótulos de embalagens e fotografias*).

Tendo em conta os dados apresentados torna-se indispensável considerar, na organização da resposta educativa, a forma como se comunica a informação aos alunos com MD, a qual lhes permite antecipar o que vai acontecer (Nunes, 2001). As pistas de informação têm por fim desenvolver a antecipação nos alunos, proporcionando-lhes maior segurança e maior predisposição para aprendizagem.

Como podemos observar os intervenientes referiram diversas pistas de informação que vão desde uma representação não simbólica até formas mais simbólicas.

Parece-nos que os intervenientes possuem alguns conhecimentos relativos ao uso das pistas de informação, nomeadamente as pistas de objectos e de imagens usando símbolos pictográficos, o que poderá contrariar alguns dados que apontam para a pouca valorização e priorização da comunicação. No entanto, algumas dúvidas se nos colocam relativamente à importância que os intervenientes lhes atribuem, especificamente no que concerne aos benefícios que os alunos poderão tirar do uso consistente de uma determinada pista por todas as pessoas, em diferentes momentos ou espaços.

Não é possível neste estudo confirmar que os procedimentos de antecipação referidos tenham um uso consistente por parte de todos os intervenientes. Recorrendo a uma citação da prof.5: “*achámos que talvez não se justificasse a sua utilização*”, podemos inferir que o uso destas estratégias de antecipação passam muitas das vezes por simples experiências e quando não se vêem resultados as mesmas são abandonadas sem se verificar, na maior parte das vezes, as condições do não alcance dos resultados esperados.

Estas reflexões levaram-nos a colocar a seguinte questão: Será que existe o cuidado de perceber como a criança recebe a informação, para evitar criar confusões, e para uma reflexão sobre a progressão das formas de comunicação?

Na sequência da questão colocada, uma outra dúvida se levanta no que diz respeito à adequação da escolha das pistas e ao nível de funcionamento da criança, uma vez que não foram transmitidos dados que nos permitam fazer essa associação. E podemos salientar que a escolha das pistas depende das capacidades e experiências da criança, assim como da sua idade, das suas preferências e devem estar relacionadas com as oportunidades específicas do meio para realizar actividades e estabelecer interacções. Neste sentido se os docentes não utilizam as adequações necessárias ao desenvolvimento da comunicação receptiva estão a pôr em causa uma grande parte das aprendizagens destes alunos.

No que concerne ao parâmetro, *papel dos intervenientes no desenvolvimento das actividades* (ver Quadro n.º 8.3 do Anexo n.º 4), possibilitou, também, perceber como se desenvolve a programação de actividades. Assim, os intervenientes apontaram aspectos que se relacionam com *o papel do aluno*, com *o dos pares* e com *o dos adultos*.

Relativamente *ao papel do aluno* os intervenientes apontaram para comportamentos comunicativos: a utilização do olhar, de expressões faciais e de gestos (Prof.1) “*para demonstrar prazer ou desprazer, quando quer alguma coisa puxa-nos*” (Prof.2), “*começa a dizer o seu nome, pega no copo quando quer água*” (Prof.5) e “*o uso da digitalização da fala*” (Prof.3); para comportamentos de acção: “*em cada actividade vai buscar a fotografia ou o objecto, distribui o leite pelos colegas*” (Prof.2); e para comportamentos de atitudes: “*aceitação da ajuda de um colega, gostam de estar na turma*” (Prof.5).

Alguns professores mencionaram que o *papel dos pares* está muitas das vezes condicionado pelas dificuldades de comunicação dos alunos. A colaboração revela-se mais fácil nos alunos de faixa etária mais baixa. As Profs2, 3 e 4 disseram que os pares assumem-se como responsáveis/tutores em diversas situações e a Prof.5 foi de opinião que há maior colaboração dos pares quando se comemoram os aniversários.

O *papel dos adultos* passa pela participação mediada, pela compreensão dos comportamentos e foi salientado que as professoras das turmas se esquecem, por vezes, destes alunos. A opinião destes professores é que assumem um papel de mediadores entre os alunos com MD e os seus pares sem NEE, revelando-se com uma função preponderante no aumento da participação dos alunos. A Prof.1 referiu que ajuda a fazer a interpretação dos comportamentos para que os pares colaborem e se criem relações interpessoais. Os intervenientes aludiram a algumas atitudes de índole mais ou menos facilitadora da participação: a Prof.2 diz que: “*a escola é dinâmica com muitas actividades fora da sala de aula tornando facilitadora a integração*”, por sua vez a Prof.3 citou que: “*os professores das turmas esquecem-se um bocado destes alunos*” e a Prof.4 mencionou a sensibilização realizada aos alunos da escola para as questões da comunicação.

Resumindo, a participação dos alunos nas actividades reveste-se, segundo as professoras, de diferentes formas, por meio da comunicação dos sentimentos de prazer ou de desconforto e ainda pela formulação de pedidos, pela acção sobre os objectos e sobre as pessoas. De salientar que a participação está muito associada às competências comunicativas e às capacidades sensoriais, motoras e cognitivas apresentadas por estes alunos. O seu nível de participação pode aumentar ou alterar-se à medida que as suas capacidades comunicativas se desenvolvem, especificamente na interacção com aqueles que os rodeiam.

Estes alunos parecem ter muitas dificuldades em adquirir as informações prestadas e o sucesso depende muito das capacidades dos parceiros em perceber os seus comportamentos (Light & Binger, 1998, cit. in: Amaral et al., 2004). Os dados referem este aspecto, quando alguns dos intervenientes aludiram ao papel dos pares, na medida em que os outros alunos desistem, na maior parte das vezes, por não os compreenderem. Salientaram, no entanto que os alunos com MD são alvo de atenção por parte dos pares, tomando estes últimos, um papel de tutores em muitas actividades.

Os intervenientes parecem ter alguma percepção do que estes alunos necessitam para aumentarem a sua participação activa nas actividades. Este aspecto leva-nos a afirmar que os dados confirmam a importância relevante do papel desempenhado pelo adulto no processo de participação das crianças/jovens com MD, quer com os pares quer com os próprios adultos.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA O FUTURO

Este estudo foi orientado pelas questões de investigação que se seguem: (i) Quais as principais dificuldades demonstradas pelos professores de Educação Especial na Educação de alunos com MD? (ii) Que preocupações e prioridades manifestam os professores de Educação Especial relativamente à Educação de alunos com MD? (iii) Quais os factores que condicionam as opções dos professores de Educação Especial na programação das actividades? (iv) Como é que os professores de Educação Especial desenvolvem a programação das actividades para as crianças com MD

De uma forma geral, levou-nos a concluir que as dificuldades, na educação dos alunos com MD, referidas pelos intervenientes relacionam-se com: i) as *características dos alunos*, ii) a *gestão curricular*, iii) a *gestão da escola* e iv) a *política de inclusão*.

Destas dificuldades inferimos que as professoras apontaram como centrais as que se relacionam com a compreensão das características específicas dos alunos e em sequência as dificuldades com a gestão curricular.

Quanto às características dos alunos os dados recolhidos tendem a focalizar-se nas questões relacionadas com: i) a faixa etária, sendo que quanto mais velhos são, maior é o distanciamento na actividade e participação relativamente aos pares e maiores dificuldades no processo de inclusão, ii) os problemas de saúde, iii) o défice cognitivo muito acentuado, iv) os grandes compromissos motores, v) a total dependência, vi) o compreender o desprazer destes alunos vii) a ausência de linguagem oral.

Os intervenientes apontaram estes aspectos como condicionantes na educação destes alunos e os levam a sentir dificuldades com a gestão curricular, nomeadamente, com a planificação e realização de actividades.

Perante os resultados deduzimos que, no essencial, os professores apresentam maiores dificuldades que se relacionam com a compreensão dos comportamentos comunicativos destes alunos, e conseqüentemente desenvolver estratégias e actividades para aumentar os meios de comunicação. Infere-se que estas dificuldades os levam a que nem sempre respondam adequadamente às tentativas de comunicação destes alunos e logo a qualidade da interacção estabelecida encontra-se afectada. Porém, podemos referir que estas dificuldades poderão constituir um desafio na forma como as professoras criam as respostas educativas para a educação de alunos com MD.

Além da dificuldade com a comunicação, poderemos inferir que as dificuldades se vão acentuando conforme estes alunos vão crescendo, isto é, nas idades mais baixas as necessidades são bem diferentes das que apresentam quando são mais crescidos. Nas idades mais baixas, os intervenientes referiram que se torna mais fácil desenvolver actividades de aprendizagem que sejam mais adequadas à faixa etária, aos interesses e à inclusão com os pares.

Relativamente às dificuldades identificadas parece-nos que a resposta a estes alunos consiste na transferência da concepção de que os impedimentos à aprendizagem destes alunos decorrem essencialmente das suas características individuais para a concepção das limitações existentes no currículo. Esta ideia é corroborada por Ainscow, (1990) quando refere que a inclusão dos alunos com NEE é premente a passagem de uma “perspectiva centrada na criança” para uma “perspectiva centrada no currículo”. Também, Nunes (2002) cita, que nem sempre é fácil de concretizar, que no processo educativo, destes alunos, é necessário inserir modificações específicas ao nível do currículo, nomeadamente ao nível dos conteúdos, das estratégias e dos recursos humanos e materiais.

Atendendo ao segundo objectivo, a interpretação dos dados leva-nos a expressar que as preocupações e prioridades manifestadas pelos professores de Educação Especial, relativamente à Educação de alunos com MD, recaem essencialmente em aspectos relacionados com o apoio aos alunos e com o apoio à família.

Relativamente ao apoio ao aluno identificámos aspectos relacionados com: i) *O Desenvolvimento de competências*; ii) *A Saúde física*; iii) *O Respeito pela individualidade do aluno*. Inferimos que estas preocupações e prioridades, dos intervenientes, estão direccionadas para a problemática e limitações dos alunos, assim como, para os aspectos educacionais. No entanto, quanto aos aspectos educacionais parece-nos que a criação de respostas adequadas atendendo às necessidades actuais e futuras, destes alunos, os intervenientes apresentam dificuldades, ou mesmo ausência de conhecimentos que os permita estabelecer prioridades e actividades significativas para o aluno, ou seja o que é essencial ensinar e o que eles deverão aprender.

Concluimos que a definição explícita das prioridades e a adequação das actividades para a intervenção constitui um desafio para os professores na planificação das respostas educativas.

No que concerne ao apoio à família, os intervenientes, apontaram dados que remetem para preocupações e prioridades relacionados com os seguintes aspectos: i) *necessidades das famílias*; ii) *dificuldades das famílias*; iii) *articulação com a família*. Podemos

considerar que estes docentes têm a noção da importância de um trabalho colaborativo, que envolva a família, considerando as suas necessidades e dificuldades. Os intervenientes referiram as necessidades das famílias que poderemos identificar, de acordo com as funções que lhe são inerentes, e tendo em conta as categorias enunciadas por Turnbull e Turnbull (1990, cit. in: Gil, 2008) as que se prendem com: i) os cuidados diários, ii) com as necessidades de recreação, iii) com as necessidades de socialização e iv) com as necessidades educacionais/vocacionais. É na resposta a estas necessidades que as famílias se deparam com as diferentes dificuldades que poderão ser minimizadas com o trabalho de articulação com os docentes e com técnicos que intervenham com o aluno.

Relativamente ao terceiro objectivo deste estudo e especificamente os factores que influenciam as decisões dos professores de Educação Especial relativamente à programação de actividades para as crianças com MD foi-nos possível identificar os seguintes: i) O trabalho em equipa na programação das actividades; ii) Os procedimentos de avaliação tendo em conta o processo e o tipo de informação recolhida; iii) As concepções e modelos curriculares de referência, tendo em conta a definição de objectivos e as áreas curriculares.

O trabalho em equipa, segundo os dados decorre com diferentes intervenientes, desde os professores, os técnicos e a família, sendo este visto como uma mais valia na programação das actividades e na própria intervenção e avaliação. Algumas dúvidas se nos levantaram acerca de um efectivo trabalho de equipa com a família, uma vez que nem todos os intervenientes referem a família com parceiro de trabalho e apenas focalizaram aspectos da troca de informações. No entanto, consideramos que os dados apontam para os primeiros passos para efectivar um verdadeiro trabalho de equipa com flexibilização de funções e uma participação igualitária no sentido de melhorar a intervenção com estes alunos.

No que concerne aos procedimentos de avaliação os dados levaram-no a algumas inferências: os professores possuem poucos conhecimentos acerca do processo e do tipo de informações recolhidas no âmbito da avaliação de alunos com MD. Podemos concluir que este facto vai condicionar a qualidade da programação e da intervenção a desenvolver com estes alunos.

Relativamente aos dados que remetem para as concepções e modelos curriculares de referência, estes parecem indicar que os intervenientes possuem alguma informação teórica, mas depois sentem dificuldades em a colocar em prática.

Finalmente e no que concerne ao quarto objectivo o de perceber como estes professores desenvolvem a programação de actividades para alunos com MD, os dados encaminharam-nos para: i) as actividades desenvolvidas; ii) os contextos de intervenção; iii) a organização da rotina diária/semanal; iv) as estratégias de intervenção; v) os procedimentos de antecipação das actividades; vi) o papel dos diferentes intervenientes no desenvolvimento das actividades.

Os dados levam-nos a referir que os intervenientes consideram importante centrar a intervenção em actividades de vida real. Desta forma dizem seleccionar diferentes tipos de actividades de vida real, no entanto, questionamo-nos se há uma intenção em proporcionar experiências diversificadas e significativas que confirmem o envolvimento activo destes alunos nas actividades apontadas. Relativamente aos contextos de intervenção são referidos diferentes contextos de intervenção, mas parece-nos que as actividades desenvolvidas em alguns contextos apenas têm um carácter esporádico, e existem poucas preocupações em planificar e descrever todos os passos enumerados pela literatura, tais como: *“quem vai intervir na actividade; qual é a rotina da actividade; como é que o aluno vai participar na actividade; quais são as adaptações que são necessárias implementar; quais as estratégias que os adultos terão de usar para ajudar o aluno a participar da forma mais autónoma possível e como é que o processo comunicativo se vai estabelecer entre o aluno e os outros intervenientes”* (Nunes, 2008, pag.27).

Relativamente à organização da rotina diária /semanal foram enunciadas algumas actividades que apresentam uma organização de rotina, uma vez que a descrição destas exibem uma ocorrência com uma determinada regularidade decidida, assim como, procedimentos de sequencialidade definidas.

No que diz respeito às estratégias de intervenção, estas revelam-se essenciais para possibilitar uma participação mais activa, destes alunos. Os intervenientes referiram na generalidade as actividades realizadas em grupo e as realizadas individualmente, assim como enunciam estratégias de ajudas físicas.

No que concerne aos procedimentos de antecipação das actividades, os intervenientes parecem ter conhecimentos na utilização de calendários de antecipação e ainda o uso de pistas de informação que vão desde uma representação simbólica até formas não simbólicas. No entanto, parece-nos que a utilização destes procedimentos poderá ter uma utilização pouco consistente por parte de todos os intervenientes, assim como, a consciência dos benefícios da sua utilização.

Por fim o papel dos intervenientes no desenvolvimento das actividades torna-se essencial para o aumento da actividade e participação destes alunos. Os intervenientes referiram o papel que os próprios alunos com MD, assim como, o dos seus pares e o dos adultos. Cada um dos intervenientes apresenta um papel preponderante e o meio privilegiado é a comunicação e a interacção, porém algumas incertezas se colocam relativamente aos conhecimentos teóricos, da competência comunicativa, apresentados e as práticas dos intervenientes. Parece haver conhecimentos tóricos, no entanto revela-se um desafio difícil transformar esses conhecimentos teóricos em práticas de intervenção.

Foram identificadas algumas limitações a este estudo, as quais se atribuem a diferentes factores. Reconhecemos que a investigação que levámos a cabo não nos permitiu tirar conclusões definitivas ou dar respostas sólidas a estas complexas questões.

Limitámo-nos, apenas, a dar algum contributo para a discussão e aprofundamento deste tema tão rico e inesgotável, no sentido de compreendermos melhor o modo como se organiza a resposta educativa para os alunos com MD.

Independente da natureza do estudo, do referencial teórico escolhido e dos procedimentos metodológicos utilizados, o mesmo apresenta limitações. Citam-se a seguir as que foram consideradas mais significativas.

De referir que as limitações desta pesquisa restringem-se aos campos, às categorias e aos componentes considerados como relevantes para este estudo.

O primeiro limite a ser mencionado encontra-se na população, no número de participantes, não constituindo objectivo deste tipo de estudo a generalização de resultados. A população foi escolhida por conveniência, tanto por questões de tempo como por proximidade geográfica. Desta forma, os resultados deste estudo não permitem similaridades com uma dimensão a nível de distrito ou mesmo a nível nacional. De referir também os poucos estudos nesta área.

Um resultado mais atractivo poderia eventualmente ser obtido se fosse envolvido o trabalho de campo com a observação de práticas pedagógicas realizadas com estes alunos em diferentes contextos de intervenção, para além da entrevista, pois seria importante para alcançar um nível de realidade mais exacta.

Considerando que o *somos seres inacabados e os nossos trabalhos também...*, a análise dos resultados do presente estudo poderá definir novos rumos a serem tomados, de modo a proporcionar um constante aperfeiçoamento da busca da compreensão e interpretação da organização da resposta educativa para alunos com MD especificamente no planeamento e programação de actividades.

Os resultados obtidos poderão servir, de um modo geral, para abrir novas possibilidades de estudos a serem realizados sobre a problemática referida. Como sugestões de pesquisas futuras, citamos as seguintes: i) Que conhecimentos teóricos apresentam os docentes de Educação Especial, sobre a organização da resposta educativa para alunos com MD, e como os aplicam nas suas práticas pedagógicas; ii) Que procedimentos de avaliação são adoptados para avaliar os alunos com MD? iii) Qual a participação das famílias na organização das respostas educativas?

Estas sugestões poderão ser objecto de estudos posteriores, contribuindo para o alargamento do conhecimento da problemática da organização da resposta educativa para os alunos com MD.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, J. S. (2000). “A Técnica de Análise de Conteúdo”. In: Revista Referência, n.º 5, pág.53-62.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (Org.) (2003). “Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula. Relatório Síntese”.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (Org.) (2003). “Princípios-chave para a Educação Especial. Recomendações para responsáveis políticos”.

AINSCOW, M.; PORTER, G.e WANG, M. (1997). Caminhos para as Escolas Inclusivas. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

AMARAL, I. (1997). “Comunicação com crianças surdocegas”. In: Cadernos de Educação de Infância, n.º 44, pág.8-11.

AMARAL, I. e LADEIRA, F. (1999). Alunos com Multideficiência nas Escolas do Ensino Regular. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Lisboa.

AMARAL, I.; SARAMAGO, A. R.; GONÇALVES, A.; NUNES, C. e DUARTE, F. (2004). Avaliação e Intervenção em Multideficiência. Centro de Recursos para a Multideficiência. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

AMARAL, I.; ELMERSKOG, B.; TELLEVIK, J.; DRAVE, D.; FUCHS, E.; FARRELLY, A.; PRAIN, I.; STORANI, E.; CECCARANI, P. e SKALICKÁ, M. (2006). Participação e Actividade para Alunos com Multideficiência e Deficiência Visual. Uma abordagem educativa centrada em actividades para alunos com Multideficiência e Deficiência Visual. IMPACT MDVI. MDVI Euronet. Sócrates Comenius. Edição Bentheim. Wurzburg.

AMARAL, I e NUNES, C. (2008). “Educação, Multideficiência e Ensino Regular: Um Processo de Mudança de Atitude”. In: Revista Diversidades, n.º 20, pág. 4-9.

BAIRRÃO, J. (1997). A Perspectiva Ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso da intervenção precoce. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

BAIRRÃO, J. (1998). “Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais, Subsídios para o Sistema da Educação”. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.

BARDIN, L. (1991). Análise de Conteúdo. Press Universitaire. Edições 70. Lisboa.

BELL, J. (1997). Como Realizar um Projecto de Investigação. Gradiva. Lisboa.

BENARD DA COSTA, A. M. (1996). “A Escola Inclusiva: Do Conceito À Prática”. In: Inovação, n.º 9, pág. 151-163.

BLAHA, R.; SMITH, M. e MOSS, K. (s/d). Thoughts on the Assessment of the Student With the Most Profund Disabilities. In: [on- line] http://moodle.eselx.ipl.pt/file.php/86/Recursos/Avaliação/Thoughts_on_the_Assessment_of_the_Student_with_the_Most_Profund_Disabilities.htm.

BLOOM, Y. (1990). “Objects symbols: A communication option”. The Royal New South Wales Institute for Deaf and Blind Children. Monograph Series – Number 1, Noth Rocks Press. Austrália

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à teoria e aos Métodos. Porto Editora. Porto.

BOOTH, T.; AINSCOW, M.; BLACK-HAWKINS, K.; VAUGHAN, M.; SHAW, (2000). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Center for Studies on Inclusive Education. Bristol.

BRENNAN, W. K. (1990). El Currículo para Niños com Necessidades Especiales. Siglo XX. España Editores. S.A. Madrid.

BRONFENBRENNER, U. (1996). A ecologia do desenvolvimento humano. Artes Médicas. Porto Alegre.

BROWN, L.; BRANSTON, M.; HAMRE NIETUPSKI, S.; PUMPIAN, I.; CERTO, N. e GRUENEWALD, L. (1979). "A Strategy for Developing Chronological-Age-Appropriate and Functional Curricular Content for Severely Handicapped Adolescents and Young Adults". In: Journal of Special Education, n.º 13, pág. 81-90.

BROWN, L. (1989). Critérios de Funcionalidad. Fundación Catalana perl a Síndrome de Down. Ediciones Milan. Barcelona.

CALDEIRA, E.; PAES, I.; MICAELo, M. e VITORINO, T. (2004). Aprender com a Diversidade. Um Guia para o Desenvolvimento da Escola. MEN/ACIME. Lisboa.

CARMO, H. e FERREIRA, M.M. (1998). Metodologia da investigação: Guia para Auto-aprendizagem. Universidade Aberta. Lisboa.

CASANOVA, M. A. (1999). "Atenção à Diversidade a partir da Flexibilidade do Currículo". In: Fórum Escola, Diversidade e Currículo. Ministério da Educação. Lisboa.

CHEN, D. (1999). Essential Elements in: Early Intervention visual impairment and multiple disabilities. AFB PRESS. New York.

CHEN, D. (1999). Learning to Communicate: Strategies for Developing Communication with Infants Whose Multiple Disabilities Include Visual Impairment and Hearing Loss. TSBVI.

CONTRERAS, M. e VALENCIA, R. P. (1997). "A criança com deficiências associadas". In: R. Bautista (Org.), Necessidades Educativas Especiais. Dina Livro. Lisboa.

CORREIA, L. M., (1997). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto Editora. Porto.

COSTA, A. M. B. (1996). Currículos Funcionais. Manual para a Formação de Docentes. Instituto de Inovação Educacional/ME. Lisboa.

CRESPO, A.; CORREIA, C.; CAVACA, F.; CROCA, F.; BREIA, G. e MICAELo, M. (2008). Educação Especial. Manual de Apoio à Prática. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

DAGUE, P. (1979). “Niños plurideficientes”. In: E.Boltanski (Org), Niño apesar de todo. Servicios de Estudios. Publicaciones e Relaciones Internacionales del Instituto de Servicios Sociales. Madrid.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. (1990). Plano de acção para satisfazer as necessidades básica de aprendizagem. Jomtien, Tailândia.

DESSEN, M. A. e SILVA, N. L. P. (2000). “Deficiência mental e família: uma análise da produção científica. Paidéia “. In: Cadernos de Psicologia e Educação, n.º 10, pág.12-23.

DOWNING, J. D. (1999). Teaching Communication Skills to Students with Severe Disabilities. Paul Brookes Publishing Co., Inc. Baltimore.

DOWNING, J. D. (2002). Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms. Second Edition. Paul Brookes Publishing Co., Inc. Baltimore.

DUCAN (s/d.). Non verbal Prelinguistic Communication – a guide to communication levels in prelinguistic handicapped children. Verne Oregon, Department of Education.

