



**Práticas inclusivas no 1.º ciclo do ensino básico: um estudo de caso junto de alunos com multideficiência**

**António Joaquim Costa Pêgo**

Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Educação Especial – Especialidade em Problemas de Cognição e Multideficiência

**2018**





ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA

**Práticas inclusivas no 1.º ciclo do ensino básico: um estudo de  
caso junto de alunos com multideficiência**

**António Joaquim Costa Pêgo**

Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Educação Especial – Especialidade em Problemas de Cognição e Multideficiência

Orientadora: Professora Doutora Clarisse Nunes

**2018**

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.*

*Paulo Freire*

## **AGRADECIMENTOS**

Esta investigação resulta muito da ajuda, do apoio e do incentivo daqueles que comigo partilharam esta jornada, pelo que quero deixar o meu agradecimento.

À minha orientadora, Professora Doutora Clarisse Nunes, a quem tenho que agradecer não só a orientação e o rigor científico, mas também o todo o apoio e incentivo que me deu ao longo deste percurso.

À Direção do Agrupamento de Escolas onde foi realizada esta investigação, aos docentes que participaram neste estudo, às crianças e suas famílias, sem a participação destes, esta investigação não poderia existir.

Aos meus amigos e colegas do Curso de Mestrado de Educação Especial que foram companheiros em todos os momentos, especialmente ao meu colega Bruno Veiga que percorreu comigo grande parte do meu percurso no Curso de Mestrado.

Aos meus pais que sempre me ajudaram e motivaram a percorrer esta nova fase do meu caminho académico.

Agradeço particularmente aos meus filhos e à minha esposa, pelo apoio incondicional e motivação que me proporcionaram nos momentos mais críticos.

## RESUMO

A presente investigação pretende conhecer as práticas desenvolvidas pelos docentes de ensino regular (ER) e de Educação Especial (EE) para promover a inclusão de alunos com multideficiência (MD) no contexto de ER. Nomeadamente procurou: (i) caracterizar as práticas pedagógicas que promovem a inclusão de alunos com MD no ensino regular, (ii) identificar os contextos e as atividades nos quais os alunos com MD participam e (iii) conhecer a perceção de professores e de alunos com desenvolvimento típico (DT) sobre a participação dos alunos com MD nos contextos regulares de ensino.

Em termos metodológicos optámos pela realização de um estudo de caso, desenvolvido num estabelecimento do 1.º ciclo do ensino básico com uma Unidade de Apoio Especializado a Alunos com Multideficiência (UAEAM) e envolveu cinco alunos com MD, 18 alunos com DT e nove docentes: dois de EE e sete do ER. Recolhemos dados através de pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e observações não participantes, sendo que os dados foram analisados recorrendo à análise de conteúdo.

De acordo com a nossa investigação, para promoção da inclusão de alunos com MD no contexto de ER, os professores recorrem a estratégias relacionadas com: (i) dinâmica pedagógica, (ii) organização do currículo, (iii) recursos materiais, (iv) trabalho em equipa e (v) princípios e valores. Os professores salientaram com maior ênfase a realização de trabalho colaborativo entre alunos, a adequação das atividades às capacidades dos alunos, o recurso a materiais manipuláveis e a colaboração entre professores de EE e ER.

Com respeito à participação dos alunos com MD, os resultados do nosso estudo apontam para que os alunos com problemáticas mais graves manifestem uma reduzida ou ausência participação em atividades em contexto de sala de ER, existindo principalmente participação nos contextos de espaço de recreio e espaço de refeitório. De acordo com os dados recolhidos, quando existe participação no contexto de sala de ER, é privilegiada a participação de alunos com MD em atividades de Expressão Artística e Físico-Motora, sendo estas atividades consideradas pelos professores de ER e EE como potencialmente mais inclusivas destes alunos, principalmente associadas à comemoração de dias temáticos e festivos, desenvolvidas conjuntamente com os pares com DT.

Os resultados da investigação evidenciam que os professores concordam com a inclusão de alunos com MD no ER, nomeadamente na compreensão e respeito pelas pessoas diferentes por parte de alunos com DT e na socialização dos alunos com MD com os pares com DT. Os alunos com DT manifestam sentimentos favoráveis perante a diferença e de bem-estar face à interação com o colega com MD, sendo referida a concordância com a frequência da escola e turma por parte dos colegas com MD.

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

## **ABSTRACT**

The following research intends to know the practices developed by teachers of Regular Education (ER) and Special Education (EE) to promote the inclusion of students with multiple disabilities (MD) in the context of ER. In particular, it sought to: (i) characterize pedagogical practices that promote the inclusion of students with MD in regular education, (ii) identify the contexts and activities in which students with MD participate and (iii) identify the perception of teachers and students with typical development (DT) on the participation of students with MD in the regular teaching contexts.

In methodological terms, we chose to carry out a case study, developed at a primary school, with a Specialized Unit for Multi Disability Students (UAEAM) and involved five students with MD, eighteen students with DT and nine teachers: two from EE and seven from ER. We collected data through documentary research, semi-structured interviews and non-participant observations, being that the data analysis was performed using content analysis.

According to our research, in order to promote the inclusion of students with MD in the context of ER, teachers use strategies related with: (i) pedagogical dynamics, (ii) curriculum organization, (iii) material resources, (iv) teamwork, and (v) principles and values. The teachers laid strong emphasis on the accomplishment of collaborative work among students, the adaptation of the activities to the students' capacities, the use of manipulable materials and the collaboration between EE and ER teachers.

In regard to the participation of students with MD, the results of our study point out that students with more serious problems show a reduced or absent participation in activities in the context of ER room, existing mainly participation in the contexts of playground and cafeteria. According to the collected data, whenever there is participation by students with MD in the environment of the ER room, it mainly occurs in activities such as Artistic and Physical-Motor Expression, where both ER and EE teachers consider them as potentially more inclusive of these students, and they are mainly associated with the celebration of themed and festive days, undertaken jointly with DT pairs.

The results of the investigation show that the teachers agree with the inclusion of students with MD in the ER, namely the understanding and respect for different

people by students with DT and the socialization of MD students with DT pairs. The students with DT show favourable feelings regarding the difference and well-being when interacting with the colleague with MD, being mentioned the acceptance of the colleagues with MD frequenting the school and the class.

**Keywords:** Inclusion, multiple disabilities, teaching practises, strategies, interaction

# ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	4
1. Educação Inclusiva .....	4
1.1. Princípios e pressupostos.....	5
1.2. Práticas inclusivas: resultados da investigação .....	12
2. Respostas educativas a alunos com multideficiência .....	16
2.1. Características e necessidades de alunos com multideficiência .....	17
2.2. Contextualização normativa.....	30
2.3. Práticas desenvolvidas junto de alunos com multideficiência .....	33
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....	45
1. Definição do problema e justificação do estudo.....	45
2. Questões orientadoras do estudo e objetivos definidos.....	46
3. Natureza e desenho da investigação.....	47
4. Procedimentos éticos na investigação.....	49
5. Contexto do estudo e seus participantes .....	50
5.1. Caracterização do contexto educativo .....	50
5.2. Caracterização dos alunos com MD .....	51
5.3. Caracterização dos alunos com DT .....	52
5.4. Caracterização dos professores .....	53
6. Técnicas de recolha e tratamento de dados.....	54
6.1. Pesquisa documental .....	54
6.2. Questionário de caracterização demográfica .....	55
6.3. Entrevista semiestruturada .....	55
6.4. Observação não participante .....	57

6.5. Fiabilidade e validade .....	59
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	60
1. Resultados das entrevistas a professores de ER .....	60
1.1. Perceção face à inclusão de alunos com MD .....	61
1.2 Perceção face às estratégias utilizadas nas práticas .....	64
1.3. Perceção face às dificuldades sentidas na prática.....	66
1.4. Perceção face aos contextos e atividades nos quais os alunos com MD participam.....	68
2. Resultados das entrevistas a professores de EE .....	71
2.1. Perceção face à inclusão de alunos com MD .....	72
2.2. Perceção face às estratégias utilizadas nas práticas .....	75
2.3. Perceção face aos contextos e atividades nos quais os alunos com MD participam.....	78
2.4. Perceção face às dificuldades sentidas na prática.....	79
3. Resultados das entrevistas a alunos com DT.....	81
3.1. Perceção face à inclusão de colegas com MD no ER.....	82
3.2 Contextos e atividades onde os alunos com MD participam .....	86
3.3. Opinião sobre os colegas com MD .....	89
4. Resultados das observações não participantes .....	91
4.1 Observações em contextos formais.....	91
4.2 Observações em contextos informais .....	97
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	103
1. Caracterização das práticas pedagógicas que promovem a inclusão de alunos com MD no ER .....	103
2. Identificação dos contextos e das atividades nos quais os alunos com MD participam .....	107
3. Perceção de professores e de alunos com DT sobre a participação dos alunos com MD no ER .....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	113
REFERÊNCIAS .....	119
LEGISLAÇÃO .....	126

ANEXOS.....	127
Anexo A. Requerimento para a autorização do estudo na UAEAM.....	128
Anexo B. Documento do termo do consentimento informado aos docentes.....	130
Anexo C. Documento do termo do consentimento informado aos pais de alunos com MD.....	131
Anexo D. Documento do termo do consentimento informado a alunos com DT.....	132
Anexo E. Questionário aos professores de Ensino Regular.....	133
Anexo F. Questionário aos professores de Educação Especial.....	134
Anexo G. Guião de recolha de dados do PEI.....	135
Anexo H. Guião de recolha de dados do CEI.....	136
Anexo I. Guião de entrevista semiestruturada a professores.....	138
Anexo J. Guião de entrevista semiestruturada a alunos com DT.....	140
Anexo K. Grelha de registo de observações não participantes em contextos informais.....	141
Anexo L. Grelha de registo de observações não participantes em contextos formais.....	142
Anexo M. Guião de recolha de dados do PEI – B.....	143
Anexo N. Guião de recolha de dados do CEI – B.....	146
Anexo O. Análise do mapa de rotinas - Participação dos alunos com MD nos contextos do ER.....	150
Anexo P. Protocolo de entrevista - DER3.....	151
Anexo Q. Protocolo de entrevista - DEE1.....	155
Anexo S. Protocolo de entrevista - DEE2.....	159
Anexo T. Análise de conteúdo de entrevista - DER3.....	164
Anexo U. Análise de conteúdo de entrevista - DEE1.....	171
Anexo V. Análise de conteúdo de entrevista - DEE2.....	178
Anexo W. Síntese da análise de conteúdo das entrevistas aos professores do ER ..	188
Anexo X. Síntese da análise de conteúdo das entrevistas aos professores de EE ...	193
Anexo Z. Protocolo de entrevista a alunos com DT – A13, A14 e A15.....	196
Anexo AA. Análise de conteúdo de entrevista a alunos com DT – A13, A14 e A15 ..	199
Anexo AB. Síntese da análise de conteúdo das entrevistas a alunos com DT.....	204

Anexo AC. Protocolo de observação não participante n.º 1 .....	210
Anexo AD. Protocolo de observação não participante n.º 2 .....	212
Anexo AE. Análise categorial da 1.ª observação não participante .....	214
Anexo AF. Análise categorial da 2.ª observação não participante.....	218
Anexo AG. Síntese da análise categorial das observações não participantes em contextos formais.....	222
Anexo AH. Síntese da análise categorial das observações não participante em contextos informais.....	225

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Seis formas de perspetivar a inclusão .....	6
Figura 2	Características das crianças/jovens com MD .....	18
Figura 3	Esquema das aprendizagens .....	22
Figura 4	Intervenção centrada em atividades .....	26
Figura 5	Currículo em espiral .....	27
Figura 6	Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão .....	33
Figura 7	Resultados das entrevistas a professores de ER .....	61
Figura 8	Resultados das entrevistas a professores de EE .....	72
Figura 9	Resultados das entrevistas a alunos com DT .....	81
Figura 10	Resultados das observações em contextos formais .....	92
Figura 11	Resultados das observações em contextos informais .....	97

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Inclusão: Princípios e Práticas na perspectiva de Ainscow e Miles (2013) e Font (2013) .....	7
Tabela 2	O que é a participação? .....	9
Tabela 3	Quadro conceitual relativo à participação em sala de aula .....	11
Tabela 4	Inclusão de alunos com NEE no ER: objetivos dos estudos empíricos .....	12
Tabela 5	Inclusão de alunos com NEE no ER: Natureza e participantes dos estudos empíricos .....	13
Tabela 6	Inclusão de alunos com NEE no ER: resultados dos estudos empíricos .....	14
Tabela 7	Esferas de atividade .....	27
Tabela 8	Inclusão de alunos com MD no ER: objetivos dos estudos empíricos .....	34
Tabela 9	Inclusão de alunos com MD no ER: Natureza e participantes dos estudos empíricos .....	35
Tabela 10	Inclusão de alunos com MD no ER: resultados de estudos empíricos .....	36
Tabela 11	Formação docente: resultados de estudos empíricos .....	38
Tabela 12	Articulação da equipa educativa: resultados de estudos empíricos .....	40
Tabela 13	Planificação de atividades junto de alunos com MD: resultados de estudos empíricos .....	41
Tabela 14	Fases do desenho do estudo .....	48
Tabela 15	Número de participantes no estudo .....	51
Tabela 16	Dados de estrutura dos alunos com MD participantes no estudo .....	51
Tabela 17	Principais dificuldades dos alunos com MD participantes no estudo .....	52
Tabela 18	Idades dos professores participantes no estudo .....	53
Tabela 19	Experiência profissional dos professores participantes no estudo .....	53

Tabela 20	Técnicas utilizadas e descrição dos seus objetivos e instrumentos usados .....	54
Tabela 21	Observações realizadas nos diversos contextos educativos (espaços escolares) .....	58
Tabela 22	Distribuição das observações realizadas por cada aluno .....	59
Tabela 23	Percepção de professores de ER face à inclusão de alunos com MD .....	61
Tabela 24	Percepção de professores de ER face às estratégias utilizadas nas práticas .....	64
Tabela 25	Percepção de professores de ER face às dificuldades sentidas na prática .....	66
Tabela 26	Percepção de professores de ER face aos contextos e atividades nos quais os alunos com MD participam .....	69
Tabela 27	Percepção de professores de EE face à inclusão de alunos com MD .....	72
Tabela 28	Percepção de professores de EE face às estratégias utilizadas nas práticas .....	76
Tabela 29	Percepção de professores de EE face aos contextos e atividades nos quais os alunos com MD participam .....	78
Tabela 30	Percepção de professores de EE face às dificuldades sentidas na prática .....	79
Tabela 31	Percepção sobre a inclusão dos colegas com MD no ER .....	82
Tabela 32	Contextos e atividades onde os alunos com MD participam ....	86
Tabela 33	Opinião sobre os colegas com MD .....	89
Tabela 34	Caracterização da participação dos alunos com MD no ER em contextos formais .....	92
Tabela 35	Caraterização das práticas pedagógicas inclusivas observadas em contextos formais .....	95
Tabela 36	Contextos e atividades onde os alunos com MD participam em contextos formais .....	96
Tabela 37	Caracterização da participação dos alunos com MD no ER em contextos informais .....	98

Tabela 38	Contextos e atividades onde os alunos com MD participam em contextos informais .....	100
Tabela 39	Caracterização das práticas pedagógicas inclusivas observadas em contextos informais .....	102

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AE	Agrupamento de Escolas
AO	Assistentes Operacionais
ATL	Atividades de tempos livres
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAST	Center for Applied Special Technology
CEI	Currículo Específico Individual
DT	Desenvolvimento típico
EE	Educação Especial
ER	Ensino Regular
MD	Multideficiência
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PEI	Programa Educativo Individual
MD	Multideficiência
UAEAM	Unidade de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes de Educação Especial (EE) e do Ensino Regular (ER) numa escola de 1.º ciclo, onde está implementada uma Unidade de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência (UAEAM), para promoção da inclusão destes alunos, tal como identificar em que contextos e de que forma participam estas crianças nas atividades desenvolvidas no contexto do ER. Pretendemos ainda conhecer como é percebida esta participação por professores e alunos com Desenvolvimento Típico (DT).

Neste sentido, para aprofundarmos o conhecimento nesta linha de investigação, formulámos as seguintes questões orientadoras do estudo:

1. Que práticas pedagógicas desenvolvem os professores no sentido de promover a inclusão de alunos com MD no contexto escolar do ensino regular?
  - 1.1. Que estratégias e práticas de ensino promovem o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com MD?
  - 1.2. Quais as estratégias e práticas de ensino que promovem a colaboração, o reconhecimento e a aceitação de alunos com MD com os seus pares com DT?
2. Em que contextos e atividades do ensino regular participam os alunos com MD e como é percebida essa participação por professores e por alunos com DT?
  - 2.1. A que contextos e atividades têm acesso os alunos com MD no ensino regular?
  - 2.2. Como se caracteriza a colaboração de alunos com MD com os seus pares com DT?
  - 2.3. Qual o reconhecimento e a aceitação de alunos com MD por professores e pelos alunos com DT?

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

1. Caracterizar as práticas pedagógicas que promovem a inclusão de alunos com MD no ensino regular:

- 1.1. Mapear as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes de ensino regular e de educação especial no sentido de promover a inclusão dos alunos que frequentam uma UAEAM no ensino regular;
- 1.2. Identificar as estratégias e práticas de ensino dinamizadas pelos docentes no sentido de promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com MD no contexto regular de ensino, bem como a colaboração, o reconhecimento e a aceitação dos alunos com MD pelos seus pares com DT;
2. Identificar os contextos e as atividades nos quais os alunos com MD participam.
  - 2.1. Mapear os contextos nos quais os alunos com MD acedem no ensino regular;
  - 2.2. Identificar o tipo de atividades previstas nos planos de intervenção dos alunos com MD e as atividades em que estão efetivamente envolvidos nos contextos regulares de ensino;
3. Conhecer a perceção de professores e de alunos com DT sobre a participação dos alunos com MD nos contextos regulares de ensino:
  - 3.1. Conhecer as opiniões de professores e alunos com DT relativamente aos contextos a que os alunos com MD acedem no ensino regular;
  - 3.2. Identificar as perceções de professores e de alunos com DT relativamente ao tipo de colaboração, reconhecimento e aceitação que os alunos com MD têm por parte de professores e de alunos com DT.

Em termos metodológicos a opção recaiu sobre a realização de um estudo de natureza interpretativa, na medida em que se procurou interpretar e compreender de uma forma detalhada determinada realidade, mais propriamente as práticas pedagógicas desenvolvidas com um grupo de alunos com MD apoiados por uma UAEAM, no sentido de promover a inclusão destes alunos nas atividades desenvolvidas em contexto de ER conjuntamente com os seus pares com DT.

Nesta investigação foram utilizadas técnicas de recolha de dados de diversas fontes: pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas, conversas com alunos com DT e observações, sendo posteriormente os dados recolhidos tratados através da uma análise do seu conteúdo.

O presente trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo explicitamos o enquadramento teórico, onde realizámos uma sistematização da revisão de literatura efetuada sobre o tema deste trabalho, que é composto por dois tópicos: (i) Educação inclusiva; e (ii) Respostas educativas a alunos com MD, mais

especificamente análise do processo de inclusão destes alunos e das práticas pedagógicas desenvolvidas com estes alunos.

No segundo capítulo é abordada a metodologia empregue nesta investigação, identificando os objetivos do estudo e questões de investigação, a natureza e desenho do estudo, os participantes do estudo, os métodos e as técnicas de recolha e análise de dados utilizados, sendo a consistência dos mesmos possibilitada através da triangulação dos dados obtidos. Apresentamos ainda as questões éticas tidas em consideração na elaboração deste estudo.

O terceiro capítulo é constituído pela apresentação dos resultados dos dados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados e do respetivo tratamento. Os dados recolhidos encontram-se estruturados e apresentados em função da técnica de recolha dos mesmos.

No quarto capítulo é apresentada a discussão dos resultados, sendo dividida em três tópicos: (i) Caracterização das práticas pedagógicas que promovem a inclusão de alunos com MD no ensino regular; (ii) Identificação dos contextos e das atividades nos quais os alunos com MD participam e (iii) Conhecimento da perceção de professores e de alunos com desenvolvimento típico sobre a participação dos alunos com MD nos contextos regulares de ensino.

Nas considerações finais procurámos salientar as conclusões que considerámos mais relevantes desta investigação e as suas implicações para a prática pedagógica. Apresentamos também as limitações do estudo e a sua relevância para futuros possíveis estudos.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1. Educação Inclusiva**

A diversidade dos alunos exige que a escola não se limite a oferecer a igualdade de oportunidades em termos de acesso à educação, devendo também providenciar uma multiplicidade de respostas no processo educativo, onde o professor cria contextos e práticas pedagógicas que facilitem a aprendizagem de todos os alunos, independentemente das suas características. Importa ainda que o professor compreenda a diferença como inevitável e a aceite como um possível motor válido no processo de construção do saber pelos alunos. Esta parece ser uma condição indispensável ao seu desenvolvimento, quer enquanto aluno, quer enquanto ser humano. Como nos diz Heredero (2010) procura-se numa Escola Inclusiva “uma escola para todos, nos moldes de uma sociedade igualitária com respeito à diversidade” (p. 193).

O princípio da inclusão apela para uma escola que tenha em atenção a criança como um todo, e não só a criança-aluno, e que respeite níveis de desenvolvimento em diversas dimensões: cognição, sócio-emocional e pessoal, de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial (Correia, 1999).

Neste sentido, a escola inclusiva “pretende garantir a todos [os alunos] o acesso a uma educação de qualidade” (Nunes & Madureira, 2015, p. 128), assegurando “o acesso, a participação e o sucesso de todas as crianças e jovens em contextos regulares de educação e ensino” (ibid, p. 131), bem como a plena participação e inserção na sociedade, “combatendo-se deste modo qualquer forma de exclusão” (ibidem, p. 131). Como afirma Correia (2001) uma escola inclusiva procura criar equidade de oportunidades.

Desta forma, a educação inclusiva exige o direito de a escola receber e considerar todos os alunos, independentemente das diferenças que revelem (Nunes & Madureira, 2015). Para estas autoras, “tal meta implica uma educação de qualidade, na qual para além de se valorizarem e respeitarem as características, interesses e necessidades individuais, se procura contribuir para o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação e da cidadania” (Nunes & Madureira, 2015, p. 128). Neste sentido, e no entendimento de Heredero (2010) “A concepção que orienta as principais opiniões acerca da educação inclusiva é de que a escola é um

dos espaços de ação, e de transformação, que conjuga a ideia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos” (p. 197) de todos à educação.

### **1.1. Princípios e pressupostos**

Na opinião de Ainscow e Miles (citados por Nunes & Madureira, 2015) a inclusão, em termos de princípios e de práticas, é um processo que envolve a identificação e eliminação de barreiras, o assegurar do acesso, da participação e do sucesso de todos e a promoção da educação dos alunos em risco de marginalização, exclusão ou de baixo rendimento.

A inclusão supõe, assim, a presença de uma escola livre de barreiras arquitetónicas, relacionais e curriculares, que fomente a colaboração e a equidade. Neste sentido, e na opinião de Nunes e Madureira (2015), a escola inclusiva pode:

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

No que concerne ao significado do conceito de inclusão, não é de todo fácil encontrar uma definição consensual. Segundo Nunes e Madureira (2015), Ainscow, Booth e Dayson (2006) consideram mais importante atender ao modo como se promove a inclusão, não valorizando eventuais dificuldades na compreensão do conceito. Estas autoras referem também que outros autores (Ainscow, Farrel & Tweddle, 2000; Ainscow & Miles, 2013; Font, 2013; Giné, 2013; López, 2012) sublinham a sua natureza polissémica. Segundo Font (2013) a confusão existente em torno do conceito pode atuar como barreira para o desenvolvimento da inclusão e para descobrir novas formas de participação e aprendizagem nas escolas.

Segundo Nunes e Madureira (2015), os autores Ainscow et al. (2006) referem seis formas possíveis de equacionar o conceito de inclusão. Nunes e Madureira (2015) salientam ainda que:

Na mesma ordem de ideias Echeita (2013) sublinha que o conceito de inclusão tem muitos significados e, nessa medida, compara-o com um

poliedro de múltiplas facetas, onde cada uma delas contém algo da sua essência, mas nenhuma esgota o significado pleno do conceito. (p. 129)

A Figura 1, que seguidamente se apresenta, procura ilustrar esta ideia, integrando também as seis formas de perspetivar o conceito de inclusão referidas por Ainscow et al. (2006).



*Figura 1.* Seis formas de perspetivar a inclusão (Adaptado de Nunes & Madureira, 2015, p. 130)

Para López (2012) o conceito de inclusão aponta para o desenvolvimento de processos e práticas que procuram proporcionar a alunos com dificuldades uma educação tão comum quanto possível, evitando a sua segregação. Segundo esta autora, evitar a segregação pode significar: (i) a integração física nos espaços comuns da escola de ensino regular, sem participação nas atividades realizadas em conjunto com os pares, (ii) a participação pontual de alunos com NEE em atividades conjuntas na sala de aula, ou ainda (iii) a participação integral destes alunos no currículo comum, com objetivos diferenciados (López, 2012).

Nunes e Madureira (2015) apresentam os princípios e as práticas da inclusão tendo em consideração o contributo de Ainscow e Miles (2013) e Font (2013), estando os mesmos apresentados na Tabela 1.

Tabela 1

*Inclusão: Princípios e Práticas na perspectiva de Ainscow e Miles (2013) e Font (2013)*

Dimensões	Inclusão: Princípios e Práticas
<p>A inclusão enquanto processo – identificar e eliminar barreiras; promover a educação de alunos em risco de marginalização, exclusão ou de baixo rendimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformar a escola no sentido de procurar formas mais eficazes de responder à diversidade.</li> <li>• Aprender a viver com a diferença. As diferenças podem ser entendidas de modo positivo e como um estímulo para fomentar a aprendizagem.</li> <li>• Recolher e avaliar informação proveniente de diversas fontes, a fim de projetar progressos nas políticas de educação e nas práticas.</li> <li>• Estimular a criatividade e a resolução de problemas.</li> <li>• Assumir a responsabilidade moral de assegurar a atenção necessária a alunos em situação de risco.</li> <li>• Adotar medidas que garantam a presença, a participação e o sucesso destes alunos, dentro do sistema educativo comum.</li> <li>• Atender ao lugar onde os alunos são educados, considerando a assiduidade e a pontualidade com que frequentam o ensino regular.</li> <li>• Ter em conta a qualidade das experiências realizadas na escola, incorporando o ponto de vista dos alunos.</li> </ul>
<p>A inclusão enquanto resultado - assegurar a presença, a participação e o sucesso de todos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar a participação e a aprendizagem no curriculum, na cultura e na vida escolar.</li> <li>• Observar e registar os resultados do processo de ensino e aprendizagem.</li> <li>• Adquirir competências de acordo com as possibilidades individuais e que sejam significativas para a vida.</li> <li>• Promover a independência e o bem-estar pessoal.</li> <li>• Usar formas de avaliação que proporcionem informação sobre o progresso de todos os alunos, especialmente daqueles que estão em maior risco de marginalização.</li> </ul>

Fonte: Nunes e Madureira (2015, p. 131)

Desta forma, a defesa de uma educação inclusiva implica questionar as funções da escola de outro modo, privilegiando uma intervenção compreensiva. Tal significa, na perspectiva de López (2012), que a escola, para além de procurar oferecer a alunos com dificuldades uma educação tão comum quanto possível, deve considerar as especificidades de cada aluno de modo a evitar a sua segregação e a implementar novas soluções para responder às necessidades de todos.

Como se referiu antes, para Nunes e Madureira (2015), a escola inclusiva deverá procurar assegurar o acesso, a participação e o sucesso de todas as crianças e jovens em contextos regulares de educação e ensino, combatendo-se deste modo

qualquer forma de exclusão. O acesso à escola regular constitui a medida mais fácil de alcançar no processo de inclusão, pois depende sobretudo de decisões de natureza política. Já assegurar a participação e o sucesso na aprendizagem envolve mudanças significativas nas formas de considerar a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é firmada a ideia que é no ensino regular que os alunos devem desenvolver as suas aprendizagens, independentemente das suas características físicas, cognitivas, sociais, linguísticas ou outras, podendo ser lido:

(...) a fim de promover o objectivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. (p.3)

As mudanças referidas na citação anterior baseiam-se no pressuposto de que as mudanças metodológicas e organizacionais, que têm por fim responder a alunos que apresentam dificuldades, irão beneficiar todas as crianças (Ainscow, 2000). Assim, o desenvolvimento de uma pedagogia mais inclusiva poderá forçosamente obrigar a mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino e aprendizagem de forma a promover o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos.

Neste processo não é dado enfoque à problemática da criança ou jovem, mas sim ao resultado da incapacidade de a escola atender às características e necessidades dessa mesma pessoa. Desta forma, é a escola que precisa de se adequar e de se tornar competente e aceitar que todos os indivíduos têm potencialidades. De acordo com Ainscow (1991), uma escola inclusiva é uma escola de qualidade para todos os alunos.

Segundo Madureira (2017), a inclusão implica a educação de crianças e jovens com NEE nos contextos regulares de ensino, o que significa no entender de Farrel e Ainscow (2002) que estes tomam parte ativa na vida da escola, são valorizados

enquanto membros da comunidade escolar e vistos como membros de pleno direito, o que exige a sua participação ativa nos contextos educativos.

Este movimento de inclusão influenciou o sistema educativo, contribuindo para uma orientação educativa inclusiva destacando o acesso e a qualidade relativamente à educação. Vários países, nomeadamente Portugal, comprometeram-se na criação de condições para que os sistemas de ensino possibilitassem a construção de escolas inclusivas, reafirmando o acordo de uma educação para todos, reconhecendo a necessidade de alterar o sistema de ensino para que a educação inclusiva objetivamente se concretize.

Quanto à participação dos alunos com algum tipo de dificuldade nos contextos educativos regulares, Booth (2002) afirma que a participação na aprendizagem envolve ir além do acesso; implica aprender ao lado de outros e colaborar com estes em lições/aulas partilhadas. Trata-se assim de um envolvimento ativo com o que está a ser aprendido e ensinado, de ter uma palavra a dizer sobre a forma como a experiência educativa é vivida. Por outro lado, a participação envolve também o ser reconhecido enquanto indivíduo e ser aceite como tal. Ao nível das práticas pedagógicas Black-Hawkins (2013) desenvolveu um quadro concetual<sup>1</sup> relativo à participação da criança nas atividades. Neste quadro concetual, esta autora define o que é a participação com base em sete princípios explicitados na Tabela 2.

Tabela 2.

*O que é a participação?*

---

<b>A participação ...</b>
1. Tem impacto em todos os membros de uma escola e em todos os aspetos da vida escolar;
2. Constitui um processo sem fim e, nessa medida, está intimamente ligado com os obstáculos à participação;
3. Preocupa-se em responder de forma adequada a todas as formas de diversidade;
4. Distancia-se do conceito de NEE e da ideia, frequentemente, associada ao conceito de inclusão, de presença física daqueles alunos nas escolas do ensino regular;
5. Exige o aprender a ser ativo e colaborativo por parte dos alunos;
6. Implica o direito ativo de participar;
7. Baseia-se em relações de reconhecimento e aceitação mútua entre os membros de uma escola.

---

Fonte: Adaptado de Black-Hawkins, 2013, p. 94

---

<sup>1</sup> The Framework for participation: a research tool for exploring the relationship between achievement and inclusion in schools (2013)

Assim, para Black-Hawkins (2013) o primeiro princípio para a participação implica o envolver de toda a comunidade escolar (e.g. professores, assistentes operacionais, pais e alunos) no processo de ensino e aprendizagem, nas políticas e práticas da escola e nas interações que se estabelecem entre estes membros.

