

Práticas de Inclusão e Multideficiência: um estudo no 1º ciclo

Marisa Fuentes* e Clarisse Nunes**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

gjafuentes@gmail.com*, clarisse@eselx.ipl.pt**

RESUMO

Apresenta-se um estudo centrado no conhecimento de práticas desenvolvidas por docentes de ensino regular (ER) e de Educação Especial (EE) para promover a inclusão de alunos com multideficiência (MD) no ensino regular. Especificando, a pesquisa pretendeu identificar estratégias de ensino utilizadas com crianças com MD e perceber se essas estratégias vão ao encontro das necessidades dessas crianças, se promovem a sua inclusão e de que forma.

O estudo de natureza qualitativa, na modalidade de estudo de caso, teve a participação de 3 crianças com MD, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, e 3 docentes, 2 de EE e 1 do ER. Os dados foram recolhidos recorrendo à pesquisa documental, a entrevistas semiestruturadas aos docentes e a observações naturalistas das crianças em interação com pares e docentes, numa Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência (UAAM) do 1º ciclo.

Os resultados evidenciam que os professores concordam com a inclusão de alunos com MD no ER e que se preocupam em desenvolver atividades que promovam a inclusão social, ainda que frequentemente essas atividades se realizem no contexto da UAAM. Importa ainda referir que os resultados apontam para uma maior preocupação com a inclusão social e não tanto com a inclusão académica.

Para promover a inclusão de alunos com MD, os docentes recorrem a estratégias dirigidas à comunidade escolar, a estratégias focadas nos alunos com desenvolvimento típico e a estratégias centradas nos alunos com MD.

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

INTRODUÇÃO

Atualmente, os sistemas educativos reconhecem a educação inclusiva como uma meta a atingir. Segundo Nunes e Madureira (2015), vários autores (Curcic, 2009; Katz, 2013; UNESCO, 2009) “sublinham a urgência de criar comunidades de aprendizagem inclusivas para

todos os alunos” (p. 128). Porém, para se garantir a aprendizagem de todos os alunos é necessário produzirem-se mudanças a vários níveis, nomeadamente no papel e nas funções da escola no processo educativo; bem como nas práticas pedagógicas (Nunes & Madureira, 2015). Mas, estas mudanças parecem não ser facilmente concretizáveis (cf. Arthur-Kelly, Foreman, Bennett & Pascoe, 2008; Katz, 2013; Lopes, 2012; Silva & Leite, 2015; Wolf & Hall, 2003). Como Silva e Leite (2015) referem, “um dos maiores desafios atuais no nosso sistema de ensino é a necessidade de construir uma escola inclusiva, uma escola que respeite a diversidade dos alunos e procure garantir o seu sucesso educativo” (p. 45).

Esse desafio é ainda mais evidente quando crianças com multideficiência (MD) frequentam a escola, em virtude das suas dificuldades no funcionamento cognitivo, motor e/ou sensorial, que limitam a capacidade de comunicação, de exploração e de movimento. A interação entre as diversas limitações nas funções e estruturas do corpo que estas crianças apresentam, impede-as de interagir de forma natural com o ambiente social e físico, colocando em risco o seu desenvolvimento e o acesso à aprendizagem (Nunes, 2005; Orelve, Sobsey & Silberman, 2004; Saramago, Gonçalves, Nunes, Duarte & Amaral, 2004). Importa ainda dizer que estas crianças têm escassas oportunidades de comunicação e de interação, sendo comum vivenciarem poucas experiências significativas. Ou seja, estas crianças enfrentam barreiras ambientais e pessoais que limitam a sua atividade, participação e aprendizagem. Porque as crianças com MD têm dificuldade em realizar aprendizagens incidentais (Nunes, 2005; Nunes & Amaral, 2008) deve o professor encontrar formas alternativas para intervir com a criança e de a/o compreender e ajudar a ser um/a participante o mais ativo/a possível nas diversas situações do seu quotidiano.

Analisando a inclusão de alunos com limitações mais graves no ER, estudos desenvolvidos por Kennedy, Shukla e Fryxell (1997); Mu, Siegel e Allinder (2000) e Wolf e Hall (2003) têm evidenciado que a inclusão é benéfica para todos os estudantes (com e sem deficiência), particularmente a nível da aceitação social, autoestima e desenvolvimento de capacidades sociais. O facto de os alunos com dificuldades graves frequentarem meios educativos inclusivos proporciona-lhes a oportunidade de interagir com outros indivíduos, o que resulta numa melhor preparação para a vida em sociedade. Como refere Katz (2013), a inclusão social é vital para o desenvolvimento do aluno, para o seu bem-estar e motivação para a aprendizagem.