ESTEBAN, M. T. (1989). “Repensando o fracasso escolar”. In: Caderno de Pesquisa – CEDES, n.º 28, pág. 73-86.

FELGUEIRAS I. (1994). “As Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Como as Educar?”. In: Inovação, n.º 7, pág.23-35.

GEE, K. (2004). “Developing Curriculum and Instruction”. Chapter 3 In: Educating Children with Multiple Disabilities – A Collaborative Approach. F. Orelove, D. Sobsey e R. Silberman. Fourth Edition.. Paul Brookes Publishing C°. Baltimore, pág. 71-72 e 67 – 114.

GENSE, D., J. e GENSE, M. (2004). The importance of orientation and mobility skills for students who are deaf-blind. DB-LINK. The National Information Clearinghouse on Children Who Are Deaf-Blind. Hellen Keller National Center, Perkins School for the Blind, Teaching Research. Revised August.

GIANGRECO, N. F., e DOYLE, M. D. (2000). "Curricular and instructional considerations for teaching with disabilities in general education classrooms". In: WADEL S. (Ed.). Inclusive Education: a case book of reading for prospective and practicing teachers. (Volume I) pág.51-69. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.

GIL, T. (2006). As Famílias de Crianças com Multideficiência e Deficiência Visual - Respostas dos Profissionais de Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Tese de Dissertação de Mestrado (documento não publicado).

GIL, T. (2008). "As Famílias de Crianças com Multideficiência". In: Revista Diversidades, n.º 20, pág. 10-12.

GINDIS, B. (1995). "The social/cultural implication of disability: Vygotsky's paradigm for special education". In: Educational Psychologist, n.º 30 (2), pág. 77-81.

GUBA, E.G. (1981). "Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries". In: Education Communication and Technology Journal, n.º 29, pág. 75-92.

GOES, M. C. R. A (2000). "Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjectividade". In: Cadernos Cedes, n.º 50.

JERUSALINSKY, N. A. e PÁEZ, S. M. C. (2001). "Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento". In: Escritos da criança, n.º 6, pág.15-21.

KIRK, S.A.; GALLAGHER, J.J. (1987). A Educação da Criança Excepcional (1ª ed.). Martins Fontes. São Paulo.

KLEINERT, H L.; GARRETT, B. T.; ELIZABETH, G. M.; NOWAK- DRABIK, K. WADDELL, C. e FARMER KEARNS, J.(2002). "Alternate Assessment Scores and Life Outcomes for Students with Significant Disabilities: Are They Related?". In: Assessment for Effective Intervention, nº 28, pág. 19-30.

LANDSHEERE, G. (1986). A Investigação Experimental em Pedagogia. Edições D.Quixote. Lisboa.

McLETCHE, B; RIGGIO, M. (2002). “Competências para professores de alunos com surdocegueira”. In: MASINI, Elcie F.S. (Org.), Do sentido... pelos sentidos...para o sentido. Vetor Editora. São Paulo.

MADUREIRA, I. e LEITE, T. (1999). “Diferenciação Pedagógica: Preocupações e Dificuldades dos Professores”. In: Actas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF. F.P.C.E.U.L. Lisboa.

MADUREIRA, I. e LEITE, T. (2003). Necessidades Educativas Especiais. Universidade Aberta. Lisboa.

MADUREIRA, I. (2005). “Avaliação pedagógica: processos de identificação de necessidades educativas especiais”. Parte II. In: SIM-SIM, I. (Org.), Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola? Texto Editores. Lisboa.

MAIA, A. I. e 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: David Rodrigues (Org.), Investigação em Educação Inclusiva Vol. 2. Fórum de Educação Inclusiva. Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

MCWILLIAM, R. A. (2000).” Reporting Qualitative Studies”. Journal of Early Intervention, nº 32, pág. 77-80.

MASINI, E. F. S. (2002.). “A educação de pessoas com deficiências sensoriais: algumas considerações”. In: MASINI, Elcie F.S. (Org.) Do sentido... pelos sentidos...para o sentido. Vetor Editora. São Paulo.

MILES, B. (1998). Overview on Deaf-Blindness. DB-LINK. The National Information Clearinghouse on Children Who Are Deaf-Blind. Hellen Keller National Center, Perkins School for the Blind, Teaching Research. December. Revised.

MILES, B. e RIGGIO, M. (1999). Remarkable Conversations – A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind. Perkins School for the Blind. Massachusetts.

MILES, B. e Mclethie, B. (2004). Developing concepts with children who are deaf-blind. DB-LINK The National Information Clearinghouse on Children who are Deaf-Blind.

NEISWORTH, J. T. e BAGNATO, S. J. (2000). Recommended Practices in Assessment. In: S. Sandall; M.E. Mclean; B. Smith. DEC Recommended Practices in Early Intervention/Early Childhood Special Education. Sopris West e DEC. Denver

NELSON, C. e VAN DIJK, J. (2001). Child-Guided Strategies for understanding Children with Severe Multiple Disabilities: the Van Dijk Approach to Assessment. Tradução e adaptação de Nunes, C. (2004). “Utilização de Estratégias Centradas na Criança para Compreender as Crianças que apresentam Multideficiência Grave: - A Abordagem de Van Dijk à Avaliação”.

NUNES, C. (2001). Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – guia para educadores. Colecção Apoios Educativos. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Lisboa.

NUNES, C. (2002). Crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira – Contributos para o sistema educativo. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Lisboa.

NUNES, C. (2003). Crianças com Multideficiência sem Linguagem Oral Expressiva: Formas de comunicação mais utilizadas para fazer pedidos. Universidade Católica Portuguesa Tese de Dissertação de Mestrado, (documento não publicado).

NUNES, C., (2005a). “Os alunos com multideficiência na sala de aula”. Parte IV. In: SIM-SIM, I. (Org.) Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola? Texto Editores. Lisboa.

NUNES, C. (2005b). Unidades Especializadas em Multideficiência – normas orientadoras. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

NUNES, C. (2006). Caracterização da Resposta Educativa para Alunos com Multideficiência e com Surdocegueira Congénita. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

NUNES, C. (2008). Alunos com Multideficiência e com Surdocegueira Congénita – Organização da resposta educativa. Ministério da educação. Departamento de Educação Básica. Lisboa.

OMS (Organização Mundial de Saúde), (2003). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Direcção Geral de Saúde.

ORELOVE, F., e SOBSEY, D. (2000). Educating Children With Multiple Disabilities: A Transdisciplinary Approach 3º Edição. Paul H. Brookes. Baltimore.

ORELOVE, F., SOBSEY, D.; e SILBERMAN R.(2004). Educating Children with Multiple Disabilities. Fourth Edition. Paul Brookes Publishing Cº. Baltimore.

PÁEZ, S. M. C. (2001). “A integração em processo: da exclusão à inclusão”. In: Escritos da criança, nº 6, pág. 29-39.

PARRILLA, A. (1992). El Profesor ante la Integración Escolar: Investigación Y Formación. Cincel. Madrid.

PASA (s/d). Curricular Priorities: Balancing Functional and Academic Curriculum.

PEREIRA, F. (1998). Perspectiva Histórica da Educação Especial. Da exclusão escolar à orientação exclusiva. Apoio Educativo e Inclusão. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

PERREAULT, S. (2002).” Alguns pensamentos sobre atendimentos a crianças com múltipla deficiência”. In: MASINI, Elcie F.S. (Org.) Do sentido... pelos sentidos...para o sentido. Vetor Editora. São Paulo.

PERRENOUD, P. (2000). Dez Novas Competências para Ensinar. ARTMED. Porto Alegre.

PIRES, E.; FERNANDES, S. e FORMOSINHO, J. (1992). A Construção Social da Educação escolar. Editorial Asa. Rio Tinto.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. V. (1998). Manual de Investigação em Investigação em Ciências Sociais, Gradiva. Lisboa.

RODRIGUES D. (Org.) (2001). Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Porto Editora. Porto.

RODRIGUES D. (Org.) (2003). Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade. Porto Editora. Porto.

RODRIGUES D. (Org.) (2006). “Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?”. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Lisboa.

ROWLAND, C. e SCHWEIGERT, P. (1989). Partilhar ou não Partilhar - gestos naturais convencionados na linguagem emergente de crianças e jovens com deficiências sensoriais. Traduzido por José Carlos N. Morais

SANCHEZ, P. A.; TORRES G., J. (Org.) (1997). Educación Especial I e II. Perspectiva Curricular, Organizativa e Profesional. Pirâmide. Madrid.

SERPA, S. (2003). Manual para pais de surdocegos e múltiplos deficientes sensoriais. Sense International (latinoamérica). Tradução por Lilia Giacomini. Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. 1ª Edição.

SIM-SIM, I. (1998). Desenvolvimento da Linguagem. Universidade Aberta. Lisboa

SIM-SIM, I. (Org.) (2005). Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola? Texto Editora. Lisboa.

SIMMONS, S. S. (1999). O&M for Preschool Children: A Development Approach. SEE/HEAR, Summer. Texas School for the Blind

SMITHDAS, R. J. (1958). Life at My Fingertips. Garden City, NY: Doubleday.

SPRINTHALL, N. A. & SPRINTHAL, R. C. (1993). Psicologia Educacional: uma Abordagem Desenvolvimentalista. McGraw-Hill.

STAINBACK, I. M.; STAINBACK, W. (1999). Inclusão: Um Guia para Educadores. ARTMED. Porto Alegre.

TAVARES, J. e ALARCÃO, I. (1989). Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Livraria Almedina. Coimbra.

TELLEVIK, J.M.; ELMERSKOOG, B. (2001). The Mobility and Rehabilitation Programme in Uganda. A Sociocultural Approach to Working With Visually Impaired Persons. Unipub. Oslo.

TORRES G. J. A. (2002). Educação e Diversidade. Bases Didáticas e Organizativas. ARTMED. Porto Alegre.

TILSTONE, C.; FLORIAN, L. e ROSE, R. (2003) Promover a Educação Inclusiva. Instituto Piaget. Lisboa.

TOMLINSON, S. (1982). Sociology of Special Education, Routledge and Kegan Paul. London.

VIEIRA, F. D. e PEREIRA, M.C. (1992). Uma perspectiva de organização para a deficiência mental. Textos de Educação. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

VIEIRA, F. D. e PEREIRA, M. C. (1992). Se Houvera Quem Me Ensinara... A Educação de Pessoas com Deficiência Mental. Textos de Educação. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

WARNOCK, M. (1978). Special Education Needs (The Warnock Report). London: H.M.S.O.

WHEELER, L. e GRIFFIN, H. (1997). A movement-based approach to language development in children who are deaf-blind. American Annals of the Deaf, Washington. Traduzido para Português por Clarisse Nunes.

UNESCO (1994) Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

UNESCO, (1996). Conjunto de Materiais para a Formação de Professores: Necessidades Especiais na Sala de Aula. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

VAN DIJK, J. (2001). Na Educational Curriculum for Deaf-Blind Multi-Handicapped Persons, Van Dijk,2001. DB-LINK. In: [on-line] <http://www.tr.wou.edu/dblink/VANDDIJK-a2htm>.

VYGOTSKY, L. S. (1977). “Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar”. In: Luria et al. Psicologia e Pedagogia I Bases Psicológicas da Aprendizagem e do desenvolvimento. Editorial Estampa. Lisboa.

VYGOTSKY, L. S. (1987). Pensamento e linguagem. (J. L. Camargo, Trad.). Martins Fontes. São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. (1993). “The fundamentals of defectology”. In: R. W. Rieber e A. S. Carton (Orgs.). The collected works of L. S. Vygotsky. New York and London: Plenum Press. vol. 2, pág. 1-25.

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo n.º 1 – Guião de Entrevista

Anexo n.º 2 – Protocolo de Entrevista

Anexo n.º 3 – Relatório da Análise de Conteúdo da Entrevista

Anexo n.º 4 – Quadros de Análise do Conteúdo das Entrevistas

Anexo n.º 1 – Guião de Entrevista

GUIÃO DE ENTREVISTA

Participantes: Professoras de Educação Especial

Local da realização da entrevista: Escolas do Ensino Básico, onde funcionam Unidades de Apoio à Multideficiência

Horário: A definir pelos participantes

Blocos	Objectivos	Questões	Tópicos
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	a) Referenciar os objectivos da entrevista, de forma a legitimá-la.		a) Informar o entrevistado dos objectivos da entrevista e será dado espaço para o esclarecimento de dúvidas que possa apresentar.
	b) Informar e motivar o entrevistado, no sentido de o fazer entender a importância da sua colaboração e interesse, para a consecução do estudo em causa.		b) Solicitar a prestação colaborativa do entrevistado, c) Assegurar o anonimato das opiniões. d) Referir ao entrevistado que, no final do estudo, será-lhe dado conhecimento dos resultados obtidos. e) Pedir permissão ao entrevistado para gravar o seu depoimento em áudio.
B – Aspectos gerais da actividade profissional do entrevistado	a) Conhecer o percurso, motivações e dificuldades profissionais dos entrevistados.	1- Qual a sua idade? 2- Quantos anos tem de carreira? 3- Há quantos anos trabalha na Educação Especial? E com alunos com multideficiência? 4- Qual é o domínio da sua formação especializada? 5- O que a levou a optar, na sua carreira, pelo ensino dos alunos com multideficiência? 6- Que adjectivos a podem caracterizar, como profissional, no desempenho destas funções?	a) Caracterização do entrevistado b) Motivação para o trabalho com esta população.

Blocos	Objectivos	Questões	Tópicos
		7- Que dificuldades tem sentido na educação destes alunos?	c) Dificuldades ao nível: -características dos alunos; -adaptação de actividades.
C – Recolha de informação para programação das actividades para alunos com MD	a) Identificar as prioridades e preocupações dos docentes de Ed. Esp. relativamente à recolha de informação para programar as actividades para os alunos com MD.	8- Conte-me como é que programa actividades para os seus alunos. 9- Como recolhe as informações para programar as actividades? <i>.... Precisa de alguma informação adicional, além da caracterização da criança?</i> <i>.... E com quem tem que se articular para programar?</i>	Não influenciar as respostas. a) Fundamentos para a programação Actividades; - Capacidades e nível de funcionamento; - Participação activa; - Generalização das aprendizagens; - Interacções; - Equilíbrio entre as esferas de actividade. b)Relação avaliação/ planificação. Abordagens da avaliação. c) - Articulação entre profissionais e pais.
D - Preocupação e prioridades dos profissionais ao programar as actividades para alunos com MD	a) Identificar as prioridades dos profissionais ao programar as actividades.	10- O que é que a preocupa, quando está a desenvolver um plano?	a) Factores de decisão. -Prioridades da escola; - Prioridades da família; - Interesses do aluno; - Idade; - Autonomia -Independência pessoal.
	b) Identificar a influência da família na programação.	11- Os pais têm frequentemente necessidades e pedidos a fazer à escola. É possível responder a essas necessidades?	b)Influências na programação. -Prioridades dos pais; - Autonomia; -Independência pessoal.
	c) Identificar a utilidade das actividades para o futuro do aluno com MD.	12- Na sua opinião o que é que estes alunos podem aprender na escola?	c) Perspectiva de futuro. Competências funcionais (básicas, como ser capaz de comunicar de interagir socialmente).

Blocos	Objectivos	Questões	Tópicos
		13- Dê-me exemplos de objectivos que podem aparecer num plano para estes alunos.	d) Aumentar o nível da actividade e participação nos ambientes onde funciona e funcionará.
E -.Organização da resposta educativa para alunos com MD	a) Identificar as concepções de modelos curriculares que os profissionais têm como referência para a programação de actividades.	14- Estas crianças aprendem de forma diferente das crianças sem problemas. Quando pensa em intervenção, que modelo de intervenção lhe parece mais útil para estes alunos? <i>... e que áreas curriculares são necessárias incluir na intervenção?</i>	a) Modelo baseado no desenvolvimento/ Modelo ecológico. Áreas essenciais: -comunicação; -mobilidade e orientação -desenvolvimento pessoal e social; -conhecimento envolvido no meio; -Desenvolvimento de conceitos; - Académica: leitura, matemática expressões...
	b)Compreender como os profissionais se organizam para programar as actividades.	15- Como se organizam, em trabalho de equipa, para programação das actividades?	b) Periodicidade de reuniões.
	c) Identificar actividades programadas.	16- Que actividades e contextos considera que respondem às necessidades dos alunos com MD?	c) Actividades de vida real considerando as esferas de actividade (act. Educacionais/ de vida diária/ ocupacionais/ domésticas/ socioculturais).
	d) Analisar a prática dos profissionais.	17- Pode descrever uma rotina diária ou semanal? 18- Algumas destas crianças não compreendem a linguagem oral. Como é que os prepara para a actividade? Como é que lhes diz o que vai acontecer?	d)Pistas de informação; Sistema e calendário.

Blocos	Objectivos	Questões	Tópicos
		19- Dê-me um exemplo de como estabelece a comunicação durante as actividades. 20- E eles participam nas actividades? Como é que consegue envolvê-los na actividade? <i>....as outras crianças tem algum papel ?</i>	e) “pegar a vez”, imitação, tipo de ajudas físicas.
F – Visão de futuro para as crianças com MD	a) Conhecer a percepção dos professores sobre o futuro dos alunos com MD.	21- Pense em algum dos seus alunos, e tente imaginar como poderá ser ele, daqui por 10 anos. Como o vê? A fazer o quê? <i>..... e a escola pode ajudar em alguma dessas coisas?</i>	a) Autonomia, independência, nível de funcionamento
G – Perspectivas pessoais e profissionais dos docentes que trabalham com alunos com MD	a) Conhecer como é que os profissionais que trabalham com estes alunos projectam o seu futuro.	22- Como profissional como se sente a trabalhar com estes alunos? 23- É seu desejo continuar a desenvolver um trabalho com estes alunos? Porquê? 24-Sente algumas necessidades para melhorar a sua capacidade de intervenção nesta área? <i>.... e se tivesse que escolher uma área específica para fazer mais formação, o que é que lhe vem à ideia?</i> 25- Tem alguma coisa que gostaria de referir ou acrescentar?	a) Realização pessoal e profissional. b) Expectativa profissional. c) Necessidades formativas.
H - Encerramento da entrevista	a) Finalizar a entrevista		a) Expressar os agradecimentos pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela riqueza da informação fornecida

Anexo n.º 2 – Protocolo de Entrevista

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Entrevista Prof. 1

E – A realização desta entrevista enquadra-se no estudo que estou a realizar no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial sobre a tomada de decisões sobre a programação de actividades para alunos com multideficiência. Informo que será dado espaço para o esclarecimento de dúvidas que possa apresentar.

Agradeço desde já a sua disponibilidade na colaboração deste estudo, no final do estudo, ser-lhe-á dado conhecimento dos resultados obtidos.

Garanto-lhe o anonimato e autoriza-me a efectuar a gravação da entrevista em áudio?

Prof. – Sim, claro.

E. – Qual é a sua idade?

Prof. – Tenho 50.

E. – Quantos anos tem de carreira?

Prof. – 28.

E. – Há quantos anos trabalha na Educação Especial? E com alunos com multideficiência?

Prof. – 28.

E. – E com alunos com multideficiência?

Prof. – Trabalhei 6 anos na Liga Portuguesa de Deficientes Motores (LPDM), entre... e... e... 6 anos não, 4 anos, entre 82 e 86 e depois comecei aqui com a Unidade há 5 anos este é o quinto ano.

E. – Qual é o domínio da sua formação especializada?

Prof. – Deficiência motora... e visual também.

E. – O que a levou a optar, na sua carreira, pelo ensino dos alunos com multideficiência?

Prof. – ...Se calhar porque quando acabei o...o liceu não tinha idade para entrar na escola de educadoras e... e... para estar, sem fazer nada convidaram-me para trabalhar num... num estágio, que foi no colégio Eduardo Claparede, ah... com crianças com problemas e... e o bichinho vem daí... de maneira que depois de ter tirado o curso de educadora regressei ao colégio, já como educadora e pronto.... Até entrar para o estado e andar por aí ...na itinerância

E. – E especificamente ao nível da multideficiência?

Prof. – Para trabalhar na Unidade, fui um bocadinho arrastada, pelo facto de ter experiencia na LPDM, com uma equipa multidisciplinar deu-me alguma vantagem, ah...em termos de formação e depois tinha a formação em deficientes motores profundos e ter formação especifica nesta área e... e foi Conselho Executivo que me empurrou... digamos... para a Unidade...

E. – Foi convidada?

Fui convidada entre aspas... Eu acho que fui voluntária à força, mas pronto.... Apesar de ter na altura 45 anos, e estas coisas pesarem um bocadinho.... sobretudo em termos dos problemas de coluna.... E agora querer lagar e não conseguir, porque é um trabalho.... que acabamos por nos ligar afectivamente às crianças...

E. – Que adjectivos a podem caracterizar, como profissional, no desempenho destas funções?

Prof. – Ah... Paciente.... (riso) muito... perseverante... e muito teimosa... também.

E. – Que dificuldades tem sentido na educação destes alunos?

Prof. – Ah... (silêncio) às vezes na educação.... é difícil arranjar momentos de integração... é complicado... é difícil arranjar momentos que sejam significativos para os miúdos... de integração e de trabalho conjunto com as outras crianças ditas normais, sobretudo, quanto mais velhas são, mais difícil é... porque nas salas de aulas o que se passa realmente, está tão afastado da realidade e das capacidades reais destas crianças que encontramos muito poucos momentos para integrar efectivamente... eu não gosto de desintegrar dentro da sala... segregar dentro da sala.... Enquanto os outros estão a fazer uma coisa que não tem nada a ver com aquilo que estas crianças devem fazer.... Ahm... aí é a maior dificuldade mesmo...é arranjar momentos significativos de trabalho conjunto com os seus pares, ditos sem problemas, por vezes dentro da sala conseguimos encontrar actividades com objectivo.... Actividades diferenciadas dentro de uma determinada área, ah... por exemplo na matemática posso.... Uhm... não é? Trabalhar com objectos e enquanto uns já estão a fazer construções, outros ainda estão na manipulação, mas estamos todos a trabalhar com os mesmos materiais.... Ah... dentro da sala de aula é isso.... Quanto mais crescidos mais complicado é... No 1º ano ainda se consegue, no 2º ano já começa a ser mais difícil, mas ainda se consegue, mas depois começa a ser muito complicado... muito complicado, até porque há uma grande pressão com as aprendizagens formais ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática.... Portanto há muito pouco tempo

destinado às actividades de expressão...de jogos... enfim... de actividades que sejam mais significativas para estes alunos.

E. – E dificuldades ao nível da escola em geral?

Prof. – Não sinto muitas dificuldades, apenas sinto que nós aqui na Unidade temos funções específicas e quando alguém falta é muito complicado encontrar alguém que possa assegurar o trabalho que realizamos, porque as pessoas não se sentem à vontade para intervir... a Unidade acaba por ser da escola, mas as crianças não são de todos, são da Unidade... eles pertencem à escola e a uma turma, no entanto penso que muitas das vezes as crianças da Unidade são vistas como uma turma especial. Há algumas barreiras, e vou dar um exemplo, que com certeza vou ter autorização, é habito na escola as turmas de 4º e 5º anos fazerem um acampamento de Verão ... e foi preciso mover algumas barreiras para que uma das nossas crianças possa ser integrado nessa actividade com a condição de eu ter que o acompanhar. Porque só o facto de terem epilepsia já constitui obstáculo. É muito importante promover actividades onde eles possam ser integrados com os seus pares...

E. – Conte-me como é que programa actividades para os seus alunos.

Prof. – Ah... tem haver com os dados de avaliação que foram recolhidos... não é?

E. – Sim.

Prof. – Pronto, são todos diferentes uns dos outros, têm necessidades diferentes... e... é assim como, está uma professora de manhã e eu estou à tarde... eu sou a única docente com as sete crianças e duas auxiliares e não há nenhum que faça trabalho autónomo, têm todos de ter supervisão... logo tento fazer uma actividade... conjunta com objectivos diferenciados para cada um deles usando os mesmos materiais de acordo com os dados de avaliação e dos objectivos do Programa Educativo Individual.... Neste, estão definidos os objectivos gerais em termos de áreas curriculares ah... depois, fazemos uma grelha onde para cada objectivo está planificado algumas actividades que se traduzem em objectivos comportamentais, não é?