No segundo princípio, a autora refere que a participação está intimamente ligada aos obstáculos colocados à mesma, significando assim que quando se aumenta a participação se reduzem obviamente as barreiras que a impedem.

Como terceiro princípio Black-Hawkins (2013) menciona que a escola deverá preocupar-se em responder nas suas práticas educativas a todas as formas de diversidade presentes naquela.

Respeitante ao quarto princípio, a autora entende que a participação na escola e na educação abrange todos os estudantes e todos os professores que estão envolvidos em atividades dentro e fora das salas de aula e não apenas o acesso físico às mesmas.

No que concerne ao quinto princípio, Black-Hawkins (2013) considera que a participação obriga ao envolvimento ativo e colaborativo dos alunos, de modo a ser possível realizar escolhas sobre o que aprendem e encontrar formas de trabalhar em conjunto para apoiar a aprendizagem do outro, tendo como finalidade o apoio e a colaboração na aprendizagem de todos.

Relativo ao sexto princípio, a autora argumenta com base em (Macmurray, 1950) que todos têm o direito e a responsabilidade de participar de forma ativa na aprendizagem e a responsabilidade no processo de tomada de decisão.

Por último, o sétimo princípio definido por Black-Hawkins (2013), de acordo com (Macmurray, 1950), refere que na participação são cruciais relações de qualidade entre os membros da escola, pois asseguram a liberdade e a igualdade enquanto princípios essenciais.

Com base nestes sete princípios, Black-Hawkins (2013) construiu um quadro concetual que analisa as três dimensões da participação. Madureira, em 2017, apresenta esse quadro concetual numa tabela (ver a tabela que se segue).

Tabela 3.

*Quadro conceitual relativo à participação em sala de aula*

Dimensões	Itens/Indicadores	Questões
<b>Participação e acesso: estar na sala de aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integrar o grupo/turma;</li> <li>• Ficar no grupo/turma;</li> <li>• Ter acesso a espaços e lugares no grupo/turma;</li> <li>• Ter acesso ao currículo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A quem é dado acesso e por quem?</li> <li>• A quem é negado o acesso e por quem?</li> <li>• Que estratégias e práticas de ensino promovem o acesso?</li> <li>• Que estratégias e práticas de ensino reforçam as barreiras ao acesso?</li> <li>• Por que razão, no seio da cultura do grupo/turma (valores e crenças) um maior acesso é concedido a alguns alunos/grupos?</li> <li>• Por que razão é negado o acesso a alguns alunos/grupos?</li> </ul>
<b>Participação e colaboração: aprendendo juntos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças aprendem juntas na sala de aula;</li> <li>• Professores e outros membros da escola aprendem juntos na sala de aula;</li> <li>• Professores e outros membros da escola aprendem juntos fora da sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem aprende em conjunto? Quem não aprende em conjunto?</li> <li>• Quais as estratégias e práticas de ensino que promovem a colaboração?</li> <li>• Quais as estratégias e práticas de ensino que constituem barreiras à colaboração?</li> <li>• No âmbito da cultura (valores e crenças) da classe porque é que alguns alunos / grupos aprendem juntos?</li> <li>• Por que razões existem barreiras para alguns alunos / grupos aprenderem juntos?</li> </ul>
<b>Participação e diversidade: reconhecimento e aceitação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento e aceitação das crianças pelos profissionais;</li> <li>• Reconhecimento dos profissionais pelos profissionais;</li> <li>• Reconhecimento e aceitação das crianças pelas crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem é reconhecido e aceite como pessoa e por quem?</li> <li>• Quem não é reconhecido e aceite como pessoa e por quem?</li> <li>• Que estratégias e práticas promovem o reconhecimento e a aceitação do outro?</li> <li>• Que estratégias e práticas constituem barreiras ao reconhecimento e aceitação do outro?</li> <li>• No âmbito da cultura (valores e crenças) da escola há alguns alunos / grupos reconhecidos e aceites?</li> <li>• Por que razão existem dificuldades no reconhecimento e aceitação de alguns alunos / grupos?</li> </ul>

Fonte: Madureira, 2017, pp. 62-63

Em resumo, a educação inclusiva, coloca grandes desafios às práticas pedagógicas dos professores, devendo as mesmas respeitar todas as formas de diversidade de características dos alunos e incluir todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Os professores na sua lecionação deverão identificar

metodologias de ensino facilitadoras da inclusão, da participação e da aprendizagem de todos, o que significa, a transição de um paradigma centrado no aluno para um paradigma centrado na escola (López, 2012).

## 1.2. Práticas inclusivas: resultados da investigação

Neste tópico serão apresentados alguns resultados de investigação relacionados com as práticas inclusivas de alunos com NEE em contexto de ER. Na Tabela 4 indicamos os autores e descrevemos os objetivos dos estudos em questão. Com a revisão teórica sobre esta informação pretende-se conhecer resultados relativos às perceções dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE no ER e caracterização de práticas pedagógicas dos professores relacionadas com a inclusão destes alunos.

Tabela 4.

*Inclusão de alunos com NEE no ER: objetivos de estudos empíricos*

Autor	Objetivos dos estudos
Capitão (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar as opiniões dos professores do ensino regular e do ensino especial face à inclusão dos alunos com NEE no sistema regular de ensino;</li> <li>• Caracterizar os aspetos considerados essenciais por estes professores para a inclusão educativa destes alunos;</li> <li>• Identificar os aspetos facilitadores a uma maior preparação dos professores para o trabalho com alunos com NEE;</li> <li>• Caracterizar a opinião dos professores do ensino regular face ao trabalho do professor do ensino especial.</li> </ul>
Rebello (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar as conceções dos professores de ensino regular face à inclusão de alunos com NEE na escola;</li> <li>• Caracterizar as práticas dos professores do ER para a construção de uma escola mais inclusiva;</li> <li>• Caracterizar as estratégias de diferenciação utilizados pelos professores na prática pedagógica com os alunos com NEE;</li> <li>• Caracterizar os aspetos facilitadores e os obstáculos que os professores encontram no seu trabalho com alunos com NEE;</li> <li>• Caracterizar os benefícios da inclusão para os alunos com NEE e para os que não têm NEE;</li> <li>• Identificar qual a importância da formação de professores para o sucesso da escola inclusiva.</li> </ul>
Arroja (2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a perceção dos professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico sobre as culturas de escola onde lecionam, tendo em conta os princípios da inclusão;</li> <li>• Identificar a perceção dos professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico sobre as políticas que vêm sendo implementadas no sentido de promover a educação inclusiva;</li> </ul>

(Cont.)

Tabela 4.

*Inclusão de alunos com NEE no ER: objetivos de estudos empíricos (Cont.)*

Autor	Objetivos dos estudos
Arroja (2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a percepção sobre as práticas que os docentes desenvolvem no sentido de promover a participação dos alunos com NEE;</li> <li>• Comparar as concepções sobre educação inclusiva dos docentes dos 1.º e 2.º ciclo.</li> </ul>
Sakiz (2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o papel da referenciação dos alunos com NEE e da gestão escolar dentro do processo de educação dos alunos com dificuldades de aprendizagem nas escolas regulares.</li> </ul>

Seguidamente encontram-se explicitados na Tabela 5 os participantes nos estudos empíricos analisados e o contexto e natureza do estudo realizado (ver tabela 5). Os autores dos estudos revistos privilegiaram o estudo de caso em escolas do ensino básico, com a participação de professores do ER. No caso de Arroja (2017) este realizou um estudo quantitativo, com a aplicação de questionários adaptados do Index para a Inclusão (Booth & Ainscow, 2002).

Tabela 5.

*Inclusão de alunos com NEE no ER: Natureza e participantes dos estudos empíricos*

Autor	Natureza do estudo	Participantes no estudo
Capitão (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo caso numa escola de 1.º ciclo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sete professores, pertencendo seis ao ER e um ao EE.</li> </ul>
Rebelo (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo caso numa escola de 2.º e 3.º ciclo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sete professores do ER.</li> </ul>
Arroja (2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo quantitativo, com aplicação de questionários adaptados do Index para a Inclusão (Booth e Ainscow, 2002), em duas escolas de um agrupamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vinte professores do ER, pertencendo dez ao 1.º ciclo e dez ao 2.º ciclo.</li> </ul>
Sakiz (2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo multicaso em duas escolas do ER, na Turquia, compostas de ensino primário (graus 1 a 4) e pré-secundário (graus 5 a 8).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2367 alunos, apresentando 12 destes NEE;</li> <li>• 129 professores;</li> <li>• Cinco conselheiros escolares;</li> <li>• Sete gestores escolares.</li> </ul>

As conclusões dos estudos empíricos antes descritos encontram-se explanadas na Tabela 6, podendo ser observado que a generalidade dos professores participantes nestes estudos manifesta uma opinião favorável à inclusão de alunos com NEE nas atividades do ER, sendo salientados aspetos relacionados com a socialização.

Tabela 6

*Inclusão de alunos com NEE no ER: resultados dos estudos empíricos*

Autor	Conclusões dos estudos
Capitão (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os participantes deste estudo consideram:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ a inclusão dos alunos com NEE nas classes do ensino regular um factor importante para a sua inclusão social;</li> <li>○ a preparação dos professores e a melhoria das condições físicas, humanas e materiais, dos estabelecimentos de ensino são aspetos considerados essenciais para a inclusão dos alunos com NEE;</li> <li>○ a capacitação dos professores, através de formação adequada na área das NEE aspetos facilitadores da inclusão dos alunos com NEE nas atividades do ER;</li> <li>○ a falta de condições físicas, humanas e materiais, das escolas, e a fraca preparação dos professores no âmbito das NEE alguns constrangimentos à inclusão dos alunos com NEE;</li> </ul> </li> <li>• Os professores indicam que a sua maior dificuldade é a ausência de formação em NEE, devido a uma formação inicial com lacunas nesta área.</li> </ul>
Rebello (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores participantes neste estudo têm uma opinião positiva face à presença de alunos com NEE na escola de ER porque, segundo a sua opinião, a inclusão fomenta o convívio entre pares e promove a sociabilização de todos os alunos sem exceção;</li> <li>• Alguns dos participantes nesta investigação são de opinião que a presença de alunos com NEE representa um trabalho acrescido ao professor de ER porque o leva a reconsiderar as metodologias utilizadas, bem como produzir materiais específicos, no sentido de fazer progredir academicamente todos os alunos;</li> <li>• Face à presença de alunos com NEE na sala de aula de ER, todos os professores são unânimes ao afirmar que é indispensável a aplicação de pedagogias diferenciadas para que estes alunos consigam alcançar os objetivos gizados no seu PEI;</li> <li>• Os professores neste estudo demonstraram diferentes metodologias na avaliação dos alunos NEE, nem sempre respeitando o que estava inscrito no PEI dos alunos e manifestando falta de articulação da equipa educativa;</li> <li>• Todos os professores participantes no estudo são unânimes em considerar que a formação inicial devia preparar os docentes para a inclusão de alunos com NEE.</li> </ul>
Arroja (2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores de ambos os ciclos referem concordar com as culturas inclusivas de escola. Contudo, ao analisar as respostas obtidas pelos docentes de 2.º ciclo constata-se que estes discordam mais dessas mesmas culturas que os colegas de 1.º ciclo;</li> <li>• Os professores de 1.º ciclo revelam índices de uma maior concordância com estratégias de ensino e aprendizagem onde se promove a colaboração entre pares e sublinham ainda a importância do trabalho colaborativo entre professores;</li> <li>• Os docentes de ambos os ciclos mostraram-se concordantes com a ideia de integrar e incluir todos os alunos na sala de aula, defendendo que todos deverão aprender juntos, o que fomenta o sentimento de cooperação e a aceitação da diferença, reconhecendo a necessidade da adoção de estratégias diversificadas para que cada um consiga participar na medida das suas capacidades.</li> </ul>

(Cont.)

Tabela 6

*Inclusão de alunos com NEE no ER: resultados de estudos empíricos (Cont.)*

Autor	Conclusões dos estudos
Sakiz (2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existência de um diagnóstico impreciso das dificuldades dos alunos com NEE;</li> <li>• Observação de processo de categorização e estigmatização dos alunos com NEE;</li> <li>• Marginalização dos alunos com NEE;</li> <li>• Baixas expectativas no que concerne aos conteúdos educativos a desenvolver;</li> <li>• Ensino ineficaz;</li> <li>• Aprendizagem para alguns e não para todos;</li> <li>• Desunião da equipa educativa.</li> </ul>

Na investigação de Capitão (2010) os professores apresentaram como constrangimentos à inclusão de alunos com NEE, a falta de condições físicas, humanas e materiais, das escolas, e a fraca preparação dos professores no âmbito das NEE, considerando essencial para a inclusão a melhoria destes aspetos, sendo dado ênfase na formação de professores do ER na área das NEE.

O estudo de Arroja (2017) aponta para uma concordância entre os professores de 1.º e 2.º ciclos quanto à inclusão dos alunos com NEE em salas de ER, mas demonstra que na realidade existe uma maior discordância por parte dos professores de 2.º ciclo quanto às culturas inclusivas de escola.

Rebelo (2011) concluiu que, não obstante os professores manifestarem uma opinião favorável quanto à presença dos alunos com NEE na escola de ER um facto positivo, consideraram que representa um esforço acrescido por parte do professor de ER. Relativamente às pedagogias a adotar, todos os professores manifestaram a necessidade da existência de elementos diferenciados nas mesmas, mas o estudo apresenta falta de articulação da equipa educativa, a par com algumas inconsistências na aplicação do que se encontrava delineado no PEI dos alunos.

A investigação internacional de Sakiz (2018), apresenta um objetivo de estudo e participantes diferentes dos outros investigadores nacionais referidos, sendo as suas conclusões também diferenciadas. Este autor concluiu que o processo de encaminhamento para identificação das dificuldades apresentadas pelos alunos é realizado superficialmente, uma vez que o aluno é sinalizado para observação por demonstrar um baixo nível de realização das atividades propostas. Concluiu ainda que a equipa escolar referencia o aluno com frequência, sem considerar possíveis razões para o insucesso e medidas de execução que colmatem as mesmas, pois nas escolas

onde realizou a sua investigação, não existiram evidências de que foram tomadas medidas suficientes e/ou adequadas antes da referenciação.

Por outro lado, Sakiz (2018) verificou que as abordagens clínicas focadas na identificação da problemática dos alunos com NEE, condicionava a construção dos PEI e escolha de outros elementos curriculares, originando um design simples e baixas expectativas. Neste sentido, a avaliação clínica criou rótulos ligados a alunos com dificuldades de aprendizagem e levou à categorização baseada em habilidade.

Os dados desta investigação demonstraram que a gestão escolar em ambas as escolas estudadas estava longe de ser eficaz quando se tratava de fornecer educação de qualidade a todos os alunos, pois os diretores escolares deram prioridade à educação de alunos que possuíam um elevado nível de resultados no seu percurso escolar em detrimento dos alunos que manifestaram dificuldades de aprendizagem.

Em síntese, neste tópico foram apresentados resultados de alguns estudos empíricos nacionais e internacionais relacionados com a inclusão de alunos com NEE. Apesar de os professores manifestarem uma opinião favorável à inclusão destes alunos em contexto de ER, para o desenvolvimento de uma educação inclusiva é necessário: (i) procurar incluir no processo de ensino e de aprendizagem todos os alunos e não apenas alguns; (ii) desenvolver práticas pedagógicas facilitadoras da aprendizagem de todos; (iii) ter expectativas positivas ao nível do desenvolvimento e das capacidades de aprendizagem de alunos com NEE.

## **2. Respostas educativas a alunos com multideficiência**

Neste tópico iremos analisar as respostas educativas disponibilizadas a alunos com MD, sendo importante começar por explicitar o conceito de MD, as características de crianças e jovens com esta problemática e os pressupostos a considerar na educação destes alunos. Abordaremos ainda os aspetos legislativos que enquadram as respostas educativas a estes alunos e apresentamos resultados de estudos empíricos relacionados com as práticas pedagógicas desenvolvidas junto de alunos com MD no contexto do ER.

A respeito do processo de inclusão de alunos com MD Ladeira e Amaral (1999), assinalam ser este um processo que se desenrola ao longo da vida e que, entre outros, tem o objetivo de melhorar as condições de participação e envolvimento na vida da comunidade, na escola, no trabalho, nas atividades de tempos livres e na

família, contribuindo para a melhoria da sua qualidade de vida. Para estas autoras o direito de estar na escola aplica-se a qualquer criança, incluindo as que têm MD, devendo estes alunos ter oportunidade de frequentar a escola regular e de poder participar, sempre que possível, nas decisões relacionadas com os assuntos e conteúdos a ensinar. Mas, observemos quais são as principais características e necessidades dos alunos com multideficiência.

## **2.1. Características e necessidades de alunos com multideficiência**

Tendo por base o espectro das NEE, no caso de alunos com MD, estamos perante problemáticas de baixa incidência e alta intensidade (Simeonsson, 1994), onde os contextos naturais colocam enormes desafios às suas oportunidades de acesso, participação e sucesso. Segundo Nunes (2008), para Giangreco e Doyle (2000) e Jackson (2005), os alunos com limitações acentuadas, nomeadamente os alunos com MD e com surdocegueira congénita, necessitam de serviços e apoios específicos que permitam maximizar as suas oportunidades educativas e ter sucesso nos contextos educativos que frequentam.

### **2.1.1. Explicitação do conceito de multideficiência**

Não parece existir, em termos internacionais, uma unanimidade no que concerne ao entendimento de quem são as pessoas com MD. É, no entanto, consensual que pessoas com MD manifestam acentuadas limitações em diferentes níveis, as quais conduzem à apresentação de necessidades muito particulares, precisando de apoio permanente (Nunes, 2001). Nunes (2001) realça ainda que estas necessidades resultam em parte da combinação das limitações que podem apresentar, salientando que esta condição não se reduz apenas a uma combinação ou associação de deficiências, constituindo um grupo muito heterogéneo em termos de capacidades e necessidades, de idades, etc. Esta autora refere ainda que as interações estabelecidas entre as diferentes limitações que as pessoas com esta condição apresentam podem influenciar não apenas o seu desenvolvimento, mas também a forma como funcionam nos diferentes ambientes e o modo como aprendem.

Para Contreras e Valência (1997) a MD “é o conjunto de duas ou mais incapacidades ou diminuições de ordem física, psíquica ou sensorial” (p. 378). De acordo com Bairrão (1998), MD abrange os alunos que apresentam, simultaneamente,

pelo menos dois tipos de deficiência: uma incapacidade intelectual de grau severo ou profundo, associada a uma deficiência sensorial e/ou motora. No entender de Nunes (2008), esta criança/jovem apresenta graves problemas em dois ou mais domínios, sendo que as limitações cognitivas estão sempre presentes.

Segundo Amaral (2011) as limitações que apresentam reduzem ou impedem o acesso a oportunidades de interação com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem. As suas limitações podem manifestar-se ao nível do: (i) funcionamento sensorial; (ii) processamento e tratamento de informação; (iii) restrições no movimento e exploração dos ambientes e (iv) problemas de saúde. Estas limitações tornam complexo o processo de ensino e de aprendizagem (Amaral, 2011; Vlaskamp & Van der Putten, 2009), devido à heterogeneidade das capacidades, necessidades e interesses (Downing & Eichinger, 2008; Nunes, 2012; Saramago, Gonçalves, Nunes, Duarte & Amaral, 2004).

Importa referir que as limitações no que concerne ao movimento, à visão e aos meios eficazes de comunicação, condicionam o desenvolvimento e o perfil de funcionamento de pessoas com MD. Assim, as oportunidades de exploração dos contextos naturais, as abordagens individualizadas e o ensino direto de competências (Amaral, 2011) são essenciais para diversificar o número de experiências que vivenciam, e visam o desenvolvimento destas crianças e o colmatar as limitações resultantes da condição de MD.

Em síntese, as crianças com MD constituem um grupo heterogéneo em termos de dificuldades e capacidades, como se expressa na Figura 2.

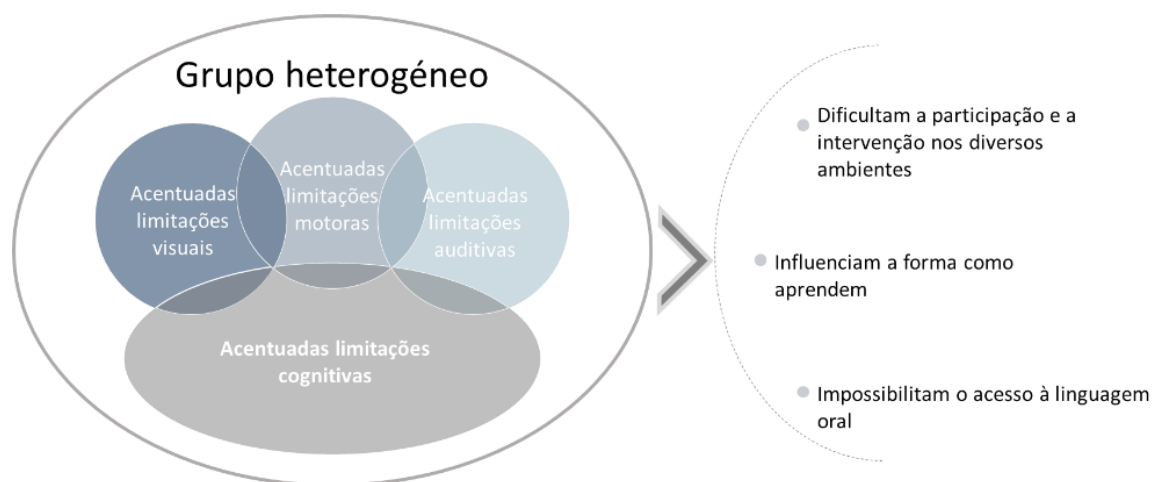


Figura 2. Características das crianças/jovens com MD (Adaptado de Nunes, 2008, p. 10)

No que concerne às limitações no funcionamento cognitivo, podemos verificar dificuldades em: (i) prestar atenção e selecionar estímulos relevantes, (ii) generalizar competências, (iii) acessar e tratar a informação e na (iv) simbolização. Ao nível motor e sensorial as crianças com MD podem manifestar: (i) restrições no movimento e (ii) baixa visão, cegueira ou surdez. Em termos comunicativos demonstram habitualmente: (i) dificuldades na interação com objetos e pessoas, (ii) poucas experiências de interações sociais, (iii) fraca compreensão da linguagem verbal e (iv) ausência de mediação. No que respeita a problemas de saúde frequentemente manifestam: (i) necessidades médicas, (ii) epilepsia, e (iii) problemas respiratórios, entre outros.

Segundo Nunes (2008), as limitações enumeradas anteriormente afetam as capacidades de aprendizagem das crianças com MD, prejudicando o acesso que estas têm ao mundo, sendo necessário que tenham situações de aprendizagem em contextos naturais e que sejam significativas para elas. Devido aos constrangimentos comunicativos, são necessários meios de comunicação adequados, que permitam às crianças receber e expressar informações que irão ajudar à formação de conceitos e aprendizagens. Como não se envolvem na procura de informação, necessitam de oportunidades para interagir com pessoas e objetos.

Nunes (2008) indica ainda que as dificuldades manifestadas por estes alunos podem relacionar-se com as interações ambientais (pessoas e objetos); a compreensão do meio envolvente; a seleção de estímulos; a compreensão e interpretação de informações; a aquisição de competências; do pensamento, da concentração e da atenção; a capacitação da tomada de decisões; e a resolução de problemas. Deste modo, é fundamental proporcionar a estes alunos aprendizagens significativas e organizadas, em que ocorram interações comunicativas.

O impacto destas limitações é bastante significativo em termos de desenvolvimento e aprendizagem, sendo que este processo não ocorre de forma espontânea, como acontece com as crianças com Desenvolvimento Típico (DT), sendo necessário haver um ensino direto de competências, ou seja, “tudo o que uma criança/jovem com multideficiência aprende tem de lhe ser ensinado” (Saramago et al., 2004, p. 32).

Amaral (2011) refere que a reduzida oportunidade de experiência e interação, as dificuldades no tratamento de informação e de simbolização, a ausência de mediação e a necessidade de uma aprendizagem apoiada, influenciam o desenvolvimento da criança com MD. Refere ainda que, para colmatar as limitadas oportunidades de exploração dos ambientes, estas crianças precisam de: (i) abordagens personalizadas; (ii) ensino direto de competências; e (iii) oportunidades de movimento para explorar os ambientes.

Devido a estas limitações, Nunes (2008) refere que os alunos com MD necessitam de apoio constante na concretização de diversas tarefas diárias (e.g.: tarefas relacionadas com alimentação, higiene, mobilidade, vestir, despir) para participar em atividades escolares/educativas, comprometendo assim o seu desenvolvimento e o seu processo de aprendizagem.

Diante do exposto, conclui-se que o conceito de MD se refere a indivíduos com limitações graves que precisam de recursos específicos capazes de responder às suas necessidades. Segundo Bairrão (citado por Nunes, 2012), esta exigência de apoios mais particulares deve-se à complexidade das problemáticas manifestadas por estes indivíduos.

### 2.1.2. Pressupostos básicos a considerar na sua educação

Considerando as especificidades das crianças com MD importa salientar os pressupostos básicos a considerar na sua educação. Segundo Nunes (2008), todas as pessoas, com ou sem deficiência, partilham as mesmas necessidades básicas. Enquanto seres humanos todos nós necessitamos de ter experiências ao longo da nossa vida que nos permitam:

- ser autónomos e independentes;
- ter a nossa individualidade;
- ser aceites e amados através da nossa presença e participação na família e na comunidade;
- ter estabilidade;
- continuar a crescer e a aprender;
- sentir segurança e ser respeitados enquanto pessoas.

A autora refere ainda que as pessoas com deficiência não têm necessidades qualitativamente diferentes das outras. A diferença revela-se no facto das pessoas com deficiência (designadamente os alunos com MD) não terem capacidade para, de uma forma independente, criarem condições, situações e experiências nas suas vidas que permitam responder a algumas ou a todas as suas necessidades básicas.

Tendo por base as necessidades enumeradas e em consideração as características dos alunos com MD descritas anteriormente, Nunes (2008, citando Amaral et al., 2004) define que a organização das respostas educativas para estes alunos deve partir dos seguintes pressupostos:

1. A educação destes alunos deve orientar-se por modelos centrados na atividade e não apenas no desenvolvimento;
2. A escola tem de considerar as suas ações numa perspetiva de alargamento da sua participação e atividade em ambientes significativos;
3. Um programa de qualidade inclui oportunidades de aprendizagem centradas em experiências da vida real;
4. A comunicação deve ser uma área a desenvolver em todas as atividades;
5. O ensino deve ser individualizado e implementado de uma forma sistemática e os ambientes de aprendizagem devem ser estruturados de modo a responderem às suas necessidades específicas;
6. Os contextos educativos devem envolver estes alunos nas atividades para que possam participar ativamente na aprendizagem e sentirem-se aceites no grupo de pares.

### 2.1.3. Organização de respostas educativas junto de alunos com MD

Desde a publicação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), temos assistido à tentativa de promoção de igualdade de oportunidades educativas para crianças com NEE, incluindo as que apresentam maiores dificuldades, como é o caso das que crianças com MD. Neste processo, a legislação portuguesa ao longo das últimas décadas (i.e. Decreto-Lei 3/2008 e o atual Decreto-Lei 54/2018), tem gradualmente procurado garantir a participação de alunos com MD, facultando respostas educativas que consideram as especificidades de cada criança, promovendo a sua participação nos contextos regulares e disponibilizando recursos que potenciem o seu desenvolvimento.

Os alunos com MD, devido às suas características, dificilmente conseguem fazer aprendizagens incidentais (Nunes & Amaral, 2008). As oportunidades de aprendizagem a que estão sujeitos é muito reduzida comparativamente com os seus pares com desenvolvimento típico, carecendo de respostas educativas que “vão muito para além da inclusão escolar e projectam-se em todos os contextos de vida em que se inserem.” (Nunes & Amaral, 2008, p.7).

De acordo com Nunes (2008), a organização das respostas educativas não difere, no essencial, da desenvolvida com todos os alunos, na medida em que a inclusão na comunidade e a qualidade de vida são objetivos comuns a todas as pessoas. Nunes (2008), (citando Jackson, 2005), afirma que pesquisas recentes a nível da neurociência indicam que o modo como se aprende é tão individual como o próprio código genético ou impressão digital. Contudo, as nossas aprendizagens dependem de um sistema de redes que podem ser agrupadas em três categorias: (i) Redes de conhecimento; (ii) Redes estratégicas; e (iii) Redes afetivas (ver Figura 3).

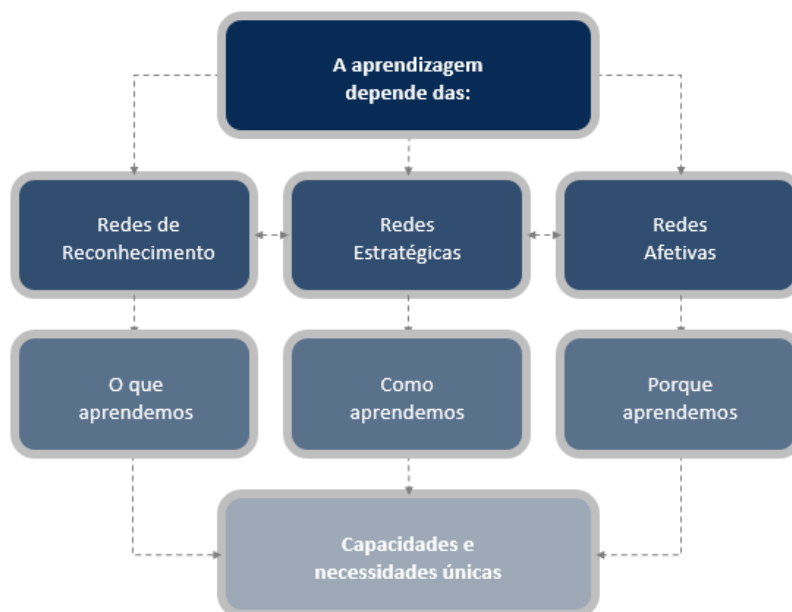


Figura 3. Esquema das aprendizagens (Adaptado de Nunes 2008, p.19)

Cada uma destas redes tem um papel específico e dependem das nossas capacidades e necessidades únicas, como podemos observar na Figura 3, e são orientadas de acordo com três questões: o que aprendemos; como aprendemos e porque aprendemos. Especificando, as redes de conhecimento prendem-se com o que aprendemos. Cada ser humano, no seu processo de aprendizagem começa por

identificar e posteriormente categorizar o que vê, o que ouve e o que sente. A rede estratégica, por outro lado, relaciona-se com o como aprendemos. Retrata assim, a forma que cada pessoa aprende e expressa os seus conhecimentos. Por último, as redes afetivas respondem à pergunta porque aprendemos, relacionam-se com o nosso interesse pelo mundo que nos rodeia e prende-se com a avaliação e definição de prioridades de aprendizagens (Nunes, 2008).

A forma como estas redes se interligam, traduz-se na individualidade de cada pessoa perante a aprendizagem, realizando a sua caracterização com as capacidades e necessidades únicas.

Segundo Nunes e Madureira (2015), os princípios básicos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) baseiam-se neste sistema de redes de aprendizagem. Assim, as autoras referem a importância de se procurar primeiro motivar os alunos para a aprendizagem, de acordo com os seus interesses e depois organizar respostas educativas que contemplem estratégias e metodologias que respeitem a singularidade de cada aluno.

O processo de aprendizagem deve constituir-se como um facilitador e não uma barreira ao desenvolvimento de cada aluno, pelo que Rose e Meyer (citado por Nunes, 2008) entendem que a educação deve considerar as redes neurais referidas anteriormente de forma de proporcionar aprendizagens diversificadas e significativas.