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

Face à especificidade destas crianças, em Portugal, a legislação da educação especial disponibiliza a possibilidade de estas crianças frequentarem contextos específicos nos estabelecimentos de ER, mais especificamente UAAM, as quais devem “ser uma exceção, tendo lugar apenas para fins específicos. Neste sentido, as unidades especializadas constituem um recurso pedagógico dos agrupamentos de escolas, destinadas a facilitar o processo de

inclusão.” (Ministério da Educação, 2009, p. 26). Por sua vez, Silva (2012) refere que o uso destes recursos pode adquirir diferentes formas,

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

Independentemente do contexto frequentado, o processo educativo de alunos com MD exige a criação de ambientes estruturados securizantes e significativos (Saramago et al., 2004), ao “mesmo tempo que se implementam as adequações curriculares necessárias” com “medidas educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico” (Domingues & Ferreira, 2009, p. 3).

A inclusão de crianças com MD no ER implica, ainda, o reconhecimento da necessidade de as envolver nas diversas atividades desenvolvidas no contexto regular de ensino, sendo fundamental para tal que o docente desenvolva “práticas que permitam múltiplos meios de envolvimento, de representação e de expressão” (King-Sears, 2009, citado por Nunes & Madureira, 2015, p.139). Para as autoras Ladeira e Amaral (1999), a inclusão de crianças com MD nas salas do ensino regular envolve também uma reflexão relativa ao papel que a escola tem em relação a estas crianças, bem como a noção de sucesso.

Face aos desafios colocados à educação de crianças com MD no ensino regular, considerou-se importante conhecer as práticas desenvolvidas pelos docentes de ER e de EE para promover a sua inclusão nos contextos regulares de ensino.

ESTUDO EMPÍRICO

Objetivos

O estudo desenvolvido num estabelecimento do 1.º ciclo do ensino básico com uma UAAM procurou interpretar e compreender essa realidade, nomeadamente:

- Conhecer as perceções dos professores do ER e da EE sobre a inclusão de alunos com MD;
- Caracterizar as atividades em que os alunos com MD são envolvidos no contexto regular de ensino;
- Identificar as estratégias utilizadas pelos docentes nas suas práticas educativas com alunos com MD;
- Identificar os meios e os recursos utilizados para promover a inclusão desses alunos.

MÉTODOS

Desenho do estudo

O estudo de natureza qualitativa, na modalidade de estudo de caso, desenvolveu-se em três fases: a) escolha do caso a estudar, elaboração e seleção dos instrumentos para recolha de dados; b) recolha de dados no contexto estudado; e c) tratamento e análise dos dados recolhidos e, posteriormente, interpretação à luz da revisão da literatura efetuada.

Participantes

A investigação contou com a participação de três docentes (dois da EE – P1 e P2 - e um do 1.º ciclo do ensino básico – P3), sendo dois do sexo feminino e um do sexo masculino. Um dos docentes tinha idade compreendida entre 41 a 45 anos e dois tinham mais de 45 anos. Como formação profissional, os docentes tinham licenciatura em diversas áreas e possuíam formação especializada em EE, experiência profissional nessa área e alguma experiência em UAAM com alunos com MD.

Participaram, ainda, três alunos, dois do sexo masculino e um do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. Os alunos apresentavam diferentes diagnósticos, os quais condicionavam o seu funcionamento cognitivo, motor e visual, bem como a capacidade de comunicação. Dois alunos apresentavam ainda epilepsia.

Procedimentos

Foram seguidos os procedimentos éticos exigidos para a realização de estudos desta natureza, como seja o consentimento informado de todos os participantes. Só posteriormente se procedeu à recolha de dados, recorrendo à pesquisa documental, observação naturalista nas salas da UAAM e do ER e realização de entrevistas semiestruturadas aos docentes.

A pesquisa documental consistiu na análise de documentos existentes no processo educativo dos alunos, nomeadamente Programas Educativos Individuais, horários dos alunos e relatórios de avaliação. A análise destes documentos possibilitou-nos conhecer a situação educativa e as competências dos alunos.