E. – Sim...

Prof. – Depois nessa grelha assinalamos se objectivo foi adquirido ou não adquirido e colocamos a data em que o objectivo foi adquirido e é feito por período... enfim o Programa reflecte os objectivos da intervenção e serve também como grelha de avaliação... por ex: o controle de esfíncteres, pomos tudo muito partidinho em termos de tarefas: pede para ir à casa de banho; tira as calças; senta-se na sanita... e depois usamos um código que tem haver com ajuda física total, com ajuda física parcial, com ajuda verbal ou desempenho independente. Muitas das vezes a evolução é passar de uma ajuda física

total para uma com ajuda física parcial... para um objectivo que é conseguir tirar as calças depois de desapertadas...

E. – Como recolhe as informações para programar as actividades?

Prof. – Eu... nós usámos a escala Caziazuza para a multideficiência e a escala de comportamento adaptativo e... e tendo como referência a CIF embora esta não seja uma escala, mas nós usámo-la sempre, como referência. Fizemos como num estudo de caso... baseamo-nos nos dados de observação naturalista, nos relatórios existentes dos técnicos da Cerci... ah e dos dados de avaliação formal e transcrevemos para as categorias da CIF e elaborámos o relatório técnico pedagógico...

E. – Fazem a programação da avaliação, em conjunto, com os diferentes técnicos?

Prof. – Este ano os técnicos começaram a trabalhar só em Janeiro, e... quando chegaram já tínhamos os Programas Educativos Individuais feitos, foi na avaliação do primeiro período que fizemos as reformulações ... foi acrescentado ao PEI os Planos Terapêuticos mas depois a avaliação é conjunta... no final de cada período fazemos a avaliação em conjunto com a professora de turma e com os Encarregados de Educação...

E. – E com quem tem que se articular para programar?

Prof. – Há uma professora de 1º ciclo, e eu que sou educadora, somos as duas especializadas... e depois temos os técnicos da CERCI, uma Terapeuta da Fala, um fisioterapeuta um Terapeuta Ocupacional e uma Técnico de Educação especial e Reabilitação e temos ainda 2 auxiliares.

E. – Precisa de alguma informação adicional, além da caracterização da criança?

Prof. – Informação adicional acerca da família... das suas características, o que pode proporcionar ao aluno, as suas necessidades ahm... muitas vezes passa por acompanhamento a consultas médicas ...

E. – O que é que a preocupa, quando está a desenvolver um plano?

Prof. – Desenvolvimento da autonomia e comunicação.... essencialmente (silêncio)...

E. – Pode especificar mais a sua ideia?

Prof. – (silêncio) ... ah... autonomia, não só relativamente às actividade de vida diária, higiene e alimentação mas também nas tarefas de trabalho de sala de aula... pronto. Porque eles são todos muito... muito dependentes, ainda do adulto... mesmo numa tarefa que eles já estejam habituados a desenvolver necessitam de pelo menos supervisão... mesmo que a saibam fazer... se não tiverem supervisão não as concretizam com sucesso... e eles também são muito ciumentos... e se damos atenção privilegiada a algum, há pelo menos um deles que faz disparates para chamar a atenção... eles precisam de muito afecto, até

porque tenho duas crianças com alguns problemas de afectividade maternal... E isso preocupa-me também... essa afectividade...

E. – Exacto...

Prof. – Na comunicação, tenho um aluno que comunica verbalmente, compreende e expressa-se apesar das suas dificuldades articulatórias... mas nós já o entendemos perfeitamente... todos os outros não usam a linguagem oral e nem sequer utilizam uma tabela de comunicação, ainda estão num estágio muito primário de reconhecimento do objecto... reconhecimento do objecto numa imagem real... Comunicam essencialmente por gesto e pelo olhar... o que dificulta muito em termos de escolhas manifestação de desconforto..., a gente sabe, mas não sabe identificar a dor... isso é uma grande preocupação... é uma preocupação grande.... E... (silêncio) uma angústia... uma angústia...

E. – Compreendo ...

Prof. – sobretudo com uma criança que tem mais dificuldades, que sofre do síndrome de Rett... porque está numa fase, enfim... de grande progressão na doença, é uma doença degenerativa, já teve um período de estabilidade, mas agora está numa fase de decadência ... tem frequentes convulsões devido à epilepsia, desenvolveu uma hemiparésia provocada, eventualmente, por danos cerebrais devido à epilepsia, depois também, já perdeu capacidades comunicativas uma vez que comunicava muito bem pelo olhar, mas neste momento desenvolveu estrabismo... já não compreendemos para onde ela está a olhar... e ... (silêncio)

E. – Existe uma grande preocupação...

Prof. – sim, uma preocupação em proporcionar a esta criança um bem estar... Eu acho que às vezes é abusivo e invasivo... nós estarmos a fazer permanente escolhas e a tomar decisões pela criança... sem que ela tenha oportunidade de escolha e tenha uma participação activa na sua própria vida... até que ponto é legítimo... nós...ah... decidirmos pela criança... damos-lhe de comer sem que ela o tenha pedido... sem saber se ela quer... nós, muitas vezes obrigamos a comer... há dias em que não quer comer, ... esta menina era capaz de passar o dia inteiro sem comer... mas se calhar dar-lhe hipóteses de escolha... podia ... melhorar e podia escolher outra coisa para comer, é difícil de arranjar estratégias nesse sentido...

E. – Então quer dizer que se deve dar oportunidades de escolha a estas crianças?

Prof. – sem dúvida...decidir sobre a vida deles... e pô-los a participar mais activamente quer aqui quer com a família... quando fazem uma birra é um NÃO... e tem sempre um

fundamento. É um não... e um não... quer dizer não quero.... E é muito difícil compreender o que querem ou o que não querem... não querem estar na sala?... querem estar no recreio?... é muito difícil... e complicado de perceber... acabamos por agir de forma directa: NÃO ACABOU... E no fundo é uma das formas que elas têm para dizer que, isto não está bem e eu queria que isto fosse diferente... mas não é fácil compreendê-los e dar-lhe uma resposta adequada...

E. – Em termos de preocupações, o que acha do factor idade?

Prof. – Pois... respeitar à idade cronológica... não sei como?... É muito difícil... tento respeitar os seus interesses, e preocupo-me em dar-lhe coisas que sejam adequadas, e vou muitas das vezes pelos seus interesses. Por exemplo tenho uma criança que tem 12 anos e gosta de bonecas, tacinhos e na casinha... eu tenho de respeitar... porque também têm de ter actividades de prazer... (silêncio).

E. – Os pais têm frequentemente necessidades e pedidos a fazer à escola. É possível responder a essas necessidades.

Prof. – silêncio....

E. – Pense num pedido que os pais lhe fazem?

Prof. – Pedidos a incluir nos Programas Educativos Individuais?

E. – Sim... exactamente...

Prof. – Aquilo que os pais mais pedem tem a ver com o controle de esfíncteres... deles todos. Às vezes não é possível... não se consegue que a criança controle os esfíncteres... é uma preocupação muito grande por parte dos pais, as questões de higiene e principalmente o retirar a fralda.... Quando nós lhes perguntamos o que gostariam de ver incluído no PEI, eles pedem sem dúvida, de que gostariam de ver a criança a controlar os esfíncteres... eles manifestam este desejo... no entanto, há alunos que devido às suas capacidades e limitações parece-me muito difícil... atingirem esse objectivo.

E. – Como respondem aos pais?

Tentamos sempre envolver os pais com as tomadas de decisões... programamos com eles e damos-lhe estratégias para que eles trabalhem, também em casa... sempre que o aluno reconhece uma imagem, essa mesma imagem é trabalhada na escola e também em casa...

E. – São pais colaborantes?

Prof. – A maioria sim...os pais colaboram, nomeadamente no incentivo às autonomias... ah... no entanto, temos casos em que as crianças já conseguem realizar tarefas na escola... e em casa os pais substituem-se aos filhos... lavam-lhe os dentes, abrem-lhe a torneira, quando aqui já fazem... dão-lhe de comer à boca... seja para despachar, seja porque é mais

fácil lidar com o estatuto de bebé, do que reconhecer a deficiência profunda, assumindo que eles têm 12 anos. Mas...no entanto, devemos apoiar os pais... ahm... os pais têm todos o meu nº de telefone e já chegaram a telefonar-me nas férias para saberem o que tinham de fazer com o filho que estava com diarreia. Temos de compreender as suas preocupações... ah... desde o aceitar a diferença, fazer o luto... até perceberem as capacidades...ahm.. entre nós estabeleceu-se uma relação muito próxima... em que eles consideram o professor como a pessoa que os ajuda a resolver os problemas...

E. – Na sua opinião o que é que estes alunos podem aprender na escola?

Prof. – Silêncio... Ah... Ahm... Silêncio. O que tentamos fazer... é que eles desenvolvam ao máximo as capacidade que têm ...não só em termos de autonomia, de cognição, de linguagem e desenvolvimento motor... estão afastados do currículo, é evidente?... mas é um sitio onde eles podem aprender a ter uma vida... mais participada... é isso... uma maior participação, uma maior actividade na vida de todos os dias... e uma diminuição da dependência... (Silêncio).

E. – Que tipo de aprendizagens?

Prof. – Silêncio... Ahm... tem haver também com...com aprender a... na área da matemática por exemplo as noções relativas..., dependendo do grau do tipo de dificuldades dos miúdos..., às propriedades dos objectos e da relações que estabelecem entre si... é um pouco, se calhar...são os objectivos que se têm para o J.I. acaba por ser.... Ah... acaba por ser.... Ahm... Silêncio...

E. – Outras aprendizagens com carácter funcional...

Prof. – Uma participação mais activa?....

E. – Exacto...

Prof. – Ahm... as actividades de vida diária... pronto... higiene, vestuário...eh... o conhecimento das coisas... agora estou a pensar...para responder a essa pergunta tenho de pensar neste ou naquele aluno... vou começar... vou falar daquele que me parece que vai conseguir... não quer dizer que todos façam isso... que cheguem lá... não é?

E. – Claro...

Prof. – ... Que todos façam isso... porque a criança com síndrome de Rett não vai chegar lá...porque cada vez está mais dependente, ... a minha preocupação não tem a ver com a aprendizagem, mas com a manutenção... de algumas capacidades que ela ainda tem, sobretudo a nível motor e da comunicação através do olhar ah... e de evitar que a patologia agrave e que haja sequelas da própria patologia... não é? É uma criança com graves limitações motoras, portanto tentamos que ela esteja o maior tempo possível no Standing

Frame para evitar que a anca faça luxação por exemplo. Ah... Depois tenho aquele que tem maiores capacidades, esse menino, já está a fazer treino de actividade de vida diária fora da sala, faz recados... ajuda os outros colegas nas actividades de vida diária, ajuda os outros a ir à casa de banho... hoje por exemplo, andou com o livro de ponto pelas salas, porque havia professores que ainda não tinham assinado, e ele foi com o livro de ponto pelas salas... e vai começar a fazer actividades fora da escola ... por exemplo vai começar a ir ao supermercado com uma lista de compras.. Para já é o único, é um menino com 12 anos... a fazer estas actividades.... É um menino com alguma autonomia... que permite fazer estas actividades... (silêncio) ... qualquer dia...com certeza que vai conseguir fazer compras no supermercado com uma lista de compras com imagens e palavras...

E. – ... E aprendizagens funcionais para a criança com síndrome de Rett.

Prof. – Ela não tem... não consegue agarrar em objectos, já perdeu essa capacidade... ela tem uma hipertonidade... e depois tem uma característica do síndrome de Rett, está sempre a lavar as mãos... dificilmente ela afasta as duas mãos e as usa para manipular alguma coisa. Portanto... é muito... actividades que prendam a sua atenção a alguma coisa... que a mantenha atenta ao que se passa à sua volta, muitos estímulos sensoriais.... Neste momento já não consegue carregar no switch, por exemplo...

E. – Dê-me exemplos de objectivos que podem aparecer num plano para estes alunos.

Prof. – (silêncio) ... Pronto... por exemplo um objectivo é: reconhecer ah... ou fazer a associação imagem/objecto; usar a imagem para comunicar um desejo ou uma necessidade; ah... outro objectivo em termos de autonomia é: ser capaz de lavar as mãos, abrir a torneira; despir as caças, calçar os sapatos; ... são objectivos que são trabalhados diariamente.... Objectivos mais ambiciosos para estas crianças? Será para aquele menino com mais capacidades, apesar de ter problemas tem menos problemas que os outros, ... ah... É ser capaz de reconhecer numa lista, aquilo que vai comprar ao supermercado; ser capaz de pagar; receber o troco; conhecer as notas e as moedas; conhecer os algarismos, só será para mais tarde Serão objectivos para o Plano Individual de Transição.... Tem tudo a ver com actividades de vida diária mesmo e com linguagem funcional, ah... de leitura e escrita funcional... para este... Dos pequeninos aquele que tem 7 anos poderá daqui a 2/3 anos, nós começamos a pensar que será possível, neste momento não apresenta aptidões para aprendizagens do currículo normal... (silêncio) ...

E. – Estas crianças aprendem de forma diferente das crianças sem problemas. Quando pensa em intervenção, que modelo de intervenção lhe parece mais útil para estes alunos?

Prof. – silêncio...

E. – Estes modelos de intervenção, eu posso esclarecer, um modelo baseado no desenvolvimento e outro baseado no modelo ecológico...

Prof. – É... funcional... É funcional... depois as estratégias são baseadas em diferentes modelos, em função da diversidade das crianças que estão no grupo... usamos a metodologia TEACH, estratégias do modelo FLOOR-TIME

E. – Modelo?...

Prof. – FLOOR-TIME, que tem a ver com o estabelecimento da relação... da *diade*, por causa das crianças com autismo, é um modelo baseado na relação... e chama-se FLOOR-TIME porque é um modelo que é desenvolvido no chão... muito ao nível do adulto estar sentado no chão e responder às tentativas de interacção da criança até se estabelecer um canal de comunicação, não é? Depois de se estabelecer o canal de comunicação... passasse para as outras etapas... resolução de problemas, e o jogo simbólico e etc... Este modelo é utilizado com os mais pequeninos... e nós usamo-lo com os 2 mais novos... este modelo é mais usado no pré-escolar, mas nós usamos porque deu resultado... eles começaram a estabelecer a comunicação connosco... e com os objectos, depois... os objectos são introduzidos na relação como mediadores... primeiro até da relação... e depois com objectos separados da... relação...

E. – Então tem a ver com uma interacção adulto/criança e depois objecto...

Prof. – O adulto a criança e depois o objecto... o objecto é introduzido como objecto transitivo, depois tem que se separar o adulto dessa relação... não usamos o FLOOR-TIME puro... É usado pelo Drº Pedro Caldeira na UPI e que tem uma equipa que desenvolve este método... não usamos o modelo puro porque não temos formação para isso... Eu tive formação o ano passado com ele... mas não o suficiente para usar o modelo na integra... retirei alguns dos principais princípios para intervir com as crianças... mas não uso o método puro...

E. – E que áreas curriculares são necessárias incluir na intervenção?

Prof. – Acabamos por tocar em todas... em Estudo do Meio, acabamos por tocar na Língua Portuguesa e também na Matemática... O currículo funcional tem sempre haver com estas áreas... A Língua Portuguesa não é só leitura e escrita... é também

comunicação... utilizamos a Matemática quando pretendemos que reconheçam as notas e as moedas...

E. – Então quer dizer que trabalha as áreas académicas... mas num currículo funcional não aparecem outras áreas?

Prof. – Penso que será essencialmente autonomia e comunicação... (silêncio) ... o desenvolvimento motor... a motricidade é todos os dias trabalhada, a coordenação fina, coordenação de movimentos e coordenação óculo-manual... trabalhamos sempre...

E. – Como se organizam, em trabalho de equipa, para programação das actividades?

Prof. – (silêncio) Extremamente difícil... com a minha colega há sempre meia hora por dia em que estamos as duas com as crianças e aí ela passa-me a informação do que foi feito durante a manhã e com quem consegui trabalhar individualmente... pronto.... Porque nós não programamos o que vamos trabalhar com A, B ou C, no dia seguinte, porque às vezes sai-nos o tiro pela culatra, ou porque A, B ou C não vêm.... ou porque não tomou a medicação e não adere às tarefas... e não é possível... portanto, ela diz-me com quem trabalhou individualmente... e eu tento trabalhar, à tarde, com aqueles com quem ela não trabalharam individualmente... nunca é possível trabalhar com os 7 individualmente, não há tempo útil para isso, porque as autonomias levam MUITO tempo... fica para aí uma hora de manhã e outra à tarde para fazer trabalho individual... ela diz-me o que foi feito... Nós não conseguimos funcionar assim... programar para a semana... há actividades que estão previstas, quando fazemos a avaliação programamos as actividades para o período a seguir... ah... agora não fica o dia a dia, mas ela diz-me olha, hoje de manhã estive a trabalhar barro... logo eu vou trabalhar com jogos de construção ou com outra coisa qualquer ... vou trabalhar a linguagem... uma cantiga...

E. – E com os outros profissionais que trabalham na Unidade?

Prof. – Com os técnicos da Cerci há um contacto informal, quando eles vêm cá. Com a Terapeuta da Fala e o Técnico de Reabilitação vemo-nos diariamente. Ah... e depois os outros três vemo-nos 2/3 vezes por semana conforme... e há um diálogo sistemático de forma informal... formal só no final de período...fazemos o balanço e programamos as actividades, definimos e reformulamos estratégias... até podemos fazer ajustamento de sítios, espaços onde as coisas vão ... o trabalho vai ser desenvolvido... (silêncio) ...

E. – Que actividades e contextos considera que respondem às necessidades dos alunos com MD?

Prof. – Contextos reais? Sim... O treino de vestuário é feito em contexto, só é feito quando há necessidade de vestir e despir... por exemplo quando vamos à piscina, eles vão à

piscina uma vez por semana, e...o vestir e despir completo só acontece ali... só nessa circunstância... não é portanto... só treino por treino... assim como pôr manteiga no pão é antes do lanche... lavar as mãos é antes de ir para a mesa ou depois de usar a casa de banho... não é só treino...

E. – Há bocado falou-me que tinham uma actividade que é a ida à piscina. Que outras actividades realizam fora do contexto escolar?

Prof. – Há a hidroterapia e todos têm objectivos diferentes... não temos mais nenhuma actividade fora da escola, a não ser as visitas de estudo... quando há uma visita de estudo eles vão integrados na turma... já foram ao teatro, ao cinema... à quinta pedagógica... integrados na turma...

E. - A unidade não programa actividades a realizar no exterior?

Prof. – Não... será para o próximo ano com aquela criança de que falei há bocado. Só na escola ... exploramos os diferentes espaços da escola ...o refeitório, a biblioteca...

E. – E os pais proporcionam-lhe diferentes actividades?

Prof. – Alguns sim, outros não... Há uma mãe que faz rigorosamente com o filho o que o que faz com os outros 2 que são crianças ditas normais, vai à praia vai para todo o lado. Não há necessidade de intervir porque ele faz parte da vida familiar... e quando a família sai... saem todos... Depois há a pequenina com síndrome de Rett... é importante que ela saia, mas ela vive com os avós... a avó tem 72 anos e o avô 76, não há condições para... e... e portanto todas as saídas fora de casa não são viáveis... só quando há um outro membro da família, e aí nós insistimos imenso para a levarem à rua, porque ela tem prazer nisso... mas é muito difícil... muito complicado... Há uma outra que também fizemos um trabalho de insistir nas saídas, mas é difícil porque havia alguns receios... porque as pessoas olham..., não é? mas desde que nasceu outro filho sem problemas começaram a levar a filha mais velha também para... ah... agora não vão ao cinema... vão passear, sim... mas não vão a nenhum lugar que eles pensem, considerem que a filha não liga... por mais que lhe digamos... que se ela tiver 2 m durante uma peça de música, atenta... é óptimo.. porque isso a enriquece em termos cognitivos... são experiências diversificadas, quanto mais experiências lhe puderem dar mais hipóteses tem em se adaptar... mas, não conseguimos... neste caso não conseguimos...

E. – Pode descrever uma rotina diária ou semanal?

Prof. – silêncio... ah sim... está bem... ok... pronto... falarei da rotina diária durante a tarde, que é quando estou com eles... eu chego à 1h levo as crianças a fazer a higiene oral e a muda das fraldas, depois levo-os para a sala e fazemos uma reunião de grupo, por volta

de um quarto para as 2h. Reunimos o grupo no tapete com uma actividade mais receptiva que demora cerca de um quarto de hora. A actividade depende de como eles estão, ... se estão respectivos podemos contar uma história ou uma cantiga com imagens, se não estão receptivos... se calhar tenho de apagar a luz, e pôr só música e acalmá-los um bocadinho...antes de lançar qualquer sugestão... pronto. Ah... isto repete-se diariamente...primeiro no tapete, depois então, é que distribuo o trabalho individualmente... há uns que fazem trabalho em grupo e depois há um ou dois que faz trabalho individual com um adulto, enquanto o outro adulto trabalha com o grupo... tenho duas mesas individuais e uma de grupo. Fica um adulto com 2 e o outro adulto fica com os outros...isto até às 3h. Às 3h preparamo-nos para o lanche, eles participam a pôr a mesa... e... arranjar o pão, pôr manteiga no pão ou marmelada... os que já conseguem fazer isto. Depois do lanche vão fazer a muda das fraldas. Habitualmente, se não está a chover vão para o recreio, se está a chover vão para a biblioteca ou para a sala de televisão ... outros espaços da escola que não a Unidade... depois já não voltamos à sala porque depois começam a sair... e já, não temos nenhuma actividade estruturada... é uma actividade ocupacional...

E. – Algumas destas crianças não compreendem a linguagem oral. Como é que os prepara para a actividade? Como é que lhes diz o que vai acontecer?

Prof. – Aplico sempre a linguagem verbal e, às vezes, recorro a imagens ou objectos, por exemplo posso mostrar o iogurte, que é um objecto real, para dizer que vamos lanchar... o que tem acontecido... é que... como há uma rotina... e... são sempre verbalizadas todas as acções, os miúdos acabam por compreender a ordem verbal relacionada com o quotidiano, ... abre a luz, fecha a porta e vai sentar-te...rotina... utilizo frases simples e eles acabam por perceber a rotina das actividades... se no inicio era necessário acompanhá-los neste momento já não é necessário... com quase todos eles...

E. – Diga-me como estabelece a comunicação com a criança com síndrome de Rett?

Prof. – (silêncio) ... É... é muito pelo olhar...muito pelo olhar...ela é muito expressiva... tem uma expressão facial...neste momento a única coisa que ela faz é mostrar prazer e desprazer...e ocasionalmente, isto não é sempre, olha para aquilo que quer, mas nem sempre consegue... e antecipa, por exemplo ouve a voz do avô e mostra logo satisfação e sabe que vai embora... Abre-se a porta e o carro é empurrado e ela já sabe que é para ir para o recreio.... (silêncio)

E. – Utilizam mais formas de comunicação com ela?

Prof. – O iogurte, por exemplo, serve para lhe dizer que vai lanchar... sempre que é possível, utilizamos objectos reais... para anteciparmos a actividade, para dizermos o que vai acontecer a seguir... Utilizamos também os gestos convencionais, como o adeus ...

E. – Ela compreende?

Prof. – Não sei dizer... Há alturas que acho que sim, ah... mas há alturas em que eu duvido que ela compreenda... Há alturas em que ela claramente... eu lhe pergunto, se quer pão ou iogurte, e mostro as duas coisas e claramente ela olha para uma coisa, mas há alturas que não fixa o olhar, olha indiferenciadamente...