Especificando, as respostas educativas devem permitir a cada aluno receber a informação de diversas formas (e.g. representação, expressão e envolvimento) para que possa compreender e interpretar o mundo de acordo com as suas capacidades de aprendizagem únicas. Desta forma, contribuimos para que o aluno possua a oportunidade de demonstrar o seu conhecimento e desenvolva novos interesses para experienciar novos momentos de aprendizagem. Nunes (2008, citando Amaral, 2002) refere que a qualidade e quantidade de informação recebida e percebida é normalmente limitada e distorcida, devido, em parte, às suas limitações, mas também ao facto de terem poucas experiências significativas. Para Nunes (2008) estas limitações e dificuldades fazem com que estes alunos compreendam o mundo de modo diferente, precisem de ter mais experiências significativas para manterem as competências já desenvolvidas e necessitem de vivenciar situações idênticas em diferentes contextos que facilitem a generalização de competências.

Esta autora refere ainda que o tempo de resposta destes alunos é mais lento do que alunos com desenvolvimento típico quer no número de respostas quer na

clareza das mesmas e manifestam dificuldades comunicativas, não usando normalmente a linguagem verbal. Estes défices na comunicação influenciam negativamente a quantidade e a qualidade das interações estabelecidas com o meio envolvente. Assim, importa considerar o papel das redes estratégicas, assegurando que estes alunos têm oportunidade para expressar o que aprendem recorrendo a formas de comunicação adequadas às suas especificidades.

Pensando nas respostas educativas a disponibilizar a estes alunos Saramago et al. (2004) considera que as barreiras que se colocam à sua participação e à aprendizagem são muito significativas e faz como que necessitem de:

- apoio intensivo, quer na realização das atividades diárias, quer na aprendizagem;
- parceiros que os aceitem como participantes ativos e sejam responsivos;
- vivências idênticas em ambientes diferenciados;
- ambientes comuns onde existam oportunidades significativas para participar em múltiplas experiências diversificadas;
- oportunidades para interagir com pessoas e com objetos significativos.

Para minimizar as barreiras que se colocam à sua aprendizagem, a equipa educativa (i.e. professor de ER, professor EE, técnicos de saúde, terapeutas, ...) deverá articular esforços de forma a estes alunos obterem o apoio de serviços específicos, nos seus contextos naturais, sempre que possível, de modo a responderem à especificidade das suas necessidades, plasmando os mesmos no PEI do aluno.

No que respeita à participação da criança/jovem com MD, Saramago et al. (2004) consideram ainda indispensável organizar as atividades de modo a permitir que esta compreenda a atividade na sua totalidade e participe, na medida das suas capacidades, em todos os passos da atividade. O envolvimento da criança/jovem nas atividades implica que o adulto as organize em três momentos específicos: (i) antecipação da atividade (dar indicação à criança/jovem sobre o que vai fazer); (ii) realização da atividade, envolvendo a criança/jovem em todos os passos das atividades; e (iii) conversa com a criança/jovem sobre o que fizeram. Ainda segundo estes autores, importa considerar também os aspetos relativos ao posicionamento da criança/jovem, nomeadamente se existem limitações no domínio motor, na visão e audição e o posicionamento do adulto para que ambos possam comunicar eficazmente e que tenham acesso à informação necessária para o desenvolvimento

da atividade. Também a escolha e a preparação das atividades deverão ser tidas em conta, pois devem ser atividades significativas e preferidas da criança/jovem. Devido às limitações cognitivas, as atividades deverão fazer parte da vida real e realizar-se nos contextos naturais da criança/jovem. Como mencionam Saramago et al (2004) “São as experiências baseadas na realização de actividades de vida real, que vão proporcionar à criança/jovem uma base sólida para desenvolver a comunicação e promover a aprendizagem.” (p. 119). Para Saramago et al. (2004), as atividades devem ser organizadas sequencialmente e de um modo previsível, para ajudar a criança/jovem a compreender como estas são desenvolvidas e a saber o que é esperado fazer em cada uma. A seleção das atividades mais significativas, deve ser cuidadosamente planeada de forma a ser explícito para a criança/jovem qual é o seu significado. Segundo Nunes (2008) é também fundamental escolher atividades e experiências que:

- façam sentido para o aluno e sejam interessantes para ele;
- tenham em consideração as suas capacidades, o seu nível de funcionamento e as suas necessidades atuais e futuras;
- encorajem o aluno a participar ativamente e a fazer novas aprendizagens;
- estimulem a generalização dessas aprendizagens;
- envolvam o aluno em interações sociais e com o ambiente físico;
- tenham em atenção as ofertas da escola e da comunidade;
- apresentem um equilíbrio entre as várias esferas de atividade.

Se pretendemos promover o desenvolvimento de crianças e jovens com MD, teremos de observar os ambientes naturais da criança e selecionar quais os contextos e as atividades que devemos desenvolver, de forma a criança se sinta parte do mundo que a rodeia e a potenciar as aprendizagens da mesma. Segundo Amaral et al. (2006), a utilização de atividades da vida real na planificação escolar ajuda a ensinar crianças/jovens com MD a participar no mundo que as rodeia. Com base nestas experiências poderão desenvolver conceitos relacionados com áreas académicas como a matemática ou ciências, por exemplo. Na Figura 4 podemos observar um exemplo destes autores de como uma atividade como almoçar pode conter várias oportunidades de aprendizagem para a criança/jovem com MD que poderá ser realizada em contexto de ensino regular.

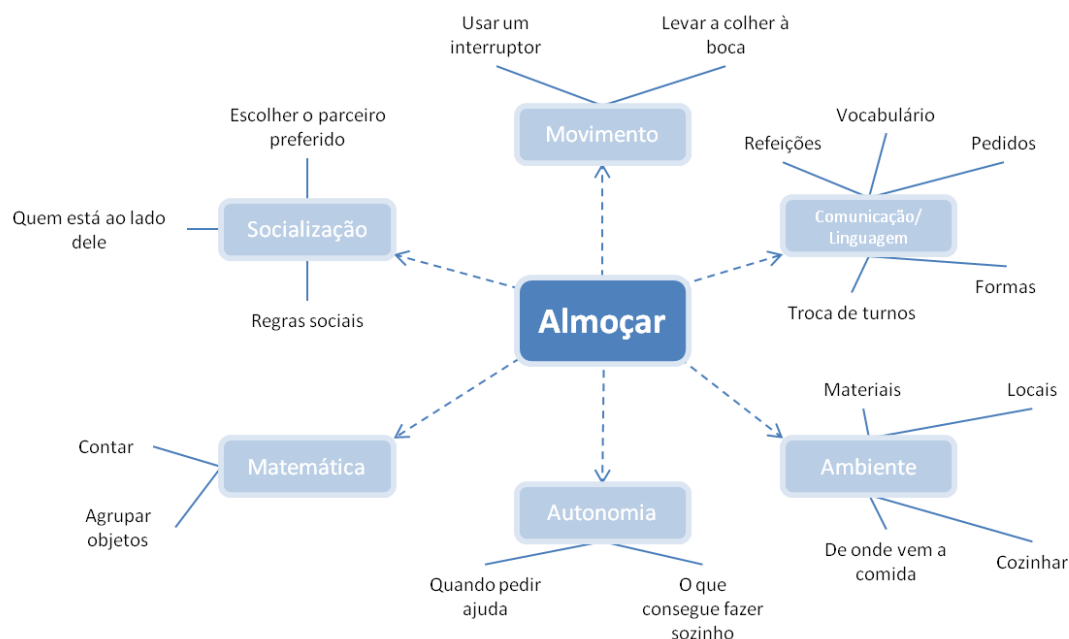


Figura 4. Intervenção centrada em Atividades (Adaptado de Amaral et al., 2006, p.12)

Como referido anteriormente, a planificação da atividade é fundamental e irá determinar a riqueza da mesma. Quando melhor foram aproveitadas as oportunidades de aprendizagem que a situação da vida real proporciona, maiores serão os estímulos para o desenvolvimento da criança/jovem com MD. De acordo com Nunes (2008), o envolvimento ativo dos alunos nas atividades da vida real, realizadas em contextos naturais, apropriados e socialmente relevantes, possibilitam uma melhor compreensão dos ambientes social e físico que os cerca.

São essas experiências em contexto e as interações que estabelecem com as pessoas e os objectos aí existentes que vão permitir desenvolver as suas capacidades, realizar aprendizagens e ter um controlo mais significativo sobre os objectos, as rotinas pessoais e os eventos realizados. Estes alunos aprendem fazendo. (Nunes, 2008, p. 22)

Na Tabela 7, podemos observar um exemplo de mapeamento das atividades e contextos naturais que a criança/jovem com MD está envolvida e em esferas de atividade (Tellevik & Elmerskog, 2001) para posteriormente serem operacionalizadas (i.e. definir prioridades e planificar).

Tabela 7

*Esferas de atividade*

Atividades		Exemplos
Vida diária	Cuidados pessoais	• Lavar os dentes, tomar banho, lavar as mãos, vestir e despir, ...
	Automanutenção	• Tomar o pequeno-almoço, almoçar, lanche, jantar, beber água, ...
Atividade doméstica	Lida da casa	• Lavar a louça, limpar a casa, ...
	Preparação de refeições	• Preparar as refeições, ir às compras, ...
Trabalho/tempo livre		• Tratar da recolha do lixo; lavar o carro, ...
Escola		• Pintar um quadro, ...
Atividade Social/ Cultural		• Ir à igreja, comemorar dias festivos, viajar, ...

Fonte: Baseado em Tellevik e Elmerskog (2001)

Nesta perspetiva e olhando para a organização do currículo destes alunos, tendo em conta as suas especificidades, importa considerar a importância de se centrar em atividades da vida real, de forma a contribuir para o aumento, gradual, dos conhecimentos do mundo que as rodeia, partindo de aspetos básicos relacionados com o seu corpo (Nunes, 2008). Esta autora refere ainda, que o currículo deve ser organizado em espiral – no geral e em cada área curricular em particular, contribui para o aumento desses conhecimentos (ver Figura 5).



Figura 5. Currículo em espiral (Adaptado de Nunes, 2008, p. 37)

O envolvimento em atividades depende do nível de interação da criança/jovem com as pessoas e com os objetos. Nunes (2008) refere que as crianças que não prestam atenção a objetos requerem uma abordagem mais centrada na pessoa. Esta

abordagem antagónica à centrada nas atividades, privilegia interações próximas que criam sentimentos de segurança e de conforto (i.e. interações centradas no toque, no ritmo e no movimento).

A organização do currículo em MD deve contemplar ainda o desenvolvimento de competências em diferentes áreas curriculares (Nunes, 2008), nomeadamente a comunicação, orientação e mobilidade (no caso dos alunos com surdocegueira ou com MD que apresentam baixa visão ou cegueira – MDVI), e o desenvolvimento pessoal e social e académico (e.g. leitura, matemática, expressões). Importa ainda considerar que há áreas complementares, e outras que são centrais, nomeadamente as áreas da Comunicação e da Orientação e Mobilidade. Entende-se que desenvolver competências nestas duas áreas curriculares é determinante para que estes alunos possam: (i) interagir com os objetos e as pessoas; (ii) ter acesso a informação significativa; (iii) realizar aprendizagens significativas e (iv) compreender melhor o mundo que os rodeia (Nunes, 2008).

O sucesso da aprendizagem de crianças e jovens com MD está condicionada pelos acontecimentos e atividades que escolhemos. De acordo com Saramago et al. (2004), estas atividades devem ser realizadas com frequência, regularmente e com resultado previsível, devendo ser agradáveis, funcionais e ter significado positivo para a criança e jovem, contribuindo para um sentimento de conforto e segurança.

Em síntese, a aprendizagem das crianças e jovens com MD é determinada por um conjunto de fatores, sendo fundamental considerar os aspetos relativos ao sistema de redes (i.e. reconhecimento, estratégicas e afetivas). Como referem Madureira e Nunes (2015), é importante envolver os alunos na aprendizagem, estimulando-os e motivando-os em todos os contextos. No entanto, e como refere *Center for Applied Special Technology* (CAST), “os alunos diferem no modo como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada” (citado por Nunes & Madureira, 2015, p. 35), seja pelas suas limitações cognitivas, sensoriais, motoras e até culturais. A informação deve assim ser proporcionada sob múltiplos formatos de modo a assegurar o seu acesso e compreensão pelos alunos.

No processo de avaliação dos alunos, devemos ter em conta o seu nível de participação, nomeadamente a forma de expressão dos alunos, para determinar se as aprendizagens foram realizadas.

Pelo exposto, importa termos ainda em conta o tipo de currículo, para que seja proporcionado ao aluno oportunidades de inclusão de crianças e jovens com MD. A

sua planificação deve: (i) proporcionar experiências significativas e diversificadas realizadas em contextos naturais, (ii) garantir que a informação fornecida e as capacidades a desenvolver são úteis e aumentam a independência no futuro, (iii) promover a generalização de capacidades adquiridas para as situações significativas e (iv) transmitir informação via meios de comunicação que respondam às necessidades individuais do aluno.

Como explanado anteriormente, o envolvimento ativo dos alunos em atividades centradas na vida real proporciona aprendizagens significativas a alunos com MD, as quais devem ser realizadas em ambientes naturais, apropriados e socialmente relevantes, o que possibilita uma melhor compreensão dos ambientes social e físico que os cerca. Neste sentido é fundamental que o professor, ao organizar a planificação destas atividades, tenha o cuidado de observar a qualidade dos contextos (i.e. adaptações a realizar que facilite a mobilidade e a participação do aluno). Nunes (2008) salienta que conseqüentemente, os ambientes educativos devem:

- ser estimulantes;
- refletir os interesses e as necessidades dos alunos e das suas famílias;
- respeitar os seus ritmos de aprendizagem;
- considerar o seu desenvolvimento futuro;
- proporcionar situações de aprendizagem, de modo a motivá-los a aprender e a adquirir o máximo de independência possível.

Ladeira e Amaral (1999) referem que devido às necessidades tão específicas destes alunos poderá existir uma sala de recursos<sup>2</sup>. Estas salas deverão atender à:

- necessidade de apoio individualizado (i.e., técnicas de trabalho individual com estratégias específicas, tais como modelações e repetições em contextos diversificados);
- necessidade de um currículo com objetivos funcionais (i.e., atividades de desenvolvimento da autonomia relacionadas com a higiene, a alimentação ou a mobilidade);
- ambientes estruturados e securizantes (i.e., condições de intervenção que facilitem a participação do aluno);

---

<sup>2</sup> Sala de recursos – sala onde os alunos com MD realizam algumas atividades relativas à autonomia e onde poderão em conjunto com os seus pares com desenvolvimento típico, da sua turma, atividades específicas

- equipamentos e materiais específicos que possam facilitar o processo de ensino e aprendizagem;
- equipamentos de apoio a problemas de saúde graves (e.g. aspiradores de secreções, colchões, ...);
- necessidade de gestão de tempos específicos determinada pelas necessidades individuais de cada criança e da disponibilidade existente.

Em síntese, parece-nos claro que a literatura apresenta metodologias que conceptualizam e operacionalizam o processo de ensino e aprendizagem de alunos com MD. É também claro que o professor terá de apresentar uma abordagem diferenciada no processo educativo em função das características e possíveis limitações que estas crianças e jovens possam apresentar, procurando uma abordagem educativa holística e estruturada, centrada em atividades da vida real que promovam oportunidades de interação e de escolha. Deve desenvolver um trabalho multidisciplinar em colaboração com a família, partilhando objetivos e definindo um plano de intervenção, garantindo ao aluno com MD o acesso e a participação em atividades significantes para este e o desenvolvimento de conceitos.

## **2.2. Contextualização normativa**

Em Portugal nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. A Inclusão é vista como um processo que pretende responder às diferentes necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade, reduzindo a exclusão na educação (UNESCO, 1994). Aquando do início da nossa investigação as Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAEAM) encontravam-se enquadradas legislativamente pelo artigo 26.º do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. É referido que estas unidades “constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas (Decreto-Lei 3/2008). Estes ambientes, constituem “uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escola” (Crespo et al., 2008, p. 113) e oferecem um ambiente de aprendizagem estruturado (i.e.

proporcionam condições humanas e materiais), que pretendem criar oportunidades de aprendizagem e experiências significativas.

Neste quadro, as UAEAM apresentavam um conjunto de respostas educativas que tinham por objetivo: (i) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas atividades curriculares, entrosando-se com os seus pares de turma; (ii) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos; (iii) Proceder às adequações curriculares necessárias; (iv) Assegurar a participação dos pais/encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem; (v) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia, da orientação e mobilidade; e (vi) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar (Decreto-Lei 3/2008, artigo 26, alínea 3).

Para combater as reduzidas oportunidades de aprendizagem destes alunos, estas UAEAM devem contar com uma equipa multidisciplinar (e.g. profissionais de educação, profissionais de saúde, família) que desenvolvam um currículo ajustado às especificidades de cada aluno que, com a mobilização de estratégias e materiais diversificados, potenciem situações de aprendizagem de qualidade.

A estrutura destes ambientes e os recursos que os complementam permitem assim, apoiar os alunos com MD, nas suas aprendizagens diárias, satisfazer as suas necessidades básicas e contribuir para uma participação significativa nas atividades diárias, se possível, autonomamente.

No presente momento, existe um novo quadro legislativo com o Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho. Este decreto-lei adota em termos de “opções metodológicas o no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo” (Decreto-Lei 54/2018 de 6 de junho). Neste sentido, o presente decreto-lei procura:

baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de

competências, valorizando as suas potencialidades e interesses. (Decreto-Lei 54/2018 de 6 de junho)

O presente quadro normativo, procura apostar numa escola inclusiva, promovendo a aprendizagem de todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal e social. Neste novo paradigma da escola inclusiva, deixa de se fazer referência às UAEAM e são criados os Centros de apoio à aprendizagem no artigo 13.º do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho. Deixa de existir uma resposta educativa centrada na problemática da criança/jovens e é criada uma “estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola” (Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho) com os objetivos gerais:

i) Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo; ii) Promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar; e iii) Promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma. (Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho)

Neste enquadramento legislativo são também alteradas as medidas educativas a implementar junto dos alunos: o artigo 8.º do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho define medidas universais, podendo ser desenvolvidas junto de todos os alunos (incluindo os que necessitam de medidas seletivas e adicionais). No artigo 9.º do mesmo decreto-lei são explicitadas as medidas seletivas, que procuram colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pelas medidas universais. São criadas ainda, as medidas adicionais no artigo 10.º, que pretendem colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação<sup>3</sup>, interação<sup>4</sup>, cognição<sup>5</sup> ou aprendizagem<sup>6</sup>. De uma forma transversal, procura-se que as medidas explanadas anteriormente sejam “operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola, privilegiando-se o contexto de sala de aula” (ponto 7 do artigo 10.º do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho).

---

<sup>3</sup> Receção, compreensão e expressão de mensagens

<sup>4</sup> Relação interpessoal

<sup>5</sup> Compreensão, memorização e recuperação de informação

<sup>6</sup> Processo de aquisição e aplicação de informação curricular

A Figura 6 explicita a hierarquia das medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão, com base no contínuo de intervenções, tendo em atenção: (i) o tipo, (ii) a intensidade e (iii) a frequência.

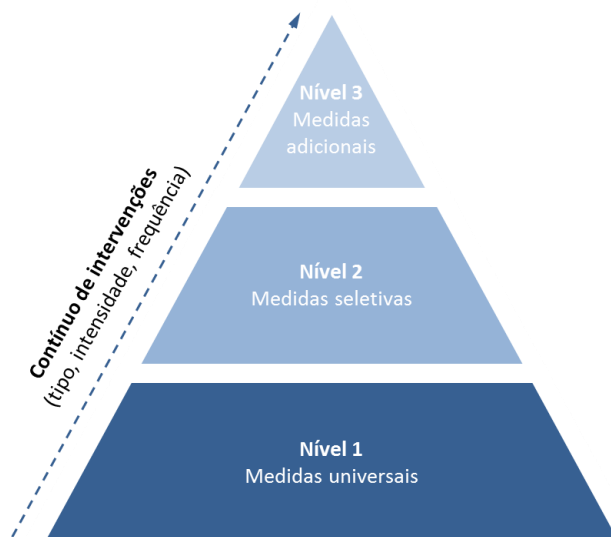


Figura 6. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Adaptado de Pereira, 2018, p. 21)

Após a explicitação da contextualização normativa vigente no início da nossa investigação e atual, verificamos que existe a preocupação do legislador em promover a participação de todos os alunos nas atividades em contexto de sala de aula, respeitando todas as formas de diversidade. Neste sentido, a atual legislação sobre a educação inclusiva parece reconhecer e aceitar a diversidade na escola, procurando garantir o acesso e a participação de todos os alunos nas escolas, independentemente das diferenças que cada indivíduo apresenta.

### 2.3. Práticas desenvolvidas junto de alunos com multideficiência

Porque o tema do presente estudo se relaciona com as práticas pedagógicas desenvolvidas junto de alunos com MD, considerámos importante a análise de resultados de estudos empíricos já realizados sobre o tema. A análise destes resultados e as principais conclusões encontram-se explanados em quatro subtópicos: (i) inclusão de alunos com MD no ER, (ii) formação docente, (iii) articulação da equipa educativa e (iv) planificação de atividades.

De forma a contextualizar os resultados dos estudos empíricos consultados, passamos a apresentar na Tabela 8 os objetivos de investigação das investigações.

Tabela 8

*Inclusão de alunos com MD no ER: objetivos dos estudos empíricos*

Autor	Objetivos dos estudos
Nunes (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as dificuldades dos professores de Educação Especial na educação dos alunos com MD;</li> <li>• Identificar as preocupações e prioridades manifestadas pelos professores de Educação Especial relativamente à Educação de alunos com MD;</li> <li>• Identificar os fatores que influenciam as decisões dos professores de Educação Especial relativamente à programação de actividades para as crianças com MD;</li> <li>• Perceber como os professores de Educação Especial desenvolvem a programação de actividades para crianças com MD.</li> </ul>
Lopes (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as atividades privilegiadas no trabalho com os alunos MD;</li> <li>• Perceber como é que os docentes organizam e desenvolvem as atividades com este grupo alvo;</li> <li>• Compreender quais os aspetos que têm em consideração no desenvolvimento das atividades propostas;</li> <li>• Reconhecer as áreas favorecidas na organização do currículo;</li> <li>• Sensibilizar para a inclusão da criança/jovem com multideficiência em ambientes educativos propícios ao seu desenvolvimento integral.</li> </ul>
Ferreira (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer de que forma os docentes do ER de uma escola básica de 1.º ciclo desenvolvem as suas práticas educativas, em situação de sala de aula, com alunos com MD, de modo a promover uma educação inclusiva:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ que atividades são desenvolvidas pelos docentes do ER, em contexto de sala de aula e em que medida são promotoras de interações;</li> <li>○ o tipo de interações desenvolvidas entre alunos com MD e os pares e alunos com MD e os adultos;</li> <li>○ as dificuldades sentidas pelos docentes do ER, em todo este processo.</li> </ul> </li> </ul>
Ferreira (2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as atividades que os alunos com MD realizam em conjunto com os pares, nas turmas de ensino regular;</li> <li>• Conhecer a opinião dos docentes de 2º e 3º ciclo sobre o processo de inclusão de alunos com MD, nas disciplinas das turmas de ensino regular;</li> <li>• Conhecer as estratégias e materiais usados pelos docentes para promover a participação dos alunos com multideficiência nas atividades desenvolvidas nas salas de aula do ensino regular;</li> <li>• Investigar as interações dos alunos com MD e os outros (adultos e pares) no contexto de atividades na sala de aula do ensino regular.</li> </ul>
Apolinário (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as concepções que os docentes de ER e de educação especial têm sobre as necessidades dos seus alunos com MD;</li> <li>• Caracterizar as práticas educativas desenvolvidas pelos docentes de ensino regular e de educação especial com os alunos que frequentam a UAM;</li> </ul>

(Cont.)

Tabela 8

*Inclusão de alunos com MD no ER: objetivos dos estudos empíricos (Cont.)*

Autor	Objetivos dos estudos
Apolinário (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as necessidades e as preocupações manifestadas pelos pais das crianças e dos jovens que frequentam a UAM;</li> <li>• Descrever a articulação entre as necessidades e preocupações dos pais e as práticas educativas desenvolvidas pelos professores.</li> </ul>
Kleinert et al. (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Até que ponto os alunos têm acesso ao ER?</li> <li>• Em que medida o acesso ao ER para todos os alunos está correlacionado com:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ competência comunicativa expressiva;</li> <li>○ uso de um sistema Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA);</li> <li>○ nível de habilidade de leitura;</li> <li>○ nível de habilidade matemática;</li> </ul> </li> <li>• Em que medida as características dos alunos (competência comunicativa expressiva, uso de CAA, habilidade de leitura e matemática) predeterminam a colocação educacional do estudante?</li> </ul>

Na Tabela 9 estão descritos os participantes nos estudos empíricos consultados e a natureza e contexto das investigações.

Tabela 9

*Inclusão de alunos com MD no ER: Natureza e participantes dos estudos empíricos*

Autor	Natureza e contexto do estudo	Participantes do estudo
Nunes (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo multicaso em AE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cinco professores de EE, que lecionavam em UAEAM.</li> </ul>
Lopes (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo em escola do 1.º ciclo, com utilização de metodologia mista:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ uma abordagem quantitativa (através de inquérito por questionário);</li> <li>○ uma abordagem qualitativa (através de observação).</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 15 professores de EE;</li> <li>• Três professores de ER;</li> <li>• Cinco alunos com MD.</li> </ul>
Ferreira (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo de caso em escola do 1.º ciclo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Três professores de EE;</li> <li>• Quatro alunos com MD.</li> </ul>
Ferreira (2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo de caso em UAEAM em escola dos 2.º e 3.º ciclo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Três professores de ER;</li> <li>• Três alunos com MD.</li> </ul>
Apolinário (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo de caso em UAEAM em escola do 1.º ciclo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cinco professores de ER;</li> <li>• Um professor de EE;</li> <li>• Cinco alunos com MD;</li> <li>• Cinco mães dos alunos com MD.</li> </ul>

(Cont.)

Tabela 9

*Inclusão de alunos com MD no ER: Natureza e participantes dos estudos empíricos (Cont.)*

Autor	Natureza e contexto do estudo	Participantes do estudo
Kleinert et al. (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudo quantitativo em 15 estados dos Estados Unidos da América.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>40 000 alunos.</li> </ul>

### 2.3.1. Inclusão de alunos com MD no ER

Na Tabela 10, estão descritos os resultados de estudos empíricos analisados que se prendem com as práticas inclusivas por parte dos docentes de ER relacionadas com a inclusão de alunos com MD no ER.

Tabela 10.

*Inclusão de alunos com MD no ER: resultados de estudos empíricos*

Autor	Conclusões do estudo
Ferreira (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Docentes do ER concordam com a inclusão de alunos com MD nas suas turmas;</li> <li>Docentes mencionam dificuldades no processo de inclusão;</li> <li>A inclusão facilita o desenvolvimento da socialização e promove a criação de interações;</li> <li>A falta de recursos humanos e condições nas salas de aula, dificultam o processo de inclusão;</li> <li>A inclusão de alunos com MD nas salas de ensino regular suscita constrangimentos nos docentes de ensino regular, por não conseguirem adequar as suas práticas educativas.</li> </ul>
Ferreira (2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escassa adaptação de materiais às necessidades dos alunos;</li> <li>Pouca adaptação de atividades às especificidades dos alunos;</li> <li>Fraco uso de estratégias adequadas às necessidades dos alunos.</li> </ul>
Apolinário (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os docentes consideram que a inclusão dos alunos com MD é positiva;</li> <li>A criação de UAMs em contexto escolar são vantajosas para a inclusão;</li> <li>As práticas desenvolvidas pelos docentes do ER não favorecem o processo de inclusão;</li> <li>As famílias referem que a inclusão dos seus filhos não é uma completa realidade;</li> <li>Verifica-se a falta de recursos e apoios especializados.</li> </ul>
Kleinert et al. (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>71% dos alunos foram incluídos em ambientes de educação especial com apenas algumas situações de inclusão em situações mais lúdicas como a Música, Expressão Plástica ou Educação Física;</li> <li>9% dos alunos que foram incluídos em ambientes de educação especial participaram em algumas situações de inclusão de contexto mais académico;</li> </ul>

(Cont.)

Tabela 10.

*Inclusão de alunos com MD no ER: resultados de estudos empíricos (Cont.)*

Autor	Conclusões do estudo
Kleinert et al. (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em ambiente de sala de aula estavam incluídos 3% dos alunos com problemáticas mais graves;</li> <li>• Os professores relataram muito frequentemente que as organizações das salas de aula do ensino regular proporcionam apenas algumas atividades de inclusão;</li> <li>• À exceção do uso de CAA, todos os outros parâmetros (i.e. capacidades de leitura, capacidades matemáticas e comunicação expressiva) contribuem para o acesso a ambientes de sala mais inclusivos;</li> <li>• As descobertas indicam que os alunos com problemáticas mais graves veem a sua participação condicionada em atividades das salas de ensino regular;</li> <li>• A participação de alunos com graves problemas cognitivos, num ambiente educativo inclusivo, aumenta significativamente a aquisição de capacidades e de autonomia.</li> </ul>

Os docentes consideram que a inclusão dos alunos com MD é positiva (Apolinário, 2015) e concordam com a inclusão de alunos com MD nas suas turmas (Ferreira, 2013), facilitando o desenvolvimento da socialização e a promoção de interações (Ferreira, 2013). Manifestam, no entanto, dificuldades no processo de inclusão Ferreira (2013), nomeadamente. a falta de recursos humanos e condições nas salas de aula, dificultam o processo de inclusão (Ferreira, 2013).

Resultados da investigação consideram que as práticas desenvolvidas pelos docentes do ER não favorecem o processo de inclusão (Apolinário, 2015); devido à escassa adaptação de materiais às necessidades dos alunos; à pouca adaptação de atividades às especificidades dos alunos e ao fraco uso de estratégias adequadas às necessidades dos alunos (Ferreira, 2014).

Kleinert et al. (2015) salienta, citando alguns autores, que crianças com problemas cognitivos significativos conseguem aprender com os seus pares com DT em ambiente educativo comum (Collins et al., 2007; Hudson et al., 2013; Jameson et al., 2008; Jimenez et al., 2012; McDonnell et al., 2002, 2006), sendo que esta aprendizagem pode ser mediada e apoiada por pares com DT (Carter et al., 2009; Cushing et al., 2011; Jimenez et al. 2012), cujo desempenho educacional não é diminuído e, às vezes, é até reforçado pelas suas interações com o apoio de seus pares com problemáticas mais graves (Cushing et al., 2011; Jimenez et al., 2012).

De acordo com os autores analisados, a inclusão de alunos com MD no ensino regular traz consigo constrangimentos, mas igualmente tornam os ambientes de ensino e aprendizagem mais ricos para todos os alunos. Nesta medida, os ambientes

de aprendizagem devem tornar-se facilitadores, aumentando a participação e as oportunidades de aprendizagem dos alunos com MD. Como refere Kleinert (2015 citando Fisher & Meyer, 2002), a interação entre as crianças com problemas cognitivos significativos e os seus pares com DT em sala de aula de ensino regular, proporciona o aumento da sua autonomia e competências sociais.

### 2.3.2. Formação docente

Na Tabela 11 são explicitados os resultados de estudo empíricos de alguns autores sobre a influência da formação docente no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Tabela 11.