Quanto às observações, conforme se descreve na tabela 1, foram realizadas 10 observações em contextos reais de sala de aula do ER e na UAAM, com o intuito de recolher informação sobre as práticas dos professores relativamente à inclusão de alunos com MD.

ATAS DO III ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO E ENSINO
DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Resumo das observações realizadas

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

Os dados referentes às atividades observadas foram anotados numa grelha criada para o efeito, possibilitando-nos recolher dados pessoais e contextuais, embora com enfoque na descrição do contexto e da atividade observada. Estes dados foram tratados recorrendo à análise de conteúdo, no sentido de se obter uma melhor perceção das atividades e estratégias desenvolvidas e dos recursos materiais utilizados pelos professores.

Realizaram-se ainda duas entrevistas, sendo uma efetuada em simultâneo às duas docentes de EE e a outra ao docente do ER. As entrevistas duraram, respetivamente, 55 e 19 minutos e foram gravadas em suporte áudio, após autorização dos entrevistados. Os dados obtidos foram analisados através da análise de conteúdo de natureza indutiva, possibilitando-nos conhecer o modo como os professores de EE e do ER percecionam a educação de alunos com MD e a sua inclusão no ensino regular, em geral.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Perceções dos docentes sobre a inclusão de alunos com MD no ensino regular

A análise de conteúdo das entrevistas permitiu-nos conhecer as conceções dos docentes sobre a inclusão de alunos com MD no ER, as barreiras que consideram existir e as práticas desenvolvidas, considerando as atividades, as estratégias e os recursos utilizados.

Importa dizer que os docentes apresentam uma opinião favorável à inclusão de alunos com MD no ER, sendo que os entrevistados consideram que defendem e promovem a inclusão no estabelecimento de ensino onde trabalham. Por sua vez, o professor do ER (P3) assinala a utilidade da inclusão parcial em sala de aula, já que esta traz benefícios sociais e cognitivos para as crianças com MD. As duas docentes de EE (P1 e P2) afirmaram ainda que a partilha de atividades, as atitudes positivas e o nível de autonomia e desempenho dos alunos com MD constituem fatores facilitadores da sua inclusão no ER.

Globalmente, os três docentes manifestaram ter conceções positivas face à inclusão de alunos com MD no ER, o que nos parece ser um indicador positivo de que algum caminho tem estado a ser feito no contexto estudado, ainda que nem todos expressassem o mesmo nível de envolvimento neste processo. Considera-se este resultado importante, na medida em que

os profissionais são um dos elementos relevantes para a concretização do processo de inclusão. Como nos disse Fullan, em 1991, (citado por Rodrigues, 2001) “nada ou, ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam” (p.115). Por sua vez, Correia (2003) também refere que os professores que apresentam percepções positivas em relação à inclusão de alunos com NEE revelam uma função mais ativa e dinâmica no processo de aprendizagem.

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

Os docentes entendem ser também fundamental existirem recursos humanos e materiais adequados às necessidades destes alunos, o que nem sempre se verifica. Relativamente aos meios materiais, os docentes assinalam a carência de recursos que apoiem estes alunos. A nível de recursos humanos, os docentes distinguem a necessidade de os alunos terem mais apoio na área da psicologia e da fisioterapia. A atual legislação sobre educação especial (Decreto-Lei n.º 3/2008) refere que pode ser útil recorrer a materiais e recursos específicos, como é o caso das tecnologias de apoio. Porém, parece haver alguma discrepância entre o discurso legislativo e a realidade de muitos contextos escolares que se dedicam à educação de alunos com MD. Em nossa opinião, a existência ou não destes recursos humanos e materiais influencia o modo como cada estabelecimento procede ao processo de inclusão dos alunos com MD, embora seja apenas uma dimensão a considerar.

Os docentes consideram ainda importante haver uma maior articulação entre os docentes de EE e os outros profissionais (cf. Madureira & Leite, 2003; Orelove et al., 2004; Rodrigues-Gil, 2009, citado por Nunes, 2011). Esta articulação parece-nos essencial no desenvolvimento pessoal e escolar destes alunos, pois facilitará o seu processo de inclusão, no sentido em que todos trabalham para esse objetivo.

Os docentes referem existir dificuldades de acessibilidade física e financeiras relacionadas com a falta de recursos económicos por parte da escola e a reduzida verba disponibilizada pelo Ministério da Educação. Sublinha-se que a inclusão subentende a existência de uma escola livre

de barreiras arquitetónicas, atitudinais e curriculares que promovam a colaboração e a equidade.