E. – Então como envolve esta criança nas actividades?

Prof. – (silêncio) ...Com esta é muito difícil... com muita ajuda... com ajuda física total... É com esta criança que mais problemas tenho...é com ela que eu não sei se estou a ser invasiva... tento perceber se há prazer ou desprazer, angustio-me imenso, quando chora... e eu não sei o que ela tem...pegamos nela ao colo, damos-lhe água, comida e... e... uma série de coisas, mas... não conseguimos perceber... (silêncio)

E. – Compreendo as dificuldades...

Prof. – Enfim...são das situações mais... mais complicadas que temos que lidar dia a dia... e não conseguir responder às necessidades reais dessa criança, é angustiante... porque ela... até apresenta prazer e desprazer, mas o desprazer não conseguimos identificar de onde vem... Pode ser dor... não sei... (silêncio)

E. – As outras crianças têm algum papel no desenvolvimento das actividades?

Prof. – Ah... há meninos que não... Quando os meninos não falam têm muita dificuldade em... em... brincar com eles... mas se não falam, ou não se exprimem de alguma maneira... não há resposta... não há contacto com o olhar, pelo menos, eles não ligam... Podem, até ser estimulados, podem brincar, mas se não há resposta vão-se embora... e... e com esta pequenina, curiosamente, acontece que nem seja um sorriso... Quanto mais pequeninos mais investem os mais velhos já não investem tanto... não se preocupam tanto... tem que haver alguma resposta destas crianças, senão os outros desinvestem ... esta participação tem de ser muito mediada pelo adulto... (silêncio)

E. – Pense em algum dos seus alunos, e tente imaginar como poderá ser ele, daqui por 10 anos. Como o vê? A fazer o quê?

Prof. – Uma das crianças que tenho até, poderá estar num supermercado a desempenhar actividades de arrumação... Com supervisão permanente... Mas os outros não sei... talvez numa instituição... (silêncio) talvez com alguma autonomia em termos de higiene e alimentação, mas não sei... (silêncio) ...

E. – Quer dizer que na autonomia pessoal vão ter...

Prof. – Autonomia sim, com alguma ajuda... com certeza... Uma actividade produtiva... fazer alguma coisa estou convencida de que não...

E. – Em que medida a escola pode ajudar?

Prof. – Porquê que fazem aprendizagens?... Não podem só ser treinados... têm de fazer aprendizagens... mas, é muito complicado... a escola deve pelo menos levá-los a ser mais participativos... que não estejam tão dependentes do outro, para satisfazer as suas necessidades... as suas necessidades imediatas e outras...

E. – Como profissional como se sente a trabalhar com estes alunos?

Prof. – Prof. – ... (silêncio) Há dias em que me apetece fugir... (riso) é o caso de hoje, tenho um aluno com estereotípias verbais... e passou a tarde toda com um contaste AAA muito agudo... apetece sair pela porta fora... não se consegue fazer nada... Há outros dias que se vêem resultados, do investimento de meses e ... e acabo por achar que vale a pena...

E. – É seu desejo continuar a desenvolver um trabalho com estes alunos? Porquê?

Prof. – É assim...ah... já me apetecia parar...pronto... às vezes, acaba por ser pouco estimulante... há grandes desafios, mas são repetidos... tento novas estratégias,... mas para fazer quase sempre as mesmas coisas. Precisava de outras coisas.... Como por exemplo estudar estratégias para pôr meninos a ler... mas vai ser difícil sair... Quem é que quer trocar comigo? Mesmo em termos de saúde começo a ressentir-me das minhas costas... a minha coluna cervical já se anda a queixar há muito tempo...

E. – Sente algumas necessidades para melhorar a sua capacidade de intervenção nesta área?

Prof. – Sim...claro... nunca se sabe tudo... e preciso mesmo...

E. – E se tivesse que escolher uma área específica para fazer mais formação, o que é que lhe vem à ideia?

Prof. – Na área da comunicação, pois penso que é uma área onde possuo pouca formação e é uma área pelo qual tenho muito interesse...

E. – Tem alguma coisa que gostaria de referir ou acrescentar?

Prof. – Não, ... espero que a informação que transmiti lhe seja válida para o seu trabalho...

E. – Obrigada. Finalizo a entrevista agradecendo de novo a sua disponibilidade demonstrada, a colaboração, assim como, a riqueza da informação que me forneceu.

Anexo n.º 3 – Relatório da Análise de Conteúdo da Entrevista

Análise de conteúdo

Entrevista Prof1

Campo: Aspectos gerais referentes aos docentes

Categoria: Formação

Subcategoria: Formação especializada

Entrevista Prof1 [1120-1156]

Deficiência motora... e visual também.

Entrevista Prof1 [1907-1988]

em termos de formação e depois tinha a formação em deficientes motores profundos

Entrevista Prof1 [1990-2025]

ter formação específica nesta área

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Deficiência motora e visual (3)

Subcategoria: Formação Inicial

Entrevista Prof1 [1564-1585]

o curso de educadora

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Educadora de infância (1)

Categoria: Opção na carreira

Subcategoria: Factores externos

Entrevista Prof1 [1753-1807]

Para trabalhar na Unidade, fui um bocadinho arrastada

Entrevista Prof1 [2028-2095]

e foi Conselho Executivo que me empurrou... digamos... para a Unidade...

Entrevista Prof1 [2116-2141]

Fui convidada entre aspas

Entrevista Prof1 [2142-2189]

Eu acho que fui voluntária à força, mas pronto

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Foi decisão do Conselho Executivo colocar-me na Unidade de Apoio à Multideficiência (4)

Subcategoria: experiência profissional

Entrevista Prof1 [1256-1352]

Se calhar porque quando acabei o...o liceu não tinha idade para entrar na escola de educadoras e

Entrevista Prof1 [1357-1502]

para estar, sem fazer nada convidaram-me para trabalhar num.... num estágio, que foi no colégio Eduardo Claparede, ah... com crianças com problemas

Entrevista Prof1 [1505-1525]

e o bichinho vem daí

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Trabalhei num colégio com crianças com problemas, antes da formação inicial (3)

Entrevista Prof1 [1585-1625]

regressei ao colégio, já como educadora

Entrevista Prof1 [1640-1691]

entrar para o estado e andar por aí ...na itinerância

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Educadora no colégio e itinerância (2)

Entrevista Prof1 [1809-1847]

pelo facto de ter experiencia na LPDM,

Entrevista Prof1 [1848-1902]

com uma equipa multidisciplinar deu-me alguma vantagem

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Experiência na LPDM (2)

Subcategoria: características pessoais

Entrevista Prof1 [2309-2345]

E agora querer lagar e não conseguir

Entrevista Prof1 [2347-2425]

porque é um trabalho.... que acabamos por nos ligar afectivamente às crianças...

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Quer deixar a unidade, mas não consegue pela ligação afectiva aos alunos (2)

Entrevista Prof1 [2192-2260]

Apesar de ter na altura 45 anos, e estas coisas pesarem um bocadinho

Entrevista Prof1 [2263-2306]

sobretudo em termos dos problemas de coluna

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Problemas de coluna devido também à idade. (2)

Entrevista Prof1 [2529-2537]

Paciente

Entrevista Prof1 [2547-2566]

muito... perseverante

Entrevista Prof1 [2568-2591]

e muito teimosa... também

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Sou Paciente/perseverante/teimosa (3)

Campo: Educação dos alunos com MD

Categoria: Dificuldades

Subcategoria: Relacionadas com as características dos alunos

Entrevista Prof1 [2912-2950]

quanto mais velhas são, mais difícil é

Entrevista Prof1 [3832-3871]

Quanto mais crescidos, mais complicados é

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- A inclusão dos alunos com MD é mais complicada com alunos mais velhos (4)

Entrevista Prof1 [5129-5190]

Porque só o facto de terem epilepsia já constitui obstáculo.

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- A epilepsia constitui um obstáculo (1)

Entrevista Prof1 [30347-30426]

mas o desprazer não conseguimos identificar de onde vem.... Pode ser dor... não sei

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Temos dificuldades em identificar o porquê do desprazer (1)

Subcategoria: Relacionadas com a gestão curricular

Entrevista Prof1 [3212-3319]

Enquanto os outros estão a fazer uma coisa que não tem nada a ver com aquilo que estas crianças devem fazer

Entrevista Prof1 [3454-3526]

por vezes dentro da sala conseguimos encontrar actividades com objectivo

Entrevista Prof1 [3529-3585]

Actividades diferenciadas dentro de uma determinada área

Entrevista Prof1 [3591-3622]

por exemplo na matemática posso

Entrevista Prof1 [3637-3739]

Trabalhar com objectos e enquanto uns já estão a fazer construções, outros ainda estão na manipulação,

Entrevista Prof1 [3740-3793]

mas estamos todos a trabalhar com os mesmos materiais

Entrevista Prof1 [3800-3829]

dentro da sala de aula é isso

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Realização de actividades diferenciadas na sala do ensino regular (7)

Entrevista Prof1 [4029-4132]

porque há uma grande pressão com as aprendizagens formais ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Há pressão com as aprendizagens formais ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática (1)

Entrevista Prof1 [4135-4212]

Portanto há muito pouco tempo destinado às actividades de expressão...de jogos...

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Pouco tempo para actividades de expressão e jogos (1)

Entrevista Prof1 [4222-4283]

actividades que sejam mais significativas para estes alunos.

Entrevista Prof1 [5191-5282]

É muito importante promover actividades onde eles possam ser integrados com os seus pares...

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- É importante desenvolver actividades com os pares e que sejam significativas para estes alunos (2)

Entrevista Prof1 [2952-3075]

porque nas salas de aulas o que se passa realmente, está tão afastado da realidade e das capacidades reais destas crianças

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- O que se passa nas salas de aula não vai ao encontro das necessidades e capacidades dos alunos com MD (1)

Subcategoria: Relacionadas com a gestão da escola

Entrevista Prof1 [4342-4371]

Não sinto muitas dificuldades

Entrevista Prof1 [4373-4435]

apenas sinto que nós aqui na Unidade temos funções específicas

Entrevista Prof1 [4438-4540]

quando alguém falta é muito complicado encontrar alguém que possa assegurar o trabalho que realizamos,

Entrevista Prof1 [4541-4596]

porque as pessoas não se sentem à vontade para intervir

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Sinto dificuldades a nível da substituição das pessoas, não há quem queira trabalhar na unidade (4)

Entrevista Prof1 [4598-4681]

a Unidade acaba por ser da escola, mas as crianças não são de todos, são da Unidade

Entrevista Prof1 [4683-4720]

eles pertencem à escola e a uma turma

Entrevista Prof1 [4722-4817]

no entanto penso que muitas das vezes as crianças da Unidade são vistas como uma turma especial

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Alunos com MD são vistos como pertencentes à unidade e não à escola (3)

Entrevista Prof1 [4819-4840]

Há algumas barreiras,

Entrevista Prof1 [4900-4977]

é habito na escola as turmas de 4º e 5º anos fazerem um acampamento de Verão

Entrevista Prof1 [4979-5086]

e foi preciso mover algumas barreiras para que uma das nossas crianças possa ser integrado nessa actividade

Entrevista Prof1 [5087-5129]

com a condição de eu ter que o acompanhar.

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Planificação de actividades para todos os alunos da escola nem sempre contempla os alunos com MD (4)

Subcategoria: Relacionadas com a inclusão

Entrevista Prof1 [2700-2755]

é difícil arranjar momentos de integração... é complicado

Entrevista Prof1 [2756-2824]

é difícil arranjar momentos que sejam significativos para os miúdos

Entrevista Prof1 [2826-2900]

de integração e de trabalho conjunto com as outras crianças ditas normais,

Entrevista Prof1 [3079-3140]

encontramos muito poucos momentos para integrar efectivamente

Entrevista Prof1 [3332-3433]

a maior dificuldade mesmo... é arranjar momentos significativos de trabalho conjunto com os seus pares,

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- É complicado criar momentos de inclusão e de trabalho significativo com os pares sem NEE (5)

Entrevista Prof1 [3145-3184]

não gosto de desintegrar dentro da sala

Entrevista Prof1 [3186-3209]

segregar dentro da sala

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Não gosto de segregar os alunos com MD dos seus pares (2)

Entrevista Prof1 [3873-3900]

No 1º ano ainda se consegue

Entrevista Prof1 [3902-3963]

no 2º ano já começa a ser mais difícil, mas ainda se consegue

Entrevista Prof1 [3965-4005]

mas depois começa a ser muito complicado

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Nos anos iniciais de escolaridade é mais fácil a inclusão (3)

Campo: Programação de actividades

Categoria: Procedimentos gerais

Subcategoria: Instrumentos de programação

Entrevista Prof1 [5878-5921]

objectivos do Programa Educativo Individual

Entrevista Prof1 [5923-6000]

Neste, estão definidos os objectivos gerais em termos de áreas curriculares

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Programa Educativo Individual (2)

Entrevista Prof1 [6316-6371]

enfim o Programa reflecte os objectivos da intervenção

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- A intervenção reflecte o que foi traçado no Programa Educativo Individual. (1)

Entrevista Prof1 [6012-6092]

fazemos uma grelha onde para cada objectivo está planificado algumas actividades

Entrevista Prof1 [6100-6139]

traduzem em objectivos comportamentais,

Entrevista Prof1 [6172-6240]

nessa grelha assinalamos se objectivo foi adquirido ou não adquirido

Entrevista Prof1 [6243-6314]

colocamos a data em que o objectivo foi adquirido e é feito por período

Entrevista Prof1 [6373-6410]

serve também como grelha de avaliação

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Construção de uma grelha, com objectivos e, actividades e que também serve de avaliação (5)

Subcategoria: Recursos humanos envolvidos

Entrevista Prof1 [5584-5646]

eu sou a única docente com as sete crianças e duas auxiliares

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Uma docente e duas auxiliares (1)

Subcategoria: Dados da avaliação

Entrevista Prof1 [5361-5417]

tem haver com os dados de avaliação que foram recolhidos

Entrevista Prof1 [5452-5487]

são todos diferentes uns dos outros

Entrevista Prof1 [5489-5516]

têm necessidades diferentes

Entrevista Prof1 [5648-5688]

não há nenhum que faça trabalho autónomo

Entrevista Prof1 [5689-5717]
têm todos de ter supervisão

Entrevista Prof1 [5836-5871]
de acordo com os dados de avaliação

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria
- Alunos diferentes uns dos outros, mas todos sem autonomia pessoal (6).

Entrevista Prof1 [6698-6794]

Muitas das vezes a evolução é passar de uma ajuda física total para uma com ajuda física parcial

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria
-A evolução passa, frequentemente, de uma ajuda física total para ajuda física parcial (1)

Subcategoria: Actividades programadas

Entrevista Prof1 [5719-5789]

logo tento fazer uma actividade... conjunta com objectivos diferenciados

Entrevista Prof1 [5809-5836]

usando os mesmos materiais

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria
- Actividades conjuntas com objectivos diferentes, usando os mesmos materiais (2)

Entrevista Prof1 [6420-6495]

o controle de esfínteres, pomos tudo muito partidinho em termos de tarefas

Entrevista Prof1 [6497-6525]

pede para ir à casa de banho

Entrevista Prof1 [6527-6542]

tira as calças;

Entrevista Prof1 [6543-6561]

senta-se na sanita

Entrevista Prof1 [6565-6624]

depois usamos um código que tem haver com ajuda física total

Entrevista Prof1 [6627-6669]

com ajuda física parcial, com ajuda verbal

Entrevista Prof1 [6670-6697]

ou desempenho independente.

Entrevista Prof1 [6796-6868]

para um objectivo que é conseguir tirar as calças depois de desapertadas

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Actividade de controlo dos esfíncteres, usando a análise de tarefas e ajudas físicas e verbais (8)

Categoria: Trabalho em equipa

Subcategoria: Articulação com professores

Entrevista Prof1 [21881-21997]

com a minha colega há sempre meia hora por dia em que estamos as duas com as crianças e aí ela passa-me a informação

Entrevista Prof1 [21998-22076]

do que foi feito durante a manhã e com quem conseguiu trabalhar individualmente

Entrevista Prof1 [22327-22372]

ela diz-me com quem trabalhou individualmente

Entrevista Prof1 [22586-22691]

ela diz-me o que foi feito

Entrevista Prof1 [22374-22461]

e eu tento trabalhar, à tarde, com aqueles com quem ela não trabalhou individualmente

Entrevista Prof1 [22463-22543]

nunca é possível trabalhar com os 7 individualmente, não há tempo útil para isso

Entrevista Prof1 [22586-22691]

fica para aí uma hora de manhã e outra à tarde para fazer trabalho individual

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Estou meia hora por dia em conjunto a outra colega, onde passamos a informação do que foi feito de manhã com os alunos (7)

Subcategoria: Articulação com técnicos

Entrevista Prof1 [23149-23217]

Com os técnicos da Cerci há um contacto informal, quando eles vêm cá

Entrevista Prof1 [23524-23625]

até podemos fazer ajustamento de sítios, espaços onde as coisas vão ... o trabalho vai ser desenvolvido

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Contacto informal com os técnicos da CERCIC para adequação do trabalho (2)

Entrevista Prof1 [23219-23291]

Com a Terapeuta da Fala e o Técnico de Reabilitação vemo-nos diariamente

Entrevista Prof1 [23297-23359]

e depois os outros três vemo-nos 2/3 vezes por semana conforme

Entrevista Prof1 [23361-23406]

e há um diálogo sistemático de forma informal

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Diálogo diário informal com o terapeuta da fala e o técnico de reabilitação acerca das actividades a realizar e com os outros técnicos 2/3 vezes por semana (3)

Subcategoria: Articulação com a família

Subcategoria: Articulação com os auxiliares da acção educativa

Subcategoria: Periodicidade de Articulação

Entrevista Prof1 [22693-22753]

Nós não conseguimos funcionar assim... programar para a semana

Entrevista Prof1 [22754-22868]

há actividades que estão previstas,

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Embora haja actividades previstas não as programamos semanalmente (2)

Entrevista Prof1 [22087-22212]

Porque nós não programamos o que vamos trabalhar com A, B ou C, no dia seguinte, porque às vezes sai-nos o tiro pela culatra,

Entrevista Prof1 [22213-22297]

ou porque A, B ou C não vêm... ou porque não tomou a medicação e não adere às tarefas

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Não programo o que vou fazer com antecedência (2)

Entrevista Prof1 [22754-22868]

quando fazemos a avaliação programamos as actividades para o período a seguir

Entrevista Prof1 [23408-23437]

formal só no final de período

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- A programação das actividades é feita no final de período (2)

Campo: Preocupações de intervenção do profissional de educação

Categoria: No desenvolvimento de competências

Subcategoria: Na área da autonomia

Entrevista Prof1 [8703-8837]

autonomia, não só relativamente às actividade de vida diária, higiene e alimentação

Entrevista Prof1 [8703-8837]

mas também nas tarefas de trabalho de sala de aula

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Autonomia nas actividades de vida diária, higiene e alimentação e também nas tarefas da sala de aula (2)

Entrevista Prof1 [8854-8910]

eles são todos muito... muito dependentes, ainda do adulto

Entrevista Prof1 [8912-9010]

mesmo numa tarefa que eles já estejam habituados a desenvolver necessitam de pelo menos supervisão

Entrevista Prof1 [9012-9094]

mesmo que a saibam fazer... se não tiverem supervisão não as concretizam com sucesso

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Necessidade de supervisão constante para concretizarem as tarefas (3)

Subcategoria: Na área da comunicação

Entrevista Prof1 [9431-9470]

tenho um aluno que comunica verbalmente

Entrevista Prof1 [9472-9540]

compreende e expressa-se apesar das suas dificuldades articulatórias

Entrevista Pro1 [9542-9579]

mas nós já o entendemos perfeitamente

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Um aluno comunica verbalmente com dificuldades articulatórias e faz-se compreender (3)

Entrevista Prof1 [9581-9671]

todos os outros não usam a linguagem oral e nem sequer utilizam uma tabela de comunicação,

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Os outros não usam a linguagem oral e nem utilizam uma tabela de comunicação (1)

Entrevista Prof1 [9672-9739]

ainda estão num estágio muito primário de reconhecimento do objecto

Entrevista Prof1 [9741-9783]

reconhecimento do objecto numa imagem real

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Os alunos têm dificuldades em reconhecer objectos em imagens (2)

Entrevista Prof1 [9786-9833]

Comunicam essencialmente por gesto e pelo olhar

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Comunicam essencialmente por gesto e pelo olhar (1)

Entrevista Prof1 [9835-9906]

o que dificulta muito em termos de escolhas manifestação de desconforto

Entrevista Prof1 [9909-9953]

a gente sabe, mas não sabe identificar a dor

Entrevista Prof1 [9955-10010]

isso é uma grande preocupação... é uma preocupação grande

Entrevista Prof1 [10027-10053]

uma angústia... uma angústia

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- A ausência de comunicação verbal por parte dos alunos, cria dificuldades em compreender as manifestações de desconforto (4)

Entrevista Prof1 [11602-11703]

quando fazem uma birra é um NÃO... e tem sempre um fundamento.

Entrevista Prof1 [11662-11703]

É um não... e um não... e querem dizer: não quero

Entrevista Prof1 [11913-12024]

E no fundo é uma das formas que elas têm para dizer que, isto não está bem e eu queria que isto fosse diferente

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Uma birra tem um razão de ser, querem dizer: não quero (3)

Subcategoria: Na área de socialização

Entrevista Prof1 [9097-9129]

eles também são muito ciumentos

Entrevista Prof1 [9133-9235]

se damos atenção privilegiada a algum, há pelo menos um deles que faz disparates para chamar a atenção

Entrevista Prof1 [9237-9266]

eles precisam de muito afecto

Entrevista Prof1 [9268-9344]

até porque tenho duas crianças com alguns problemas de afectividade maternal

Entrevista Prof1 [9347-9391]

E isso preocupa-me também... essa afectividade

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Necessitam de muito afecto e tem de se dar atenção a todos (5)

Entrevista Prof1 [10946-10995]

tenha uma participação activa na sua própria vida

Entrevista Prof1 [11533-11600]

e pô-los a participar mais activamente quer aqui quer com a família

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Ter uma participação activa quer na escola quer em casa (2)

Categoria: Na saúde

Subcategoria: saúde física

Entrevista Prof1 [10082-10164]

sobretudo com uma criança que tem mais dificuldades, que sofre do síndrome de Rett

Entrevista Prof1 [10166-10227]

porque está numa fase, enfim... de grande progressão na doença,

Entrevista Prof1 [10228-10329]

é uma doença degenerativa, já teve um período de estabilidade, mas agora está numa fase de decadência

Entrevista Prof1 [10332-10376]

tem frequentes convulsões devido à epilepsia

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Doença degenerativa, tem frequentes convulsões devido à epilepsia (4)

Entrevista Prof1 [10378-10471]

desenvolveu uma hemiparésia provocada, eventualmente, por danos cerebrais devido à epilepsia,

Entrevista Prof1 [10472-10522]

depois também, já perdeu capacidades comunicativas

Entrevista Prof1 [10523-10608]

uma vez que comunicava muito bem pelo olhar, mas neste momento desenvolveu estrabismo

Entrevista Prof1 [10609-10661]

já não compreendemos para onde ela está a olhar... e

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Perda de capacidades motoras, visuais e comunicativas resultantes da doença degenerativa (4)

Subcategoria: Bem estar

Entrevista Prof1 [10724-10783]

uma preocupação em proporcionar a esta criança um bem estar

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Preocupação em proporcionar bem estar (1)

Categoria: No respeito pela individualidade do aluno

Subcategoria: As escolhas do aluno

Entrevista Prof1 [10785-10826]

Eu acho que às vezes é abusivo e invasivo

Entrevista Prof1 [10828-10868]

nós estarmos a fazer permanente escolhas

Entrevista Prof1 [10902-10943]

sem que ela tenha oportunidade de escolha

Entrevista Prof1 [11864-11911]

acabamos por agir de forma directa: NÃO ACABOU

Entrevista Prof1 [29792-29884]

É com esta criança que mais problemas tenho... é com ela que eu não sei se estou a ser invasiva

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Às vezes não se criam oportunidades de escolha e somos abusivos e invasivos (5)

Entrevista Prof1 [11253-11295]

mas se calhar dar-lhe hipóteses de escolha

Entrevista Prof1 [11297-11353]

podia ... melhorar e podia escolher outra coisa para comer

Entrevista Prof1 [11355-11402]

é difícil de arranjar estratégias nesse sentido

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Dificuldades em proporcionar oportunidades de escolha (3)

Subcategoria: As decisões do aluno

Entrevista Prof1 [10873-10900]

tomar decisões pela criança

Entrevista Prof1 [10997-11054]

até que ponto é legítimo... nós...ah... decidirmos pela criança

Entrevista Prof1 [11056-11101]

damos-lhe de comer sem que ela o tenha pedido

Entrevista Prof1 [11103-11124]

sem saber se ela quer

Entrevista Prof1 [11126-11161]

nós, muitas vezes obrigamos a comer

Entrevista Prof1 [11163-11193]

há dias em que não quer comer,

Entrevista Prof1 [11196-11251]

esta menina era capaz de passar o dia inteiro sem comer

Entrevista Prof1 [11494-11531]

sem dúvida...decidir sobre a vida deles

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Tomamos decisões pela criança (8)

Entrevista Prof1 [11706-11794]

E é muito difícil compreender o que querem ou o que não querem...