*Formação docente: resultados de estudos empíricos*

Autor	Conclusões do estudo
Nunes (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professores do EE apresentaram dificuldades, ou mesmo ausência de conhecimentos que os permita estabelecer prioridades e atividades significativas para o aluno;</li> <li>• Professores apresentam maiores dificuldades relacionadas com a compreensão dos comportamentos comunicativos destes alunos, e conseqüentemente em desenvolver estratégias e atividades para aumentar os meios de comunicação.</li> </ul>
Ferreira (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A formação em educação especial permite melhorar o desempenho pedagógico dos docentes, permitindo o desenvolvimento de práticas inclusivas.</li> </ul>
Ferreira (2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A ausência de formação específica dos docentes do ER na área do Ensino Especial condiciona o desenvolvimento de boas práticas educativas para os alunos com MD.</li> </ul>
Apolinário (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A formação especializada poderá ter efeito positivo no desenvolvimento de práticas inclusivas;</li> <li>• Professores manifestam desconhecimento das características dos alunos com MD;</li> <li>• Falta de formação ao nível das necessidades educativas especiais.</li> </ul>

Na análise dos estudos, observamos que formação docente é um aspeto relevante para se efetivar a inclusão e criação de resposta educativas adequadas a alunos com MD. Ferreira (2013), no seu estudo, refere como necessidade a formação específica em MD e em comunicação alternativa, por parte dos intervenientes do estudo.

De acordo com Ferreira (2014), os docentes do ER manifestam uma opinião positiva sobre as suas práticas com crianças com MD. Contudo, realça que a ausência

de formação específica na área da educação especial, na opinião dos docentes do ER, afeta a sua prática com estes alunos.

Para Nunes (2010), os intervenientes do seu estudo (i.e. cinco professores de EE) apresentaram dificuldades ou ausência de conhecimentos, que os impossibilita estabelecer prioridades e atividades significativas para o aluno, ou seja, possuem dificuldade em determinar o que é essencial ensinar-lhes e o que devem aprender. Conclui ainda, que a definição explícita das prioridades e a adequação das atividades para a intervenção constitui um desafio para os professores na planificação das respostas educativas. A autora acrescenta que os professores possuem poucos conhecimentos acerca do processo e do tipo de informações recolhidas no âmbito da avaliação de alunos com MD. A autora do estudo concluiu que este facto condiciona a qualidade da programação e da intervenção a desenvolver com estes alunos.

No que concerne à comunicação, Nunes (2010) perante os resultados do seu estudo deduziu que, no essencial, os professores apresentam maiores dificuldades em aspetos relacionados com a compreensão dos comportamentos comunicativos destes alunos, e conseqüentemente, em desenvolver estratégias e atividades para aumentar os meios e formas de comunicação. Inferiu que estas dificuldades os levam a que nem sempre respondam adequadamente às tentativas de comunicação destes alunos, o que afeta desde logo a qualidade da interação estabelecida.

Devido à especificidade das características e à heterogeneidade das crianças e jovens com MD, alguns docentes manifestaram como dificuldade no seu trabalho com estas crianças a falta de formação na área de MD, particularmente na comunicação alternativa e aumentativa. Como referimos anteriormente, de acordo com a literatura, a comunicação é uma área central do currículo em MD; estando a mesma limitada é de considerar uma barreira à aprendizagem.

De acordo com as autoras apresentadas, uma barreira à inclusão de alunos com MD no acesso ao currículo deve-se à ausência de formação dos profissionais relativamente à condição apresentada, quer ao nível da planificação de respostas educativas adequadas, quer ao nível do conhecimento das características destes alunos. Considerando que estes alunos carecem de um maior apoio para alcançarem as suas aprendizagens, de acordo com as autoras, os profissionais de educação carecem de formação especializada em EE que os ajude a “planificar aulas flexíveis, desenvolver estratégias (...) facilitando o acesso, a participação e o progresso de

todos os alunos” (cf. King-Sears, Courey et al., Katz, citado por Nunes & Madureira, 2015, p. 36).

### 2.3.3. Articulação da equipa educativa

Na Tabela 12 são apresentados resultados de estudos empíricos relativos à articulação entre docentes do ER e EE e a família.

Tabela 12.

*Articulação da equipa educativa: resultados de estudos empíricos*

Autor	Conclusões do estudo
Nunes (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não ficou claro se existe articulação com a família, uma vez que nem todos os intervenientes referem a família como parceiro de trabalho e apenas focalizaram aspetos da troca de informações.</li> </ul>
Lopes (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existem diferenças nas atividades que os dois grupos de docentes privilegiam no seu trabalho desenvolvido com os alunos com MD;</li> <li>• Os docentes de EE atribuem importância às atividades da vida doméstica e dos tempos livres enquanto dos docentes de turma valorizam as áreas académicas e o trabalho /ocupação;</li> </ul>
Lopes (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na organização das atividades, os docentes de educação EE privilegiam a utilidade da atividade para o futuro do aluno, o nível de dificuldade, o tipo de ajuda necessária, as preferências do aluno, as estratégias, as necessidades do aluno e da família e o nível de participação do mesmo enquanto que os docentes de turma consideram como aspetos mais relevantes a existência de recursos, as dificuldades dos alunos, a utilidade para vida futura e as necessidades da família.</li> </ul>
Apolinário (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe articulação entre os objetivos definidos entre a sala de aula do ER e sala de UAM, para alunos com MD;</li> <li>• Deve ser implementado um trabalho de equipa entre os docentes de EE e ER com o objetivo de melhorar as práticas inclusivas;</li> <li>• Os docentes de EE mencionam existir articulação entre a escola e as famílias em termos de continuidade do trabalho desenvolvido na escola;</li> <li>• A participação das famílias na definição de medidas educativas é fraca;</li> <li>• Os docentes desconhecem as necessidades e preocupações das famílias.</li> </ul>

Na nossa análise aos estudos empíricos, verificámos que a falta de articulação entre docentes do EE e do ER é referida nos mesmos.

Lopes (2012) observou que os dois grupos de docentes tomam opções distintas na organização das atividades e do currículo. Os docentes de EE, consideram importante aspetos relativos à comunicação na organização do currículo em oposição às questões ligadas com a área académica, valorizadas pelos docentes de turma. Existem ainda diferenças nas atividades que os dois grupos de docentes privilegiam no trabalho desenvolvido com os alunos com MD, apesar de ambos

privilegiarem atividades ligadas aos cuidados pessoais. Neste estudo, os intervenientes consideraram que as suas decisões relativamente à programação de atividades para crianças com MD eram influenciadas pelo(s): (i) trabalho em equipa na programação das atividades; (ii) procedimentos de avaliação tendo em conta o processo e o tipo de informação recolhida e (iii) conceções e modelos curriculares de referência, tendo em conta a definição de objetivos e as áreas curriculares.

A articulação entre os docentes do ER e EE permite planificar aulas e implementar respostas educativas que vão ao encontro das características dos alunos com MD. Nos estudos analisados, observamos que os docentes referem existir articulação entre si. Contudo, a área privilegiada entre os docentes, ao nível do ER, situa-se num plano mais académico e, ao nível do docente do EE, num plano funcional.

Relativamente à articulação com a família, existem docentes que desconhecem as necessidades e preocupações das famílias. No entanto, Lopes (2012) refere no seu estudo que os docentes do ER e EE consideram relevante conhecer as necessidades e preocupações da família na organização do currículo, uma vez que é a família que melhor conhece o aluno (e.g. as suas necessidades, sonhos e expetativas).

#### 2.3.4. Planificação das atividades

Na Tabela 13 explicitamos os resultados de um estudo empírico relacionados com a planificação de atividades junto de alunos com MD.

Tabela 13.

#### *Planificação de atividades junto de alunos com MD: resultados de estudos empíricos*

Autor	Conclusões do Estudo
Nunes (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao nível da inclusão salientam-se as dificuldades em desenvolver atividades inclusivas com os pares;</li> <li>• Esquecimento destes alunos como pertencentes à escola (e.g. na planificação de atividades para todos os alunos da escola nem sempre contempla os alunos com MD);</li> <li>• Existência de dificuldades identificadas com a resposta a estes alunos na transferência da conceção de que os impedimentos à aprendizagem destes alunos decorrem essencialmente das suas características individuais para a conceção das limitações existentes no currículo;</li> <li>• Os intervenientes deste estudo consideram importante centrar a intervenção em atividades de vida real. Referem que selecionam diferentes tipos de atividades de vida real, no entanto, questiona-se se há uma intenção em proporcionar experiências diversificadas e significativas que confirmem o envolvimento ativo destes alunos nas atividades apontadas.</li> </ul>

Segundo Nunes (2010), o impedimento à aprendizagem dos alunos com MD decorre essencialmente das suas características individuais e das limitações existentes no currículo. Esta ideia é corroborada por Ainscow (1991) quando refere que na inclusão dos alunos com NEE é premente a passagem de uma “perspectiva centrada na criança” para uma “perspectiva centrada no currículo”. Também, Nunes (2002) refere, que nem sempre é fácil inserir modificações específicas ao nível do currículo, nomeadamente ao nível dos conteúdos, das estratégias e dos recursos humanos e materiais, por forma a melhorar o processo educativo destes alunos.

Nunes (2010) refere ainda, que os intervenientes do seu estudo consideram importante centrar a intervenção em atividades de vida real. Desta forma, dizem selecionar diferentes tipos de atividades de vida real; no entanto, questiona-se se existe uma intenção em proporcionar experiências diversificadas e significativas que confirmem o envolvimento ativo destes alunos nas atividades apontadas. Relativamente aos contextos de intervenção, refere que as atividades desenvolvidas em alguns contextos apenas têm um caráter esporádico, e existem poucas preocupações em planificar e descrever:

(...) 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, p. 27).

Segundo CAST, os alunos com MD, diferem dos alunos sem NEE pelo modo como percebem e compreendem a informação (citado por Madureira & Nunes, 2015), o que condiciona o seu acesso ao currículo. De acordo com Nunes e Madureira (2015), “não há um meio de envolvimento e motivação ideal para todos os alunos” (p.35). Contudo, é importante promover e criar oportunidades de participação para que estes alunos adquiram capacidades e autonomia. Nunes (2010) refere que centrar a intervenção em atividades de vida real proporciona experiências diversificadas e significativas e envolve os alunos nas suas aprendizagens. Este envolvimento dos alunos é necessário, no sentido em que a participação de alunos com graves problemas cognitivos num ambiente educativo inclusivo aumenta significativamente a aquisição de capacidades e de autonomia (Kleinert, 2015).

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

Como explicitado neste tópico, os alunos com MD manifestam limitações acentuadas, necessitando de serviços e apoios específicos que permitam maximizar as suas oportunidades educativas e ter sucesso nos contextos educativos que frequentam. Contudo, os docentes do ER responsáveis por elaborar essas respostas, desconhecem as características dos alunos com MD (Apolinário, 2015). Por outro lado, os docentes do ER referem ausência de formação especializada (Ferreira, 2014) para elaborarem respostas educativas que tenham efeito positivo no desenvolvimento de práticas inclusivas (Apolinário, 2015).

De acordo com Nunes (2010) no seu estudo empírico, os docentes de Educação Especial mostraram algumas carências de formação, nomeadamente numa área central da intervenção que é a comunicação. Destaca-se como uma área central do currículo, pois, através dela, os alunos com MD poderão realizar uma interação social com o ambiente que os rodeia, acendendo à informação e à aprendizagem (Nunes, 2008).

Na organização de atividades, deverá ser contemplada a articulação com as famílias. A sua participação poderá enriquecer as práticas dos profissionais pois são elas que conhecem as reais dificuldades e necessidades. No seu estudo, Lopes (2012) refere que os docentes de educação EE privilegiam as necessidades do aluno e da família, o que permite escolher atividades, os contextos, a forma de participação, os intervenientes, as estratégias, as adaptações a implementar e as formas de comunicação, respeitando os interesses do aluno e da família e que potenciam as capacidades das crianças e jovens com MD.

Em última análise, as tomadas de decisão pedagógica devem ser um reflexo da parceria entre os docentes do ER, EE, a família e os interesses da criança. Citando Nunes (2008), estas respostas devem ser organizadas de modo a criar oportunidades para que crianças e jovens com MD:

- (i) possam alcançar as mesmas finalidades educacionais dos seus pares;
- (ii) beneficiem das adequações de que necessitam para diminuir o impacto

das suas limitações no seu desempenho e nas suas aprendizagens e (iii) progredam até ao máximo das suas potencialidades (p. 65).

## **CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

Neste capítulo apresentam-se os aspetos relacionados com o enquadramento metodológico deste estudo empírico. Neste sentido, será apresentada a definição do problema e a justificação do estudo; bem como as questões orientadoras deste estudo e os objetivos do mesmo. Posteriormente apresenta-se a metodologia utilizada para a realização do estudo, bem como a justificação da sua aplicação e o desenho da investigação. Descrevem-se ainda o contexto estudado, os participantes envolvidos no estudo e as técnicas de recolha e tratamento dos dados recolhidos, usadas no presente estudo, bem como os procedimentos éticos.

### **1. Definição do problema e justificação do estudo**

Num período de alteração legislativa que tutela a EE com a aprovação do Decreto Lei 54/2018 de 6 de junho, que aponta para uma “aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos” onde existe a preocupação da inclusão de todos os alunos, se observarmos as características dos alunos com MD, a reflexão sobre as respostas educativas dadas a estes alunos deve ser analisada.

Compreender como estes alunos estão a ser incluídos nas atividades do ER, a forma como acedem ao currículo, como se caracteriza a sua participação nas atividades propostas e que significância têm as mesmas para o desenvolvimento e aquisição destes alunos, são dimensões que se entende importante perceber. Neste sentido e com base nestas inquietações, por um lado consideramos relevante conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do ER e de EE promotoras da inclusão de alunos com MD nos contextos do ER. É nossa preocupação identificar quais os contextos e em que atividades participam estes alunos e de que forma é compreendida pelos professores e pares com DT a sua inclusão no ensino regular.

Escolhemos assim realizar um estudo que reflete sobre a problemática exposta numa escola do 1.º ciclo com uma UAEAM para encontrar respostas às nossas inquietações.

## **2. Questões orientadoras do estudo e objetivos definidos**

De acordo com a problemática apresentada formulámos as seguintes questões orientadoras do estudo:

1. Que práticas pedagógicas desenvolvem os professores no sentido de promover a inclusão de alunos com MD no contexto escolar do ensino regular?
  - 1.1. Que estratégias e práticas de ensino promovem o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com MD?
  - 1.2. Quais as estratégias e práticas de ensino que promovem a colaboração, o reconhecimento e a aceitação de alunos com MD com os seus pares com DT?
2. Em que contextos e atividades do ensino regular participam os alunos com MD e como é percebida essa participação por professores e por alunos com DT?
  - 2.1. A que contextos e atividades têm acesso os alunos com MD no ensino regular?
  - 2.2. Como se caracteriza a colaboração de alunos com MD com os seus pares com DT?
  - 2.3. Qual o reconhecimento e a aceitação de alunos com MD por professores e pelos alunos com DT?

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

1. Caracterizar as práticas pedagógicas que promovem a inclusão de alunos com MD no ensino regular:
  - 1.1. Mapear as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes de ensino regular e de educação especial no sentido de promover a inclusão dos alunos que frequentam uma UAEAM no ensino regular;
  - 1.2. Identificar as estratégias e práticas de ensino dinamizadas pelos docentes no sentido de promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com MD no contexto regular de ensino, bem como a colaboração, o reconhecimento e a aceitação dos alunos com MD pelos seus pares com DT;
2. Identificar os contextos e as atividades nos quais os alunos com MD participam.
  - 2.1. Mapear os contextos nos quais os alunos com MD acedem no ensino regular;

- 2.2. Identificar o tipo de atividades previstas nos planos de intervenção dos alunos com MD e as atividades em que estão efetivamente envolvidos nos contextos regulares de ensino;
3. Conhecer a percepção de professores e de alunos com DT sobre a participação dos alunos com MD nos contextos regulares de ensino:
  - 3.1. Conhecer as opiniões de professores e alunos com DT relativamente aos contextos a que os alunos com MD acedem no ensino regular;
  - 3.2. Identificar as percepções de professores e de alunos com DT relativamente ao tipo de colaboração, reconhecimento e aceitação que os alunos com MD têm por parte de professores e de alunos com DT.

### **3. Natureza e desenho da investigação**

Como metodologia de investigação, adotámos o paradigma interpretativo, metodologia qualitativa, tendo como tipologia o Estudo de caso. Segundo Cresweel (citado por Coutinho, 2011) o estudo de caso é a exploração de um “sistema limitado”, no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto.” (p. 294). Neste sentido, consiste numa “investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real” (Yin, 2001, p. 32). Este tipo de estudo tem como vantagem, apontada por Yin (2001) e por Stake (2009), permitir uma perspetiva holística de eventos da vida real, focando a complexidade e as particularidades de um caso singular.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), neste tipo de investigação, a principal preocupação não é saber se os resultados podem ser generalizados, mas sim se a interpretação dos dados recolhidos é capaz de expressar o conhecimento sobre a realidade dos participantes e dos contextos em que decorre a investigação.

Coutinho (2013) refere a este propósito que “a característica que melhor identifica esta abordagem metodológica, é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o caso” (p. 334)

Guba e Lincoln (citados por Coutinho, 2011, p. 295), consideram que, num estudo de caso, o investigador pode: “(a) relatar ou registar os factos tal como sucederam, (b) descrever situações ou factos, (c) proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado, e (d) comprovar efeitos e relações presentes no caso.”

Segundo Coutinho (2013) num estudo de caso devem ser considerados cinco aspetos: (i) o caso ser um sistema restrito; (ii) o caso ser sobre algo; (iii) o caso ser único, específico e particular; (iv) o caso decorrer em contexto natural; e (v) o caso utilizar diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados. Com base na mesma autora, podem definir-se seis categorias para classificar os diferentes tipos de caso: “indivíduos; atributos dos indivíduos; ações e interações, atos de comportamento; ambientes, incidentes e acontecimentos; e ainda coletividades” (p. 335).

Por conseguinte, o estudo de caso pode organizar-se em “Caso Único” ou “Estudo de Caso Múltiplo ou Comparativo”, mediante o interesse da situação que o investigador pretende analisar e de acordo com os objetivos definidos para a concretização desse estudo. A tipologia escolhida para este trabalho de investigação foi o estudo do “Caso Único”, pois a realidade educativa analisada decorreu no contexto específico de uma UAEAM, inserida numa escola de 1.º ciclo do distrito de Lisboa, considerando as interações entre os diferentes agentes envolvidos nas dinâmicas educativas. O local de estudo foi selecionado devido à proximidade geográfica do local de residência do investigador, tendo sido definida uma amostragem intencional de conveniência. Segundo Coutinho (2011) num estudo qualitativo “a amostragem é sempre intencional” (p.298), de acordo com Braso (citado por Coutinho, 2011) “baseando-se em critérios pragmáticos, buscando não a uniformidade mas as variações máximas”.

O desenho da presente investigação atentou à problemática definida; às questões que orientaram a pesquisa; aos objetivos que se desejou alcançar e às características da metodologia utilizada. Considerando estes fatores desenhou-se uma pesquisa que se desenvolveu em três fases, ao longo das quais se realizaram diversas atividades, as quais se encontram documentadas na Tabela 14.

Tabela 14

*Fases do desenho do estudo*

1.ª fase Preparação do estudo	2.ª fase Recolha de dados	3.ª fase Análise e discussão dos dados
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção do caso a estudar;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolha de dados com recurso a diversas técnicas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise e discussão dos dados face à revisão da literatura.</li> </ul>

(Cont.)

Tabela 14

*Fases do desenho do estudo (Cont.)*

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contacto com o contexto a estudar, no sentido de solicitar autorização para participarem na investigação;</li> <li>• Seleção de instrumentos para recolha de dados;</li> <li>• Elaboração dos instrumentos para recolha de dados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ pesquisa documental;</li> <li>○ observações não participantes;</li> <li>○ entrevistas semiestruturadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redação da dissertação</li> </ul>
mar. de 2018 a mai. de 2018	mai. de 2018 a ago. de 2018	ago. de 2018 a out. de 2018
Revisão da literatura		

#### **4. Procedimentos éticos na investigação**

Em termos dos procedimentos éticos utilizados na investigação, o primeiro passo registado foi a realização de uma reunião informal com a Diretora do AE, para a apresentação do estudo, tendo sido posteriormente formalizado o requerimento de autorização de realização deste estudo (anexo A).

Após autorização por parte da Direção do Agrupamento procedemos ao contacto com os respetivos docentes, alunos com DT e seus encarregados de educação, assim como com os encarregados de educação dos alunos com MD, a fim de solicitar a sua participação no estudo (anexos B, C e D). De acordo com a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2014) “os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação, bem como a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação” (p.7).

No mesmo sentido, procurou-se concretizar os procedimentos referentes ao assegurar do anonimato dos participantes envolvidos no estudo. Como nos afirma a SPCE (2004): “Os investigadores deverão assegurar que os dados fornecidos pelos participantes sejam totalmente anónimos e confidenciais, a não ser que os próprios participantes, ou os seus representantes legais, tenham voluntária e explicitamente renunciado a esse direito.” (p. 8).

## **5. Contexto do estudo e seus participantes**

### **5.1. Caracterização do contexto educativo**

O presente estudo foi desenvolvido num Agrupamento de Escolas (AE) situado na periferia de Lisboa, apresentando características urbanas e demonstrando uma grande densidade populacional (11.794 habitantes/km<sup>2</sup>). O AE é constituído por uma escola do 2.º/3.º ciclo e quatro escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Jardim de Infância, tendo 62 grupos/turmas e cerca de 1.650 alunos.

Numa das escolas do AE existe uma UAEAM frequentada por cinco alunos do 1.º ciclo, onde trabalham duas docentes da educação especial e duas assistentes operacionais (AO). Também frequentam a educação Pré-escolar cinco crianças que apresentam MD e que são apoiadas por AO colocadas para esse efeito. Esta escola é constituída por oito salas de aula do 1.º ciclo, três salas de atividade da Educação Pré-escolar, um polivalente, uma biblioteca escolar, uma sala de professores, uma sala de educadoras de infância, um gabinete da coordenadora da escola, uma sala de receção aos encarregados de educação e um gabinete médico. Das oito salas de aula do 1.º ciclo, só sete estão ocupadas com atividades letivas. Na restante funciona a sala da UAEAM, existindo ainda uma sala de atividades de tempos livres (ATL). O espaço exterior destina-se ao recreio, a atividades lúdicas e a atividades desportivas no polivalente existente.

O meio socioeconómico familiar dos alunos que frequentam este AE é de forma geral médio ou médio/baixo. Na sua maioria, os pais trabalham na construção civil, indústria ou comércio e serviços. Existem famílias com fracos recursos económicos residentes em Bairros Sociais, sendo que existem cerca de 37% dos alunos subsidiados pela Ação Social Escolar.

Deste contexto educativo e escolar participaram no presente estudo 32 intervenientes: nove professores (sete de ER e dois de EE), cinco alunos com MD que frequentavam a UAEAM no ano letivo 2017/2018, e 18 alunos com DT pertencentes às turmas desses alunos, como explicitado na Tabela 15. Importa referir que estes participantes foram selecionados na 1.ª fase do estudo, entre março de 2018 e abril de 2018. A seleção da amostra foi de conveniência, procurou-se escolher um Agrupamento de Escolas (AE) com UAEAM perto da área de residência do autor do estudo.

Tabela 15

*Número de participantes do estudo*

Adultos		Crianças		Total de participantes
Prof. ER	Prof. EE	Alunos DT	Alunos MD	
7	2	18	5	
9		23		32

## 5.2. Caracterização dos alunos com MD

Participaram no estudo cinco alunos: três do gênero feminino e dois do gênero masculino, com idades compreendidas entre os sete e os 12 anos, a frequentar o 1.º ciclo, estando matriculados em diversos anos de escolaridade. No contexto da UAEAM estes alunos beneficiam de diversos apoios técnicos: terapia da fala (TF), terapia ocupacional (TO), psicomotricidade (P) e Hipoterapia (H), como se descreve na Tabela 16.

Tabela 16

*Dados de estrutura dos alunos com MD participantes no estudo*

Alunos	Idades	Género	Ano de escolaridade	Diagnóstico	Apoios
B.	12 anos	F	4.º Turma P	Espinha Bífida, Défice Cognitivo	TF, P, H
A.	9 anos	M	3.º Turma V	Doença de Hunter	TF, TO, P, H
J.	8 anos	F	4.º Turma P	Perturbação do Desenvolvimento Neuromotor	TF, P, H
F.	7 anos	M	1.º Turma P	Síndrome de ATR-X	TF, TO, P, H
N.	7 anos	F	2.º Turma R	Paralisia Cerebral	TF, TO, P, H

Na Tabela 17 apresentam-se as principais dificuldades destes alunos, resultantes da análise documental realizada aos dados constantes do Programa Educativo Individual (PEI) e Relatório Técnico Pedagógico (RTP) dos alunos.

Podemos verificar que os alunos A., F. e N. manifestam grande dependência do adulto e ausência de comunicação verbal resultante das suas problemáticas, enquanto as alunas B. e J. demonstram maior autonomia. Todos os alunos apresentam um comprometimento cognitivo mais ou menos grave e dificuldades psicomotoras, sendo que nos casos dos alunos F. e N. não existe controlo de habilidades motoras.

Tabela 17

*Principais dificuldades dos alunos com MD participantes no estudo*

Alunos	Principais dificuldades				
	Sensoriais	Cognitivas	Psicomotoras	Comunicativas	Autonomia pessoal
B.		Graves dificuldades: intelectuais, da atenção e cognitivas de nível superior.	Dificuldades psicomotoras e motricidade fina.	Acentuadas dificuldades na linguagem e na articulação.	
A.		Acentuadas dificuldades: intelectuais e emocionais.	Dificuldades psicomotoras e motricidade fina.	Ausência de comunicação verbal.	Ausência de controle dos esfínteres. Dificuldades no cuidado de alimentação.
J.		Graves dificuldades: intelectuais e da atenção.	Dificuldades ao nível do equilíbrio, na coordenação e planeamento motor.	Dificuldades na linguagem.	
F.		Acentuadas dificuldades: intelectuais.	Ausência de controlo de habilidades motoras.	Ausência de comunicação verbal.	Totalmente dependente do adulto ao nível de cuidados básicos de alimentação e higiene.
N.	Não fixa um rosto, um objeto, não responde a qualquer estímulo visual.	Acentuadas dificuldades: intelectuais.	Ausência de controlo de habilidades motoras.	Ausência de comunicação verbal.	Totalmente dependente do adulto ao nível de cuidados básicos de alimentação e higiene.

**5.3. Caracterização dos alunos com DT**

Os 18 alunos com DT participantes no estudo foram escolhidos pelos professores de ER, tendo sido selecionados os mais velhos da turma e com maior à vontade para falar. Importa referir que foram escolhidos seis alunos de cada turma que tinha no seu seio alunos com MD (1.º/4.º Turma P, 2.º Turma R e 3.º Turma V), representando uma amostra de 23,08% dos alunos que compunham cada turma. Especificando: (i) da turma da aluna N. do 2.º ano de escolaridade participaram seis alunos, três do género feminino e três do género masculino; (ii) da turma do aluno A. do 3.º ano de escolaridade, participaram também seis alunos, quatro do género feminino e duas do género masculino; (iii) da turma dos alunos B., F. e J., do 1.º e 4.º

ano de escolaridade participaram seis alunos, quatro do gênero feminino e dois do gênero masculino.

#### 5.4. Caracterização dos professores

Os dados dos questionários sociodemográficos (anexos E e F) preenchidos pelos professores permitiram-nos saber que o grupo de participantes neste estudo é constituído por nove elementos, sendo oito do gênero feminino e um do gênero masculino, com idades compreendidas entre os 36 anos e mais de 45 anos, como se observa na Tabela 18.

Tabela 18

*Idades dos professores participantes no estudo*

Professores	Idades dos professores			Total
	36-40 anos	41-45 anos	+ 45 anos	
ER	1	2	4	7
EE			2	2

Ficámos ainda a saber que as duas docentes de EE pertencem ao grupo 910 (problemas cognitivos e motores), possuem formação especializada, uma no domínio cognitivo/motor e outra em cognição e multideficiência, trabalhando na área da EE entre 11 e 20 anos e tendo entre 10 e 12 anos de experiência com alunos com MD. Revelam, portanto, experiência na educação de alunos com MD.

Quanto aos sete professores de ER, estes possuem licenciatura em ensino, tendo um deles pós-graduação em Supervisão Pedagógica e outro Mestrado em Supervisão Pedagógica. Relativamente ao tempo de serviço de docência dos professores ER verificou-se que estes eram profissionais experientes, na medida em que a maioria tinha mais de 10 anos de serviço docente com crianças com DT, mas apresentando valores mais heterogéneos em termos de experiência com alunos com MD, como se pode observar na tabela seguinte.

Tabela 19

*Experiência profissional dos professores participantes no estudo*

Experiência profissional	Anos de experiência				
	0 a 4 anos	5 a 10 anos	11 a 15 anos	16 a 20 anos	Mais de 21 anos
Tempo de serviço de docência			1	4	2
Experiência com alunos com MD	2	5			

## 6. Técnicas de recolha e tratamento de dados

No que respeita à recolha de dados foram usadas várias técnicas de forma a obter dados que possibilitassem um conhecimento detalhado do “caso” a ser investigado, tendo a sua escolha decorrido das questões orientadoras e dos objetivos da investigação, podendo ser observadas as mesmas na Tabela 20.

Tabela 20

*Técnicas utilizadas e descrição dos seus objetivos e instrumentos usados*

Técnica de recolha de dados	Objetivos da sua utilização	Instrumentos utilizados
<ul style="list-style-type: none"><li>• Pesquisa Documental dos seguintes documentos:<ul style="list-style-type: none"><li>○ PEI/RTP</li><li>○ Currículo Específico Individual (CEI)</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Caracterizar as competências e as dificuldades dos alunos com MD</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Guião de recolha de dados do PEI/RTP (anexo G);</li><li>• Guião de recolha de dados do CEI (anexo H).</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Questionário sociodemográfico</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Caracterizar os docentes entrevistados no estudo a nível sociodemográfico.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Questionários de caracterização sociodemográfica dos Professores do ER e EE (anexos E e F).</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Entrevista semiestruturada</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer a perceção de professores e de alunos com desenvolvimento típico sobre a participação dos alunos com MD nos contextos regulares de ensino;</li><li>• Identificar os contextos e as atividades nos quais os alunos com MD participam.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Guião de entrevista a Professores de ER e EE (anexo I);</li><li>• Guião de entrevista a alunos com DT (anexo J).</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Observação não participante.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Caracterizar as práticas pedagógicas que promovem a inclusão de alunos com MD no ensino regular;</li><li>• Identificar os contextos e as atividades nos quais os alunos com MD participam.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Grelhas de registo de observação (anexos K e L).</li></ul>

Passamos de seguida a descrever mais pormenorizadamente as técnicas de recolha de dados utilizadas e o tratamento de dados realizado dos mesmos.

### 6.1. Pesquisa documental

A pesquisa documental é uma técnica semelhante à pesquisa bibliográfica, sendo a sua principal diferença a proveniência das fontes. No que concerne à pesquisa documental, o investigador utiliza documentos que ainda não foram

analisados e tratados, ou que ainda podem ser reestruturados de acordo com os objetivos da investigação (Gil, 1995).

Para Carmo e Ferreira (1998) a análise documental é um processo que envolve seleção, tratamento e interpretação da informação existente em documentos (escritos, áudio ou vídeo) com o objetivo de deduzir algum sentido. No presente estudo selecionámos os PEI, RTP e CEIs dos alunos que frequentavam a UAEAM no sentido de caracterizar as competências desses alunos e realizar o diagnóstico da situação educativa. Procedeu-se ao tratamento dos dados recolhidos, o qual resultou de uma leitura atenta e crítica das informações recolhidas (ver os anexos M e N). Estes dados foram enriquecidos com os dados obtidos noutras fontes, nomeadamente das entrevistas. Também pesquisámos documentos relativos aos horários dos alunos com MD, no sentido de se procurar compreender melhor as rotinas e as atividades em que os alunos com MD participam (anexo O).