Os docentes expressaram ainda opiniões positivas sobre as atitudes dos alunos sem NEE face aos colegas com MD, o que vai ao encontro de outros estudos (cf. Kennedy et al., 1997; Mu et al., 2000; Wolf & Hall, 2003) que têm evidenciado ser a inclusão benéfica para todos os estudantes (com e sem deficiência), particularmente em relação à aceitação social, autoestima e desenvolvimento de capacidades sociais.

Caracterização das atividades desenvolvidas pelos alunos com MD

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

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

Identificação das estratégias usadas pelos docentes para promover a inclusão

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

Quanto às estratégias focadas nos alunos (com e sem NEE), os docentes parecem prestar alguma atenção às situações de aprendizagem, realizando atividades conjuntas entre alunos com MD e os seus pares sem NEE, as quais parecem acontecer, sobretudo, no espaço da UAAM. Também se observou a criação de oportunidades para que os alunos com MD frequentem a tempo parcial a sua turma de referência. Este procedimento constitui outra estratégia implementada para promover a inclusão de alunos com MD no contexto escolar. Nestas situações, os docentes prestam apoio individualizado, promovendo a participação dos alunos com MD em atividades paralelas às dos alunos com desenvolvimento típico. Nesse

contexto, os docentes recorrem a metodologias um pouco distintas das usadas com os alunos sem NEE, como é o caso da utilização do método de leitura global, a utilização de imagens e gestos e a realização de trabalhos individuais.

A observação de algumas atividades com alunos com MD evidenciou ainda o recurso a: a) estratégias comunicativas, dirigidas a alunos com e sem NEE; b) estratégias promotoras da participação dos alunos com MD na atividade; c) estratégias relacionadas com o bem-estar dos alunos com MD, nomeadamente ao nível do posicionamento e d) estratégias relacionadas com os recursos utilizados. Face aos resultados obtidos, inferimos que os docentes procuram recorrer a estratégias que auxiliem o aluno com MD a participar nas atividades e a ter sucesso nas suas aprendizagens. Em parte, estas estratégias vão ao encontro do que a literatura descreve como práticas positivas na organização das atividades (Amaral et al., 2006): promover a participação dos alunos na atividade; criar oportunidades de exploração e movimento durante a atividade e criar oportunidades de desenvolvimento da comunicação.

Identificação dos recursos utilizados pelos docentes para promover a inclusão

As Tecnologias de Informação e Comunicação foram o recurso que os docentes referiram utilizar mais para promover a inclusão. Por sua vez, os dados das observações indicam haver alguma incongruência entre o que os docentes afirmam utilizar e o que efetivamente utilizam nas suas práticas. Ainda que tenhamos observado o uso de recursos tecnológicos, por parte de alguns professores, os materiais comuns parecem ser os a que os docentes mais frequentemente recorrem, seguindo-se os materiais específicos, dependendo da atividade. Especificando, ainda que tenhamos observado o recurso a várias estratégias de comunicação por parte dos docentes, a maioria não recorreu a tecnologias de apoio à comunicação. Porém, face ao tipo de atividades observadas, os materiais mais utilizados pareceram-nos adequados e pertinentes para o desenvolvimento das atividades e para os alunos. Provavelmente, o tipo de atividades observadas influenciou o tipo de recursos a que os docentes recorreram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concretização deste estudo permitiu identificar práticas usadas numa escola no sentido de promover a inclusão.

Concluímos que os professores do ER e de EE manifestaram ter conceções positivas face à inclusão de alunos com MD no ensino regular (cf. Correia, 2003; Fullan, 1991; Rodrigues, 2001), contudo nem todos expressaram o mesmo grau de envolvimento neste processo. O processo de criação de uma escola inclusiva, no contexto estudado, era liderado por uma das docentes de EE. Pensamos que o facto de a liderança estar a cargo de uma professora que acredita na inclusão de alunos com MD no ensino regular representa uma mais-valia no sentido de motivar uma equipa de docentes a trabalhar para o mesmo fim (cf. Alper, Schloss, Etscheidt & Macfarlane, 1995).

Face ao elevado número de profissionais que habitualmente intervém no processo educativo destes alunos, entende-se ser essencial desenvolver um trabalho em equipa (cf. Madureira & Leite, 2003; Orellove et al., 2004), mas os resultados da investigação indicam que esta prática nem sempre se verifica, quer entre docentes, quer entre estes e os profissionais de saúde.