Entrevista Prof1 [11706-11794]

não querem estar na sala

Entrevista Prof1 [11797-11821]

querem estar no recreio?

Entrevista Prof1 [11823-11863]

é muito difícil... e complicado de perceber

Entrevista Prof1 [12026-12088]

mas não é fácil compreendê-los e dar-lhes uma resposta adequada

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Não é fácil compreendê-los e dar-lhes uma resposta adequada (5)

Subcategoria: Os interesses do aluno

Entrevista Prof1 [12230-12264]

tento respeitar os seus interesses

Entrevista Prof1 [12319-12364]

e vou muitas das vezes pelos seus interesses.

Entrevista Prof1 [12365-12453]

Por exemplo tenho uma criança que tem 12 anos e gosta de bonecas, tacinhos e na casinha

Entrevista Prof1 [12455-12476]

eu tenho de respeitar

Entrevista Prof1 [12478-12524]

porque também têm de ter actividades de prazer

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Respeito os interesses do aluno, desenvolvendo actividades com base nos seus interesses (5)

Subcategoria: A idade cronológica do aluno

Entrevista Prof1 [12164-12208]

respeitar à idade cronológica... não sei como?

Entrevista Prof1 [12213-12228]

É muito difícil

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- É difícil desenvolver actividades que respeitem a idade cronológica dos alunos (2)

Categoria: No trabalho com família

Subcategoria: Necessidades da família

Entrevista Prof1 [12815-12884]

Aquilo que os pais mais pedem tem haver com o controle de esfíncteres

Entrevista Prof1 [12899-12922]

Às vezes não é possível

Entrevista Prof1 [12924-12977]

não se consegue que a criança controle os esfíncteres

Entrevista Prof1 [12978-13028]

é uma preocupação muito grande por parte dos pais

Entrevista Prof1 [13030-13088]

as questões de higiene e principalmente o retirar a fralda

Entrevista Prof1 [13244-13271]

eles manifestam este desejo

Entrevista Prof1 [13285-13388]

há alunos que devido às suas capacidades e limitações parece-me muito difícil... atingirem esse objectivo

Entrevista Prof1 [13091-13242]

Quando nós lhes perguntamos o que gostariam de ver incluído no PEI, eles pedem sem dúvida, de que gostariam de ver a criança a controlar os esfíncteres

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Aquilo que os pais/família pedem tem haver com o controle dos esfíncteres (8)

Subcategoria: Dificuldades da família

Entrevista Prof1 [13797-13910]

temos casos em que as crianças já conseguem realizar tarefas na escola... e em casa os pais substituem-se aos filhos

Entrevista Prof1 [13912-13931]

lavam-lhe os dentes

Entrevista Prof1 [13933-13975]

abrem-lhe a torneira, quando aqui já fazem

Entrevista Prof1 [13978-14000]

dão-lhe de comer à boca

Entrevista Prof1 [14002-14021]

seja para despachar

Entrevista Prof1 [14023-14076]

seja porque é mais fácil lidar com o estatuto de bebé

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Os pais substituem-se aos filhos na execução de tarefas (6)

Entrevista Prof1 [14078-14151]

do que reconhecer a deficiência profunda, assumindo que eles têm 12 anos.

Entrevista Prof1 [14395-14436]

desde o aceitar a diferença, fazer o luto

Entrevista Prof1 [14438-14467]

até perceberem as capacidades

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Dificuldades em aceitar um filho deficiente e perceber as suas capacidades (3)

Subcategoria: Articulação com a família

Entrevista Prof1 [13422-13481]

Tentamos sempre envolver os pais com as tomadas de decisões

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Tentamos envolver os pais nas tomadas de decisões (1)

Entrevista Prof1 [13483-13567]

programamos com eles e damos-lhe estratégias para que eles trabalhem, também em casa

Entrevista Prof1 [13569-13667]

sempre que o aluno reconhece uma imagem, essa mesma imagem é trabalhada na escola e também em casa

Entrevista Prof1 [13720-13778]

os pais colaboram, nomeadamente no incentivo às autonomias

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Colaboração dos pais no trabalho com os filhos (3)

Entrevista Prof1 [14168-14190]

devemos apoiar os pais

Entrevista Prof1 [14197-14236]

os pais têm todos o meu nº de telefone

Entrevista Prof1 [14238-14346]

já chegaram a telefonar-me nas férias para saberem o que tinham de fazer com o filho que estava com diarreia

Entrevista Prof1 [14348-14389]

Temos de compreender as suas preocupações

Entrevista Prof1 [14473-14524]

entre nós estabeleceu-se uma relação muito próxima

Entrevista Prof1 [14526-14611]

em que eles consideram o professor como a pessoa que os ajuda a resolver os problemas

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- É importante compreender as preocupações dos pais e mostrar disponibilidade para os ajudar na resolução de problemas (6)

Campo: Prioridades de intervenção do profissional de educação

Categoria: Intervenção pedagógica

Subcategoria: No apoio ao aluno

Entrevista Prof1 [14880-14921]

estão afastados do currículo, é evidente

Entrevista Prof1 [15198-15258]

com aprender a... na área da matemática por exemplo as noções

Entrevista Prof1 [15270-15313]

dependendo do grau do tipo de dificuldades

Entrevista Prof1 [15325-15393]

às propriedades dos objectos e da relações que estabelecem entre si

Entrevista Prof1 [15417-15471]

são os objectivos que se têm para o J.I. acaba por ser

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Estes alunos estão afastados do currículo (5)

Entrevista Prof1 [14721-14798]

O que tentamos fazer... é que eles desenvolvam ao máximo as capacidade que têm

Entrevista Prof1 [15737-15806]

para responder a essa pergunta tenho de pensar neste ou naquele aluno

Entrevista Prof1 [15954-15974]

Que todos façam isso

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Individualização das necessidades com o objectivo de desenvolver as suas capacidades (3)

Entrevista Prof1 [15691-15714]

conhecimento das coisas

Entrevista Prof1 [16570-16634]

já está a fazer treino de actividades de vida diária fora da sala

Entrevista Prof1 [16636-16647]

faz recados

Entrevista Prof1 [16649-16703]

ajuda os outros colegas nas actividades de vida diária

Entrevista Prof1 [16705-16759]

ajuda os outros a ir à casa de banho... hoje por exemplo

Entrevista Prof1 [16760-16855]

andou com o livro de ponto pelas salas, porque havia professores que ainda não tinham assinado

Entrevista Prof1 [16857-16899]

e ele foi com o livro de ponto pelas salas

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Treino de actividades de vida diária fora da sala (7)

Entrevista Prof1 [15627-15656]

as actividades de vida diária

Entrevista Prof1 [15666-15684]

higiene, vestuário

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Realização de actividades de vida diária, por exemplo: higiene e vestuário (2)

Entrevista Prof1 [15976-16031]

porque a criança com síndrome de Rett não vai chegar lá

Entrevista Prof1 [16032-16068]

porque cada vez está mais dependente

Entrevista Prof1 [16072-16146]

a minha preocupação não tem a ver com a aprendizagem, mas com a manutenção

Entrevista Prof1 [16148-16189]

de algumas capacidades que ela ainda tem,

Entrevista Prof1 [16252-16327]

e de evitar que a patologia agrave e que haja sequelas da própria patologia

Entrevista Prof1 [16336-16379]

É uma criança com graves limitações motoras

Entrevista Prof1 [16381-16503]

portanto tentamos que ela esteja o maior tempo possível no Standing Frame para evitar que a anca faça luxação por exemplo.

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Evitamos que a patologia se agrave ou deixe sequelas e que mantenha as aprendizagens (8)

Entrevista Prof1 [16508-16555]

Depois tenho aquele que tem maiores capacidades

Entrevista Prof1 [17394-17482]

não consegue agarrar em objectos,

Entrevista Prof1 [17394-17482]

já perdeu essa capacidade... ela tem uma hipertonidade

Entrevista Prof1 [17484-17564]

e depois tem uma característica do síndrome de Rett, está sempre a lavar as mãos

Entrevista Prof1 [17566-17640]

difícilmente ela afasta as duas mãos e as usa para manipular alguma coisa.

Entrevista Prof1 [17660-17712]

actividades que prendam a sua atenção a alguma coisa

Entrevista Prof1 [17714-17794]

que a mantenha atenta ao que se passa à sua volta, muitos estímulos sensoriais....

Entrevista Prof1 [17795-17858]

Neste momento já não consegue carregar no switch, por exemplo...

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Desenvolver actividades que prendam a atenção a alguma coisa (8)

Entrevista Prof1 [14799-14828]

não só em termos de autonomia

Entrevista Prof1 [14924-14996]

mas é um sitio onde eles podem aprender a ter uma vida... mais participada

Entrevista Prof1 [15006-15029]

uma maior participação,

Entrevista Prof1 [15030-15075]

uma maior actividade na vida de todos os dias

Entrevista Prof1 [15077-15108]

e uma diminuição da dependência

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Na escola podem aprender a ter uma vida mais participada (5)

Entrevista Prof1 [16214-16248]

e da comunicação através do olhar

Entrevista Prof1 [8226-8273]

Aprender a interagir com os outros... pegar a vez

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Aprender a interagir com os outros e a comunicar pelo olhar (2)

Subcategoria: No apoio á família

Campo: Procedimentos de Avaliação

Categoria: Processo de recolha de informação

Subcategoria: Instrumentos de avaliação normalizados

Entrevista Prof1 [6950-7000]

usámos a escala Callier-Azusa para a multideficiência

Entrevista Prof1 [7004-7039]

escala de comportamento adaptativo

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Uso de Escalas de avaliação: Escala de comportamento adaptativo e Escala Callier-Azusa(2)

Entrevista Prof1 [7044-7071]

tendo como referência a CIF

Entrevista Prof1 [7072-7146]

embora esta não seja uma escala, mas nós usámo-la sempre, como referência.

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Referência à CIF (2)

Subcategoria: Registos estruturados

Entrevista Prof1 [7147-7178]

Fizemos como num estudo de caso

Entrevista Prof1 [7180-7228]

baseamo-nos nos dados de observação naturalista,

Entrevista Prof1 [7229-7276]

nos relatórios existentes dos técnicos da Cerci

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Baseamo-nos em observações e nos relatórios dos técnicos (3)

Entrevista Prof1 [7283-7355]

dos dados de avaliação formal e transcrevemos para as categorias da CIF

Entrevista Prof1 [7357-7398]

elaborámos o relatório técnico pedagógico

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Elaboração do Relatório técnico pedagógico com base nos dados de avaliação formal (2)

Entrevista Prof1 [7689-7736]

foi acrescentado ao PEI os Planos Terapêuticos

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

-Programas Educativos Individuais e planos terapêuticos (1)

Subcategoria: Intervenientes

Entrevista Prof1 [7807-7887]

avaliação em conjunto com a professora de turma e com os Encarregados de Educação

Entrevista Prof1 [7951-7981]

Há uma professora de 1º ciclo,

Entrevista Prof1 [7984-8004]

eu que sou educadora

Entrevista Prof1 [8051-8072]

os técnicos da CERCI,

Entrevista Prof1 [8073-8094]

uma Terapeuta da Fala

Entrevista Prof1 [8096-8139]

um fisioterapeuta um Terapeuta Ocupacional

Entrevista Prof1 [8145-8188]

Técnico de Educação especial e Reabilitação

Entrevista Prof1 [8190-8215]

temos ainda 2 auxiliares

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Professores, técnicos da CERCI e auxiliares participam na avaliação (8)

Entrevista Prof1 [7488-7619]

Este ano os técnicos começaram a trabalhar só em Janeiro, e... quando chegaram já tínhamos os Programas Educativos Individuais feitos

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Este ano os técnicos não participaram na elaboração dos PEI (1)

Subcategoria: Periodicidade

Entrevista Prof1 [7621-7687]

foi na avaliação do primeiro período que fizemos as reformulações

Entrevista Prof1 [7771-7815]

no final de cada período fazemos a avaliação

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- A avaliação e as reformulações acontecem no final de cada período escolar (2)

Categoria: Tipo de informação recolhida

Subcategoria: Características do aluno

Subcategoria: Características/necessidades da família

Entrevista Prof1 [8326-8369]

acerca da família... das suas características

Entrevista Prof1 [8371-8403]
o que pode proporcionar ao aluno

Entrevista Prof1 [8405-8425]
as suas necessidades

Entrevista Prof1 [8432-8489]
muitas vezes passa por acompanhamento a consultas médicas

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- As necessidades da família, muitas das vezes, passam por um acompanhamento a consultas médicas (4)

Campo: Concepções de modelos curriculares de referência

Categoria: Definição de objectivos

Subcategoria: Relacionados com a comunicação

Entrevista Prof1 [17969-18049]

por exemplo um objectivo é: reconhecer ah... ou fazer a associação imagem/objecto;

Entrevista Prof1 [18050-18107]

usar a imagem para comunicar um desejo ou uma necessidade

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Associar objectos a imagens e usar imagens para comunicar um desejo ou uma necessidade (2)

Subcategoria: Relacionados com a autonomia

Entrevista Prof1 [18113-18182]

outro objectivo em termos de autonomia é: ser capaz de lavar as mãos,

Entrevista Prof1 [18183-18199]

abrir a torneira

Entrevista Prof1 [18201-18216]

despir as calças

Entrevista Prof1 [18218-18235]

calçar os sapatos

Entrevista Prof1 [18239-18285]

são objectivos que são trabalhados diariamente

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Ser capaz de lavar as mãos, despir as calças e calçar os sapatos (5)

Subcategoria: Relacionados com as actividades domésticas

Entrevista Prof1 [18451-18528]

É ser capaz de reconhecer numa lista, aquilo que vai comprar ao supermercado;

Entrevista Prof1 [18529-18548]

ser capaz de pagar;

Entrevista Prof1 [18549-18596]

receber o troco; conhecer as notas e as moedas;

Entrevista Prof1 [18704-18782]

Tem tudo a ver com actividades de vida diária mesmo e com linguagem funcional,

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Efectuar compras no supermercado usando uma lista de compras (4)

Subcategoria: Relacionados com o currículo comum

Entrevista Prof1 [18597-18644]

conhecer os algarismos, só será para mais tarde

Entrevista Prof1 [18788-18817]

e leitura e escrita funcional

Entrevista Prof1 [18896-19010]

começamos a pensar que será possível, neste momento não apresenta aptidões para aprendizagens do currículo normal

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Não apresentam aptidões para aprendizagens do currículo normal (3)

Subcategoria: Relacionados com as actividades sensoriais

Categoria: Modelos de intervenção

Subcategoria: Modelo funcional/ecológico

Entrevista Prof1 [19353-19365]

É... funcional

Entrevista Prof1 [19367-19378]

É funcional

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Usamos um modelo funcional (2)

Subcategoria: Modelo baseado no desenvolvimento

Categoria: Metodologias de intervenção

Subcategoria: Modelos estruturados

Entrevista Prof1 [19380-19435]

depois as estratégias são baseadas em diferentes modelos

Entrevista Prof1 [19437-19521]

em função da diversidade das crianças que estão no grupo... usamos a metodologia TEACCH

Entrevista Prof1 [19523-19554]

estratégias do modelo FLOOR-TIME

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Utilização de estratégias do modelo *FLOOR-TIME* e da metodologia TEACCH (3)

Entrevista Prof1 [19578-19643]

FLOOR-TIME, que tem a ver com o estabelecimento da relação... da díade

Entrevista Prof1 [19645-19679]

por causa das crianças com autismo

Entrevista Prof1 [19680-19711]

é um modelo baseado na relação

Entrevista Prof1 [19712-19825]

e chama-se FLOOR-TIME porque é um modelo que é desenvolvido no chão... muito ao nível do adulto estar sentado no chão

Entrevista Prof1 [19828-19920]

responder às tentativas de interação da criança até se estabelecer um canal de comunicação,

Entrevista Prof1 [19928-19975]

Depois de se estabelecer o canal de comunicação

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- O FLOOR-TIME é usado com crianças autistas e facilita o estabelecimento da relação, da díade (6)

Entrevista Prof1 [19977-20007]

Passa-se para as outras etapas

Entrevista Prof1 [20009-20031]

resolução de problemas

Entrevista Prof1 [20033-20057]

e o jogo simbólico e etc.

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Depois de estabelecida a relação passamos para a resolução de problemas e ao jogo simbólico (3)

Entrevista Prof1 [20059-20105]

Este modelo é utilizado com os mais pequeninos

Entrevista Prof1 [20107-20141]

e nós usamo-lo com os 2 mais novos

Entrevista Prof1 [20142-20182]

este modelo é mais usado no pré-escolar

Entrevista Prof1 [20184-20219]

mas nós usamos porque deu resultado

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- O modelo *FLOOR-TIME* é usado com crianças mais pequenas e dá resultado (4)

Entrevista Prof1 [20220-20299]

eles começaram a estabelecer a comunicação connosco... e com os objectos, depois

Entrevista Prof1 [20301-20356]

os objectos são introduzidos na relação como mediadores

Entrevista Prof1 [20358-20381]

primeiro até da relação

Entrevista Prof1 [20385-20426]

depois com objectos separados da... relação

Entrevista Prof1 [20509-20546]

O adulto a criança e depois o objecto

Entrevista Prof1 [20548-20596]

o objecto é introduzido como objecto transitivo,

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Os objectos são introduzidos na relação como mediadores da comunicação (6)

Entrevista Prof1 [20647-20672]

não usamos o FLOOR-TIME puro

Entrevista Prof1 [20761-20821]

não usamos o modelo puro porque não temos formação para isso

Entrevista Prof1 [20823-20861]

Eu tive formação o ano passado com ele

Entrevista Prof1 [20863-20913]

mas não o suficiente para usar o modelo na íntegra

Entrevista Prof1 [20915-21012]

retirei alguns dos principais princípios para intervir com as crianças... mas não uso o método puro

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Tive uma formação para usar o FLOOR-TIME, mas não a suficiente para o usar na íntegra (5)

Categoria: Áreas Curriculares de intervenção

Subcategoria: Áreas académicas

Entrevista Prof1 [21093-21203]

Acabamos por tocar em todas... em Estudo do Meio, acabamos por tocar na Língua Portuguesa e também na Matemática

Entrevista Prof1 [21205-21259]

O currículo funcional tem sempre haver com estas áreas

Entrevista Prof1 [21261-21329]

A Língua Portuguesa não é só leitura e escrita... é também comunicação

Entrevista Prof1 [21331-21409]

utilizamos a Matemática quando pretendemos que reconheçam as notas e as moedas

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- O currículo funcional acaba por tocar em todas as áreas Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática (4)

Subcategoria: Comunicação

Entrevista Prof1 [21309-21329]

é também comunicação

Entrevista Prof1 [21571-21584]

e comunicação

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- A comunicação (2)

Subcategoria: Motricidade

Entrevista Prof1 [21623-21664]

a motricidade é todos os dias trabalhada,

Entrevista Prof1 [21665-21683]

a coordenação fina

Entrevista Prof1 [21685-21759]

coordenação de movimentos e coordenação óculo-manual... trabalhamos sempre...

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- A motricidade fina e a coordenação de movimentos é todos os dias trabalhada (3)

Subcategoria: Desenvolvimento pessoal e social

Entrevista Prof1 [21531-21570]

Penso que será essencialmente autonomia

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Penso que será essencialmente autonomia (1)

Campo: Organização da resposta educativa para os alunos com MD

Categoria: Actividades desenvolvidas com os alunos

Subcategoria: Actividades de vida diária

Entrevista Prof1 [23761-23856]

O treino de vestuário é feito em contexto, só é feito quando há necessidade de vestir e despir

Entrevista Prof1 [23935-24001]

o vestir e despir completo só acontece ali... só nessa circunstância

Entrevista Prof1 [24052-24089]

pôr manteiga no pão é antes do lanche

Entrevista Prof1 [24090-24181]

lavar as mãos é antes de ir para a mesa ou depois de usar a casa de banho... não é só treino

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- O treino de vestuário, de preparar o lanche e da higiene é feito em contexto (4)

Entrevista Prof1 [24003-24039]

não é portanto... só treino por treino

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Não é só treino por treino (1)

Entrevista Prof1 [24908-25050]

Há uma mãe que faz rigorosamente com o filho o que o que faz com os outros 2 que são crianças ditas normais, vai à praia vai para todo o lado.

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Há uma mãe que faz com o filho o mesmo que faz com os outros, vai com ele à praia, vai para todo o lado. (1)

Subcategoria: Actividades de lazer

Entrevista Prof1 [23894-23931]

eles vão à piscina uma vez por semana

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Eles vão à piscina uma vez por semana (1)

Subcategoria: Actividades académicas

Entrevista Prof1 [24457-24516]

quando há uma visita de estudo eles vão integrados na turma

Entrevista Prof1 [24569-24588]

integrados na turma

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Quando há uma visita de estudo os alunos com MD integram a turma (2)

Subcategoria: Actividades terapêuticas

Entrevista Prof1 [24322-24373]

Há a hidroterapia e todos têm objectivos diferentes

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Há a hidroterapia, havendo objectivos diferentes para todos (1)

Categoria: Actividades desenvolvidas nos diversos contextos

Subcategoria: Contexto familiar

Entrevista Prof1 [25051-25155]

Não há necessidade de intervir porque ele faz parte da vida familiar... e quando a família sai... saem todos

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Faz parte da vida familiar... e quando a família sai, saem todos (1)

Entrevista Prof1 [25157-25252]

Depois há a pequenina com síndrome de Rett... é importante que ela saia, mas ela vive com os avós

Entrevista Prof1 [25367-25484]

só quando há um outro membro da família, e aí nós insistimos imenso para a levarem à rua, porque ela tem prazer nisso

Entrevista Prof1 [25524-25634]

Há uma outra que também fizemos um trabalho de insistir nas saídas, mas é difícil porque havia alguns receios

Entrevista Prof1 [25915-26026]

que se ela tiver 2 m durante uma peça de música, atenta...é ótimo.. porque isso a enriquece em termos cognitivos

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- A aluna com a doença degenerativa raramente vai à rua, embora se insista imenso para a levarem à rua, porque ela tem prazer nisso (4)

Entrevista Prof1 [26027-26134]

são experiências diversificadas, quanto mais experiências lhe puderem dar mais hipóteses tem em se adaptar

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Quanto mais experiências lhe puderem dar mais hipóteses tem em se adaptar (1)

Entrevista Prof1 [25669-25806]

mas desde que nasceu outro filho sem problemas começaram a levar a filha mais velha também para... ah...agora não vão ao cinema... vão passear,

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Começaram a levar a filha ao cinema e a passear (1)

Entrevista Prof1 [25812-25913]

mas não vão a nenhum lugar que eles pensem, considerem que a filha não liga... por mais que lhe digamos

Entrevista Prof1 [26135-26187]

mas, não conseguimos... neste caso não conseguimos...

Entrevista Prof1 [25485-25523]

mas é muito difícil... muito complicado

Entrevista Prof1 [25284-25365]

não há condições para... e... e portanto todas as saídas fora de casa não são viáveis

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- É difícil, algumas famílias saírem com os filhos à rua (4)

Subcategoria: Contexto escolar

Entrevista Prof1 [24662-24747]

Não... será para o próximo ano com aquela criança de que falei há bocado. Só na escola

Entrevista Prof1 [24748-24821]

exploramos os diferentes espaços da escola ...o refeitório, a biblioteca...