## **6.2. Questionário de caracterização demográfica**

Os questionários sociodemográficos que utilizámos no nosso estudo foram aplicados aos professores do ER (anexo E) e de EE (anexo F) após a realização das entrevistas, com o objetivo de proceder à caracterização dos participantes deste estudo, ao nível de género, idade, formação profissional, situação profissional e experiência profissional. Os dados recolhidos com recurso a questionários demográficos foram tratados com recurso a folha de cálculo do programa Excel.

## **6.3. Entrevista semiestruturada**

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas aos professores de ER e EE com o objetivo de, por um lado conhecer as suas perceções sobre a participação dos alunos com MD nos contextos regulares de ensino, e por outro caracterizar as práticas pedagógicas que promovem a inclusão de alunos com MD no ensino regular e identificar os contextos e as atividades nos quais estes alunos participam.

A entrevista é uma técnica que pressupõe um encontro entre duas ou mais pessoas, em que o entrevistador formula questões, visando a obtenção de dados pertinentes à sua investigação (Gil, 1995). Acerca desta técnica, Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que a entrevista permite recolher dados descritos na linguagem do próprio entrevistado, possibilitando ao investigador desenvolver ideias intuitivas acerca do modo como o indivíduo interpreta o mundo. Desta forma, é possível "...além

de captar a informação pretendida de forma rica e profunda, também possibilita compreender sentimentos e emoções que podem clarificar a compreensão do objeto de estudo através do contacto directo proporcionado” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.192). Segundo Flick (2005) a entrevista semiestruturada é muito semelhante a um diálogo, a uma conversa entre pelo menos duas pessoas. Especificando, na entrevista semiestruturada, o investigador segue um guião com perguntas de carácter aberto, com o intuito de obter uma resposta por parte do entrevistado. Por vezes, decorrente da conversação entre entrevistador e entrevistado é necessário alterar a ordem das perguntas e forma como estas estão redigidas.

Procedemos à realização de entrevistas com base no guião elaborado para o efeito (anexo I), de forma a atingirmos os objetivos previamente elaborados. Em termos processuais recorreremos à gravação áudio que, de acordo com Flick (2005), permite a verificação das informações recolhidas sempre que necessário e garante a fiabilidade e as interpretações posteriores.

Posteriormente à gravação das entrevistas, estas foram transcritas e elaborados os respetivos protocolos, podendo ver observados exemplos nos anexos P, Q e S. Os protocolos de entrevista foram facultados aos respetivos participantes, no sentido de estes os lerem e poderem confirmar se a informação transcrita correspondia ou não às suas perceções sobre o tema em estudo. De referir que os protocolos foram aceites por todos os entrevistados, salientando-se apenas o facto de ter sido necessário introduzir pequenas alterações pontuais nos casos dos participantes DER4 e DER6.

Concluído este processo procedemos à análise de conteúdo dos discursos dos entrevistados, com o levantamento das unidades de registo através da seleção dos excertos de textos que nos pareceram mais pertinentes, tendo em conta os objetivos e as questões orientadoras da investigação. Posteriormente, definiram-se as subcategorias e categorias, recorrendo sobretudo a uma análise de carácter indutivo (ver anexos T, U e V). Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), a análise de conteúdo é um processo importante no tratamento dos dados recolhidos, na medida em que trata com método as informações recolhidas. Para estes autores, esta análise categorial consiste em calcular e comparar frequências de certas características (na maior parte das vezes, os temas evocados) previamente agrupadas em categorias significativas e permite, quer o conhecimento da frequência das informações recolhidas, quer a intensidade (i.e., valorização) das mesmas para os intervenientes do estudo.

Finalizámos a análise de conteúdo das entrevistas aos professores, com a realização de uma síntese das análises de conteúdo individual aos professores de ER (anexo W) e aos professores de EE (anexo X).

Procurámos também conhecer a perceção de alunos com DT sobre a participação dos seus pares com MD nos contextos regulares de ensino da sua escola e identificar os contextos e as atividades nos quais os alunos com MD participam. Neste sentido realizámos entrevistas semiestruturadas a alunos com DT, colegas de turma dos alunos com MD participantes no estudo, organizados em grupos de três alunos. Antes de se proceder à realização das entrevistas explicitámos os objetivos daquela entrevista e solicitámos autorização para a gravação da mesma, tendo sido seguido o guião de entrevista elaborado para o efeito (anexo J).

Os áudios das entrevistas foram transcritos e elaborados os respetivos protocolos de entrevista aos alunos com DT, podendo ser observado o exemplo no anexo Z. Posteriormente foi utilizado um tratamento de dados idêntico à metodologia utilizada nas entrevistas aos professores. Os discursos dos alunos com DT foram organizados e dispostos de acordo com as diferentes categorias e subcategorias (anexo AA), após o levantamento das unidades de registo através da seleção dos excertos de textos.

Também aqui foi realizada uma síntese das análises de conteúdos, no sentido de uma melhor leitura dos resultados obtidos (anexo AB).

#### **6.4. Observação não participante**

No nosso estudo de caso recorremos também à técnica de observação, a qual consiste numa técnica de recolha de dados “metodologicamente sistematizada e aplicada na investigação qualitativa” (Flick, 2005, p.138). Como indica Gil (1995) esta técnica ajuda a adquirir conhecimentos sobre a realidade a estudar, recorrendo a vários órgãos dos sentidos, particularmente da visão e da audição. Para Quivy e Campenhoudt (2008) a observação consiste em estar atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados. Desta forma, os factos observados são compreendidos em contexto natural e de forma direta. Contudo, é de salientar que podem existir inconvenientes no uso desta técnica, mais concretamente o facto de os indivíduos sentirem que estão a ser observados, o que pode provocar alterações nos seus comportamentos, podendo comprometer os resultados de uma investigação.

No caso do presente estudo recorreremos à observação não participante, direta e armada (Estrela, 1990) dos contextos educativos do ER (i.e. espaço de sala de aula, espaço de recreio e espaço de refeitório). No total foram realizadas nove observações nos quatro contextos explicitados. Cada observação teve uma duração variável, entre 15 e 45 minutos, consoante a atividade observada, como apresentado na Tabela 21.

Tabela 21

*Observações realizadas nos diversos contextos educativos (espaços escolares)*

Contextos educativos	N.º de observações	Tempo de observação
Sala ER	4	165 min.
Espaço do refeitório	2	60 min.
Espaço do recreio	2	60 min.
Biblioteca escolar	1	15 min.
Total	9	300 min.

Na recolha destes dados foram utilizadas duas grelhas de observação não participante, uma menos estruturada e mais descritiva (anexo K), para os contextos do recreio e refeitório e outra mais estrutura para observação das atividades em contexto de sala de aula do ER (anexo L). Esta segunda grelha de observação foi concebida desta forma, no sentido de aprofundar a observação na atividade realizada, comportamentos dos alunos com MD e DT e procedimentos do adulto.

Em contexto de sala de ER, as alunas B. e N. foram observadas simultaneamente, pois são da mesma turma. Os restantes alunos não foram observados, pois segundo a análise do mapa de rotinas (anexo O) e de acordo com as responsáveis da UAEAM não frequentam regularmente este espaço.

Nos espaços de recreio e refeitório foram observados todos os alunos com MD da UAEAM com participação nestes contextos, estando apresentada na Tabela 22 a discriminação das observações realizadas. A aluna N. faltou às atividades letivas num dos dias de observação, tendo por isso menos observações. Devido a questões profissionais do autor do estudo, não foi possível realizar as observações em falta num outro dia.

As atividades regulares na biblioteca escolar encontram-se suspensas, devido à falta de AO neste espaço, tendo sido feita apenas uma observação neste espaço, consistiu numa atividade pontual, organizada no âmbito do Plano Anual de Atividades desta escola (i.e. Feira do livro).

Tabela 22

*Distribuição das observações realizadas com cada aluno*

Aluno(a)		A.		B.		F.		J.		N.	
Observações		N.º	Minutos	N.º	Minutos	N.º	Minutos	N.º	Minutos	N.º	Minutos
Contextos	Sala ER	---	---	4	165	---	---	4	165	---	---
	Refeitório	2	60	2	60	2	60	2	60	1	30
	Recreio	2	60	2	60	2	60	2	60	1	30
	Biblioteca Escolar *	---	---	1	15	---	---	1	15	---	---
Total		4	120	9	300	4	120	9	300	2	60

Nota. \* Os alunos não estão a frequentar regularmente a biblioteca devido à falta de AO neste espaço.

As observações realizadas foram transcritas para os protocolos de observação, como se pode verificar no exemplo apresentado nos anexos AC e AD. Os dados aqui recolhidos foram posteriormente analisados categorialmente, tendo-se estabelecido categorias e subcategorias, o que implicou o levantamento dos dados de observação e a definição de unidades de registo através da seleção dos excertos de textos que nos pareceram mais pertinentes, tendo em conta os objetivos e as questões orientadoras da investigação (confrontar com os anexos AE e AF).

No sentido de sistematizar os dados recolhidos, foram realizadas duas sínteses das análises categoriais das observações, organizadas em dois grupos de contextos formais (i.e. sala de aula e biblioteca) e informais (i.e. espaço de recreio e espaço de refeitório), podendo ser as mesmas observadas nos anexos AG e AH.

### 6.5. Fiabilidade e validade

Considerou-se que o recurso à triangulação de dados seria o mais adequado face às características do estudo, pois poderia proporcionar uma maior consistência e validade ao mesmo. Na triangulação de dados pretende-se “envolver sistemática e intencionalmente no estudo pessoas e grupos, enquadramentos locais e temporais” (Flick, 2005, p. 231). No caso particular deste estudo, o recurso à triangulação de dados teve como principal objetivo o cruzamento dos dados recolhidos e analisados através da pesquisa documental, da observação e das entrevistas. Segundo Denzin (citado por Coutinho, 2011) esta técnica é muito utilizada no âmbito do paradigma interpretativo, não apenas para assegurar a credibilidade dos resultados, mas também, como Flick (citado por Coutinho, 2011) refere, serve para garantir a complexidade, riqueza e profundidade de um estudo qualitativo.

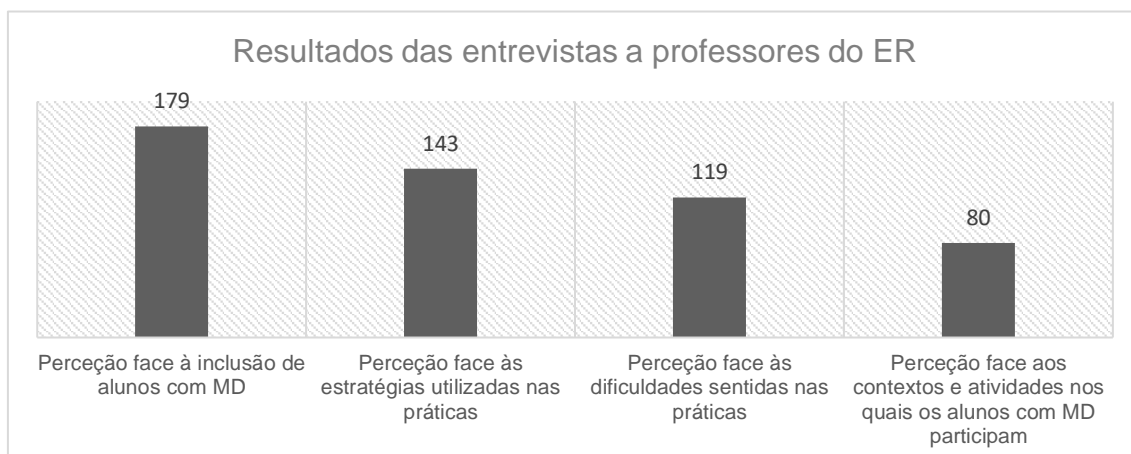
## **CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos após o tratamento dos dados recolhidos. Inicialmente iremos apresentar os dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas, os quais nos permitiram conhecer a percepção dos professores de ER e EE face: (i) à inclusão de alunos com MD; (ii) às estratégias utilizadas nas suas práticas pedagógicas, (iii) às dificuldades sentidas nas práticas e (iv) aos contextos e atividades nos quais os alunos com MD participam. De seguida, iremos explicar os resultados alcançados na análise de conteúdo das entrevistas aos alunos com DT, de forma a: (i) conhecer a sua percepção sobre a inclusão dos colegas com MD no ensino regular, (ii) identificar os contextos e atividades onde os alunos com MD participam e (iii) conhecer a sua opinião sobre os colegas com MD. Posteriormente, e de modo a: (i) caracterizar a participação dos alunos com MD no ER, (ii) conhecer os contextos e atividades onde os alunos com MD participam e (iii) caracterizar as práticas pedagógicas inclusivas observadas, explicitaremos os dados resultantes da análise das observações realizadas em contexto da sala de aula, espaço de biblioteca, espaço de recreio e espaço de refeitório.

### **1. Resultados das entrevistas a professores de ER**

A análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos docentes de ER permitiu-nos, como se ilustra na Figura 7, conhecer a sua percepção face a quatro tópicos: a inclusão de alunos com MD, as estratégias utilizadas nas suas práticas pedagógicas, as dificuldades sentidas nas mesmas e os contextos e atividades em que os alunos com MD participam (ver anexo W).

Os dados da Figura 7 permite-nos perceber que os docentes de ER deram mais enfoque no seu discurso às percepções relacionadas com a inclusão de alunos com MD, (correspondeu a 34% da informação veiculada no seu discurso); seguindo-se os tópicos referentes às estratégias utilizadas na sua lecionação (equivaleu a 28% do conteúdo do seu discurso) e às dificuldades que sentem nas suas práticas relacionadas com a inclusão de alunos com MD nas suas salas de aula (correspondeu a 23% do conteúdo referido ao longo da entrevista). Com menor frequência (equivaleu a 15% do seu discurso), manifestaram a sua percepção face aos contextos e atividades em que alunos com MD participam.



*Figura 7. Resultados das entrevistas a professores do ER*

### **1.1. Percepção face à inclusão de alunos com MD**

No que concerne à percepção dos professores de ER face à inclusão de alunos com MD no ER, podemos observar que os mesmos manifestaram, maioritariamente, uma opinião positiva, como se pode observar nos resultados explicitados na tabela seguinte.

Tabela 23

*Percepção de professores de ER face à inclusão de alunos com MD*

Categorias definidas	Frequência	
	n.º	%
Vantagens registadas para alunos com MD	31	17,32
Vantagens registadas para alunos com DT	31	17,32
Clara concordância	25	13,97
Fatores que condicionam a inclusão	24	13,41
Concordância relativa	21	11,73
Nível de participação dos alunos com MD nas atividades	9	5,03
Parecer positivo sobre as UAEAM	9	5,03
Parecer negativo sobre as UAEAM	8	4,47
Dualidade de atitudes do professor de EE face à inclusão	8	4,47
Fatores facilitadores da inclusão	8	4,47
Clara discordância	5	2,79
<b>Total</b>	<b>179</b>	<b>100</b>

Seguidamente analisamos os resultados apresentados na tabela anterior relativos ao tema percepção face à inclusão de alunos com MD por professores de ER. Todos os professores de ER entrevistados referiram existir vantagens da inclusão para alunos com MD, quer para os alunos com DT, como manifestado pela DER6 “A

partilha! A partilha de experiências, a partilha da diferença, o aceitarem-se. É aí que sem dúvida alguma, que ganham todos.”. Importa referir que as suas perceções a este nível foram as mais referenciadas no seu discurso nesta dimensão de análise. Para os docentes do ER a compreensão e respeito pelas pessoas diferentes por parte de alunos com DT é a principal mais-valia da inclusão, como salientado pela DER5 “Para os outros alunos, para mim é o aceitarem a diferença também, não é”. No mesmo sentido, todos os docentes de ER consideraram vantajoso para os alunos com MD, a inclusão de pares com MD em contexto de sala de aula, principalmente pela interação e socialização entre alunos com MD e os pares com DT, como afirmado pela DER4 “Em primeiro lugar acho que para uma criança que tenha alguma problemática ou alguma limitação, acho que é extremamente importante estar dentro da sala de aula, poder relacionar-se com os seus pares...”. À exceção dos professores DER1 e DER2, todos apresentaram uma clara concordância com a inclusão de alunos com MD nas suas salas de aula, manifestando uma opinião favorável à inclusão. Os docentes DER3 e DER7, realizaram um balanço positivo da inclusão de alunos com NEE nas suas turmas, mas o DER3 salientou “Eu acho positivo o balanço da inclusão dos meus alunos com MD, porque estão em tempo parcial em contexto de sala de aula.” e o DER1 referiu que “Sim estou de acordo com a inclusão, mas havendo os apoios”.

Seis dos professores de ER participantes nesta investigação consideraram que a gravidade da problemática dos alunos condiciona a sua inclusão na sala de aula, sendo um dos fatores que, no seu entender mais condicionam a inclusão de alunos com MD. No que respeita à concordância relativa, os docentes DER1, DER3 e DER6 discordaram da inclusão a tempo inteiro, sendo considerado pelo DER2 que alunos com problemáticas menos graves beneficiam da frequência do ER, mas para o docente DER 3 existe uma parca evolução na aprendizagem por parte de alunos com problemáticas mais graves.

Os docentes do ER referiram ainda as suas opiniões face às UAEAM. Os docentes DER3 e DER5 referiram como positivo a relevância no acompanhamento dado aos alunos, o DER3 salientou ainda como importante a articulação entre o horário na sala UAEAM e a frequência na sala de aula. A DER5 destacou o desenvolvimento de conteúdos curriculares específicos através de ensino individualizado e a DER7 descreveu a maior facilidade que este espaço proporciona à realização de algumas atividades e a disponibilização de recursos humanos especializados. Em sentido contrário, a DER2 considerou que as UAEAM diminuem o

tempo de permanência dos alunos no contexto de sala de aula, duvidando da sua utilidade e manifestando a sua discordância face à centralização de apoios técnicos nas UAEAM. A DER2 referiu que a permanência dos alunos com MD nesse espaço restringe a compreensão do mundo real, afirmando que “não conseguem ter a perceção no outro mundo...” e que promovem poucas oportunidades de aprendizagem, salientando que “Não há aquele desenvolvimento que deveria haver.” (DER2).

Respeitante ao nível de participação dos alunos com MD nas atividades, a DER2 salientou a participação mínima nas atividades festivas por parte de alunos com problemáticas mais graves, como se ilustra no seguinte excerto do seu discurso: “Com a N. vai ser mesmo um corpo presente, na cadeira de rodas, mais nada.” e a ausência de participação de atividades na sala de aula no caso destes alunos, tal como a DER5 afirmou “O meu aluno [da UAEAM] nunca foi lá...” no caso da segunda afirmação.

O DER3 considerou como fator facilitador da inclusão a adequação dos comportamentos dos alunos, como se retrata na seguinte fala: “Elas têm aprendido que quando estão na sala não podem estar a falar, não podem estar a conversar com os colegas e isso tem ajudado”. Segundo o DER7 também é facilitador de inclusão o nível de autonomia do aluno na sala de aula, afirmando: “Mas não senti tanto, com a B. e com o outro menino, porque eles tinham mais autonomia,”. A docente DER4 considerou que a frequência a tempo inteiro facilita a inclusão, sendo um fator facilitador da inclusão como se verifica no seguinte excerto: “Se for um aluno que possa frequentar ao máximo a parte letiva, pois esse aluno estará muitíssimo bem integrado na turma e é muito bem-recebido e visto pelos seus pares“. No que respeita à dualidade de atitudes do professor de EE face à inclusão, é referido pela DER2 que o pedido de frequência da sala de aula por parte de alunos com MD foi variável em função do local onde trabalhou. Esta docente acrescentou que alunos com problemáticas graves não beneficiam da frequência do ER, afirmando: “Há meninos que não ganham nada em estar numa escola, (...) ganhavam mais se estivessem numa instituição”. Por outro lado, a DER5 considerou escassa a relevância das aprendizagens académicas para alunos com problemáticas mais graves e que alunos com DT podem não beneficiar com a inclusão “se eu vir do grupo, do restante grupo devido às circunstâncias que nós temos e às condições que temos, se calhar não é bom para uns nem para outros”.

Em resumo, os professores de ER afirmaram ser vantajosa a inclusão de alunos com MD, quer para estes alunos, quer para os pares com DT, principalmente

pela interação e socialização estabelecida entre alunos com MD e pares com DT. A compreensão e respeito pela diferença é outra vantagem identificada. Esta vantagem e a anteriormente referida, foram as duas categorias que obtiveram mais frequência, seguida pela categoria referente à clara concordância. Porém, consideraram que a gravidade da problemática dos alunos condiciona a sua inclusão na sala de aula e que a sua participação é escassa ou inexistente no caso de alunos com problemáticas mais graves.

## 1.2. Percepção face às estratégias utilizadas nas práticas

Os resultados obtidos na análise de conteúdo do discurso dos professores de ER evidenciam as suas percepções face às estratégias utilizadas nas práticas, as quais se encontram explicitadas na Tabela 24.

Tabela 24

*Percepção de professores de ER face às estratégias utilizadas nas práticas*

Categorias definidas	Frequência	
	N.º	%
Relacionadas com a dinâmica pedagógica	47	32,87
Relacionadas com a organização do currículo	30	20,98
Relacionadas com recursos materiais	26	18,18
Relacionadas com trabalho em equipa	20	13,99
Não especificadas	20	13,99
Total	143	100

No que concerne às estratégias utilizadas nas suas práticas pedagógicas, os professores de ER salientaram com maior frequência o recurso a estratégias relacionadas com a dinâmica pedagógica, tendo a maioria dos entrevistados referido a realização de trabalho colaborativo entre alunos como uma das estratégias utilizadas. A este nível os docentes DER3 e DER6 indicaram ainda a utilização do apoio dos alunos com DT a alunos com MD, acrescentado a DER2 que realiza uma escolha de alunos mais sensíveis para cooperarem com os colegas com MD. Com menor frequência foram referidas também estratégias como a realização de trabalhos de grupo entre alunos, a disponibilização de apoio pedagógico e a partilha de trabalhos.

Quanto às estratégias relacionadas com a organização do currículo, os docentes DER3, DER5, DER6 e DER7 salientaram que a adequação das atividades às capacidades dos alunos é uma estratégia utilizada junto de alunos com MD como se ilustra no excerto da DER7 “mas depois arranjava atividades ao nível deles, de acordo com o seu C.E.I., para que eles pudessem trabalhar e irem evoluindo

também.”, assim como a gestão do horário da turma para facilitar a participação do aluno com MD, como referido pela DER6 “Sentámo-nos onde tive conhecimento da problemática toda dos alunos (...) e fizemos juntas um tal horário de trabalho.”. Outras estratégias referidas são as adequações ao nível do currículo, a adequação das condições de avaliação e a organização de atividades lúdicas.

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

Relacionado com o trabalho em equipa, a maioria dos docentes de ER, salientaram a colaboração com professoras de EE como uma das estratégias a que habitualmente recorrem. Como nos disse o DER3 “e juntamente com a professora que é responsável pela unidade, criámos algumas atividades muito lúdicas, muito básicas.”. Também foi referida a partilha de materiais como estratégia desenvolvida, como relatou a DER7 “Outras vezes, eu queria também trabalhar determinados temas e trazia materiais da sala de multideficiência para que esses meninos trabalhassem na minha sala”. Outras estratégias referidas foram a organização conjunta de atividades, a realização de reuniões para articulação de estratégias a desenvolver, e a realização de reuniões informais para preparação de atividades. A escuta dos conhecimentos especializados do professor de EE, tal como afirmado pela DER1 “Aliás, porque um professor do 1.º ciclo não está formado para a Educação Especial.” e o acompanhamento do aluno com MD por Assistente Operacional, segundo a DER6 “Nunca estive preocupada porque uma das Auxiliares trazia sempre a aluna à hora certa nos referentes dias da semana.” são outras estratégias que alguns dos docentes referenciaram desenvolver.

Ainda no que concerne às estratégias utilizadas junto de alunos com MD, alguns docentes falaram de estratégias sem as especificar, afirmando que dependem da problemática da criança/jovem, ou da experiência com alunos com MD, tal como o professor DER3 relatou “Eu, é assim, não tenho grande experiência em termos de

trabalho com este tipo de crianças” pode ter conduzido os participantes a não especificarem as estratégias que usam. Outros professores afirmaram que as estratégias que usam com os alunos com MD têm por base a experiência profissional, como referido pela DER6 “Eu acho que muitas das estratégias que nós utilizamos em sala de aula vão-se aprendendo e construindo ao longo da nossa vida”. A docente DER7 assinalou ainda a definição de um plano de envolvimento dos alunos com DT como uma das estratégias que utiliza.

Quanto à previsão de eficácia das estratégias, os docentes que têm menos experiência com os alunos com MD, afirmaram não saber quais são as mais eficientes, como explicitado pela DER2 “Ainda não tive a oportunidade de experimentar para perceber se são ou não eficazes, teria que ir por experimentação.”

Em síntese, ao nível das estratégias inclusivas utilizadas pelos professores entrevistados nesta investigação, salienta-se pela sua frequência a realização de trabalho colaborativo entre alunos, o apoio dos alunos com DT a alunos com MD, a adequação das atividades às capacidades dos alunos, a gestão do horário da turma para facilitar a participação do aluno com MD, o recurso a materiais manipuláveis e ao computador e o trabalho em colaboração com professoras de EE.

### 1.3. Perceção face às dificuldades sentidas na prática

Nas suas entrevistas os docentes do ER referiram ainda sentir dificuldades no desenvolvimento da sua prática pedagógica no decorrer do processo de inclusão de alunos com MD, situando-se estas ao nível dos recursos, do relacionamento com o aluno e com a família e da dinâmica de ensino e aprendizagem. Os resultados obtidos encontram-se expressos na Tabela 25.

Tabela 25

*Perceção de professores de ER face às dificuldades sentidas na prática*

Categorias definidas	Frequência	
	n.º	%
Ao nível dos recursos	53	44,54
Ao nível do relacionamento com o aluno e com a família	36	30,25
Ao nível da dinâmica de ensino e aprendizagem	30	25,21
Total	119	100

As dificuldades relacionadas com os recursos constituíram-se como as referidas de forma mais insistente pelos entrevistados. Especificando, seis dos sete entrevistados indicaram a escassez de recursos humanos como uma dificuldade no

processo de inclusão. Como relatado pela DER5 esta sente a necessidade de “Mais professores, para acompanhar estes alunos, nas salas ...” ou pela DER7 “(...) de acordo com as problemáticas dos meninos, quando elas são umas problemáticas muito acentuadas, devia haver mais recursos humanos”. Foi também identificada a escassez de recursos materiais, como afirmado pela DER7 “Talvez haver mais materiais sem que em andasse sempre a ir buscar e a trazer, assim lá na sala.”. Foi também referida a necessidade de ter recursos informáticos, segundo o DER3 “Para este tipo de crianças era sempre uma mais-valia, porque há sempre até programas próprios e específicos para trabalhar com este tipo de crianças, que elas iriam ter muito mais interesse e manifestar-se mais motivação em sala de aula”. A DER4 também salientou que a adequação de materiais é uma dificuldade sentida “E por vezes, o tempo, tendo em conta todo o trabalho burocrático que o professor tem, por vezes o tempo disponível para esse aluno... Não era realmente o desejável”. Esta docente referiu também como constrangimento a falta de acessibilidades para os alunos com mobilidade reduzida.

Por outro lado, a DER6 relatou a impossibilidade de recorrer ao computador devido à falta de autonomia dos alunos, afirmando: “Ainda tentei, mas como eles não eram autónomos, eu era só uma em sala de aula...”.

Respeitante às dificuldades sentidas ao nível do relacionamento com o aluno e com a família, os professores de ER manifestaram preocupações com a gestão dos comportamentos perturbadores do aluno, particularmente o DER3, que colocou alguma ênfase nesta questão afirmando: “Claro, se forem crianças muito problemáticas, que estão sempre a conversar e a falar e gritar ou qualquer coisa, acaba por ser prejudicial para os outros”. Este docente assinalou ainda que os comportamentos problemáticos e de agressão são uma desvantagem da inclusão.

A DER2 salientou também a desvalorização da importância da escola pela família como uma dificuldade, relatando que “A família não valoriza a escola, pelo contrário, a menina vem porque são obrigados a trazê-la”. Esta docente, no que concerne ao relacionamento com o aluno e com a família, descreveu dificuldades sentidas ao nível da gestão do choro e dos comportamentos de apatia do aluno na sala de aula, bem como da compreensão das competências do aluno com MD e do desconhecimento da sua problemática.

As dificuldades na gestão do apoio em contexto ER foi a mais frequentemente assinalada pelos docentes de ER ao nível da dinâmica de ensino e aprendizagem,

como relatou a DER1 “Não temos tempo, nem damos a devida atenção para esse tipo de crianças, com características especiais e que precisam de muita atenção, de muito apoio.”.

A maioria dos professores referiu o elevado número de alunos por turma como um constrangimento nas suas práticas, como descrito pela DER4 que considerou necessário uma “redução do número de alunos por turma, para que o professor ou os professores e toda equipa possa distribuir, da melhor forma possível, toda a sua atenção por todos os alunos sem exceção”. Esta docente relatou dificuldades relacionadas com a existência de turmas com vários anos de escolaridade: “Sobre o meu ponto de vista, ao integrar-se alunos com problemáticas numa turma dita normal do ensino regular, penso que há uma questão que temos de ter em conta. É a não existência de turmas mistas”. A DER1 manifestou a sua preocupação com a gestão da turma afirmando que “porque gerir e fazer a gestão de uma turma com meninos com características próprias, não é fácil”.

A docente DER6 salientou ainda dificuldades relacionadas com a escassez de ferramentas de apoio à aprendizagem e com a sua construção, relatando “Em termos de aquisições cognitivas e de aprendizagens, sinto que nem sempre conseguimos ter as ferramentas e os instrumentos necessários para apoiarmos os alunos”, tal como preocupação com a gestão do currículo dos alunos com DT “Se não fosse a questão da aprendizagem e eu estar preocupada com o currículo em relação ao restante grupo”.

Resumindo, quanto às dificuldades sentidas, foi principalmente salientada a escassez de recursos humanos no que concerne aos recursos, a gestão dos comportamentos perturbadores do aluno respeitante ao relacionamento com o aluno e com a família, e ao nível da dinâmica de ensino e aprendizagem, a gestão do apoio em contexto ER, assim como e o elevado número de alunos por turma.

#### **1.4. Perceção face aos contextos e atividades nos quais os alunos com MD participam**

Respeitante à perceção face aos contextos e atividades nos quais os alunos com MD participam, são explanados os resultados da análise de conteúdos dos professores entrevistados na tabela seguinte.

Tabela 26

*Percepção de professores de ER face aos contextos e atividades nos quais os alunos com MD participam*

Categorias definidas	Frequência	
	N.º	%
Atividades relacionadas com as Expressões Artísticas e Físico-Motoras	21	26,25
Atividades mais facilitadoras da inclusão	18	22,50
Atividades de natureza festiva e lúdica	14	17,50
Outras atividades e espaços facilitadores da inclusão	9	11,25
Atividades relacionadas com: Português e Matemática	7	8,75
Atividades menos facilitadoras da inclusão	7	8,75
Atividades indiferenciadas	4	5,00
Total	80	100

No que concerne a este tema, os docentes referiram uma maior participação dos alunos com MD em atividades de Expressão Artística como relatado pelo DER3 “Tudo o que é trabalho de Expressões elas participam e ajudam a fazer todo”, a realização de atividades de Expressão Plástica como afirmou o DER3 “nós utilizamos muita montagem, colagem de folhas, cartolinas...”, a participação em atividades de Expressão Musical referida pela DER6 “Expressão Musical” e o envolvimento em atividades relacionadas com a Expressão Físico-Motora como salientado pela DER1 “Até a Expressão Físico-Motora, também através dos jogos... Também”.