O contexto educativo estudado nem sempre dispunha dos recursos humanos e materiais necessários para responder às necessidades dos alunos com MD, concretizando a inclusão destes alunos com efetivo sucesso. Parece-nos ainda claro que os docentes têm alguma consciência de que a inclusão dos alunos com MD acontece, sobretudo, nas atividades que mobilizam a escola.

No que diz respeito às atividades em que os alunos com MD são envolvidos no contexto de ER, concluímos que estas refletem a preocupação dos docentes em desenvolver atividades que promovam a inclusão social (cf. Alper et al., 1995; Kennedy et al., 1997; Mu et al., 2000; Wolf & Hall, 2003). Os docentes evidenciaram prestar menos atenção à inclusão académica, o que em, nossa opinião, pode constituir uma fragilidade do processo de inclusão destes alunos no ensino regular.

Concluímos, ainda, que os docentes implementam um conjunto diverso de estratégias para promover a inclusão de alunos com MD, nomeadamente para apoiar a sua aprendizagem e criar oportunidades de interação com pares sem NEE.

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

REFERÊNCIAS

- Amaral, I., Elmerskog, B., Tellevik, J. M., Fuchs, E., Farrelly, A., Prain, I., Storani, E., Ceccarani, P. & Skalická (2006). *Participação e Actividade para alunos com Multideficiência e Deficiência Visual. Uma abordagem educativa centrada em actividades para alunos com multideficiência e deficiência visual*. D-Wurzburg: edition bentheim. MDVI Euronet.
- Arthur-Kelly, M., Foreman, P., Bennett, D. & Pascoe, S. (2008). Interaction, inclusion and students with profound and multiple disabilities: towards an agenda for research and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 161–166.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2006). Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In Rodrigues, D. (Org.), *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva* (pp. 239-274). São Paulo: Summus Editorial.

- Domingues, E. & Ferreira, P. (2009). Atendimento escolar em unidades de multideficiência e surdocegueira congénita e em unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo. (pp. 1-7). Consultado em https://roundcube2.net.ipl.pt/?_task=mail&_uid=13573&_mbox=INBOX&_action=get&_part=3.
- Katz, J. (2013). The three block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153-194.
- Kennedy, H. C.; Shukla, S. & Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 31-47.
- Ladeira, F. & Amaral, I. (1999). *A educação de alunos com multideficiência nas escolas de ensino regular*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Lopes, M. G. J. B. (2012). *Qualidade dos contextos educativos: multideficiência e inclusão*. Dissertação de mestrado não publicada apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2388/1/Qualidade%20dos%20contextos%20educativos.pdf>.
- Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (ME). (2009). *Educação inclusiva: Da retórica à prática. Resultados do plano de acção 2005-2009*. Lisboa: ME, DGIDC.
- Mu, K., Siegel, E. B., & Allinder, R. M. (2000). Peer interactions and sociometric status of high school students with moderate or severe disabilities in general education classrooms. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(3), 142-152.
- Nunes, C. (2005). *Unidades especializadas em multideficiência – Normas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Direção dos Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Nunes, C. & Amaral, I. (2008). Educação multideficiência e ensino regular: Um processo de mudança de atitude. *Revista Diversidades*, 6(20), 4-9.
- Nunes, C. (2011). *Pessoas. Série | Organização dos ambientes de aprendizagem* 3, 1-4. Documento não publicado, disponível em <http://multideficiencia.ning.com/profiles/blogs/as-pessoas-e-a-organizacao-do>.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143.

- Orelove, F.; Sobsey, D. & Silberman, R. (2004). *Education children with multiple disabilities: a collaborative approach*. Baltimore: Paul Brookes.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Saramago, A. R.; Gonçalves, A.; Nunes, C.; Duarte, F. & Amaral, I. (2004). *Avaliação e Intervenção em multideficiência. Centro de Recursos para a Multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Silva, F. V. (2012). A Inclusão de Alunos com Problemáticas Graves: revisão de dissertações e projetos de investigação realizados no âmbito do Mestrado em Educação Especial da ESELx. *Da Investigação às Práticas, II(II)*. 3-17.
- Silva, A. & Leite, T. (2015). Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. *Da Investigação às Práticas, 5(2)*, 44 - 62.
- Wolf, P. & Hall, T. (2003), Making Inclusion a Reality for Students with Severe disabilities. *Teaching Exceptional Children, 35(4)*, 56-60.