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Exploramos os diferentes espaços da escola, por exemplo: refeitório e biblioteca (2)

Subcategoria: Contexto da comunidade

Entrevista Prof1 [23858-23894]

por exemplo quando vamos à piscina,

Entrevista Prof1 [24375-24455]

não temos mais nenhuma actividade fora da escola, a não ser as visitas de estudo

Entrevista Prof1 [24518-24588]

já foram ao teatro, ao cinema... à quinta pedagógica... integrados na turma

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Vamos à piscina, já foram ao teatro, ao cinema e à quinta pedagógica integrados na turma
(3)

Categoria: Organização da rotina diária /semanal

Subcategoria: Actividades de vida diária

Entrevista Prof1 [26357-26430]

chego à 1h levo as crianças a fazer a higiene oral e a muda das fraldas,

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Levo-as a fazer higiene oral e muda de fraldas à 1h (1)

Entrevista Prof1 [27261-27295]

Às 3h preparamo-nos para o lanche,

Entrevista Prof1 [27296-27324]

eles participam a pôr a mesa

Entrevista Prof1 [27329-27410]

arranjar o pão, pôr manteiga no pão ou marmelada... os que já conseguem fazer isto.

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Participam no pôr a mesa e lancham às 15h (3)

Entrevista Prof1 [27411-27456]

Depois do lanche vão fazer a muda das fraldas

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Depois do lanche vão mudar a fralda (1)

Subcategoria: Outras Actividades

Entrevista Prof1 [26667-26742]

se estão respectivos podemos contar uma história ou uma cantiga com imagens

Entrevista Prof1 [26744-26877]

se não estão receptivos... se calhar tenho de apagar a luz, e pôr só música e acalmá-los um bocadinho...

Entrevista Prof1 [26744-26877]

antes de lançar qualquer sugestão

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Podemos contar uma história, cantar uma cantiga utilizando imagens ou pôr música para os acalmar (3)

Entrevista Prof1 [27458-27512]

Habitualmente, se não está a chover vão para o recreio

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Quando não chove vamos ao recreio (3)

Subcategoria: Actividades de lazer

Entrevista Prof1 [27514-27581]

se está a chover vão para a biblioteca ou para a sala de televisão

Entrevista Prof1 [27583-27625]

outros espaços da escola que não a Unidade

Entrevista Prof1 [27627-27733]

depois já não voltamos à sala porque depois começam a sair... e já, não temos nenhuma actividade estruturada

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Se estiver a chover vão à biblioteca ou vêem televisão (3)

Subcategoria: Actividades de comunicação

Categoria: Estratégias de intervenção

Subcategoria: Actividades em grupo

Entrevista Prof1 [26430-26487]

depois levo-os para a sala e fazemos uma reunião de grupo

Entrevista Prof1 [26524-26622]

Reunimos o grupo no tapete com uma actividade mais receptiva que demora cerca de um quarto de hora

Entrevista Prof1 [26891-26937]

isto repete-se diariamente...primeiro no tapete,

Entrevista Prof1 [26996-27030]

há uns que fazem trabalho em grupo

Entrevista Prof1 [27097-27141]

enquanto o outro adulto trabalha com o grupo

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Fazemos uma reunião de grupo diariamente, depois de terem feito a higiene (5)

Subcategoria: Actividades individuais

Entrevista Prof1 [26938-26994]

depois então, é que distribuo o trabalho individualmente

Entrevista Prof1 [27040-27095]

há um ou dois que faz trabalho individual com um adulto

Entrevista Prof1 [27188-27209]

Fica um adulto com 2

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Há um ou dois que faz trabalho individual com um adulto, depois da reunião de grupo (3)

Subcategoria: Ajuda física

Categoria: Procedimentos de antecipação das actividades

Subcategoria: Utilização da linguagem oral

Entrevista Prof1 [27917-27951]

Aplico sempre a linguagem verbal

Entrevista Prof1 [28137-28176]

são sempre verbalizadas todas as acções

Entrevista Prof1 [28178-28255]

os miúdos acabam por compreender a ordem verbal relacionada com o quotidiano,

Entrevista Prof1 [28308-28382]

utilizo frases simples e eles acabam por perceber a rotina das actividades

Entrevista Prof1 [29363-29446]

Há alturas que acho que sim, ah... mas há alturas em que eu duvido que ela compreenda

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Utilizo frases simples e eles acabam por perceber a rotina das actividades (5)

Subcategoria: Utilização de pistas de informação

Entrevista Prof1 [28831-28917]

antecipa, por exemplo ouve a voz do avô e mostra logo satisfação e sabe que vai embora

Entrevista Prof1 [28919-28999]

Abre-se a porta e o carro é empurrado e ela já sabe que é para ir para o recreio

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Ouvir a voz do avô, abrir a porta e empurrar o carrinho ajudam a perceber o que vai fazer a seguir (2)

Entrevista Prof1 [29489-29583]

pergunto, se quer pão ou iogurte, e mostro as duas coisas e claramente ela olha para uma coisa

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Pergunto, se quer pão ou iogurte, e mostro as duas coisas e claramente ela olha para uma coisa (1)

Entrevista Prof1 [27982-28030]

ou objectos, por exemplo posso mostrar o iogurte

Entrevista Prof1 [28032-28083]

que é um objecto real, para dizer que vamos lanchar

Entrevista Prof1 [29071-29131]

O iogurte, por exemplo, serve para lhe dizer que vai lanchar

Entrevista Prof1 [29133-29213]

sempre que é possível, utilizamos objectos reais... para anteciparmos a actividade

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- O objecto iogurte, por exemplo, serve para lhe dizer que vai lanchar (4)

Entrevista Prof1 [27954-27982]

às vezes, recorro a imagens

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Às vezes, recorro a imagens (1)

Subcategoria: Utilização do sistema de calendários

Categoria: O papel dos intervenientes no desenvolvimento das actividades

Subcategoria: Papel do aluno

Entrevista Prof1 [28586-28604]

é muito pelo olhar

Entrevista Prof1 [28605-28621]

muito pelo olhar

Entrevista Prof1 [28622-28670]

ela é muito expressiva... tem uma expressão facial

Entrevista Prof1 [28685-28739]

a única coisa que ela faz é mostrar prazer e desprazer

Entrevista Prof1 [30301-30345]

porque ela... até apresenta prazer e desprazer

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Usa o olhar e a expressão facial para indicar prazer e desprazer (5)

Entrevista Prof1 [28777-28802]

olha para aquilo que quer

Entrevista Prof1 [28804-28827]

mas nem sempre consegue

Entrevista Prof1 [29585-29646]

mas há alturas que não fixa o olhar, olha indiferenciadamente

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Nem sempre consegue usar o olhar para aquilo que quer (3)

Subcategoria: Papel dos pares

Entrevista Prof1 [30547-30621]

Quando os meninos não falam têm muita dificuldade em... em... brincar com eles

Entrevista Prof1 [30623-30694]

mas se não falam, ou não se exprimem de alguma maneira... não há resposta

Entrevista Prof1 [30696-30751]

não há contacto com o olhar, pelo menos, eles não ligam

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- As dificuldades de comunicação dos alunos com MD condicionam as interações com os pares (3)

Entrevista Prof1 [30752-30832]

Podem, até ser estimulados, podem brincar, mas se não há resposta vão-se embora

Entrevista Prof1 [30839-30905]

com esta pequenina, curiosamente, acontece que nem seja um sorriso

Entrevista Prof1 [31006-31081]

tem que haver alguma resposta destas crianças, senão os outros desinvestem

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Tem de haver resposta dos alunos com MD para que os pares não desistam (3)

Entrevista Prof1 [30907-30980]

Quanto mais pequeninos mais investem os mais velhos já não investem tanto

Entrevista Prof1 [30982-31004]

não se preocupam tanto

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Quanto mais pequeninos mais investem os mais velhos já não investem tanto (2)

Subcategoria: Papel do adulto

Entrevista Prof1 [29724-29765]

Com esta é muito difícil... com muita ajuda

Entrevista Prof1 [29767-29789]

com ajuda física total

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Dou ajuda física total (2)

Entrevista Prof1 [29885-29988]

tento perceber se há prazer ou desprazer, angustio-me imenso, quando chora... e eu não sei o que ela tem

Entrevista Prof1 [29989-30090]

pegamos nela ao colo, damos-lhe água, comida e... e... uma série de coisas, mas... não conseguimos perceber

Entrevista Prof1 [30223-30300]

e não conseguir responder às necessidades reais dessa criança, é angustiante...

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Tento compreender os comportamentos das crianças, mas é angustiante não as compreender (3)

Entrevista Prof1 [31083-31137]

esta participação tem de ser muito mediada pelo adulto

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- A participação tem de ser muito mediada pelo adulto (1)

Campo: Perspectiva dos profissionais de educação relativamente ao futuro dos alunos com MD

Categoria: Visão do futuro para os alunos com MD

Subcategoria: Independência

Entrevista Prof1 [31467-31542]

talvez com alguma autonomia em termos de higiene e alimentação, mas não sei

Entrevista Prof1 [31611-31655]

Autonomia sim, com alguma ajuda... com certeza

Entrevista Prof1 [31896-31955]

a escola deve pelo menos levá-los a ser mais participativos

Entrevista Prof1 [31956-32035]

que não estejam tão dependentes do outro, para satisfazer as suas necessidades

Entrevista Prof1 [32037-32077]

as suas necessidades imediatas e outras...

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Serem menos dependentes do outro para satisfazer as suas necessidades e participem mais nas actividades de vida diária (5)

Subcategoria: Integração na comunidade

Entrevista Prof1 [31278-31378]

Uma das crianças que tenho até, poderá estar num supermercado a desempenhar actividades de arrumação

Entrevista Prof1 [31381-31406]

Com supervisão permanente

Entrevista Prof1 [31656-31728]

Uma actividade produtiva... fazer alguma coisa estou convencida de que não

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Um aluno poderá estar num supermercado a desempenhar actividades de arrumação com supervisão permanente (3)

Subcategoria: Institucionalizado

Entrevista Prof1 [31408-31454]

Mas os outros não sei... talvez numa instituição

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Os outros talvez vão para uma instituição (1)

Subcategoria: Assistência médica

Subcategoria: Sem visão de futuro

Campo: Projecção do futuro dos profissionais de educação

Categoria: Perspectivas pessoais

Subcategoria: Perspectiva positiva

Entrevista Prof1 [32387-32490]

Há outros dias que se vêem resultados, do investimento de meses e

Entrevista Prof1 [32387-32490]

e acabo por achar que vale a pena...

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Há dias em que acabo por achar que vale a pena (2)

Subcategoria: Perspectiva negativa

Entrevista Prof1 [32175-32206]

Há dias em que me apetece fugir

Entrevista Prof1 [32215-32358]

é o caso de hoje, tenho um aluno com estereotipias verbais... e passou a tarde toda com um contaste AAA muito agudo... apetece sair pela porta fora

Entrevista Prof1 [32360-32386]

não se consegue fazer nada

Entrevista Prof1 [32620-32662]

às vezes, acaba por ser pouco estimulante

Entrevista Prof1 [32663-32702]

há grandes desafios, mas são repetidos

Entrevista Prof1 [32705-32777]

tento novas estratégias,... mas para fazer quase sempre as mesmas coisas.

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Há dias em que me apetece fugir, como hoje, é pouco estimulante (6)

Entrevista Prof1 [32924-32988]

Mesmo em termos de saúde começo a ressentir-me das minhas costas

Entrevista Prof1 [32990-33049]

a minha coluna cervical já se anda a queixar há muito tempo

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Começo a ter problemas com a minha coluna (2)

Categoria: Perspectivas profissionais

Subcategoria: Desejo de continuidade de trabalho

Entrevista Prof1 [32592-32612]

já me apetecia parar

Entrevista Prof1 [32777-32803]

Precisava de outras coisas

Entrevista Prof1 [32806-32865]

Como por exemplo estudar estratégias para pôr meninos a ler

Entrevista Prof1 [32867-32891]

mas vai ser difícil sair

Entrevista Prof1 [32893-32923]

Quem é que quer trocar comigo?

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Já me apetecia parar, mas ninguém quer trocar comigo. (5)

Subcategoria: Necessidade de formativas

Entrevista Prof1 [33161-33196]

nunca se sabe tudo... e preciso mesmo

Entrevista Prof1 [33313-33434]

Na área da comunicação, pois penso que é uma área onde possuo pouca formação e é uma área pelo qual tenho muito interesse

Indicadores referentes às unidades de registo desta subcategoria

- Possuo pouca formação na área da comunicação, é uma área pela qual tenho muito interesse (2)

Anexo n.º 4 – Quadros de Análise do Conteúdo das Entrevistas

Quadro n.º 1 - Análise de conteúdo das entrevistas

Campo: Aspectos gerais referentes aos docentes

Indicadores										
Professor 1 (Prof. 1)	F	Professor 2 (Prof. 2)	F	Professor 3 (Prof. 3)	F	Professor 4 (Prof. 4)	F	Professor 5 (Prof. 5)	F	SINTESE
Categoria: Formação										
Subcategoria: Formação especializada										
- Deficiência motora e visual	3	- Duas especializações: surdos e no domínio cognitivo motor - Tese em Intervenção precoce	2 2	- Apoios Educativos	1	- Mental motora	1	- Multideficiência	1	- Prof. 5 formação especializada no domínio da MD - Professores com formação em domínios de especialização: motora e visual, cognitivo motor e surdos Prof. 1, 2 e 4) - Formação mais generalista, sem um domínio específico (Prof3)
Subcategoria: Formação inicial										
- Educadora de infância	1	- Educadora de infância	1	- Professora do 2º e 3º ciclo	1	- Professora do 2º e 3º ciclo	1	- Professora do 2º e 3º ciclo	1	- Educadoras de Infância e professoras de 2º e 3º ciclo
Categoria: Opção na carreira										
Subcategoria: Factores externos										
- Foi decisão do Conselho Executivo colocar-me na Unidade de Apoio à Multideficiência	4	- Senti-me na obrigação de assegurar a educação dos alunos com MD, as outras professoras do Agrupamento têm pouca experiência	7	- O Agrupamento implementou uma Unidade de Apoio à Multideficiência	4	- Por solicitação da coordenadora de educação especial da escola	1			- Factores que se prendem com decisões ou solicitações dos órgãos de gestão dos Agrupamentos /Escolas (Prof.1, 3 e 4) - Sentimento de obrigação, pouca experiência na Edu. Especial por parte das outras professoras do Agrupamento (Prof2)
Subcategoria: Experiência profissional										
- Trabalhei num colégio com crianças com problemas, antes da formação inicial	3	- Toda a carreira na educação especial/ instituições trabalho com MD	3			- Ensino regular, alunos com deficiências	1	- Talvez a Educação Especial precisasse de mim	3	- Toda a carreira profissional na Educação Especial/ instituições experiência com alunos com MD (Prof.1 e 2) - Experiência profissional no ensino regular com integração de alunos com NEE, desejo de trabalhar apenas durante 1 ano, mas que se prolongou (Prof.4) - Sentimento de que realiza um trabalho necessário à Educação Especial precisa (Prof.5)
- Educadora no colégio e itinerância	2	- Na instituição os alunos com MD faziam actividades sem sentido	4			- Experimentar trabalhar na Ed. Especial apenas por um ano, mas que se prolongou	2			
- Experiência na Liga Portuguesa de Deficientes Motores (LPDM)	2	- Entrei nas Equipas de Educação Especial - Intervenção Precoce - Quadro da Educação Especial de um Agrupamento com Unidade de Apoio à Multideficiência	4 2 1							
Subcategoria: Características pessoais										
- Querer deixar a Unidade, mas não consegue pela ligação afectiva aos alunos	2	- Gosto dos pequeninos e pouco vocacionada para educação de alunos com MD	7	- Empenhada e aceito qualquer desafio	2	- Empenhada, sou professora e é para ensinar e os alunos com MD são como os outros	6	- Tenta o seu melhor e talvez tenha algum perfil para alunos com MD	3	- Ligação afectiva com os alunos mas também serem teimosas, persistentes e exigentes, apesar dos problemas de coluna e da vocação para os mais pequenos (Prof.1 e 2) - O empenho, o desafio, o trabalho em equipa e talvez algum perfil são características pessoais para a opção pelo ensino de alunos com MD (Prof.3,4 e 5)
- Problemas de coluna, devido também à idade	2	- Tudo passa por mim pelo afecto, mas também sou exigente	6	- Gosto pelo trabalho em equipa considerando uma mais valia e enriquecedor	3					
- Paciente/ perseverante /teimoso	3									

Quadro n.º 2 - Análise de conteúdo das entrevistas

Campo: Educação de alunos com MD

Indicadores										
Professor 1 (Prof. 1)	F	Professor 2 (Prof. 2)	F	Professor 3 (Prof. 3)	F	Professor 4 (Prof. 4)	F	Professor 5 (Prof. 5)	F	SINTESE
Categoria: Dificuldades										
Subcategoria: Dificuldades relacionadas com as características dos alunos										
- A inclusão dos alunos com MD é mais complicado com alunos mais velhos - A epilepsia constitui obstáculo - Temos dificuldade em identificar o porquê do desprazer	4 1 1	- As dificuldades não são propriamente com os alunos	1	- Aprendizagens com avanços e recuos constantes - Défice cognitivo muito acentuado - Grandes compromissos motores, totalmente dependentes	6 2 3	- Ausência de linguagem oral	2	- Dificuldades em aceitar a deficiência na medida em que afectavam as expectativas relativas ao nascimento de um filho	4	- Dificuldades relacionadas com a faixa etária, os problemas de saúde e entender o desprazer destes alunos (Prof.1) - Défice cognitivo muito acentuado; grandes compromissos motores, total dependência e ausência de linguagem oral (Prof.3 e 4) - As dificuldades não são com os alunos (Prof.2) - Expectativa relativas ao nascimento de um filho (Prof.5)
Subcategoria: Dificuldades com a gestão curricular										
- Realização de actividades diferenciadas na sala do ensino regular - Há pressão com as aprendizagens formais ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática - Pouco tempo para as actividades de expressão e jogos - É importante desenvolver actividades com os pares e que sejam significativas para estes alunos - O que se passa nas salas de aula não vai ao encontro das necessidades e capacidades dos alunos com MD	7 1 1 2 1	- Planificações individuais – introdução do sistema de calendários/rotinas	2	- Formação e experiência profissional no 2º e 3º ciclo - Realização de actividades repetitivas	2 3	- Formação inicial em 2º e 3º ciclo, necessidade de formação compatível com o trabalho a desenvolver com alunos com MD	5			- Dificuldades na planificação e realização de actividades (diferenciadas, significativas e adequadas às suas necessidades e características, introdução do sistema de calendários) (Prof.1, 2 e 3) - Pressão sobre as aprendizagens formais na Língua Portuguesa e Matemática e pouco tempo para as actividades de Expressão (Prof.1) - Formação e experiência no 2º e 3º ciclo não lhes são muito úteis (Prof.3 e 4)
Subcategoria: Dificuldades relacionadas com a gestão da escola										
- Dificuldade ao nível da substituição das pessoas, não há quem queira assegurar o trabalho na Unidade - Alunos com MD são vistos como pertença à Unidade e não à escola - Planificação de actividades para todos os alunos da escola nem sempre contempla os alunos com MD	4 3 4	- Irregularidade no cumprimento dos horários pelos técnicos - Espaço físico desadequado, poucos materiais e recursos humanos	4 4							- Os alunos com MD são vistos como pertença à Unidade e não à escola, nem sempre incluídos na planificação das actividades da escola (Prof.1) - Incumprimento dos horários pelos técnicos e espaços físicos desadequados (Prof.2)
Subcategoria: Dificuldades relacionadas com a inclusão										
- É complicado criar momentos de inclusão e de trabalho significativo com os pares sem NEE - Não gosto de segregar os alunos com MD dos seus pares - Nos anos iniciais de escolaridade é mais fácil a inclusão	5 2 3					- Adaptação à situação do desempenho das funções lectivas com alunos com MD	4			- Dificuldades em criar momentos de inclusão e de trabalho significativo, nomeadamente a partir dos anos iniciais de escolaridade (Prof.1) - Dificuldade em desenvolver actividades que respondam às necessidades dos alunos (Prof.4)

Quadro n.º 3 - Análise de conteúdo das entrevistas

Campo: Programação de actividades

Indicadores										
Professor 1 (Prof. 1)	F	Professor 2 (Prof. 2)	F	Professor 3 (Prof. 3)	F	Professor 4 (Prof. 4)	F	Professor 5 (Prof. 5)	F	SINTESE
Categoria: Procedimentos gerais										
Subcategoria: Instrumentos de programação										
- Programa Educativo Individual - A intervenção reflecte o que foi traçado no Programa Educativo Individual - Construção de uma grelha, com objectivos e, actividades e que também serve de avaliação	2 1 5	- Realização de um calendário de rotinas	1	- Registos estruturados com indicação da actividade e do comportamento dos alunos	4					- Utilização do Programa Educativo Individual e, uma grelha onde constam os objectivos, as actividades e a avaliação (Prof.1) - Calendário de rotinas (Prof.2) - Uso de registos estruturados com indicação da actividade e do comportamento dos alunos (Prof.3)
Subcategoria: Recursos humanos envolvidos										
- Uma docente e duas auxiliares	1	- Trabalho de articulação sistemático com os técnicos	4	- Uma professora de manhã e outra à tarde	1	- Uma professora trabalha as áreas académicas e outra trabalha as áreas de expressão e de autonomia pessoal	5	- Uma professora e duas auxiliares	1	- Professores, Auxiliares de Educação (Profs. 1, 3, 4, e 5) e articulação com técnicos (Prof.2)
Subcategoria: Dados da avaliação										
- Alunos diferentes uns dos outros, mas todos sem autonomia pessoal - A evolução passa, frequentemente, de uma ajuda física total para uma ajuda física parcial	6 1	- Recolha de dados sobre os posicionamentos e actividades do aluno	2					- Grupo de oito alunos com problemáticas todas diferentes	1	- Alunos todos diferentes, mas sem autonomia pessoal, (Profs 1 e 5) a evolução passa de uma ajuda física total para uma parcial (Prof. 1) - Dados sobre os posicionamentos e actividades do aluno (Prof.2)
Subcategoria: Actividades Programadas										
- Actividades conjuntas com objectivos diferentes, usando os mesmos materiais - Actividade de controlo dos esfínteres, usando a Análise de tarefas e ajudas físicas e verbais	2 8	- Posicionamentos associados à estimulação sensorial - Utilização de calendários para antecipar as actividades - Estabelecimento de rotinas - Inclusão nas actividades do contexto de escola e no contexto de turma - Planificação por actividades - No início da carreira realizava actividades numa perspectiva de desenvolvimento - Realização de actividades numa perspectiva funcional - Individualização das actividades - A prof. planifica e as auxiliares desenvolvem as actividades	1 3 2 10 4 4 7 4 4 2	- Planificação de actividades na base da pesquisa, criatividade e imaginação - Estabelecer rotinas - Ligação das actividades de rotina/ vida diária com conteúdos académicos - Realização de uma actividade específica em cada dia da semana	2 2 5 6	- Iniciação à leitura – método das 28 palavras - Nem todos fazem estas actividades - Actividades de matemática com materiais manipuláveis - Plano da Leitura – livros recomendados/ livros da biblioteca digital - Audição de histórias no computador - Conceitos de atrás à frente ao lado - Utilização de símbolos associadas a objectos reais	10 1 12 5 2 5 2	- Programação de actividades individuais, diferenciadas e em grupo	8	- Actividades individuais e diferenciadas (Profs 1, 2, 4 e 5) - Planificação por actividades, nomeadamente as de vida diária/rotinas ligadas com conteúdos académicos utilizando a análise de tarefas, calendários de antecipação numa perspectiva funcional (Profs 1, 2 e 3) - Actividades de inclusão na escola e na turma e em cada dia da semana, uma específica (Profs 2 e 3) - Treino de posicionamentos associadas à estimulação sensorial - Actividades de matemática, leitura (método das 28 palavras), conceitos espaciais com utilização de símbolos associados a objectos reais (Profs 2 e 4) - Planificação de actividades na base da pesquisa, criatividade e imaginação (Prof.3)