As atividades relacionadas com as Expressões Artísticas e Físico-Motoras foram consideradas como as mais facilitadoras da inclusão, como descrito pelo DER3 “penso que as Expressões é que elas se sentem mais à vontade.” ou salientado pela DER1 “Por exemplo através da Atividade Físico-Motora, os jogos (...) Que é facilitador da parte de estarem todos, do grupo, o saber estar, também. Pronto...”.

Dentro desta categoria de análise foram referidas também como atividades facilitadoras da inclusão: (i) brincadeiras no espaço de recreio; (ii) atividades que envolvam a utilização de materiais manipuláveis; (iii) atividades festivas; (iv) trabalho na área da formação pessoal e social – cidadania”; (v) atividades de compreensão do oral e (vi) atividades de caráter lúdico.

A maioria dos docentes referiu ainda a participação dos alunos com MD em atividades comemorativas de dias temáticos e festivos, como afirmado pela DER1 “Determinados dias temáticos, em que eles possam participar, por exemplo também.” “A realização, por exemplo, da prenda do Dia da Mãe, da prenda do Dia do Pai...”. É

também referida a participação em brincadeiras no espaço de recreio, como relatado pela DER2 “Nos intervalos, eles estão juntos.”.

No que respeita aos contextos que os alunos com MD frequentam, foi salientada pela docente DER4 a utilização do espaço do recreio, dos espaços físicos da escola, do espaço da biblioteca e do espaço do ginásio. Foi também referida a participação nos contextos onde decorrem visitas de estudo como salientado pela DER1 “Por exemplo, é quando há a participação nas visitas de estudo com a escola, não é. Pode ser feita essa inclusão...”.

As atividades menos facilitadoras da inclusão consideradas pelos docentes de ER relacionam-se com utilização nos manuais escolares como referido pelo DER3 “Porque apesar delas trabalharem nos manuais e tentarem trabalhar alguma coisa... Pronto, como o não conseguem, não têm uma capacidade e aprendizagem para acompanhar os outros, acabam por sentir-se mais afastadas do grupo”. Tal como a realização de atividades de Expressão Plástica organizadas em trabalho individual como salientado pela DER5 “Painéis e tudo o que seja o que seja trabalho coletivo. Pinturas... Mas tudo o que seja coletivo, em grupo e não isoladamente, não é individualmente” também foi referido como uma atividade pouco facilitadora da inclusão. As atividades das disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio foram igualmente assinaladas como difíceis de incluir a participação dos alunos com MD, como afirmado pela DER6 “porque o Português, a Matemática e o Estudo do Meio eram impensáveis, eram áreas curriculares com as quais nós não podíamos trabalhar assim”.

Embora este grupo de atividades seja considerado difícil por alguns professores, outros referiram a participação dos alunos com MD em atividades relacionadas com: Português e Matemática, tal como referido pela docente DER4 “Na compreensão do oral, porque são trabalhos que acontecem mais sistematicamente, quase diariamente” e relatado pela DER5 no reconhecimento de algarismos e resolução de operações “Em relação a um outro aluno, que ainda fez uma aprendizagem em termos de reconhecimento de números...”, “Portanto ele aprendeu a reconhecer alguns algarismos, o sinal de mais e o sinal de menos e ele resolvia as operações através dos colares de contras e através de pecinhas do cuisenaire”. Também foi referido a participação dos alunos com MD na Hora do conto “Tentámos que fosse a Hora do Conto”, e em atividades de reconhecimento de letras “Em termos gráficos, ainda reconheceu algumas letras”.

Com pouca expressão em termos de frequência, foi referida a participação de forma não especificada em atividades de sala de aula, participação com e sem ajuda em atividades diversas e participação nas atividades adequadas às suas capacidades.

Em resumo, os resultados relacionados com as percepções face aos contextos e atividades nos quais os alunos com MD participam revelam uma maior participação destes alunos em atividades relacionadas com as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, sendo estas consideradas as mais inclusivas por partes dos professores de ER. As atividades de natureza festiva e lúdica são também consideradas facilitadoras da inclusão, tendo alguma expressão em termos de frequência. As atividades consideradas menos inclusivas por parte dos docentes de ER são atividades desenvolvidas com os manuais escolares, as atividades organizadas em trabalho individual e relativas às áreas curriculares consideradas nucleares (i.e. Português, Matemática e Estudo do Meio). Em termos de contextos onde participam os alunos com MD além das atividades descritas em sala de aula, estes encontram-se envolvidos em atividade no espaço do recreio, nos espaços físicos da escola, no espaço da biblioteca, no espaço do ginásio e nos contextos resultantes da participação em visitas de estudo.

## **2. Resultados das entrevistas a professores de EE**

Para além das percepções dos professores de ER, procurámos compreender também as percepções dos professores de EE face à inclusão de alunos com MD, à forma como entendem as estratégias utilizadas nas práticas pedagógicas desenvolvidas, às dificuldades sentidas nas mesmas e aos contextos e atividades que os alunos com MD participam. Neste sentido, passamos a explicitar os resultados referentes à análise de conteúdo das entrevistas aos professores de EE (ver anexo X).

Os resultados obtidos permitiram-nos agregar as percepções destes professores em quatro blocos, os quais se encontram expressos na Figura 8. Verificamos que os blocos que apresentaram maior frequência (corresponde a 33% do total em termos relativos) referem-se às percepções face à inclusão de alunos com MD e às estratégias utilizadas nas práticas. De assinalar que os outros dois blocos “Percepção face aos contextos e atividades que alunos com MD participam” e “Percepção face às dificuldades sentidas nas práticas” foram os menos salientados pelos entrevistados (equivaleu a 17% em termos relativos).

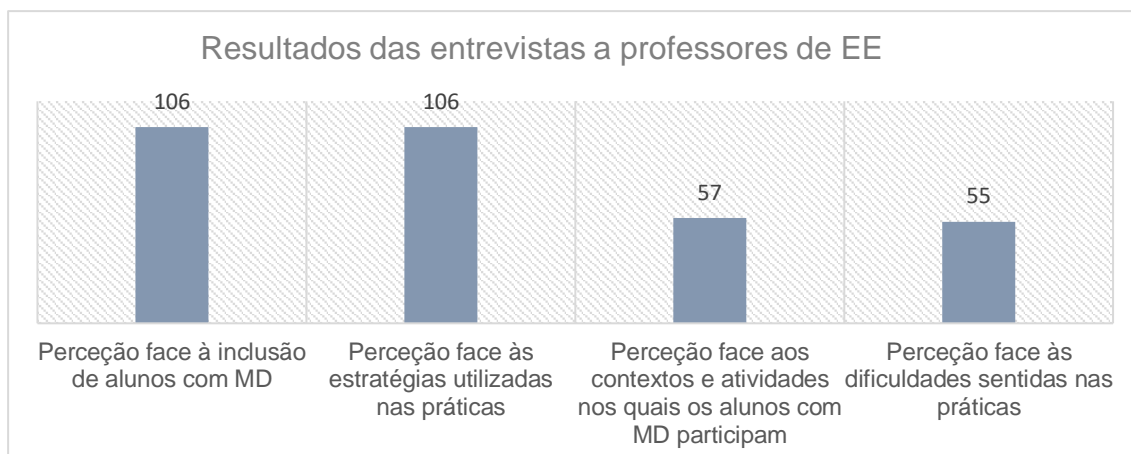


Figura 8. Resultados das entrevistas a professores de EE

## 2.1. Perceção face à inclusão de alunos com MD

Os resultados revelam que as professoras de EE centraram o seu discurso fazendo um balanço relativo às atitudes dos profissionais e pais e ao processo em si, bem como a algumas conjeturas relacionadas com a inclusão. Portanto, os professores do EE realçaram temáticas distintas da dos professores de ER. Todavia, ambos os grupos de docentes assinalaram existir, no processo de inclusão, vantagens para alunos com MD e para alunos com DT. Os docentes de EE também falaram dos fatores que influenciam a inclusão, como se observa na Tabela 27.

Tabela 27

*Perceção de professores de EE face à inclusão de alunos com MD*

Categorias definidas	Frequência	
	n.º	%
Balanço relativo às atitudes dos profissionais e pais	25	23,58
Balanço relativo ao processo em si	17	16,04
Conjeturas sobre inclusão	17	16,04
Vantagens registadas para alunos com MD	15	14,15
Vantagens registadas para alunos com DT	12	11,32
Fatores que influenciam a inclusão	9	8,49
Concordância relativa	6	5,66
Balanço quanto à participação em sala de aula	5	4,72
Total	106	100

No que respeita à categoria «balanço relativo às atitudes dos profissionais e pais», a docente DEE1 salientou a melhor aceitação pelos professores do ER da inclusão de alunos com MD, referindo: “Mas que é verdade, eles começam a compreender, os professores e começam a aceitar, começam a aceitá-los muito bem”.

Referiu ainda que existe concretização da inclusão por parte de alguns docentes, “mas temos professores que já fazem isso, felizmente. Portanto a inclusão está a ir no caminho certo”. Porém, a DEE2 considerou existir uma divergência de atitudes face à aceitação de alunos com MD, expressando a sua opinião da seguinte forma: “Claro que há colegas mais recetivos e colegas menos recetivos”, e que o processo de inclusão é um desafio constante, afirmando: “É uma luta constante! É uma luta constante! E a luta começa com os adultos, começa com os colegas. E muitas vezes até com os pais, de formas diferentes”. Esta professora salientou ainda que neste processo existe uma pretensão dos pais para que o filho participe em todas as atividades independentemente das condições de participação nas atividades, dizendo: “Há um passeio, que aquela criança, vai ter problemas, vai ser cansativo, não vai ter um sítio para mudar fraldas. Vai ser um castigo... Mas como todos vão, o filho tem que ir. Pronto”. Acrescentou ainda que há dificuldade dos professores em entender a necessidade de envolver os alunos nas atividades, afirmando: “Com os colegas é fazê-los entender que eles fazem parte do grupo e que à maneira deles podem participar, nem que seja cinco minutos numa atividade. E levar os colegas a pensar quando organizam as atividades de uma sala (...)”.

Respeitante à categoria «balanço relativo ao processo em si» a DEE2 manifestou a necessidade de definição de estratégias para inclusão dos alunos com MD, como se ilustra com o seguinte excerto: “Porque isto de nós pegarmos no aluno com multideficiência e colocarmos sem pensar nas consequências, sem pensar em toda uma logística, sem pensar em todo o fio condutor e tê-lo numa turma só porque os outros têm de estar sensíveis à diferença, para mim não faz qualquer sentido”. Esta docente não concorda com a limitação da inclusão à sensibilização dos alunos com DT afirmando: “Para os alunos sem NEE, eu não gosto daquela máxima, embirro com aquela máxima: Há que sensibilizar”, acrescentando que existe necessidade de continuar esse caminho sem desistir, como se ilustra de seguida: “É um trajeto, mas que se vai conseguindo. É preciso é não desanimar e não desistir...”.

Importa referir também que esta professora considerou ter recursos humanos suficientes na UAEAM e que necessita de ter uma postura menos teórica.

A DEE1 regista progressos ao longo do tempo ao dizer: “está-se a fazer a inclusão aos poucos e poucos” e “eu acho que está a ir no caminho certo”, embora considere que seja um processo moroso: “O processo tem sido muito lento”.

No que concerne à categoria «conjeturas relacionadas com a inclusão», a DEE2 considerou que a inclusão implica uma participação ativa em conjunto com pares, afirmando “Para mim inclusão faz sentido naquele conceito que o menino está junto, na medida do possível, com os pares”. Para esta professora, os alunos com MD tem direito a uma resposta educativa diferenciada, “mas também tem direito à diferença, tem direito aos seus espaços, a estar de vez em quando mais afastado”, referindo existir uma tendência para se confundir inclusão e segregação, como se observa nas suas palavras: “É que há uma grande tendência a se misturar e confundir-se inclusão com a segregação”. Para esta professora há a necessidade de se clarificar o conceito de inclusão ao dizer: “Termos bem noção que pode ser diferente uns dos outros o que é para nós a inclusão”. No que respeita a esta categoria de análise discursiva, a DEE1 salientou a complexidade do conceito de inclusão ao referir “Pronto a inclusão, tal como a palavra indica não é... tem muito o que se lhe diga”.

Relativamente à categoria «Vantagens registadas para alunos com MD», as duas docentes referiram a interação entre alunos com MD e seus pares com DT, afirmando uma das professoras: “Se um menino com problemas cognitivos, motores tiver... Os pares que o ajudam... Até por imitação...” (DEE2). A professora DEE1 complementa afirmando a vantagem da socialização dos alunos com MD com os pares com DT, ao dizer: “Ambos... ambas partes aprendem, porque enquanto os meninos da unidade convivem e socializam com as outras crianças, as outras crianças ao mesmo tempo ficam a saber mais sobre o que é a multideficiência e sobre o que são estes meninos especiais”.

Quanto à categoria relativa às vantagens para os alunos com DT foram relatadas pelas duas professoras de EE a compreensão, o respeito e a aceitação pelas pessoas diferentes por parte de alunos com DT, como relataram os seguintes excertos: “Acho que grande mais-valia é mesmo sensibilizar, que todos somos diferentes.” (DEE2) “quando saem já têm outra sensibilidade e nota-se...” (DEE1).

Respeitante aos fatores que influenciam a inclusão, à semelhança dos professores de ER, a DEE1 salientou que a gravidade da problemática dos alunos condiciona a sua inclusão na sala de aula, afirmando: “Os outros como têm uma problemática muito maior (...) acabam por não ir tanto quanto nós desejávamos”. Por outro lado, a DEE2 manifesta a necessidade de existência de respeito pelos alunos com MD, dizendo: “É respeitar o desenvolvimento deles.” e “E tratar estes seres como seres humanos, como gente, porque eles são gente”.

No que respeita à categoria «Concordância relativa», a professora DEE2 relatou uma opinião favorável à inclusão, mas manifesta preocupação com a ausência de participação ativa em algumas situações, nomeadamente “Eles vão às aulas de Matemática, Português, Ciência... Não importa como é que eles estão preparados, um bloco de quarenta e cinco minutos ... Só estão lá”. A DEE1 considerou existir um desafio em concretizar a inclusão no ER afirmando “Até porque é assim, às vezes estes meninos é um bocadinho difícil...”.

As professoras fizeram ainda um balanço quanto à participação em sala de aula. A este respeito a DEE1 referiu que existe uma concretização da inclusão sempre que possível, referindo “aqui nós tentamos fazer com que haja a inclusão dos meninos”, resultando um sentimento de felicidade por parte de alunos com MD, “Porque a maior parte deles quase não verbaliza, mas vê-se pelos gestos, pelo olhar e nota-se que eles estão contentes e felizes.”, existindo uma boa receção por parte de alunos com DT, “Nota-se que os miúdos recebem estes muito bem e com muito carinho.”

Em síntese, as docentes de EE no que respeita às perceções face à inclusão de alunos com MD, fizeram um balanço relacionado com o processo de inclusão, tendo em conta as atitudes dos profissionais e dos pais e a participação em sala de aula e algumas conjeturas sobre a inclusão. Tal como os professores de ER, os professores de EE relataram vantagens para alunos com MD e para os seus pares com DT, considerando que a gravidade da problemática dos alunos condiciona a sua inclusão na sala de aula, constituindo-se como um fator que influencia a inclusão destes alunos.

## **2.2. Perceção face às estratégias utilizadas nas práticas**

No que respeita ao tema «Perceção face às estratégias utilizadas nas práticas» os resultados expressos na Tabela 28 revelam que os professores de EE assinalam, sobretudo, estratégias relacionadas com o trabalho em equipa, equivalendo a 56,6% das referências e com os recursos materiais (24,53%).

Tabela 28

*Percepção de professores de EE face às estratégias utilizadas nas práticas*

Categorias definidas	Frequência	
	N.º	%
Relacionadas com trabalho em equipa	60	56,60
Relacionadas com recursos materiais	26	24,53
Relacionadas com a dinâmica pedagógica	12	11,32
Não especificadas	5	4,72
Relacionadas com princípios e valores	3	2,83
Total	106	100

Quanto às estratégias relacionadas com trabalho em equipa, é salientada pela DEE2 a colaboração com o professor do ER, ao afirmar que: “É muito diferente, depende do colega, depende da iniciativa de cada um até da necessidade que tem ou não de colaboração”, considerando importante uma postura colaborante, como se verifica no seu discurso: “E então tentamos ser um bocadinho mais humildes, mais colaborantes, nós da Educação Especial e tentar encontrar ali uma maneira”, “São estratégias. É ser o mais colaborante possível”. Esta professora salientou ainda a importância de procurar exemplificar como o professor do ER pode desenvolver práticas inclusivas, como se observa no seu discurso: “Dando o exemplo, fazendo horas a mais para poder estar dentro de sala de aulas o professor, mais do que palavras...”, ajudando alguns professores do ER na organização dos materiais, “Uns já levam o materialzinho, ali tudo. Não te esqueças é com uma esponja, mas pode ser com a mão, pode ser com o pé...”. Esta referiu também que envolve os professores do ER nas atividades da UAEAM, ao afirmar: “E levá-lo à sala [UAEAM] e mostrar-lhe algumas coisas”. A DEE1 referiu que planeiam e articulam as atividades com os colegas do ER antecipadamente através de reuniões e do PEI. O recurso a esta estratégia pode ser observado nas seguintes falas: “Fazemos muitas reuniões com eles e claro, temos um programa onde temos todo organizado e planeado e então nós sabemos quando nos devemos juntar para falarmos das atividades que vamos fazer”. A professora DEE1 salientou ainda que procura organizar atividades acessíveis a todos, afirmando: “Também tentamos fazer atividades em que os outros possam participar” e “há muitas atividades que são organizadas na biblioteca onde participam os meninos da unidade e participam os meninos ditos normais”.

Quanto às estratégias relacionadas com recursos materiais, as duas docentes referiram a gestão de recursos materiais, mas com abordagens ligeiramente

diferentes. A DEE1 referiu que as professoras da UAEAM é que adquirem os recursos materiais necessários a algumas atividades, como a culinária, dizendo por exemplo: “Para a culinária somos nós que trazemos”, “Trazemos o que é necessário, os ovos, o açúcar, todo o que é necessário, os ingredientes todos”. Esta salientou ainda o recurso ao tablet e computador, considerando-os “... muito eficazes... Mesmo os tablets, porque todos eles ficam deslumbrados e gostam”. No caso da DEE2, esta relatou que “estou habituada a trabalhar sem meios e sem recursos a todos os níveis”, e que os meios e os recursos a usar dependem do professor do ER com quem trabalhamos, ao afirmar: “É tão variável, são variáveis, nós nunca sabemos o que esperamos e depois no contacto com elas é que nós sabemos”. Esta professora refere ainda que a existência de meios e recursos não garante necessariamente a inclusão, pois: “Não é por termos muitos computadores que nós fazemos uma inclusão”, considerando que consegue promover a inclusão com os meios materiais que dispõe, como se ilustra no seguinte excerto: “Eu acho que conseguia promover a inclusão só com os meios que tenho”.

No que concerne às estratégias com relacionadas com a dinâmica pedagógica, a professora DEE1 referiu a planificação de atividades, “Considero mais eficaz a estratégia em que nós programamos um trabalho”, permitindo antecipar tarefas e ajudar os alunos a saberem o que devem fazer, como nos diz no seguinte relato: “Fazemos antecipação das tarefas, que é para eles verem realmente aquilo que eles vão fazer...”. A professora salientou também o recurso à adequação das atividades às capacidades dos alunos, ao dizer: “Quando não podem participar todos, as nossas crianças levam um trabalho mais individualizado”. Por sua vez, a DEE2 referiu como estratégia o facto de permitir o acesso da sala da UAEAM a todos os alunos da escola, afirmando: “Há outra estratégia, aquela sala está sempre aberta é muito normal, mas horas de recreio, em horas de lazer dos miúdos, aquela sala estar com muitos meninos que não são da Unidade”. A professora relatou igualmente o recurso à autonomia na organização das atividades da UAEAM, afirmando: (...) o Agrupamento tem uma coisa boa, dá-me inteira liberdade, digamos, dentro da UAM criar e proporcionar”.

Os professores de EE referiram ainda no seu discurso a implementação de estratégias indiferenciadas. Especificando, a professora DEE2 relatou a escolha de estratégias com base na experiência pessoal e profissional e a DEE1 referiu a diversificação de estratégias.

Relativamente às estratégias relacionadas com princípios e valores a DEE2 defende como estratégias: a existência de boa vontade por parte dos profissionais, afirmando: “mas mais do que pessoas é preciso boa vontade”, bem como a necessidade de uma cultura de trabalho e inovação pedagógica e a existência de valores e atitudes sérias.

Em resumo, as professoras de EE salientaram como estratégias utilizadas nas suas práticas a planificação e organização de atividades em colaboração com o professor do ER e a gestão de recursos materiais a utilizar nas atividades previstas.

### **2.3. Perceção face aos contextos e atividades nos quais os alunos com MD participam**

As perceções das professoras de EE face aos contextos e atividades nos quais os alunos com MD participam encontram-se explanadas na Tabela 29. Neste tema, as docentes centraram o seu discurso na descrição das atividades realizadas no contexto do ER e nas atividades que consideram ser mais facilitadoras da inclusão.

Tabela 29

*Perceção de professores de EE face aos contextos e atividades nos quais os alunos com MD participam*

Categorias definidas	Frequência	
	N.º	%
Atividades realizadas no espaço do ER	30	52,63
Atividades mais facilitadoras da inclusão	22	38,60
Atividades realizadas no espaço da UAEAM	5	8,77
Total	57	100

As docentes de EE destacam que os alunos com MD participam em atividades conjuntas no contexto do ER, afirmando que “fazemos muitas atividades em conjunto.” (DEE1). Porém, as docentes salientaram que a participação diária é apenas por parte de alguns alunos com MD, referindo que: “temos duas meninas que vão diariamente à sala de aula” (DEE1), e que estas “estão a maior parte do tempo na sala de aula” (DEE1), e ainda que “tirando os dois casos de dois CEIs, de duas meninas que levam as suas tarefas digamos mais académicas e que participam de outra maneira.” (DEE2). As duas professoras salientaram que os alunos com MD participam também em atividades de natureza festiva, dizendo: “Há muitos dias, não é, destinados à água, à alimentação... Há o Dia da Mãe, o Dia do Pai... Há as épocas festivas,” (DEE1). As atividades de Expressões Artísticas são outro grupo de atividades que as professoras

referiram e ainda a participação em atividades na biblioteca, afirmando: “A Biblioteca também pode ser dinamizada (...)” (DEE2). As tarefas relacionadas com a manutenção da horta pedagógica “e quando vamos à horta.” (DEE1) foram também referenciadas pelas professoras.

À semelhança dos resultados das entrevistas aos professores de ER no que concerne este tema, as docentes de EE consideraram as atividades de Expressão Plástica e as atividades de caráter lúdico como as mais facilitadoras da inclusão de alunos com MD no ER, como se observa no seguinte excerto: “Principalmente nas atividades de Expressão Plástica. (...) Acho que estão muito bem incluídos”. (DEE1).

A DEE1 no seu discurso referiu também algumas atividades realizadas na sala da UAEAM que envolvem alunos com MD e os pares com DT, afirmando: “quando fazemos culinária, por exemplo, às vezes convidamos os outros a virem aqui (...) convidamos muitas vezes os outros meninos. (...) para contar histórias, (...) para ouvir histórias (...) (e) para ver livros”.

Em síntese, relativamente aos resultados relacionados com a participação de alunos com MD, foi salientada por parte dos docentes de EE a participação destes alunos em atividades de Expressões Artísticas, particularmente nas tarefas de Expressão Plástica, contextualizadas por temáticas de natureza festiva.

#### **2.4. Perceção face às dificuldades sentidas na prática**

No que concerne à «Perceção face às dificuldades sentidas na prática», os resultados da análise de conteúdos das professoras de EE estão expostos na Tabela 30. Destaca-se o facto de a docente DEE2 salientar, no seu discurso, sentir dificuldades ao nível da gestão do trabalho do professor de EE, existindo também referências das duas docentes a dificuldades ao nível da dinâmica de ensino e aprendizagem, entre outras.

Tabela 30

*Perceção de professores de EE face às dificuldades sentidas na prática*

Categorias definidas	Frequência	
	n.º	%
Ao nível da gestão do trabalho do professor de EE	20	36,36
Ao nível da dinâmica de ensino e aprendizagem	13	23,64
Ao nível dos profissionais da escola	9	16,36
Ao nível da política educativa nacional e local	8	14,55
Ao nível dos recursos humanos	5	9,09
Total	55	100

Especificando, a docente DEE1 relatou que ao nível da gestão do trabalho do professor de EE existe a incidência no trabalho de consultadoria, quando afirmou: “Porque há uma tendência tão grande para cada vez sermos mais consultores e fazermos consultadoria”. Esta professora referiu que muito do trabalho do professor de EE é destinado às tarefas burocráticas, retirando tempo para colaborar com o professor do ER, afirmando: “Eu penso que os constrangimentos é mesmo a falta de tempo, estamos sobrecarregados de muita coisa que não interessa”. Para esta professora existe uma sobrevalorização da parte documental do trabalho do professor de EE em detrimento da prática letiva com os alunos, como se ilustra no seguinte excerto: “Mais importante do que é feito e da prática educativa que tenho, mais do que importante para o Agrupamento, para uma monitorização do Ministério é o papel que eu escrevi”. A professora considerou ainda que existe gasto de tempo destinado a reuniões pouco produtivas, referindo: “Nós passamos horas, horas em reuniões que não se fala nada de jeito...”.

Foram referenciadas também dificuldades relacionadas com a dinâmica de ensino e aprendizagem. A este nível a docente DEE1 referiu a dificuldade relacionada com a gestão do currículo dos alunos com DT, referindo: “Porque eles tem um currículo a cumprir (...) uma meta a atingir, os objetivos”. Acrescentou ainda que os professores de ER deveriam ser mais tolerantes face aos eventuais comportamentos perturbadores dos alunos da UAEAM, na sala de aula, referindo: “e eu acho que devia haver mais tolerância para essa perturbação que eles fazem”. A professora DEE1 manifestou ainda a necessidade de adequação da organização da sala de aula. Por outro lado, a professora DEE2 salientou como dificuldades a existência de um elevado número de alunos com MD por turma, quando afirmou: “São dois ou três na mesma turma, isto por causa também das reduções de turmas”, referindo ainda o elevado número de alunos por turma, salientando: “Isto seria muito diferente se as turmas, que por exemplo do professor do regular, não fossem tão grandes”.

A docente DEE2 manifestou sentir dificuldades ao nível da política educativa nacional e local, considerando que a organização do sistema educativo é uma barreira para a inclusão, como se observa no seu discurso: “mas eu acho o sistema impede que as coisas funcionem melhor”. Esta professora relatou ainda que a alteração frequente do professor do ER é um constrangimento para a inclusão, afirmando: “Quando se muda quatro vezes de professor de turma é muito difícil”.

Foram ainda referenciadas dificuldades ao nível dos recursos humanos. A este nível a professora DEE2 considerou que seria importante o professor do EE constituir um recurso efetivo para todos os alunos da turma que apresentam alguma dificuldade e não apenas para os que têm NEE, como se verifica no seu discurso: “E estivéssemos lá, se fossemos uma mais-valia, não só para aquele menino que tem o rótulo digamos de NEE, mas para todos os outros que têm dificuldades”. Para esta professora existe sempre alguma escassez de recursos humanos, afirmando: “Claro que é preciso pessoas”.

Em resumo, as docentes de EE abordam este tema de maneira um pouco diferente, a docente DEE1 centra o seu discurso nas dificuldades ao nível da dinâmica de ensino e aprendizagem e ao nível dos profissionais da escola, enquanto que a professora DEE2 enfatiza no seu discurso dificuldades ao nível da gestão do trabalho do professor de EE, da política educativa nacional e local e dos os recursos humanos.

### 3. Resultados das entrevistas a alunos com DT

A análise de conteúdo das entrevistas aos alunos com DT permitiu-nos: (i) conhecer a sua perceção face à inclusão de colegas com MD no ER, (ii) identificar os contextos e as atividades que os alunos com MD participam e (iii) conhecer a opinião de alunos com DT sobre os colegas com MD (ver anexo AB). São esses resultados que seguidamente apresentamos na figura 9.

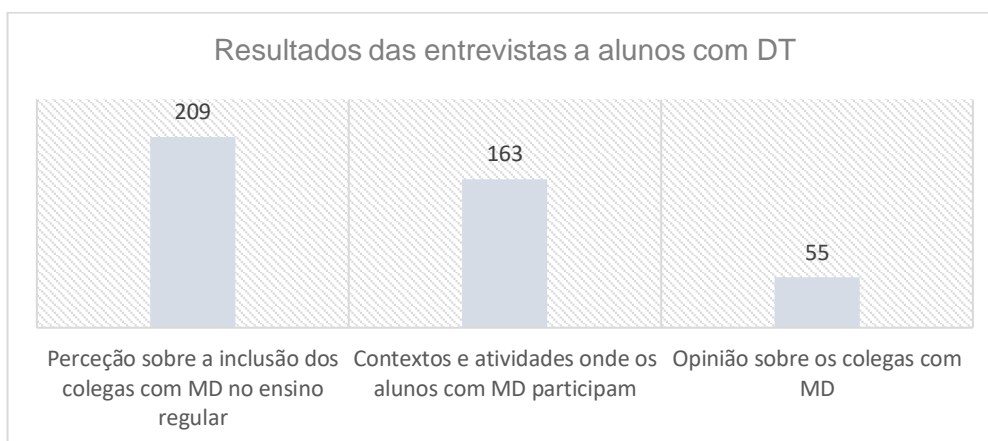


Figura 9. Resultados das entrevistas a alunos com DT

Na Figura 9 observamos uma síntese dos temas que os alunos com DT salientaram no seu discurso, destacando-se as perceções relacionadas com a inclusão de colegas com MD (correspondente a 49% do total em termos relativos, os

contextos e atividades onde os alunos com MD participam (equivaleu a 38% do total em termos relativos e as opiniões relacionadas com os colegas com MD (equivaleu a 13% do total em termos relativos).

### 3.1. Percepção face à inclusão de colegas com MD no ER

No que concerne à percepção dos alunos com DT face à inclusão de colegas com MD no ER os resultados do tema encontram-se expostos na Tabela 31.

Tabela 31

*Percepção sobre a inclusão dos colegas com MD no ER*

Categorias definidas	Frequência	
	N.º	%
Quanto ao convívio estabelecido	48	22,97
Quanto ao comportamento inadequado em sala de aula	45	21,53
Quanto à atitude perante o colega com MD	40	19,14
Quanto à escolha da escola	20	9,57
Quanto à necessidade de apoio	13	6,22
Quanto ao comportamento no recreio	13	6,22
Quanto ao comportamento adequado em sala de aula	9	4,31
Quanto aos recursos humanos	9	4,31
Quanto às interações estabelecidas	5	2,39
Quanto à interação com outras pessoas com deficiência	4	1,91
Quanto ao espaço da sala UAEAM	3	1,44
Total	209	100

Os alunos com DT manifestaram as suas opiniões sobre a inclusão dos seus colegas com MD enfatizando questões relativas ao convívio estabelecido, sendo referido por oito alunos sentimentos favoráveis perante a diferença, como se retrata a seguir: “Seja ela igual a nós ou da Unidade, é igual a nós” (A7), sendo salientados pela maioria dos alunos com DT sentimentos de bem-estar face à interação com colegas com MD, como ilustra o excerto do aluno A4 “Sinto-me bem a brincar com ele”. Os alunos com DT expressaram ainda outras opiniões sobre este assunto, relatando um conhecimento variável dos colegas com MD, dizendo A13 referindo-se a F., um colega com MD da sua turma “Nós também não o conhecemos muito bem”.