Quadro n.º 3.1 - Análise de conteúdo das entrevistas

Campo: Programação de actividades

Indicadores										
Professor 1 (Prof. 1)	F	Professor 2 (Prof. 2)	F	Professor 3 (Prof. 3)	F	Professor 4 (Prof. 4)	F	Professor 5 (Prof. 5)	F	SINTESE
Categoria: Trabalho em equipa										
Subcategoria: Articulação com professores										
- Estou Meia hora por dia em conjunto com a outra colega onde passamos a informação do que foi feito de manhã com os alunos	4	- No início do ano estava sozinha, só em Janeiro veio a outra professora	2	- Reúne-se com as professoras e com os técnicos - Programa com os prof do 1º ciclo e com a educadora	2 1	- Ajuda de uma prof do 1º ciclo num método específico para a matemática - Trabalha em parceria com as professoras da turma - Programação de actividades com os professores da turma - Articulação com a outra professora da Unidade	1 10 3 1	- Trabalha em parceria com a outra professora da Unidade e estão em simultâneo durante algum tempo com os alunos	8	- Articulação com outras professoras, quer ao nível da Unidade de Apoio (Prof.s.1, 2, 3, 4 e 5) quer com as professoras da turma (Prof.s.3 e 4) quer ainda com outras professoras da escola (Prof.s.3 e 4)na ajuda de aplicação de um método específico para a Matemática
Subcategoria: Articulação com técnicos										
- Contacto informal com os técnicos da CERCI, para adequação de trabalho - Diálogo diário informal com o terapeuta da fala e o técnico de reabilitação acerca das actividades a realizar e com os outros técnicos 2/3 vezes por semana	2 3	- Quando os técnicos chegaram a intervenção estava organizada de acordo com orientações de técnicos dos serviços de saúde - Trabalho pouco sistematizado dos técnicos com os alunos - O prof lutou para que o trabalho dos técnicos não fosse realizado numa sala à parte sem articulação de trabalho - A prof insistiu para que o trabalho fosse numa perspectiva interdisciplinar e ecológica - Técnicos com pouca experiencia profissional - Reuniões de programação conjunta de professores e técnicos.	3 3 8 3 1 4	- Boa parceria com os técnicos: terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, educadora social, fisioterapeuta e uma psicóloga - Os técnicos trabalham com todos os alunos do Agrupamento - Dificuldades de articulação devido a horários contrários - Tentativas de encontrar um espaço para melhorar a articulação - Tem sido uma mais valia a presença de diferentes técnicos	5 2 2 2 3	- Horários de intervenção dos técnicos de acordo com as actividades da turma e as necessidades do aluno - Articulação para conhecer a perspectiva de cada um em relação a cada aluno	5 6	- Elaboração conjunta dos Programas Educativos Individuais	5	- Articulação informal e formal com os técnicos, programação da intervenção, elaboração dos Programas Educativos, apresenta-se como uma mais valia (Prof.s 1,2,3,4 e 5) - Trabalho pouco sistematizado dos técnicos com os alunos; pouca experiência profissional, a prof. insistiu no trabalho numa perspectiva ecológica e interdisciplinar (Prof.2) - Algumas dificuldades de articulação devido a horários contrários (Prof.3) Horários de acordo com as actividades e necessidades dos alunos (Prof.4)
Subcategoria: Articulação com a família										
		- Levantamento em conjunto das aprendizagens importantes - Orientação da família para determinados procedimentos e actividades	6 6	- Contacto diário, troca de informações e atenta às expectativas da família	9					- Levantamento das aprendizagens importantes, orienta a família para procedimentos e actividades (Prof.2) - Contacto diário, para troca de informações e é atenta às suas expectativas (Prof.3)
Subcategoria: Articulação com Auxiliares										
		- Planificação e implementação de actividades	2							- Realização em conjunto da planificação e implementação de actividades (Prof.2)
Subcategoria: Periodicidade de Articulação										
- Embora haja actividades previstas não as programamos semanalmente - Não programo o que vou fazer com antecedência - A programação das actividades é feita nos finais de período	2 2 2	- Reuniões mensais realizadas à quarta-feira	5	- Programação por trimestre, por semana e diariamente - Realização de reuniões semanais com a outra professora da Unidade	4 3	- Reunião semanal para programação das actividades - Reunião com os técnicos uma vez por mês - sistema rotativo semana a semana por cada escola do Agrupamento	7 3	- Articulação diária com todos os que trabalham na Unidade sem haver momentos definidos para programar em conjunto - Reuniões formais no início do ano e finais de período	10 2	- Reuniões formais no início do ano e finais de período e diariamente para conversar acerca das actividades a realizar (Prof.s 1, 3 e 5), mensalmente e por semana programação de actividades (Prof.s 2, 3 e 4)

Quadro n.º 4 - Análise de conteúdo das entrevistas

Campo: Preocupações de intervenção do profissional de educação

Indicadores										
Professor 1 (Prof. 1)	F	Professor 2 (Prof. 2)	F	Professor 3 (Prof. 3)	F	Professor 4 (Prof. 4)	F	Professor 5 (Prof. 5)	F	SINTESE
Categoria: No desenvolvimento de competências										
Subcategoria: Na área da autonomia										
- Autonomia nas actividades de vida diária, higiene e alimentação e também nas tarefas da sala de aula - Necessidade de supervisão constante para concretizarem as tarefas	2 3	- Objectivos individuais e específicos para aumentar a autonomia	4			- É muito importante desenvolver actividades de vida diária - É fundamental treinar o controle dos esfíncteres	4 4	- Preocupação em que eles não consigam ser autónomos	1	- Preocupações no desenvolvimento da autonomia nas actividades de vida diária, nomeadamente na alimentação e na higiene (Prof.1, 2 e 4); - Preocupação de que não façam aprendizagens (Prof.5)
Subcategoria: Na área da Comunicação										
- Um aluno comunica verbalmente com dificuldades articulatórias e já se faz compreender - Os outros não usam a linguagem oral e nem utilizam uma tabela de comunicação - Os alunos têm dificuldades em reconhecer objectos em imagens - Comunicam essencialmente por gestos e pelo olhar - A ausência de comunicação verbal por parte dos alunos, cria dificuldades em proporcionar escolhas e compreender manifestações de desconforto - Uma birra tem um razão de ser, querem dizer: não quero	3 1 2 1 4 3									- Preocupações pela ausência de comunicação oral e a dificuldade que sente em proporcionar escolhas e compreender as manifestações de desconforto e “birras” que os alunos apresentam. (Prof.1) - Preocupações pela ausência de uma forma alternativa e aumentativa de comunicação (Prof.1)
Subcategoria: Na área da socialização										
- Necessitam de muito afecto e tem de se dar atenção a todos - Ter uma participação activa quer na escola quer em casa	5 2	- No contexto de escola é importante que participem ao máximo nas actividades da escola	7	- Estes alunos não podem estar todo o dia na sala com a cabeça para baixo	1	Aprenderem a relacionar-se com os outros	2			- Preocupações no aprender a relacionar-se com os outros e desenvolver a participação quer nas actividades quer nos contextos onde actua (Prof. 1, 2, 3 e 4) - Estes alunos precisam de muito afecto e de atenção (Prof.1)
Categoria: Na saúde										
Subcategoria: Saúde física										
- Doença degenerativa, com frequentes convulsões devido à epilepsia - Preocupações com a perda de capacidades motoras e comunicativas resultantes da doença degenerativa	4 2									- Preocupação com a doença degenerativa e às frequentes convulsões e a perda de capacidades (Prof.1)
Subcategoria: Bem-estar										
- Preocupação em proporcionar bem-estar	1			- Encontrar soluções individuais e proporcionar situações que lhes agradem e não os deixar o dia todo de cabeça para baixo	6					- Preocupações em proporcionar bem-estar a estes alunos (Prof.1 e 3) não os deixando o dia todo de cabeça para baixo (Prof. 3)

Quadro n.º 4.1 - Análise de conteúdo das entrevistas

Campo: Preocupações de intervenção do profissional de educação

Indicadores										
Professor 1 (Prof. 1)	F	Professor 2 (Prof. 2)	F	Professor 3 (Prof. 3)	F	Professor 4 (Prof. 4)	F	Professor 5 (Prof. 5)	F	SINTESE
Categoria: No respeito pela individualidade do aluno										
Subcategoria: As escolhas do aluno										
- As vezes não se criam oportunidades de escolha, somos abusivos e invasivos - Dificuldades em proporcionar oportunidades de escolha	5 3			- São esses desafios que se colocam quando se faz a planificação e se pensa sempre em ir mais além	5					- Preocupações em proporcionar escolhas aos alunos e muitas vezes ter atitudes abusivas e invasivas (Prof.1) - Enfrentar desafios na planificação de actividades (Prof.4)
Subcategoria: As decisões do aluno										
- Tomamos decisões pela criança - Não é fácil compreendê-los e dar-lhes uma resposta adequada	8 5									- Compreender estes alunos e muitas das vezes ou quase sempre tomarem-se decisões pela criança (Prof.1)
Subcategoria: Os interesses do aluno										
- Respeito pelos interesses do aluno, desenvolvimento de actividades com base nesses interesses	5			- Na sala do regular, mesmo que os professores queiram é muito difícil gerir os interesses destes alunos	7			- Preocupações em gerir o Programa Educativo onde está aquilo que se acha que eles irão fazer ao longo do ano	6	- Respeito e planificação das actividades tendo em conta os interesses (Prof.1) - Na sala do regular, mesmo que os professores queiram é muito difícil gerir os interesses destes alunos (Prof.3) - Preocupações são em gerir o Programa Educativo onde está aquilo que se acha que eles irão fazer ao longo do ano e é dos seus interesses (Prof.5)
Subcategoria: A idade cronológica do aluno										
- É difícil desenvolver actividades que respeitem a idade cronológica dos alunos	2	- Preocupação em que estejam na unidade até aos 16 anos porque ficam desenquadrados do contexto da escola	5	- Preocupação da transição para o 2º ciclo	3	- Ver o que é útil e o que já devia fazer e ainda não faz	1			- Preocupações em desenvolver actividades que respeitem a idade cronológica (Prof.1) - A preocupação em que estejam na unidade até aos 16 anos e na transição de ciclo (Profs 2 e 3) - Preocupação de ver o que é útil e o que já deviam fazer e ainda não faz (Prof.4)
Categoria: No trabalho com família										
Subcategoria: Necessidades da família										
- Aquilo que os pais/família pedem tem a ver com o controle dos esfínteres	8	- Preocupação da família com percurso escolar, transição para o 2º ciclo - Necessidade de ATL durante as interrupções lectivas	5 11	- A criação de Unidades de Apoio à Multideficiência representa uma resposta às necessidades das famílias - Necessidade de uma higiene diária muito cuidada	6 7	- Necessidade de pensar em conjunto o futuro do aluno - Necessidade que o aluno aprenda a pôr a mesa - Os professores da Unidade tentam responder às necessidades das famílias - O Agrupamento nem sempre cria respostas aos pais	6 3 1 1	- Resposta às necessidades de higiene e autonomia no vestir e despir	4	- Preocupação em responder às necessidades de higiene, alimentação e vestuário (Profs. 1, 3, 4 e 5) - Percurso escolar e a transição ao 2º ciclo (Profs. 2 e 3) e necessidade de existir ATL (Prof.3) - Os profs da Unidade procuram respostas para os pais, no entanto são insuficientes (Prof.4)

Subcategoria: Dificuldades da família										
- Os pais substituem-se aos filhos na execução de tarefas	6	- Os pais por vezes não acreditam nas capacidades do filho	1	- Os pais apresentam cansaço para cuidarem dos filhos	5					- A família não acredita nas capacidades dos filhos e executam as tarefas por eles, apresentam cansaço, pouca disponibilidade; angústia por ausência de perspectivas futuras e aceitação de um filho deficiente (Profs 1,2 e 3)
- Dificuldades em aceitar um filho deficiente e perceber as suas capacidades	3	- A ausência de perspectivas futuras traz angústia e preocupações aos pais	5	- Aos pais falta-lhes tempo para responderem às necessidades dos filhos	5					
Subcategoria: Articulação com a família										
- Tentamos envolver os pais nas tomadas de decisões	1	- Reuniões para dar a conhecer as actividades realizadas com os alunos e também dar a visão do que eles conseguem fazer	5	- Envolvimento dos pais no trabalho a realizar com os filhos	4	- Trabalho numa perspectiva conjunta	1	- Relação privilegiada através de um contacto diário	2	-Trabalho em comum: tomadas de decisões e nas aprendizagens, alguém que os ajuda na resolução de problemas, dar a conhecer as actividades realizadas, dar a visão do que os filhos conseguem fazer, programar a transição de ciclo (Profs 1,2, 3 e 4) - Contacto diário (Prof.5)
- Colaboração dos pais no trabalho com os filhos	3									
- É importante compreender as preocupações dos pais e mostrar disponibilidade para os ajudar na resolução de problemas	6	- Reuniões para programar a transição de ciclo	8							

Quadro n.º 5 - Análise de conteúdo das entrevistas

Campo: Prioridades de intervenção do profissional de educação

Indicadores										
Professor 1 (Prof. 1)	F	Professor 2 (Prof. 2)	F	Professor 3 (Prof. 3)	F	Professor 4 (Prof. 4)	F	Professor 5 (Prof. 5)	F	SINTESE
Categoria: Intervenção pedagógica										
Subcategoria: No apoio ao aluno										
- Estes alunos estão afastados do currículo - Individualização das necessidades com o objectivo de desenvolver as suas capacidades - Treino de actividades de vida diária fora da sala - Realização de actividades de vida diária, por exemplo: higiene e vestuário - Evitamos que patologia se agrave deixando sequelas e mantenha as aprendizagens - Desenvolver actividades que prenam a atenção a alguma coisa - Na escola podem aprender a ter uma vida mais participada - Aprender a interagir com os outros e a comunicar pelo olhar	5 3 7 2 8 8 5 2	- Interacção com os outros alunos - Perspectivar a transição para o outro ciclo - É muito complicado estes alunos irem para o 2º ciclo - Aprender a conviver e a relacionar-se com os outros - Aquele que são muito graves, no 1º ciclo ainda se consegue	3 2 10 4 4	- Devemos, sempre, ir mais além - Aprender a pôr a mesa no refeitório - Aprendizagens na alimentação, nem que seja com colheres adaptadas e pratos com rebordos - Ligação dos dias com as actividades específicas - Eles fazem aprendizagens de iniciação à leitura, matemática	4 2 2 2 5	- Coisas úteis agora e no futuro - Há aprendizagens que são quase impossíveis - Não se sabe se estes alunos têm noção da vontade de fazer chichi - Às vezes somos surpreendidos com as coisas que aprendem - Eles têm de aprender aquilo que vão precisar no futuro - Precisam de aprender noções de tempo: dias da semana... - Precisam de conhecer o meio que os rodeia - Na escola aprendem a estar com os outros - Não será vantajoso frequentarem o 5º ano	1 3 2 7 4 3 1 3 7	- Estes alunos podem aprender muitas coisas, mas depende das suas características - Fazemos treino de banhos - Agora está interessada nos jogos do computador - Aprender desde a área académica até às expressões	3 4 5 4	- Prioridades com o currículo: individualização das necessidades para desenvolver as capacidades através de actividades que prenam a atenção (Prof.1); no 1º ciclo ainda se consegue a sua integração, a transição para o 2º ciclo é muito complicado (Prof.2); não será vantajoso frequentarem o 5º ano e estes alunos têm de aprender aquilo que vão precisar no futuro (Prof.4); estes alunos podem aprender muitas coisas, mas depende das suas características (Prof.5). - Prioridade nas actividades: actividades de vida diária (actividades de higiene e vestuário...) (Prof.1, 3 e 5); aprendizagens académicas: iniciação à leitura, matemática (Prof.3); noções de tempo: dias da semana, conhecer o meio que os rodeia (Prof.4); - Prioridades de integração escolar: aprender a interagir com os outros (Prof.1, 2 e 4) - Prioridades na saúde física evitando que patologia se agrave (Prof.1).
Subcategoria: No apoio à família										
						- É trabalhado com as famílias a questão da higiene pessoal dos alunos - Ainda não controlam os esfíncteres, embora sejam adolescentes - Muitos cuidados de os ensinar a lavar os dentes	7 1 4	- Apoiar as famílias para adequar as suas expectativas - Acompanhamento a consultas médicas - Treinos em simultâneo para tirar as fraldas - Necessidade de aprender a tomar banho	4 2 4 3	- Prioridades no apoio às famílias nas questões de higiene e na adequação das expectativas (Prof.4 e 5) e no acompanhamento a consultas medicas (Prof. 5).

Quadro n.º 6 - Análise de conteúdo das entrevistas

Campo: Procedimentos de Avaliação

Indicadores										
Professor 1 (Prof. 1)	F	Professor 2 (Prof. 2)	F	Professor 3 (Prof. 3)	F	Professor 4 (Prof. 4)	F	Professor 5 (Prof. 5)	F	SINTESE
Categoria: Processo de recolha de informação										
Subcategoria: Instrumentos de avaliação normalizados										
- Uso de Escalas de avaliação: Escala de comportamento adaptativo e Escala Callier-Azusa - Referência à CIF	2 2									- Prof.1 foi a única a pronunciar-se acerca da utilização de escalas: Comportamento Adaptativo, Escala Callier-Azusa e referência à CIF
Subcategoria: Registos estruturados										
- Baseamo-nos em observações e nos relatórios dos técnicos - Elaboração do Relatório técnico pedagógico, com base nos dados de avaliação formal -Programas Educativos Individuais e planos terapêuticos	3 2 1					- Fichas de avaliação	5			- Referência às avaliações dos técnicos e elaboração do Relatório Técnico Pedagógico e dos Programas Educativos e planos terapêuticos (Prof.1). - Fichas de avaliação (Prof.4)
Subcategoria: Intervenientes										
- Professores, técnicos da CERCÍ e auxiliares participam na avaliação -Este ano os técnicos não participaram na elaboração dos PEI	8 1							- Pais, professores, auxiliares, técnicos e médicos	6	- Pais, professores, auxiliares, técnicos e médicos (Prof.1 e 5).
Subcategoria: Periodicidade										
- A avaliação e as reformulações acontecem No final de cada período escolar	2									- A Prof.1 é a única a fornecer informações, apontando que a avaliação se realiza no final de cada período escolar
Categoria: Tipo de informação recolhida										
Subcategoria: Características do aluno										
						- Verificamos se o aluno aprende e se é para continuar ou se temos de dar de outra forma	9	- Todo o tipo de informações: Higiene, comportamentos, aprendizagens de casa, da escola	8	- Verificação se o aluno aprende, para dar continuidade ou não (Prof.1). - Todo o tipo de informação relacionada com as aprendizagens (Prof.5).
Subcategoria: Características da família										
-As necessidade da família, muitas das vezes, passam por um acompanhamento a consultas médicas	4							- Informações diversas	1	- As Prof.1 e 5 comunicam que recolhem informações diversas acerca da família e que muitas das vezes as necessidades das famílias passam por um acompanhamento a consultas médicas

Quadro n.º 7 - Análise de conteúdo das entrevistas

Campo: Concepções de modelos curriculares de referência

Indicadores										
Professor 1 (Prof. 1)	F	Professor 2 (Prof. 2)	F	Professor 3 (Prof. 3)	F	Professor 4 (Prof. 4)	F	Professor 5 (Prof. 5)	F	SINTESE
Categoria: Definição de objectivos										
Subcategoria: Relacionados com a comunicação										
- Associar objectos a imagens e usar imagens para comunicar um desejo ou uma necessidade	2							- Desenvolvimento da linguagem oral	1	- Aumentar a comunicação quer verbal quer não verbal (Prof1 e 5)
Subcategoria: Relacionados com a autonomia										
- Ser capaz de lavar as mãos, despir as calças e calçar os sapatos	5			- Realizar trabalhos para a feira do artesanato	2	- Colocação no Standing para corrigir as posturas e prevenir deformidades - Controle da baba e dos esfínteres	15 4	- Lavar as mãos - Comer com a colher - Oportunidade de escolha, sempre que há 2 qualidades de fruta	3 2 2	- Objectivos relacionados com a higiene, com o vestuário e com a alimentação (Prof1, 4 e 5), Corrigir e prevenir deformidades (Prof. 4); realizar trabalhos (Prof. 3), oportunidade de escolha (Prof. 5).
Subcategoria: Relacionados com as actividades domésticas										
- Efectuar compras no supermercado usando a lista de compras	4	- Realizar actividades domésticas: lavar e limpar a loiça	1	- Realizar actividades de culinária: confeccionar uma sopa, um bolo	7			- Realizar actividades de separação do lixo - Aquisição de regras de estar sentado à mesa	5 2	- Efectuar compras (Prof. 1), relacionados com actividades de cozinha: culinária e lavagem de loiça (Prof1 e 3), reciclagem-separação do lixo e regras de estar sentado à mesa (Prof. 5),
Subcategoria: Relacionados com o currículo comum										
- Não apresentam aptidões para aprendizagens do currículo normal	3	- Participar em actividades de grupo com a turma, por exemplo enfeitar a sala para o Natal	4	- Participar em actividades ligadas ao Estudo do Meio	1	- Participar em actividades com os outros	1	- Pretendo que conheçam e identifiquem os alimentos	1	- Os objectivos do currículo regular não se adequam (Prof. 1), participar em actividades da turma, no Natal, enfeitar a sala e Estudo do Meio) (Prof.2, 3 e 4), - Identificar alimentos (Prof. 5)
Subcategoria: Relacionados com as actividades sensoriais										
		- Reagir ao quente e ao frio, à música e ao toque	2	- Participar em actividades de pintura reagindo à cor	8					- Estimulação dos órgãos dos sentidos: reagir pelo tacto, aos sons e imagens visuais (quente, frio, música, pintura) (Prof1 e 3),
Categoria: Modelos de intervenção										
Subcategoria: Modelo funcional/ecológico										
- Usamos um modelo funcional	2	- Modelo por actividades	2	- Modelo ecológico trabalhando aquilo que o aluno necessita	3	- Modelo ecológico privilegiando os contextos	10	- É mais o modelo ecológico	2	- Referência ao modelo ecológico por todos os profs: modelo por actividades (Prof2), privilegiando os contextos (Prof4),
Subcategoria: Modelo baseado no desenvolvimento										
		- Há alguns anos atrás era utilizado	1	- Com o modelo de desenvolvimento esbarramos mesmo - Faço porque faço, os modelos não estão claros para mim	1 1	- Há fases de aprendizagem, não são as dos outros, mas eu tenho de respeitar essas fases de aprendizagem - Está numa fase de aprendizagem e eu vou sempre puxando para ela evoluir	5 4	- O modelo de desenvolvimento não se adapta lá muito bem	1	- O modelo de desenvolvimento já utilizado há anos, não se adapta a estes alunos (Prof1, 3 e 5); os modelos não são claros (Prof3), há fases de aprendizagem, mas não são as dos outros (Prof4),

Quadro n.º 7.1 - Análise de conteúdo das entrevistas

Campo: Concepções de modelos curriculares de referência

Indicadores										
Professor 1 (Prof. 1)	F	Professor 2 (Prof. 2)	F	Professor 3 (Prof. 3)	F	Professor 4 (Prof. 4)	F	Professor 5 (Prof. 5)	F	SINTESE
Categoria: Metodologias de intervenção										
Subcategoria: Modelos estruturados										
- Utilização de estratégias do modelo FLOOR-TIME e da metodologia TEACCH - O FLOOR-TIME é usado com crianças autistas e, facilita o estabelecimento da relação, da diade - Depois de estabelecida a relação passamos para a resolução de problemas e ao jogo simbólico - O modelo FLOOR-TIME é usado com crianças mais pequenas e dá resultado - Os objectos são introduzidos na relação como mediadores da comunicação - Tive uma formação para usar o FLOOR-TIME, mas não a suficiente para usar na íntegra	3 6 3 4 6 5	- Calendário de rotina diária	2			- Método alternativo /aumentativo de comunicação através de imagens SPC - Formar os alunos da escola e os professores para o uso da comunicação alternativa	5 9			- Formação que permite aplicar estratégias do modelo FLOOR-TIME e da metodologia TEACCH. O FLOOR-TIME favorece a diade, a resolução de problemas, os objectos são introduzidos na relação como mediadores da comunicação (Prof.1) - Calendário de rotinas diárias (Prof.2) - Método alternativo /aumentativo de comunicação através de imagens SPC, formação realizada para os alunos e professores da escola (Prof.4).
Categoria: Áreas Curriculares de intervenção										
Subcategoria: Académica										
- O currículo funcional acaba por tocar em todas as áreas no Estudo do Meio, na Língua Portuguesa e também na Matemática	4	- As áreas académicas, a Educação Física que fazem na turma	4	- Língua Portuguesa, Comunicação, Matemática e as outras são por acréscimo como a Expressão Plástica	4	- Estou a privilegiar as áreas da Língua Portuguesa e da matemática que foram as áreas pelas quais fiquei responsável	2	- Também privilegio um pouco a área académica	2	- Privilegiam as áreas de Estudo do Meio, da Língua Portuguesa a Matemática (Prof. 1,3, 4 e 5); Ed. Física realizada com a turma (Prof.2)
Subcategoria: Comunicação										
- A comunicação	2	- A área da comunicação, que é muito importante	1	- Elaboração de histórias adaptadas com a comunicação aumentativa, porque há meninos que não têm linguagem oral	3	- Comunicação não verbal através de gestos simples - Uso de cadernos de comunicação com símbolos - Comunicação aumentativa com uso de simbologia	3 4 6	- Comunicação	1	- Todos os Profs privilegiam a área da comunicação. Elaboração e adaptação de histórias num sistema de comunicação aumentativa e o uso de simbologia (Prof. 3 e 4); - Cadernos de comunicação e utilização de gestos simples (Prof. 4).
Subcategoria: Motricidade										
- A motricidade fina e a coordenação de movimentos é todos os dias trabalhada	3	- Área da mobilidade	1	- Eles precisam de exercícios para não perderem a massa muscular	3					- Intervenção direccionada para a motricidade fina e a coordenação de movimentos e mobilidade (Prof. 1, 2 e 3)
Subcategoria: Desenvolvimento pessoal e social										
- Penso que será essencialmente autonomia	1	- Área das actividades de vida diária: culinária, á horta, o regar, o arrumar o limpar...	3	- Efectuar compras usando o dinheiro	1	- Devemos privilegiar as interações com os colegas e com toda a comunidade educativa	8	- Autonomia	1	- Todos os profs referem a intervenção na autonomia , nas actividades de vida diária e a interacção com os colegas e toda a comunidade

Quadro n.º 8 - Análise de conteúdo das entrevistas

Campo: Organização da resposta educativa para os alunos com MD

Indicadores										
Professor 1 (Prof. 1)	F	Professor 2 (Prof. 2)	F	Professor 3 (Prof. 3)	F	Professor 4 (Prof. 4)	F	Professor 5 (Prof. 5)	F	SINTESE
Categoria: Actividades desenvolvidas com os alunos										
Subcategoria: Actividades de vida diária										
- O treino de vestuário, de preparar o lanche e da higiene é feito em contexto - Não é só treino por treino - Há uma mãe que faz com o filho o que faz com os outros vai à praia vai para todo o lado.	4 1 1	- Temos uma copa e eles desenvolvem ali algumas actividades ligadas à cozinha - Tentamos que as actividades sejam o máximo de contextualizadas - O vestir e despir, esse treino, fazemos contextualizado quando vamos à hidroterapia	3 3 6	- Cada menino trouxe uma coisa para fazer uma sopa e todos comeram	3					- Planificação dos treinos de vestuário, higiene e alimentação são feitos em contexto real (numa copa, quando vão à piscina) (Profs 1 e 2); confecção de uma sopa e cada um traz um ingrediente e todos comem a sopa (Prof. 3)
Subcategoria: Actividades de lazer										
- Eles vão à piscina uma vez por semana	1	- Como o jogo das cadeiras	2			- Vamos ao teatro	5	- Vamos ao jardim	4	- Ida à piscina, ao teatro, ao jardim e realizam jogos (Profs 1, 2, 4 e 5)
Subcategoria: Actividades académicas										
- Quando há uma visita de estudo eles vão integrados na turma	2			- Com a actividade de culinária associamos as noções de matemática	2	- As aulas de Educação Física	2	- Mas qualquer actividade com o lápis, ele rejeita, ele não lhe dá significado	4	- Visitas de estudo e nas aulas de Ed. Física integrados na turma (Profs 1 e 4); Associar noções de matemática quando fazem culinária (Prof.3); rejeição de actividades com lápis (Prof.5)
Subcategoria: Actividades terapêuticas										
- Há a hidroterapia e todos têm objectivos diferentes	1	- Vamos a hidroterapia	1							- Hidroterapia com objectivos diferentes para cada um (Profs1 e 2)
Categoria: Actividades desenvolvidas nos diversos contextos										
Subcategoria: Contexto familiar										
- Faz parte da vida familiar... e quando a família sai, saem todos - A aluna com a doença degenerativa raramente vai à rua, embora se insista imenso para a levarem à rua, porque ela tem prazer nisso - Quanto mais experiências lhe puderem dar mais hipóteses tem em se adaptar - Começaram a levar a filha ao cinema e a passear - É difícil, algumas famílias saírem com os filhos à rua	1 4 1 1 4	- Seria bom fazerem também em casa	1	- Quando fazemos a sopa também pedimos a colaboração dos pais	1			- É muito importante que os pais também colaborem, trabalhem com eles em casa	7	- Há famílias a proporcionar actividades em conjunto com os outros membros, ida ao cinema, passeios; para algumas famílias é difícil saírem com o filho à rua (Prof1), profs pedem colaboração das famílias na realização de actividades em casa (Profs 2,3 e 5)
Subcategoria: Contexto escolar										
- Exploramos os diferentes espaços da escola: o refeitório, a biblioteca	2									- Exploração os diferentes espaços da escola: o refeitório, a biblioteca (Prof1)
Subcategoria: Contexto da comunidade										
- Vamos à piscina, já foram ao teatro, ao cinema, à quinta pedagógica integrados na turma	3	- O contexto mais real é na piscina quando fazem hidroterapia	2	- Participámos no desfile, vamos à praça, ao jardim	3	- Vamos à escola de jardinagem e a visitas de estudo	4	- Vamos às instalações de CERCÍ	1	- Piscina, teatro, cinema, quinta pedagógica, praça, rua, Cerci e locais de visitas de estudo (Profs 1, 2, 3, 4 e 5)

Quadro n.º 8.1- Análise de conteúdo das entrevistas

Campo: Organização da resposta educativa para os alunos com MD

Indicadores										
Professor 1 (Prof. 1)	F	Professor 2 (Prof. 2)	F	Professor 3 (Prof. 3)	F	Professor 4 (Prof. 4)	F	Professor 5 (Prof. 5)	F	SINTESE
Categoria: Organização da rotina diária/Semanal										
Subcategoria: Atividades de vida diária										
- Levo-as a fazer higiene oral e muda de fraldas à lh - Participam no pôr a mesa e lancham às 15h - Depois do lanche vão mudar a fralda	1 3 1	- Põe o cartão do lanche e do recreio - O almoço e lavar os dentes	1 2	- Depois do almoço é a higiene	1	- É preciso ir à casa de banho, lavar as mãos, as necessidades físicas e vão almoçar - A culinária de acordo com a rotina semanal	4 1	- Lanche e higiene outra vez - Temos uma planificação semanal onde se mantém as actividades de higiene e alimentação	4 7	- Rotina de higiene/lanche ou almoço/higiene (Profs 1, 2, 3, 4 e 5) Assinalam o lanche e recreio com um símbolo (Prof. 2); Realização das actividades de culinária num dia específico da semana (Prof. 4)
Subcategoria: Outras Actividades										
- Podemos contar uma história, cantar uma cantiga utilizando imagens, ou pôr música para os acalmar - Quando não chove vamos ao recreio	3 3	- Segunda-feira falamos do fim de semana - Fazem o calendário do dia, as rotinas do dia - Põe o cartão de ida à turma, tem um jogo específico que ele faz na turma	3 3 5	- Rotina diária, fazem o mapa de presenças e do tempo - É a hora da leitura e da escrita... da matemática - Cada dia da semana é uma actividade diferente	1 7 1	- Preenchimento dos mapas: tempo, mês e estação do ano - Vamos para a Língua Portuguesa e Matemática, com um carácter prático - As histórias, a Expressão Plástica	2 4 4	- Actividades de mesa desde puzzles ou mesmo grafismos - À terça temos Educação Musical	2 1	- Actividades de rotina e específicas em cada dia da semana (Profs 1, 2, 3, 4 e 5); Calendário do dia, mapa de presenças e do tempo (Profs 2, 3 e 4); - Cantar, ouvir histórias e música, jogo na turma, Expressão Plástica, Educação Musical (Profs 1, 2, 4 e 5); -Actividades de Língua Portuguesa e Matemática (Prof.4).
Subcategoria: Actividades de lazer										
- Se estiver a chover vão, à biblioteca ou ver televisão	3	- Vão ao receio ou podem descansar na sala - Ele gosta muito de ouvir música	2 3	- O intervalo é na rua	3			- Quando fazemos pipocas vamos ver um filme, eles gostam muito - Ida à biblioteca onde podem requisitar livros e ler uma história	4 3	- Intervalo no recreio ou se chover na biblioteca, ouvir música, confeccionar pipocas e visionamento de um filme (Profs 1, 2, 3 e 5), Ida à biblioteca ler ou requisitar um livro (Prof.5)
Subcategoria: Actividades de comunicação										
		- Ele já teve um caderno de comunicação, mas ele não ligava muito	4							- Prof. 2 refere que o aluno teve um caderno de comunicação, mas não ligava muito
Categoria: Estratégias de intervenção										
Subcategoria: Actividades em grupo										
- Fazemos uma reunião de grupo diariamente, depois de terem feito a higiene	5	- Estamos todos sentados numa mesa - Esses meninos fazem um jogo com ele	5 3					- Depois do recreio faço mais trabalho em grupo - Por norma são actividades com histórias, canções, Educação Física e de culinária	1 5	- Reunião de grupo, diariamente; (Prof.1); realização de jogos (Prof.2); depois do recreio realização de trabalho de grupo: histórias, canções; Educação Física e de culinária (Prof.5)
Subcategoria: Actividades em individuais										
- Há um ou dois que faz trabalho individual com um adulto, depois da reunião de grupo	3	- Não faz sozinho	1					- As actividades individualizadas ocorrem quando chegam	2	- Um adulto trabalha individualmente com um aluno, após a reunião de grupo ou quando chegam (Profs.1 e 5); não realizam sozinhos (Prof.2)
Subcategoria: Ajuda física										
		- Estratégia de mão sobre mão	2					- Ajuda física para a alimentação, para andar	7	- Estratégia de mão sobre mão (Prof.2) Ajuda física para a alimentação, para andar (Prof.5)

Quadro n.º 8.2- Análise de conteúdo das entrevistas

Campo: Organização da resposta educativa para os alunos com MD

Indicadores										
Professor 1 (Prof. 1)	F	Professor 2 (Prof. 2)	F	Professor 3 (Prof. 3)	F	Professor 4 (Prof. 4)	F	Professor 5 (Prof. 5)	F	SINTESE
Categoria: Procedimentos de antecipação das actividades										
Subcategoria: Utilização da linguagem oral										
- Utilizo frases simples e eles acabam por perceber a rotina das actividades	5	- Os outros têm comunicação oral	1	- Eles compreendem a linguagem oral... penso eu	1			- De manhã quando chegamos, digo o que vamos fazer	6	- Utilização da linguagem oral: uso de frases simples e a rotina das actividades leva à antecipação das actividades (Prof. 1, 2, 3 e 5)
Subcategoria: Utilização de pistas de informação										
- Ouvir a voz do avô, abre-se a porta e empurrar o carrinho ajudam a perceber o que vai fazer a seguir	2	- Ele sabe, que quando pegamos no bibe é para ir para o refeitório	5	- Para nós sabermos o que eles nos querem dizer tem de ser com a simbologia	3	- Também uso gestos	4	- Utilizamos os gestos convencionais	3	- Pistas de informação de contexto (ouvir a voz do avô; pegamos no bibe e já sabe o que vai acontecer) (Prof. 1 e 2); Uso de cartões com simbologia e gestos convencionais) (Prof. 3, 4 e 5; - Uso de objectos associados a linguagem oral (Pão ou iogurte e pergunto o que quer) (Prof. 1); uso do movimento com a fala (começar a andar e falar) (Prof.2); Uso de gestos e fala (Prof.4); uso do Método Makaton (Prof.5)
- Pergunto, se quer pão ou iogurte, e mostro as duas coisas e claramente ela olha para uma coisa	1	- Por exemplo: "R. vamos à rua?" Eu ponho-me andar para a porta e ele percebe	1	- Conto uma história com determinados objectos	4	- Com alguns os gestos e uso sempre a linguagem oral com eles	1	- A S. no percurso, ela já utilizou o Makaton	1	- Uso de objectos associados a linguagem oral (Pão ou iogurte e pergunto o que quer) (Prof. 1); uso do movimento com a fala (começar a andar e falar) (Prof.2); Uso de gestos e fala (Prof.4); uso do Método Makaton (Prof.5)
- O objecto iogurte, por exemplo, serve para lhe dizer que vai lanchar	4	- Utilizamos objectos reais	2	- Fazemos registos com os bocados de recortes das embalagens	1	- Uso sempre os símbolos do SPC	4	- Usamos as pistas de objecto	3	- Uso de objectos reais (iogurte para saber que vai lanchar) (Prof. 1, 2, 3 e 5)
- Às vezes, recorro a imagens	1	- Agora começou a dar atenção à imagem	7	- Vamos buscar simbologia	2	- O sim é o cara sorridente e o não é uma cara séria	3	- A S. gosta imenso de fotografias e ela percebe	4	- Compreensão das imagens reais (rótulos de embalagens e fotografias) (Prof. 1, 2, 3 e 5)
		- Usei o SPC para fazer os pictogramas	4							- Utilização de símbolos Pictográficos do SPC (Prof. 2, 3 e 4)
Subcategoria: Utilização do sistema de calendários										
		- Calendário da rotina diária	2					- Já utilizámos o sistema de calendário	1	- Uso de calendários de rotinas, misturando objectos e fotografias, cada aluno tem o seu calendário (Prof. 2 e 5)
		- Utilizamos um calendário misto, misturamos objectos e fotografias	4					- No final e achámos que talvez não se justificasse a sua utilização	3	
								- Não fazia muito sentido... ter para todos, cada um tem a sua rotina	3	

Quadro n.º 8.3 - Análise de conteúdo das entrevistas

Campo: Organização da resposta educativa para os alunos com MD

Indicadores										
Professor 1 (Prof. 1)	F	Professor 2 (Prof. 2)	F	Professor 3 (Prof. 3)	F	Professor 4 (Prof. 4)	F	Professor 5 (Prof. 5)	F	SINTESE
Categoria: O papel dos intervenientes no desenvolvimento das actividades										
Subcategoria: Papel do aluno										
- Usa o olhar e a expressão facial para indicar prazer e desprazer - Nem sempre consegue usar o olhar para aquilo que quer	5 3	- Eu às vezes engano-me e ele diz-me: “ Está mal” - Cada vez que vai fazer uma actividade vai buscar a fotografia ou o objecto que a representa - Quando quer alguma coisa ele puxa-nos pela mão - Uma actividade que ele faz que é distribuir o leite pelos colegas	1 3 4 2	- Participa dentro das possibilidades dele - Nós fazemos a digitalização da fala - Começou a usar agora gestos	1 1 2	- Eles entendem que vão com um colega da turma e eles aceitam a ajuda	1	- Eles também gostam de participar com a turma - Estamos a almoçar e quando quer água, pega no copo - Ela já começa a querer dizer S	3 3 2	- Utilização do olhar e das expressões faciais para demonstrar prazer ou desprazer (Prof.1); cada actividade que faz vai buscar a fotografia ou o objecto, quando quer alguma coisa puxa-nos, distribui o leite pelo colega (Prof.2); uso da digitalização da fala e uso de gestos (Prof.3); aceitação da ajuda de um colega (Prof.4); gostam de estar na turma, pega no copo quando quer água, começa a dizer o seu nome (Prof.5)
Subcategoria: Papel dos pares										
- As dificuldades de comunicação dos alunos com MD condicionam as interações com os pares - Tem de haver resposta dos alunos com MD para que os pares não desistam - Quanto mais pequeninos mais investem os mais velhos já não investem tanto	3 3 2	- Há um colega que fica responsável por ir com ele para o recreio	3	- São muito carinhosos com eles	2	- Os alunos assumem-se como tutores	5	- Colaboram mais nos aniversários	3	- As dificuldades de comunicação condicionam as interações com os pares, a colaboração revela-se mais fácil nos alunos de faixa etária mais baixa (Prof.1); os pares assumem-se como responsáveis/ tutores em diversas situações (Profs 2, 3 e 4); colaboram mais nos aniversários (Prof.5)
Subcategoria: Papel do adulto										
- Dou ajuda física total - Tento compreender os comportamentos das crianças, mas é angustiante não as compreender - A participação tem de ser muito mediada pelo adulto	2 3 1	- É uma escola muito dinâmica que facilita a inclusão - Estes alunos têm muitas actividades fora da sala de aula	3 7	- Às vezes os professores das turmas de referência esquecem-se um bocadinho deles	2	- Eu expliquei-lhe como deviam comunicar com os colegas	3			- Ajuda física total, participação mediada pelo adulto, compreensão dos seus comportamentos (Prof.1); a escola é dinâmica com muitas actividades fora da sala de aula e é facilitadora da integração (Prof.2); os professores das turmas esquecem-se um bocadinho destes alunos (Prof.3); foi feita uma sensibilização aos alunos da escola para as questões de comunicação com estes alunos (Prof.4)

Quadro n.º 9 - Análise de conteúdo das entrevistas

Campo: Perspectiva dos profissionais de educação relativamente ao futuro dos alunos com MD

Indicadores										
Professor 1 (Prof. 1)	F	Professor 2 (Prof. 2)	F	Professor 3 (Prof. 3)	F	Professor 4 (Prof. 4)	F	Professor 5 (Prof. 5)	F	SINTESE
Categoria: Visão do futuro para os alunos com MD										
Subcategoria: Independência										
- Serem menos dependentes do outro, para satisfazer as suas necessidades e participem mais nas actividades de vida diária	5	- Acho que os vejo a fazer uma actividade, apesar das suas dificuldades - Até a vestir as calças precisa de ajuda	3 2	- Há outros que podem ter um futuro bom	1			- Não a estou a ver a estar por conta dela, a ser autónoma - Uma actividade ocupacional	4 3	- Serem o menos dependente dos outros para satisfazerem as suas necessidades básicas (Prof. 1); Realização de uma actividade ocupacional (Prof. 2 e 5); alguns poderão ter um bom futuro, mas outros nunca serão capazes de tomarem conta deles (Prof. 3 e 5)
Subcategoria: Integração na comunidade										
- Um aluno poderá estar num supermercado a desempenhar actividades de arrumação com supervisão permanente	3			- Levantaram-se expectativas, e depois a sociedade não responde a estes casos	3	- Outro com tecnologia adaptada ao corpo e bem treinado conseguirá fazer alguma coisa	3			- Um aluno até poderá fazer arrumações num supermercado com muita supervisão, bem treinado e com tecnologias de apoio até poderá fazer alguma coisa (Prof. 1 e 3); a sociedade não está preparada para responder a estes alunos (Prof.2)
Subcategoria: Institucionalizado										
- Os outros talvez vão para uma instituição	1	- O futuro dele vai ser mesmo para uma instituição não há outra solução	2	- A determinada altura só mesmo uma instituição	2	- Preocupa-me muito... numa instituição	2			- O Futuro deles passa pela ida para uma instituição (Prof. 1, 2, 3 e 4) preocupação pela integração numa instituição (Prof.4)
Subcategoria: Assistência médica										
		- Daqui a dez anos a solução passa por estar muito medicado - É muito complicado... a esperança media de vida é muito curta	3 4							- Apenas a Prof. 2 refere que a solução passa por estar muito medicado, sendo muito complicado, a esperança média de vida é muito curta.
Subcategoria: Sem visão de futuro										
		- Não sei muito bem, mas é uma questão que nós temos pensado muito	5	- Prevejo um bocado negro, eu angustio-me	4	- Há outros que não vejo resposta para a sua situação	3	- Não sei bem	1	- Indefinição acerca das soluções, apesar de já se ter pensado e das angústias que traz (Prof. 2, 3, 4 e 5)

Quadro n.º 10 - Análise de conteúdo das entrevistas

Campo: Projecção do futuro dos profissionais de educação

Indicadores										
Professor 1 (Prof. 1)	F	Professor 2 (Prof. 2)	F	Professor 3 (Prof. 3)	F	Professor 4 (Prof. 4)	F	Professor 5 (Prof. 5)	F	SINTESE
Categoria: Perspectivas pessoais										
Subcategoria: Perspectiva positiva										
- Há dias em que acabo por achar que vale a pena	2	- Prefiro trabalhar com estes alunos no contexto escolar	6	- Agora sinto-me bem, já não sinto aquelas ansiedades	4			- Este ano tive a possibilidade de concorrer, mas sinto-me bem aqui	2	- Demonstram os sentimentos de que vale a pena (Prof.1), de que preferem trabalhar em contexto escolar (Prof.2), sentem-se bem (Prof.3 e 4), já não sente a angústia dos primeiros tempos (Prof. 3) e este ano até tinha possibilidade de concorrer, mas não o fez (Prof. 5)
Subcategoria: Perspectiva negativa										
- Há dias em que me apetece fugir, como hoje, é pouco estimulante - Começo a ter problemas com a minha coluna	6 1	- Acho que este trabalho psicologicamente desgasta	5	- Fazemos tudo o que podemos, mas depois pode não ser aproveitado	1	- Eu não sei dar mais	3	- O ano passado foi um ano bem mais complicado	6	- Demonstram algum mal estar físico e emocional. Apetece-lhe fugir, trabalho é pouco estimulante e começa a ter problemas de coluna (Prof.1); este trabalho desgasta psicologicamente (Prof.2); o trabalho pode não ser aproveitado (Prof.3), às vezes não saber dar mais (Prof.4); o ano passado foi muito complicado (Prof. 5),
Categoria: Perspectivas profissionais										
Subcategoria: Desejo de continuidade de trabalho										
- Já me apetecia parar, mas ninguém quer trocar comigo	5	- Deveria ser rotativo, devíamos sair 2/3 anos e depois poderíamos voltar	4	- Tive de me adaptar a uma serie de situações as quais não estava habituada, agora já nem me vejo a trabalhar sem eles	3	- O meu desejo é acompanhar alguns destes meninos para a escola do 2º e 3º ciclo	5	- Realmente estas salas são um desafio	7	- Vontade de mudança: sair, mas não há outra professora que queira trocar (Prof.1); ser rotativo, poder sair 2/3 anos e depois voltar (Prof. 2). - Desejo de continuar: depois da adaptação e das dificuldades encontradas, agora não se vê a trabalhar sem ser com estes alunos (Prof.3); desejo de os acompanhar para o 2º ciclo (Prof.4); este trabalho é um desafio (Prof.5);
Subcategoria: Necessidade de formativas										
- Posso pouca formação na área da comunicação, é uma área pela qual tenho muito interesse	2	- Formar um grupo de auto-formação - Formação específica, talvez nas ajudas técnicas	3 4	- Aprender na área da comunicação alternativa	4	- Queria dominar melhor as tecnologias de informação para estas crianças	7	- A área da surdez é uma área que suscita alguma curiosidade - Na área da comunicação	15 4	- As áreas referidas centram-se: na comunicação (Profs 1, 3, e 5); nas tecnologias de apoio (Profs 2 e 4); e área da surdez (Prof.5); a Prof. 2 refere a necessidade se formar um grupo de auto-formação entre os docentes que trabalham com estes alunos.