Os alunos manifestaram ainda ter interesse pelos colegas com MD, afirmando: “Quando soubemos que ela era da Unidade (...) nós íamos sempre lá perguntar, à sala da Unidade.” (A12), e a percepção de que estes são de certa forma simpáticos, quando dizem: “O F. é muito fofinho e conheço muito bem os pais dele. E porque fui aos anos dele e ele foi aos meus. E porque ele já andou na minha escola, foi meu

colega na Pré.” (A10). Alguns alunos salientaram a ausência de dificuldades na interação com o colega, afirmando A3: “Eu acho que conseguimos e não temos assim muitas dificuldades.” A aluna A8 referiu ainda um sentimento positivo da turma face ao conhecimento da colega, afirmando: “Depois, na festa de Carnaval, todos ficaram entusiasmados por conhecer a N”. É referido também que os colegas com MD apresentam um parco repertório de brincadeiras, dizendo A3: “Porque ele não consegue brincar muitas coisas”. Referiram igualmente sentir dificuldades perante a agitação do colega como relatou o aluno A3: “Depende, ele às vezes está mais excitado, mas na mesma, nós conseguimos pôr-lhe na linha.” Foi também relatada a existência de sentimentos desfavoráveis por parte de alguns colegas, como nos diz A13: “mas há pessoas que não gostam de brincar com eles.”. O reduzido contacto no contexto escolar também foi assinalado por A13 “Porque agora nos tempos de escola não brincamos tanto, não brincamos quase nada”.

Surgiram também relatos sobre os comportamentos inadequados em sala de aula por parte dos alunos com MD, principalmente pelos alunos com DT da turma frequentada pelas duas alunas com MD com mais participação em contexto de sala de aula. Os comportamentos inadequados referidos com maior frequência foram a desadequação do tom de voz usado, por exemplo A14 disse: “mas às vezes ficam quietas as duas a falar muito alto”, salientando também o desrespeito pelos colegas, afirmando A16: “Na aula de Música é que ela descalça-se e começa a cuspir e começa a fazer aquelas coisas.” Foi ainda manifestado o inapropriado arremesso de objetos, a demonstração de agitação motora e a agressão física a pessoas . Os alunos com DT descreveram ainda outros comportamentos desajustados em contexto de sala com menor frequência em termos de análise categorial (ver anexo AB).

Quanto à atitude perante o colega com MD a grande maioria dos alunos manifestou a sua disponibilidade para ajudar e confortar em diversas situações, como nos disse A17: “Eu já ajudei a B. e a J. a escrever letras o T. também já ajudou”, e A18 “No ensaio para a festa, eu estava na fila da frente e o professor pediu-me para passar para ao pé delas, para me imitarem”. Foi ainda referido pelos alunos o contributo para superação das dificuldades dos seus colegas com MD, afirmando A2: “Ele precisa de ajuda, às vezes empurra-nos e nós temos de o ajudar ao máximo”. Foi salientada ainda a proteção perante comportamentos inadequados de outras crianças, expressando A6: “Uma colega disse que ela era feia. (...) e eu comecei a ralhar com ela.” Também foi manifestado o apoio prestado em diversas situações como

brincadeiras, nomeadamente “Sinto que se também fosse assim, também gostava que me fizessem o mesmo, que brincassem comigo”.

Relativamente à escolha da escola, a maioria dos alunos com DT salientou a sua concordância com a frequência da escola e turma por colegas com MD, como se ilustra com a fala da aluna A13: “Eu acho bem porque eles, também têm de frequentar escolas, mesmo tendo um problema. Eles não são menos do que nós, as pessoas são a mesma coisa”. A aluna A3 salientou também a sua opinião relativamente à dinâmica escolar afirmando: “esta escola é muito boa para ele e consegue-o ajudar e ele está cada vez melhor a perceber os problemas e a conseguir superá-los.” e considerou a sua turma uma escolha adequada a inclusão de alunos com MD, dizendo: “Eu acho que foi uma boa escolha pô-lo na nossa turma, porque a nossa turma é mista e assim tem mais pessoas, tanto mais velhas como mais pequenas e assim ele tem os dois lados”. O aluno A13 manifestou ainda a sua discordância com o facto de a escola não acolher todos os alunos, referindo: “O meu primo que é autista, ele vinha para cá, só que não aceitam autistas, isso é que acho que não é bom ... Acho que deviam aceitar todas as crianças”.

Os alunos expressaram também a sua opinião quanto à necessidade de apoio dos seus pares com MD. A este respeito a aluna A1 considerou que o colega com MD necessita de auxílio em várias situações: trabalhar, brincar, etc., dizendo: “Precisa de ajuda para várias coisas, ele não consegue trabalhar sozinho, temos de o ajudar a fazer as coisas, brincar com ele”. A aluna A13 referiu a necessidade de ajuda para a realização de atividades, afirmando: “O F. pode fazer as mesmas coisas que nós, mas ele precisa de pessoas a ajudá-lo”, e evidenciando a necessidade de maior auxílio a colegas com problemáticas mais graves: “Nós temos de ajudar o F. mais um pouco do que a B. e a J.”. A aluna A3 referiu a necessidade de auxílio ao colega com MD para vencer as suas dificuldades dizendo: “e precisamos ajudá-lo a superar”, salientando o contributo para a diminuição do isolamento e desenvolvimento de um sentimento de pertença, como se ilustra no seguinte excerto: “E brincar o máximo com ele para não se sentir sozinho e diferente dos outros”. Por seu lado, o aluno A2 destacou a necessidade de ajuda na compreensão da conduta correta a adotar, quando diz: “Às vezes temos de ... Não sei como explicar ... Fazê-lo perceber que não deve fazer isso ou que deve fazer, assim essas coisas”.

Relativamente ao comportamento dos alunos com MD no recreio é referida a manifestação de comportamentos inadequados face aos colegas, como nos diz A3: “Ele às vezes empurra-nos”; bem como a alteração do comportamento perante a interação com colegas, por exemplo A2 diz: “Ele no outro dia, eu a C. estávamos a brincar com outras amigas, e ele veio-nos empurrar e a gente fazer assim para ele não vir, e tipo, começa a brincar connosco”. É referida ainda a procura de colegas com DT no recreio por parte de alunos como MD no espaço de recreio, por parte de A1: “Muitas vezes vai ao recreio e começa a correr para ir ter connosco”.

Os alunos com DT entrevistados salientaram também, mas menos frequentemente, a manifestação de comportamentos adequados em sala de aula por parte dos seus colegas com MD. O aluno A18 afirmou: “Pois, mas ele porta-se bem,” e o A16 relatou a melhoria do comportamento de alguns alunos com MD, dizendo: “No primeiro período ela estava muito mal, mas agora melhorou”. A aluna A13 referiu ainda a demonstração de comportamentos de carinho.

Os alunos com DT falaram ainda dos recursos humanos, salientando o auxílio relevante dado pelas assistentes operacionais no espaço da UAEAM, por exemplo A1 diz: “As Assistentes conseguem-no ajudar, controlá-lo lá na sala da Unidade, a tentá-lo perceber melhor, a ajudá-lo a fazer várias coisas, como o irmão dele”, tal como no espaço de recreio “Quando acontece alguma coisa, uma Assistente Operacional vai lá e diz que não. Vai lá e tira-o para outro lado e ele vai para outro lado”.

Ao nível das interações estabelecidas são referidas dificuldades na compreensão de alguns comportamentos, como expressa A7: “Eu gostava de perceber o que ela dizia”.

Quanto ao espaço da sala UAEAM, existe uma participação variável de alunos com DT neste espaço, como nos diz A7: “vamos ajudar na Unidade” e A9: “Eu não, porque vou almoçar a casa”.

Em síntese, os alunos com DT evidenciam um sentimento favorável perante a diferença e bem-estar face à interação com o colega com MD, manifestando, no entanto, dificuldades resultantes dos comportamentos inapropriados em contexto de sala ou de recreio. A maioria dos alunos entrevistados manifestaram disponibilidade para ajudar e confortar os colegas com MD em diversas situações, no sentido de os auxiliar a ultrapassar as suas dificuldades. Mostraram ainda a sua concordância com a frequência de alunos com MD na sua escola e turma.

### 3.2 Contextos e atividades onde os alunos com MD participam

Respeitante aos contextos e atividades onde os alunos com MD participam, os resultados encontram-se explicitados na Tabela 32, sendo realizada seguidamente uma análise dos mesmos.

Tabela 32

*Contextos e atividades onde os alunos com MD participam*

Categorias definidas	Frequência	
	n.º	%
Opinião relativa à participação em sala de aula	55	33,74
Atividades no espaço do recreio	50	30,67
Atividades em contexto da sala de aula	20	12,27
Opinião relativa às atividades realizadas no recreio	10	6,13
Opinião relativa às atividades realizadas na sala UAEAM	7	4,29
Opinião relativa à sala UAEAM	6	3,07
Espaços frequentados	6	3,68
Razões que levam os alunos com DT à sala UAEAM	4	2,45
Atividades no espaço da sala UAEAM	4	2,45
Opinião relativa à participação no espaço do ATL	2	1,23
Total	163	100

No que concerne ao tema «contextos e atividades onde os alunos com MD participam», os alunos com MD entrevistados centraram o seu discurso na participação em sala de aula e na descrição das atividades realizadas em espaço do recreio, sendo feita também referência às atividades realizadas em sala UAEAM. Quanto à participação em sala de aula, a maioria dos alunos com DT manifestou interesse em ver aumentada a participação dos colegas com MD em contexto de sala e na sua participação na festa final de ano, dizendo A6: “Gostava que ele fosse mais vezes à minha sala e tivéssemos mais tempo para estar com ele dentro da sala de aula e não no recreio”, considerando que os mesmos apresentam uma reduzida participação neste contexto, afirmando A3: “Ele foi à nossa sala, este ano, duas vezes. Os alunos referiram ainda que existe uma maior frequência de duas das colegas com MD, como afirmou A17: “Vemos mais a B. e a J.”, sendo referida a menor participação de alunos com MD devido às atividades desenvolvidas na UAEAM, como diz A16: “mas às vezes elas não estão, porque estão na sala da Unidade a fazer outras coisas”. Foi salientada ainda a ausência de participação dos alunos com MD nas atividades da sala do ER, como se ilustra no excerto da A12: “Mas nós um dia pensámos, quando ouvimos falar dela, que ela vinha mesmo para a nossa sala e ela nunca mais estava a chegar aqui”. O aluno A10 relatou também existir maior participação por parte de um

colega com MD aquando a frequência do Jardim de Infância: “Havia uma coisa gira que nós fazíamos com o F., ponhamos ali uma massa e ele mexia, com a Professora I. na minha escola antiga. Ele era mesmo da nossa sala e estava lá o dia todo”. A aluna A13 referiu ainda a capacidade para participar adequadamente por parte de alguns alunos: “A B. e a J. quando querem fazem as coisas bem”.

No que respeita às atividades desenvolvidas no espaço do recreio, foi feita referência a diversas atividades/situações: brincadeiras não especificadas, por parte de A5: “nós brincamos às vezes com ele no recreio”; brincadeira da apanhada, por parte de A13: “Às vezes ela vem para ao pé de nós e eu vou apanhá-la, assim essas coisas”; convívio social por parte de A8: “Eles estão um bocadinho lá fora...”; brincadeiras com bola referidas por A3: “e às vezes, quando temos nós uma bola brincamos com ele e ele brinca connosco”. Outros alunos com DT salientaram ainda a batimento de palmas e corridas, passeios pelo recreio, brincadeiras de faz de conta, partilha de momentos calmos e a realização do jogo da sardinha.

Relativamente às atividades em contexto da sala de aula, os alunos com DT referiram com maior frequência o envolvimento dos alunos com MD em atividades de Expressão Plástica, como salientou A6: “Ele às vezes vai à minha sala e nós damos-lhe uma folha e ele começa a desenhar e a fazer uns rabiscos. (...) Às vezes ele vai à sala, mas isso é mais a desenhar e assim”; nas festividades, como diz A12: “Eles podem vir sempre que há festa” e na realização de presente para comemoração de dias específicos, tais como o Dia do Pai, por exemplo A18 afirmou: “Eu fiz a camisola dele, acho eu... (...) Fui eu que comecei e depois a J. [aluna com DT] acabou” e do Dia da Mãe, dizendo A17: “Experiências, quando nós fizemos as velas para o Dia da Mãe ele esteve lá”. É salientada também pelo aluno A12 a participação em atividades alusivas ao Carnaval e comemoração do Dia Mundial da Criança, afirmando: “Participou no Carnaval...” e “E no dia da criança, acho eu”. A aluna A18 referiu ainda a participação na aula de Música: “A B. canta às vezes quando nós cantamos”.

No que concerne à opinião relativa às atividades realizadas no recreio, foi referida a parca frequência do espaço do recreio por parte de alguns alunos por parte de A14: “Sim, é que ele não vai muito para o recreio”, tal como uma frequência inconstante desse espaço pelo A10: “mas a N. e isso não saem quando é para o recreio, só o A., o I. vai para a Pré e o F...”. Foi salientada ainda uma maior frequência de brincadeiras com alunos com DT do que com os pares com MD pelo aluno A18: “Às vezes, converso com as minhas amigas e não tanto com elas”, tal como existe uma

maior frequência de brincadeiras com alunos com comportamentos adequados, referido por A16: “Sim, se elas ... Se a B. em vez de excitar-se até podia brincar mais com ela”.

Os alunos com DT referiram também a sua opinião relativa às atividades realizadas na sala UAEAM, salientando A3 a restrição da participação de alunos com DT, dizendo: “Nós não podemos. Quando vamos para a sala de manhã, nós passamos por lá e ele às vezes está lá e eu espreito só, mas não digo nada”. Foi ainda referenciada a menor participação dos alunos com MD em atividades do ER devido à frequência da sala UAEAM, como nos diz A10: “Ele era mesmo da nossa sala e estava lá o dia todo. Aqui não, já tem uma Unidade”. No que respeita à opinião relativa à sala UAEAM por parte dos alunos com DT, foi relatada que a maior permanência neste espaço por parte de alguns alunos com MD condiciona o convívio entre todos, como diz A16: “O F. está sempre na sala da Unidade. (...) mas nós vemos poucas vezes e a escola está quase a acabar”, sendo manifestada a discordância com a frequência integral deste espaço por parte de um aluno (A13): “porque estar sempre fechados na sala[UAEAM] não é coiso...”, considerando que existe a necessidade de participação em atividades em diversos locais: “E eles são humanos e os humanos gostam de passear e de ir a sítios diferentes e não estar sempre no mesmo sítio”.

No que concerne aos espaços frequentados, além das atividades referidas em contexto de sala de aula, os alunos com DT salientaram a frequência do espaço de recreio, bem como do espaço de Atividades de Tempos Livres (ATL).

Os alunos com DT referiram também as razões que os levam à sala da UAEAM, nomeadamente para a realização de registo dos almoços, como diz A16: “Vamos lá por causa do mapa dos almoços”; a realização da atividade de canto, salientado por A17: “Nós quando fomos à Unidade, fomos cantar”; a assinatura da fita de finalistas referida por A18: “Eu e a M. fomos lá para assinar a fita da B.” e para a conversação, como disse A17: “ou falar”.

Relativamente às atividades que os alunos com MD desenvolvem no espaço da sala UAEAM, é referida a participação em visitas de estudo por parte de A2: “Mas às vezes vai a visitas com a Unidade” e a realização de mostra de trabalhos por alunos com DT, como disse A13: “e depois nós é que fomos lá em baixo mostrar, eu e a E.”.

Relativamente à participação no espaço do ATL, a aluna A13 relatou uma maior interação com a colega B. com MD, devido à frequência do ATL, dizendo: “Eu brinco mais com a B., porque ela anda no ATL e como sou a menina mais velha e responsável no ATL, às vezes eu brinco com a B...” e referiu uma escassa interação com o F. no ATL “Às vezes eu fico um pouco com o F., mas não muito. No ATL”.

Em resumo, no que respeita aos contextos e atividades onde os alunos com MD participam, os alunos com DT manifestaram o interesse em ver aumentada a participação destes e referiram a reduzida participação de alunos com MD nas atividades em contexto de sala de aula, relatando que a participação destes alunos em ambiente de sala de aula corresponde ao envolvimento em atividades de Expressão Plástica e atividades alusivas a festividades. Estes alunos salientaram ainda que a maior participação dos colegas com MD em atividades de espaço de recreio, relatando algumas brincadeira e atividades que realizam em conjunto e referindo uma parca frequência do espaço do recreio por parte de alguns colegas com MD. Relativamente à sala UAEAM, aludiram a menor participação dos colegas com MD das atividades do ER devido à frequência da sala UAEAM, condicionando o convívio entre todos devido à maior permanência neste espaço por parte de alguns alunos com MD. Foi manifestada a discordância com a frequência integral deste espaço, sendo salientada a necessidade de participação em atividades em diversos locais. Foi referida uma reduzida participação por parte de alunos com DT em atividades realizadas em contexto de sala UAEAM, sendo explicitadas algumas atividades realizadas em conjunto. Foi expressa a participação variável de alunos com MD em contexto de ATL.

### 3.3. Opinião sobre os colegas com MD

No discurso dos alunos com DT foram expressas opiniões sobre os colegas com MD salientando algumas características destes, a vários níveis, as quais se encontram explicitadas na Tabela 33.

Tabela 33

*Opinião sobre os colegas com MD*

Categorias definidas	Frequência	
	N.º	%
Ao nível das características motoras	18	32,73%
Ao nível das características cognitivas	10	18,18%
Ao nível das características sociais	10	18,18%
Ao nível das características comunicacionais	9	16,36%

(Cont.)

Tabela 33

*Opinião sobre os colegas com MD (Cont.)*

Categorias definidas	Frequência	
	N.º	%
Ao nível de outras características	4	7,27%
Ao nível do comportamento	4	7,27%
Total	55	100

No que respeita às características motoras os alunos com DT salientaram a mobilidade reduzida ou a ausência de marcha por parte dos seus colegas com MD, nomeadamente A12: “Ela é meio parada, se ela não estivesse parada, podia correr e andar mais, agora com ela parada”, e a ausência de controlo de alguns movimentos do corpo e problemas posturais pelo A14: “Ele às vezes dá-nos com o pé”.

No que concerne às características cognitivas foi referida a manifestação de dificuldades nas aprendizagens por A16: “Eles são meninos iguais a nós, só que têm dificuldades”, e a dificuldade na compreensão de situações.

Ao nível das características sociais, foi explicitada pelo A6 como principal característica a simpatia, quando afirmou: “Ele é um bom menino” e a dificuldade em brincar como as outras crianças: “mas também não foi ele que quis ser assim. Ele se calhar preferia ser uma criança normal, que brincasse com todas as outras e não pode”.

Relativamente às características comunicacionais foi relatada a utilização de comportamentos não verbais potencialmente comunicativos, pelo aluno A1: “Ele até gosta de bater palmas, quando alguém faz alguma coisa, ele gosta muito de bater palmas” e pelo A3: “O que quer dizer que está feliz”. Também é salientada a utilização do toque ou do empurrarão para comunicar, por parte do aluno A3: “Se empurra com muita força, às vezes...” e do A2: “Não está a gostar da brincadeira”. Salientou-se ainda a referência à ausência ou dificuldades na linguagem oral por parte de colegas com MD, pelo aluno A10: “E até há uma coisa que nós não compreendemos. Nós dizemos: “Olá N.” e ela nada”.

Foram salientadas também a apresentação de dificuldades visuais por parte de uma colega com MD, no caso A16 referiu: “Não sei porque a J. usa um penso no olho, se ela não está a usar óculos” e a necessidade de supervisão constante devido à dificuldade no controlo do comportamento.”.

Em resumo, de forma a contextualizar a forma como os alunos com DT percecionam os colegas com MD, verifica-se que foi dado maior ênfase às dificuldades

relacionadas com a mobilidade e controlo postural e manifestação de dificuldades nas aprendizagens e dificuldade na compreensão de situações mais exigentes em termos cognitivos. Foram também referidas algumas dificuldades devido à falta de comunicação verbal e os comportamentos potencialmente comunicativos para colmatar estas dificuldades. Em termos sociais, os alunos com DT consideraram que os colegas com MD são simpáticos e amistosos, mas têm alguma dificuldade de controlo comportamental.

#### **4. Resultados das observações não participantes**

Como explicitado no capítulo referente à metodologia, foram concretizadas nove observações não participantes, cujo conteúdo foi tratado através de análise categorial. Posteriormente foram elaboradas duas sínteses das análises categoriais realizadas, uma síntese referente aos contextos formais (i.e. espaço de sala de aula e espaço de biblioteca) (ver anexo AG) e outra síntese respeitante aos contextos informais (i.e. espaço de recreio e espaço de refeitório) (ver anexo AH). São esses dados que passamos a apresentar.

##### **4.1. Observações realizadas em contextos formais**

Com base na análise do mapa de rotinas sobre a participação dos alunos com MD nos contextos do ER (anexo O) e como explicitado no capítulo anterior, foram realizadas cinco observações em contextos formais (i.e. espaço de sala de aula e espaço da biblioteca). Estes contextos são frequentados com regularidade por duas alunas dos cinco que frequentam a UAEAM e que participaram nesta investigação. Foram registadas observações apenas destas alunas que manifestam problemáticas de menor gravidade, e maior funcionalidade que os restantes colegas com MD. Estas duas alunas comunicam oralmente, ainda que manifestando algumas dificuldades.

Da análise categorial da informação recolhida resultaram três blocos: caracterização da participação dos alunos com MD com maior frequência (corresponde a 40% do total em termos relativos); caracterização das práticas pedagógicas inclusivas observadas (equivale a 37% do total em termos relativos) e contextos e atividades onde os alunos com MD participam (equivale a 23% do total em termos relativos), estando a relevância dada a cada um destes blocos assinalada na Figura 10.

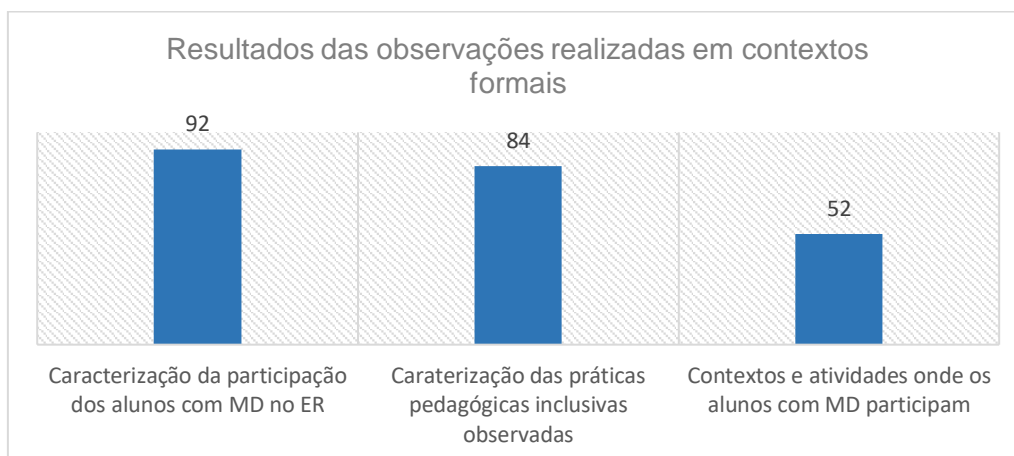


Figura 10. Resultados das observações realizadas em contextos formais

#### 4.1.1. Caracterização da participação dos alunos com MD no ER em contextos formais

Os resultados referentes à caracterização da participação dos alunos com MD no ER em contextos formais, encontram-se expressos na Tabela 34, sendo que a maior frequência deste tema correspondeu à interação de alunos com MD e os seus pares com DT.

Tabela 34

*Caracterização da participação dos alunos com MD no ER em contextos formais*

Caracterização da participação dos alunos com MD no ER	Frequência	
	N.º	%
Ao nível da interação com os pares com DT	34	36,96
Ao nível da autonomia	15	16,30
Ao nível da realização da atividade	14	15,22
Ao nível do comportamento	13	14,13
Ao nível da interação com o adulto	9	9,78
Ao nível da interação com os pares com MD	7	7,61
Total	92	100

Ao nível da interação com os pares com DT verificou-se, em todas as observações efetuadas em contextos formais, uma parca interação entre as alunas com MD e os seus pares com DT, tendo-se observada alguma conversação com pares relacionada com a atividade e sobre outros assuntos na observação nº 1 e principalmente nas atividades organizadas em trabalho individual. Porém, também se observou uma reduzida interação entre alunos com DT. Verificou-se uma distinta interação dependendo do colega com MD, tendo-se observado uma maior interação com a aluna B. e menor com a aluna J.

Foi observável a presença de coadjuvação de pares com DT na realização da observação não participante n.º 4 por um aluno do 4.º ano que, ao verificar que a B. tinha a tarefa incorreta, ajuda-a a colocar as letras do nome de forma correta, e na observação não participante n.º 8 onde se registou a atividade de ensaio de uma coreografia para a festa final de ano, existindo duas alunas de 4.º ano responsáveis pela ajuda às duas alunas com MD. Na observação não participante n.º 3, realizada no espaço de biblioteca, numa atividade pontual de Feira do Livro, existiu a disponibilidade dos pares para ajudar e confortar em diversas situações, tendo uma aluna do 4.º ano ajudado a B. na escolha de um livro e só posteriormente foi escolher o seu. Na atividade no espaço da biblioteca e na realização de uma coreografia de dança para o ensaio da festa de final de ano, a inclusão foi plena por parte das duas alunas com MD que frequentam o contexto de sala com maior regularidade, não existindo diferenciação em relação à participação dos seus pares com DT.

No que respeita à autonomia, as alunas com MD evidenciaram uma participação menos ativa perante o afastamento do professor e mais ativa perante a presença do professor, principalmente na realização de tarefas em trabalho individual, como se verificou na observação n.º 1 onde realizaram quatro fichas de trabalho de Matemática relacionadas com os conteúdos de Números e Operações (Números até 6 e Adição de números). As alunas com MD observadas demonstraram autonomia na deslocação no espaço, quer na ida para o espaço de sala de aula quer na ida para o espaço de recreio e na realização de atividades propostas de matemática.

Ao nível das atividades de Português, a aluna B. demonstrou melhor nível de concretização e autonomia, do que a aluna J., a qual apresentou dificuldades na concretização das tarefas propostas, não conseguindo colocar as letras do seu nome pela ordem correta, apesar de ter o seu nome escrito no cimo da folha como referência (documentado na observação n.º 4). Esta dificuldade e diferente nível de concretização da atividade também foi registada na observação n.º 6, tendo a aluna B. escrito o seu primeiro nome na folha de trabalho e a aluna J. manifestado dificuldades na escrita do seu nome.

No que concerne ao comportamento, as observações realizadas descreveram a apresentação de um comportamento tranquilo por parte das alunas com MD, ouvindo as orientações do professor, tendo demonstrado um sentimento de satisfação e de interesse pelas atividades propostas. Registou-se ainda a chegada ao espaço de sala após o horário estabelecido, concretizando as alunas chegaram à escola cerca

das 9h00, mas permaneciam na sala UAEAM a tomar o pequeno-almoço só depois vão para a sala de aula onde os colegas com DT já se encontravam a trabalhar.

Relativamente à interação com o adulto, a mesma foi positiva entre as alunas e o professor, existindo respostas a questões colocadas pelo professor e conversação relacionada com a visita de estudo realizada, sendo utilizadas expressões faciais de contentamento e satisfação com a visita de estudo, no seguimento da conversação.

No que respeita à interação com os pares com MD, foram observadas conversações entre as alunas com MD, sobre a atividade que estavam a realizar ou relacionadas com outros assuntos fora da tarefa, e para pedido e escolha de material escolar. As duas alunas com MD, nas observações realizadas com realização de atividades em trabalho individual estiveram sempre situadas na mesma mesa, apenas na atividade de ensaio para a festa final de ano é que estiveram com menor proximidade, apresentando maior interação com os pares com DT, principalmente a aluna B.

Em síntese, no que concerne à caracterização da participação dos alunos com MD no ER, registou-se uma reduzida interação entre alunos com MD e os seus pares com DT, existindo, no entanto, a coadjuvação de pares com DT na realização da atividade e a disponibilidade e aceitação dos pares com DT para ajudar e confortar em diversas situações. As duas alunas com MD demonstraram uma participação mais ativa perante a presença e proximidade do professor e autonomia e funcionalidade na deslocação pelo ambiente escolar. A concretização da atividade foi variável em função da disciplina e da aluna em questão, sendo maior nas atividades de Matemática e menor nas de Português, principalmente no caso da aluna J., que manifestou dificuldades nestas tarefas. As duas alunas com MD manifestaram um comportamento tranquilo e participante nas atividades propostas, evidenciando satisfação e interesse pelas mesmas. A interação destas alunas com o adulto foi positiva, sendo a mesma favorável à inclusão em contexto de ER.

#### 4.1.2. Caraterização das práticas pedagógicas inclusivas observadas em contextos formais

Os resultados referentes à caraterização das práticas pedagógicas inclusivas observadas em contextos formais (i.e. espaço de sala de aula e espaço de biblioteca) encontram-se explicitados na Tabela 35.

Tabela 35

*Caraterização das práticas pedagógicas inclusivas observadas em contextos formais*

Caraterização das práticas pedagógicas inclusivas observadas	Frequência	
	n.º	%
Ao nível das estratégias utilizadas	41	48,81
Ao nível da comunicação	14	16,67
Ao nível dos recursos materiais	14	16,67
Ao nível da organização das atividades	8	9,52
Ao nível da organização do espaço da sala de ER	7	8,33
Total	84	100

Relativamente à caraterização das práticas pedagógicas inclusivas observadas em contextos formais, metade dos registos dizem respeito às estratégias utilizadas pelos docentes nas suas práticas. As estratégias observadas foram: a explicação da atividade a realizar, a indicação de informações no decorrer da atividade, o posicionamento das alunas com MD próximo do professor, a utilização de pistas visuais nas fichas de trabalho, a realização de feedbacks periódicos e o questionamento oral. Foram também observadas outras estratégias, tais como: a adequação das atividades às capacidades dos alunos, existindo uma diferenciação curricular e individualização da tarefa e solicitação de atividades adicionais quando a atividade proposta foi concretizada. A utilização de comentários positivos e motivadores, a demonstração de entusiasmo pela participação das alunas com MD e o apoio na realização da atividade foram estratégias igualmente observadas. Para resolução de questões comportamentais o professor recorreu às seguintes estratégias: a chamada de atenção perante comportamentos considerados menos adequados e a resolução de conflitos sociais em contexto de recreio.

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

No que respeita aos recursos materiais, existiu o recurso à adequação de materiais às capacidades dos alunos, a preparação prévia dos materiais e recurso a materiais específicos, tendo em conta a diferenciação curricular realizada. Também se

observou a utilização de material manipulável e de recursos concretos para ajudar na resolução de problemas.

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

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

Na Tabela 36 encontram-se explicitados os resultados referentes aos contextos e atividades onde os alunos com MD participam em contextos formais.

Tabela 36

*Contextos e atividades onde os alunos com MD participam em contextos formais*

Contextos e atividades onde os alunos com MD participam	Frequência	
	N.º	%
Atividades / tarefas em contexto da sala de aula	38	73,08
Atividades em contexto da biblioteca	11	21,15
Atividades no espaço da sala UAEAM	3	5,77
Total	52	100

Relativamente aos contextos e atividades onde os alunos com MD participam em contextos formais, foi observada em contexto de sala de aula a realização de atividades de Português (i.e. escrita do nome próprio e do apelido com letras móveis e ficha de trabalho sobre a letra G); de Matemática (i.e. fichas de trabalho de Matemática relacionadas com os conteúdos de Números e Operações), sendo estas atividades diferenciadas em relação aos colegas com DT; o ensaio da coreografia para a festa final de ano com os colegas com DT e preparação da participação na mesma; a realização de atividades de Expressão Plástica; a conversação acerca de rotinas; a preparação e o relato da participação em visitas de estudo.

Em contexto de espaço de biblioteca foi observada a participação de duas alunas na Feira do livro realizada na biblioteca escolar e existindo a interação da B. com uma colega com DT na escolha de um livro e conversação com a vendedora por parte da aluna J.

Como descrito anteriormente, as alunas com MD têm permanência no espaço da sala da UAEAM até às 9h20 para toma do pequeno-almoço, chegando mais tarde às atividades em contexto de sala de aula. O aluno F. colega de turma destas colegas, ficou em permanência no espaço da UAEAM no decurso das observações realizadas, verificando-se ausência de participação em atividades em contexto de sala.

#### 4.2. Observações em contextos informais

De acordo com o explicitado anteriormente, existiu a análise categorial das observações em dois contextos distintos, devido às suas características em termos de formalidade, com o objetivo de conhecer e caracterizar a participação dos alunos com MD e caracterizar as práticas pedagógicas inclusivas e verificar possíveis diferenças e semelhanças entre os dois contextos. Em contextos informais (i.e. espaço de recreio e espaço de refeitório) registou-se a presença de um maior número de alunos com MD, tendo estes participado em atividades no espaço de recreio e refeitório. Como referido anteriormente uma das alunas com MD participante neste estudo faltou num dos dias de observação e no outro dia este ficou em permanência no espaço da sala UAEAM. Os resultados obtidos encontram-se explicitados na Figura 11 com o bloco caracterização da participação dos alunos com MD com maior frequência (corresponde a 52% do total em termos relativos), seguidamente o bloco referente aos contextos e atividades onde os alunos com MD participam (equivale a 23% do total em termos relativos) e o bloco caracterização das práticas pedagógicas inclusivas observadas (equivale a 25% do total em termos relativos).

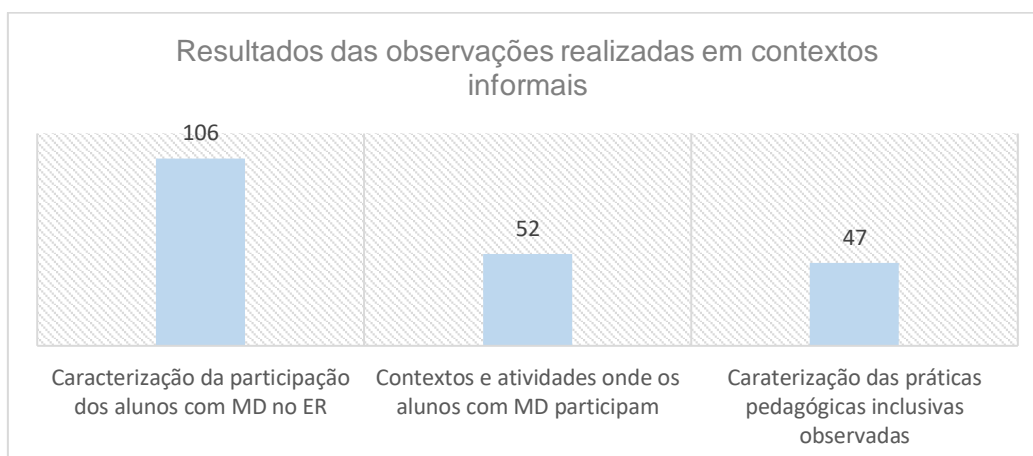


Figura 11. Resultados das observações realizadas em contextos informais

#### 4.2.1. Caracterização da participação dos alunos em contextos informais do ER

Os resultados obtidos podem ser observados na Tabela 37. À semelhança das observações realizadas em contextos formais, também em contextos informais a categoria “Ao nível da interação com os pares com DT” registou maior frequência, existindo pequenas diferenças de frequência nas restantes categorias.

Tabela 37

*Caracterização da participação dos alunos com MD no ER em contextos informais*

Caracterização da participação dos alunos com MD no ER	Frequência	
	N.º	%
Ao nível da interação com os pares com DT	51	48,11
Ao nível do comportamento	21	19,81
Ao nível da autonomia	14	13,21
Ao nível da interação com os pares com MD	10	9,43
Ao nível da comunicação	5	4,72
Ao nível da interação com o adulto	5	4,72
Total	106	100

No que diz respeito à interação entre os alunos com MD e os pares com DT, existiu proximidade física de pares com DT, quer em contexto de refeitório quer em contexto de recreio, mas foi registada uma reduzida interação entre alunos com MD e pares com DT. Ainda assim, foi observado convívio social e episódios de interação positiva entre alunos com DT e pares com MD, com a demonstração de comportamentos de carinho e procura recorrente nos intervalos das atividades letivas, em contexto de recreio, de um aluno com MD por parte de um colega com DT. Em contexto de recreio existiram situações de deslocação conjunta, de conversação, cumprimento verbal entre alunos, auxílio com o vestuário, recetividade da interação com pares com MD, mas também de agressão física a pessoas, por parte de um aluno com MD. Apesar destas interações, foi observada uma maior interação entre pares com DT, ausência de brincadeira entre alunos com MD e pares com PT e um interesse relativo na interação entre estes alunos. É de salientar o condicionamento das interações devido às condições climáticas no segundo dia de observações.

No que concerne ao comportamento dos alunos com MD há a salientar a apresentação de um comportamento tranquilo nas atividades, por vezes observando o espaço que os rodeia. Foi observada a demonstração de comportamento de satisfação e recetividade ao contacto com o adulto, nomeadamente nas correções posturais e no auxílio à alimentação. Como explicitado anteriormente uma das alunas (a N) não esteve presente, quer em contexto de espaço de recreio quer em contexto

de espaço de refeitório. As duas alunas com MD com maior funcionalidade, apresentam um comportamento protetor face a colegas com MD, principalmente em espaço de recreio, procurando evitar comportamentos inadequados de colegas com MD, como o comportamento de fuga. Estas duas alunas com MD demonstraram comportamentos de autodeterminação semelhantes aos pares com DT.

Ao nível da autonomia, as duas alunas com MD manifestam autonomia no processo de alimentação e na deslocação entre os espaços da escola, demonstrando competências funcionais. Os restantes três alunos com MD apresentam alguma ou total dependência do adulto, em termos de alimentação, deslocação e higiene.

Ao nível da interação com os pares com MD, foi observada proximidade física, quer no espaço de receio onde brincavam, quer no espaço de refeitório estando juntos numa das mesas deste espaço. Foram registados momentos de interação, tal como de ausência de interação, demonstração de comportamentos de carinho e, como referido anteriormente, uma atitude protetora por parte das colegas com MD que apresentam maior funcionalidade.

Nestes contextos e devido à ausência de comunicação oral, por parte de alguns alunos como MD, nomeadamente o A. e o F., recorreu-se à utilização comportamentos potencialmente comunicativos como os movimentos corporais, os comportamentos de “tocar” e “empurrar”, o recurso ao toque no adulto e a utilização de expressões faciais.

No que concerne à interação com o adulto verificou-se a solicitação de alimentos e interação verbal junto das funcionárias do refeitório, e existência de interação de natureza lúdica, quando a DEE1 brinca com o pé do F. no espaço de recreio, de acordo com a observação n.º 2.

Resumindo, em contextos informais são observadas situações de proximidade física de alunos com MD e os pares com DT, existindo episódios de interação positiva e favorável à inclusão de alunos com DT no ER. Porém, também foram registados momentos de reduzida interação entre alunos com MD e pares com DT, sendo observada maior interação entre alunos com DT ou entre alunos com MD. No que concerne ao comportamento, os alunos com MD à semelhança do observado em contextos formais, demonstraram um comportamento tranquilo, comportamentos de satisfação com a participação nas atividades e de receptividade ao contacto com o adulto. As alunas com maior funcionalidade apresentaram um comportamento protetor face a colegas com MD com mais dificuldade e evidenciaram autonomia no processo

de alimentação e na deslocação pelo espaço escolar. Nos contextos informais, devido às características dos alunos com MD foram observadas maior variedade de formas de comunicação, com recurso à utilização de comportamentos potencialmente comunicativos por parte de alunos sem linguagem oral.

#### 4.2.2. Contextos e atividades onde os alunos com MD participam em contextos informais

Os resultados referentes aos contextos e atividades onde os alunos com MD participam em contextos informais encontram-se explanados na Tabela 38.

Tabela 38

*Contextos e atividades onde os alunos com MD participam em contextos informais*

Contextos e atividades onde os alunos com MD participam	Frequência	
	N.º	%
Contexto e atividades no espaço do recreio	22	42,31
Contexto e atividades no espaço do refeitório	13	25,00
Atividades no espaço da sala UAEAM	6	11,54
Contextos que frequentam	4	7,69
Contexto da sala UAEAM	4	7,69
Apreciação da participação no espaço do refeitório	3	5,77
Total	52	100

Relativamente a contextos e atividades onde os alunos com MD participam em contextos informais, foram observadas as seguintes atividades no espaço do recreio: deslocação pelo espaço de recreio, convívio social, partilha de momentos calmos, brincadeira com as mãos, brincadeiras não especificadas e alimentação. Os alunos com MD frequentam uma zona específica do espaço de recreio, verificando-se a ausência de participação da aluna N. em contexto de espaço de recreio, devido à ausência nas atividades escolares num dos dias de observação e às condições climatéricas no segundo dia de observação.

No que respeita ao contexto e atividades no espaço do refeitório, foi observado o auxílio no transporte de materiais e arrumação do espaço e a transição entre espaços de forma autónoma por parte das alunas com maior funcionalidade. No caso dos alunos A. e F. a deslocação aconteceu com o auxílio do adulto. Os alunos com MD não almoçam com os alunos com DT das turmas a que pertencem, frequentando um local específico do refeitório onde partilham a mesa com outras crianças com MD. Todavia, pode existir a presença de alunos com DT ou um posicionamento próximo de alunos com DT.

Na sequência das observações realizadas nos contextos de recreio e de refeitório, foi observada a permanência no espaço da sala UAEAM em período de recreio da manhã por parte de alguns alunos e após o período de almoço a permanência de todos os alunos, não existe oportunidades para interagirem com os pares com DT, que ficaram a brincar no espaço de recreio. Porém, foi observado um episódio de interação de alunos com DT com os pares em contexto de UAEAM, onde os alunos com DT se deslocaram até esse espaço e realizaram uma atividade de música antes do período de repouso dos alunos com ME e com a ajuda de uma Professora de EE.

No que diz respeito aos contextos que frequentam, além dos referidos anteriormente, é de salientar a partilha do espaço de recreio entre alunos com MD e pares com DT, do espaço de recreio do Jardim de Infância e da frequência da sala UAEAM por crianças com MD do Jardim de Infância devido à falta da Educadora de Infância.

Relativamente à apreciação da participação no espaço do refeitório, foi observado uma permanência temporal variável dependendo do aluno em questão onde, à semelhança dos restantes contextos, se observou uma reduzida participação. A aluna N. não esteve no espaço do refeitório, tendo realizado a sua refeição na sala UAEAM num dos dias de observação.

Em síntese, mesmo em contextos informais os resultados revelam que os alunos com MD têm reduzida ou escassa interação com os pares com DT, principalmente os alunos com MD que apresentam problemáticas mais graves. Observa-se a partilha dos espaços educativos do ER entre alunos com MD e os pares com DT, e o estabelecimento de interações positivas entre estes alunos, o que nos parece favorável à inclusão. Mas, observou-se a frequência de locais específicos em espaço de recreio e espaço de refeitório, por parte dos alunos com MD, reduzindo as oportunidades de interação com os pares com DT e, por vezes, a permanência na sala UAEAM de alunos com MD com problemáticas mais graves.

#### 4.2.3. Caracterização das práticas pedagógicas inclusivas observadas em contextos informais

Os resultados relativos à caracterização das práticas pedagógicas inclusivas observadas em contextos informais estão explicitados na Tabela 39.

Tabela 39

*Caraterização das práticas pedagógicas inclusivas observadas em contextos informais*

Caraterização das práticas pedagógicas inclusivas observadas	Frequência	
	N.º	%
Ao nível das estratégias utilizadas	40	85,11
Ao nível dos recursos materiais	7	14,89
Total	47	100

Seguidamente são explanadas as estratégias utilizadas pelas docentes nas suas práticas pedagógicas observadas em contextos informais. A estratégia utilizada com maior frequência foi o auxílio na alimentação por parte das professoras de EE, como parte integrante do processo de desenvolvimento de competências motoras dos alunos com MD, através do auxílio na postura corporal e promoção de autonomia no processo de alimentação. Em resposta às caraterísticas físicas dos alunos com MD, estas docentes adequaram as estratégias às caraterísticas físicas da criança no momento da alimentação e no ajustamento do meio de transporte. Observou-se também o acompanhamento no espaço de recreio por parte da professora de EE e AO e a resolução de conflitos sociais que ocorreram neste espaço. Nas observações realizadas foi possível observar que as professoras de EE utilizaram o recurso à música como momento de transição, enquanto preparavam o espaço da sala da UAEAM para a sesta de alguns alunos com MD.

Relativamente aos recursos materiais, as docentes de EE de acordo com as caraterísticas físicas dos alunos, realizaram a adaptação de materiais e equipamentos, mas também optaram pela utilização de materiais semelhantes aos pares com DT.

Em resumo, as professoras de EE acompanharam os alunos com MD em contextos informais, como o espaço de recreio e o espaço de refeitório e utilizaram estas atividades para desenvolvimento de competências e promoção do desenvolvimento da autonomia destas crianças, adequando os materiais e equipamentos às características físicas dos alunos com MD.

## **CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

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

1. Caracterizar as práticas pedagógicas que promovem a inclusão de alunos com MD no ensino regular:
  - 1.1. Mapear as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes de ensino regular e de educação especial no sentido de promover a inclusão dos alunos que frequentam uma UAEAM no ensino regular;
  - 1.2. Identificar as estratégias e práticas de ensino dinamizadas pelos docentes no sentido de promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com MD no contexto regular de ensino, bem como a colaboração, o reconhecimento e a aceitação dos alunos com MD pelos seus pares com DT;
2. Identificar os contextos e as atividades nos quais os alunos com MD participam.
  - 2.1. Mapear os contextos nos quais os alunos com MD acedem no ensino regular;
  - 2.2. Identificar o tipo de atividades previstas nos planos de intervenção dos alunos com MD e as atividades em que estão efetivamente envolvidos nos contextos regulares de ensino;
3. Conhecer a percepção de professores e de alunos com DT sobre a participação dos alunos com MD nos contextos regulares de ensino:
  - 3.1. Conhecer as opiniões de professores e alunos com DT relativamente aos contextos a que os alunos com MD acedem no ensino regular;
  - 3.2. Identificar as percepções de professores e de alunos com DT relativamente ao tipo de colaboração, reconhecimento e aceitação que os alunos com MD têm por parte de professores e de alunos com DT.

### **1. Caracterização das práticas pedagógicas que promovem a inclusão de alunos com MD no ER**

Na caracterização das práticas pedagógicas que promovem a inclusão de alunos com MD no ER, serão discutidos os resultados obtidos nas entrevistas semiestruturadas a professores de ER e EE e das observações realizadas.

No que concerne às estratégias e práticas de ensino dinamizadas pelos docentes no sentido de promover a colaboração de alunos com MD com os seus pares com DT, os professores com ER relataram nas suas entrevistas a realização de trabalho colaborativo entre alunos como estratégia, recorrendo à utilização do apoio dos alunos com DT a alunos com MD, salientando a escolha de alunos mais sensíveis para cooperarem com os colegas com MD e a realização de trabalhos de grupo entre alunos. Algumas destas práticas foram registadas nas observações com a coadjuvação de alunas com DT às colegas com MD e a utilização do trabalho colaborativo, no ensaio para a festa de final de ano. Estes resultados vão ao encontro do que Ladeira e Amaral (1999) afirmam: “A gestão das atividades da sala de aula, com ou sem alunos multideficientes incluídos, beneficia com a utilização de técnicas de trabalho de parceria entre alunos.” (p.16).

Relativamente às estratégias e práticas de ensino dinamizadas pelos docentes no sentido de promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com MD no contexto regular de ensino, é referido pelos professores de ER nos seus relatos a adequação das atividades às capacidades dos alunos, o recurso a materiais manipuláveis, a gestão do horário da turma para facilitar a participação do aluno com MD e adequações ao nível do currículo e das condições de avaliação. Os resultados das observações realizadas permitiram constatar a adequação das atividades das disciplinas de Português e Matemática e recurso a materiais manipuláveis e adaptados, permitindo o desenvolvimento de aprendizagens de duas alunas com MD em contexto de sala, sendo as mesmas ajustadas às capacidades das mesmas. Correia (2005) considera que a escola inclusiva será aquela que tem como objetivo uma educação adequada a cada um dos alunos que a frequenta, tendo em conta as suas características individuais e as suas NEE, proporcionando as condições necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e social e ao seu sucesso educativo. Foram também constatadas as estratégias: explicação das atividades a realizar, indicação de informações no decorrer das atividades e realização de feedbacks periódicos, com recurso à utilização de pistas visuais na ficha de trabalho e posicionamento dos alunos próximo do professor no apoio à realização da atividade. De acordo com Correia (2003) é o professor do ER que, tendo a seu cargo o aluno com NEE numa sala de aula inclusiva, lhe deve proporcionar todos os apoios de que necessita para que ele permaneça neste espaço. Para Downing e Peckham-Hardin (2007), as equipas educativas precisarão identificar quais os tipos de apoios

necessários para promover a educação, bem como ter uma ideia clara dos conteúdos curriculares importantes para todos os alunos aprenderem.

As professoras de EE referiram a organização prévia das atividades a realizar, a realização de reuniões para planeamento conjunto com os professores de ER de atividades e o acompanhamento dos alunos à sala de aula. Neste sentido, Ladeira e Amaral (1999) defendem que a planificação das atividades deverá ser considerada em função do aluno específico, definindo o tipo de participação que este vai ter na atividade (total, parcial, parcial com apoio, total com apoio, etc.).

No que concerne às estratégias e práticas dinamizadas pelos professores no sentido de promover o reconhecimento e a aceitação dos alunos com MD perante os seus pares com DT, as docentes de EE referiram: a organização de atividades no ER com o envolvimento de todos os alunos e acessíveis a todos; o acesso da sala da UAEAM a todos os alunos da escola e o desenvolvimento de atividades conjuntas neste contexto entre alunos com MD e pares com DT.

As professoras de EE referiram ainda atividades realizadas no espaço da UAEAM, as quais contam com a participação conjunta de alunos de MD e pares sem DT, tais como a culinária, o conto de histórias e a observação de livros. Pensamos ser importante envolver os alunos com MD em diversas atividades, pois como refere Nunes (2008) é necessário “selecionar diferentes tipos de atividades que proporcionem experiências diversificadas, novas, interessantes e assegurem também o envolvimento ativo destes alunos em atividades desenvolvidas em conjunto com os seus pares sem NEE” (p. 24).

Foi verificado nas observações um episódio de acesso e participação de alunos com DT conjuntamente numa atividade musical após o período de refeição do almoço. Esta atividade serviu como momento de transição para o período da sesta dos alunos com MD. Contudo, parece-nos útil pensar também em desenvolver atividades em contextos naturais e diversificados, o que não se verificou para com alguns dos alunos que frequentam a UAEAM.

As observações em contextos informais (i.e. espaço de recreio e espaço de refeitório) permitiram constatar ainda o estabelecimento de algumas interações entre alunos com MD e pares DT. Foram ainda verificadas como estratégias por parte dos professores de ER, a utilização de comentários positivos e motivadores, tal como a demonstração de entusiasmo pela participação das alunas com MD pelo mesmo. Este dado parece-nos importante, na medida em que vários autores (Hostyn & Maes, 2009,

citando Nakken & Vlaskamp, 2002; Petry, Maes, & Vlaskamp, 2005), consideram que relações positivas são essenciais para o desenvolvimento de autonomia e identidade das pessoas com problemáticas mais graves.

Os docentes de ER e EE referiram também como práticas pedagógicas desenvolvidas no sentido de promoção da inclusão dos alunos que frequentam a UAEAM no ER, o trabalho em equipa com a colaboração com professores de EE e ER, a partilha de materiais e a organização conjunta de atividades. Roldão (2007), menciona que o trabalho colaborativo deverá assentar “como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e vários processos cognitivos” (p. 27). Como referem Madureira e Leite (2003) a partilha de experiências e saberes entre profissionais constitui uma mais-valia no processo educativo de crianças com NEE.

Nos contextos de espaço de recreio e espaço de refeitório, foram observadas práticas das docentes de EE, existindo o acompanhamento direto nestes espaços pelas professoras de EE e AO, auxiliando os alunos no processo de alimentação e deslocamento de alguns alunos com MD. Por outro lado, aproveitam estas atividades para promover o desenvolvimento de competências motoras e autonomia dos alunos. A revisão da literatura (Amaral et al., 2006; Nunes, 2008; Nunes & Amaral, 2008) descreve a utilidade das propostas educativas se apoiarem no modelo centrado em atividades naturais, pressupondo a participação em atividades reais nos seus múltiplos contextos de vida, adequando a alimentação e os meios de transporte às características físicas dos alunos, fazendo recurso à adaptação de materiais e equipamentos ou utilização de materiais semelhantes aos pares com DT. Neste sentido, Madureira e Leite (2003) defendem que as escolas do ensino regular deverão apresentar equipamentos que possam permitir às crianças/jovens com NEE uma melhor resposta às oportunidades de aprendizagem.

Em termos de caracterização das práticas inclusivas, os professores de ER expressam com maior ênfase, nas suas perceções face às dificuldades vividas na prática, tais como: a escassez de recursos humanos para apoio às dificuldades dos alunos com MD em contexto de sala, a gestão dos comportamentos perturbadores dos alunos, a gestão do apoio em contexto ER e o elevado número de alunos por turma. Por seu lado, os professores de EE relataram dificuldades de natureza burocrática, o que reduz tempo de colaboração com o professor de ER, bem como a disponibilidade

para o desenvolvimento da prática pedagógica. Salientam ainda a necessidade de gestão do currículo dos alunos com DT e dos comportamentos problemáticos. É referida ainda a necessidade de maior envolvimento dos professores do ER e maior estabilidade do corpo docente.

## **2. Identificação dos contextos e das atividades nos quais os alunos com MD participam**

Relativamente à identificação dos contextos e as atividades nos quais os alunos com MD participam, são sistematizados os resultados das entrevistas a professores de ER e EE, a alunos com DT e observações realizadas. No que concerne ao mapeamento dos contextos nos quais os alunos com MD acedem nos ambientes regulares de ensino, foi verificada e relatada a frequência dos espaços: salas de ER, sala da UAEAM, Jardim de Infância, espaço do ginásio, espaço de recreio, espaço de refeitório, espaço de biblioteca e espaço de ATL. Consideramos positivo este resultado, por como refere Nunes (2005) “É importante frequentarem diferentes ambientes de aprendizagem, como por exemplo: a sala da turma, os espaços exteriores da escola, o espaço da unidade especializada, os espaços da comunidade, de forma a possibilitar a aplicação das competências adquiridas em diferentes ambientes” (p. 8) Contudo, de acordo com os dados obtidos na nossa investigação, o acesso e participação nos espaços enumerados anteriormente ocorre de forma variável. Duas das alunas com MD com maior funcionalidade, autonomia e capacidade de utilização de linguagem oral acedem a maior número de espaços e com maior frequência. Os alunos com problemáticas mais graves, menor mobilidade e manifestando ausência de linguagem verbal acedem a menos ambientes regulares de ensino e com uma frequência inconstante ou mesmo ausência de participação. Desta forma, os resultados da nossa investigação apontam para uma menor participação dos alunos com problemáticas mais graves, devido aos constrangimentos causados pelas suas limitações. Este aspeto encontra-se documentado na revisão da literatura, por exemplo Nunes (2005) refere que:

As barreiras colocadas ao seu desenvolvimento, participação e aprendizagem são muito significativas fazendo com que tenham escassas possibilidades para interagir com pessoas e objectos e para se envolverem

nessas interações, necessitando, frequentemente, de sistemas de apoio adicional e especial que os ajude a participar nas actividades. (p. 7)

Parece-nos assim que a ausência ou o reduzido número de momentos de participação em actividades realizadas nos contextos naturais com os pares com DT por parte de alunos com MD, irá limitar também as suas oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem.

No que respeita à identificação do tipo de actividades previstas nos planos de intervenção dos alunos com MD, as duas alunas com MD com maior nível de funcionalidade, apresentam nos seus planos de intervenção actividades previstas em contexto de ER, nomeadamente o desenvolvimento das áreas de intervenção de Português e Matemática funcionais. Os outros três alunos apresentam a referência a actividades em contexto de biblioteca, não estando a decorrer as mesmas devido à falta de AO nesse espaço.

Segundo os professores de ER, as actividades onde geralmente os alunos com MD estão mais envolvidos em contexto de ER são: actividades de Expressão Artística e Físico-Motora, actividades alusivas à comemoração de dias temáticos e festivos, brincadeiras no espaço de recreio e participação em visitas de estudo. Isto vai de encontro com o defendido por Ladeira e Amaral (1999), ao afirmarem que se deve incentivar a participação das crianças com MD em actividades conjuntas com a comunidade escolar dando como exemplo as actividades de expressão, etc. Os professores de EE também referiram a participação de alunos com MD em actividades na biblioteca, manutenção da horta pedagógica e actividades de carácter lúdico, porém isso não foi observado no decurso do estudo. Mas como afirma Correia (2008) o papel do docente é de proporcionar um ambiente acolhedor, que suscite o aumento das interações entre alunos com DT e alunos com NEE.

Os alunos com DT relataram a participação dos colegas com MD em actividades no espaço do recreio e no espaço de ATL relacionadas com brincadeiras e convívio social. Em contexto de sala de ER, estes alunos referiram o envolvimento em actividades de Expressão Plástica, actividades de Português e actividades relacionadas com a celebração de festividades, o que coincide de alguma forma com o expresso pelos professores.

As observações em contexto de sala de aula evidenciaram a participação de duas das alunas com MD na realização de actividades de Português e Matemática,

sendo diferenciadas em relação aos colegas com DT e ajustadas às suas características. Realizaram ainda uma atividade Expressão Plástica associada a uma tarefa de Português. Da conversação entre os professores de ER com os alunos da turma, foi verificada participação de uma das alunas numa visita de estudo, em conjunto com a turma.

Em contexto de espaço de biblioteca, duas alunas com MD participaram numa Feira do livro com os colegas com DT.

As observações em contexto de sala de ER revelaram uma parca interação entre alunos com MD e os seus pares com DT, principalmente nas atividades organizadas em trabalho individual e na disciplina de Português, existindo uma concretização variável da atividade em função da aluna em questão. Foi visível também uma interação positiva entre alunas com MD e o docente de ER, sendo apresentado pelas alunas um comportamento tranquilo e demonstrado um sentimento de satisfação por parte das mesmas. Neste sentido, Correia (2008), quando se refere à importância da inclusão de alunos com NEE em salas de ensino regular, salienta que esta inclusão permite não só que estes tenham oportunidade de aprender com os seus pares, facilitando deste modo as suas aprendizagens, como também desenvolver interações sociais adequadas.

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

Parece-nos que face à reduzida interação entre alunos com MD e os pares com DT, está a ser esquecida uma parte importante da educação inclusiva, pois segundo Niis e Maes (2014. citando Petry, Maes, & Vlaskamp, 2005) as interações sociais e relações são uma dimensão central da qualidade de vida de pessoas com problemáticas mais graves. Acrescentam estes autores que estas interações entre pares também podem ter uma influência sobre sua qualidade de vida (citando Petry et al., 2005), considerando ainda que as interações sociais entre pares são importantes em todas as fases da vida (citando, Hay, Payne, & Chadwick, 2004; Rubin, Bukowski,

& Parker, 1998). Segundo Niis e Maes (2014), as interações sociais bem-sucedidas têm efeitos na saúde mental e física (citando, Cohen, 2004; Cacioppo, Bernston, Sheridan, & McClintock, 2000; Karelina & De Vries, 2011; Lincoln, 2000; Umberson & Montez, 2010), e beneficiam o desenvolvimento cognitivo e da linguagem (citando Canevello & Crocker, 2010; Hartup, 1989). Para Hostyn e Maes (2009) (citando Lubinski, 1981) as interações e comunicação bem-sucedida pode fazer a diferença entre o isolamento e o contacto social, a dependência e a independência, o afastamento e a realização para pessoas com dificuldades comunicativas.

### **3. Percepção de professores e de alunos com DT sobre a participação dos alunos com MD no ER**

Para esta discussão foram considerados os resultados das entrevistas realizadas a docentes e discentes com DT participantes nesta pesquisa.

Os professores de ER e EE salientaram as vantagens da inclusão de alunos com MD para ambos os grupos de alunos (com DT e com MD), nomeadamente na compreensão e respeito pelas pessoas diferentes por parte de alunos com DT e na socialização dos alunos com MD com os pares com DT. Este resultado está em consonância com a revisão da literatura efetuada. Por exemplo, Correia (2008) defende que as vantagens da inclusão não se restringem apenas aos alunos com NEE, esta é também benéfica para os alunos sem NEE, na medida em que lhes permite perceber a importância de aceitar e respeitar a diferença.

Quanto ao tipo de colaboração existente entre os alunos com MD e os seus pares nas situações de aprendizagem, as professoras de EE defenderam a implicação de uma participação ativa em conjunto com pares, tendo, no entanto, direito a uma resposta educativa diferenciada, em função das suas características físicas e intelectuais.

No que respeita à identificação do reconhecimento e a aceitação dos alunos com MD, parece-nos que de modo geral os professores de ER manifestaram reconhecimento e aceitação destes, salientando, contudo, a discordância da inclusão a tempo inteiro. Consideraram que a possibilidade de frequência a tempo inteiro da sala de aula por parte de alunos com MD depende dos apoios existentes, salientando que os alunos com problemáticas menos graves beneficiam da frequência do ER, porém os alunos com problemáticas mais graves manifestam uma parca evolução na aprendizagem, sendo um desafio à sua lecionação no ER. As professoras de EE

referiram a complexidade do conceito de inclusão e a necessidade de se clarificar o mesmo, evidenciando a implicação de uma participação ativa do aluno com MD em atividades conjuntas com os seus pares sem NEE e não apenas o acesso às salas de aula sem participação ativa. Para Downing e Peckham-Hardin (2007), embora a educação inclusiva possa ter razões sociais, é claramente reconhecido que simplesmente o acesso de alunos com MD a contextos de ensino regular, com alunos com DT é insuficiente (citando Carter, Hughes, Guth & Copeland, 2005; Copeland et al., 2004). Segundo estes autores os alunos com MD devem aprender tanto competências académicas como sociais, não sendo suficiente facilitar apenas o acesso a ambientes de aprendizagem típicos. Foi referido também pelas professoras de EE o direito à diferença, o direito a ter respostas diferenciadas, respeitando o desenvolvimento e implicando o respeito por estes alunos.

Foi realizado um balanço positivo da inclusão de alunos com MD nas turmas por parte de docentes de ER, sendo descrita uma opinião heterogénea em função das características dos alunos e do apoio prestado à inclusão destes no contexto do ER, considerando que a gravidade da problemática dos alunos condiciona a sua inclusão. Consideramos que estes resultados são importantes na medida em que, segundo Correia (2003), os professores que apresentam perceções positivas em relação à inclusão dos alunos com NEE revelam uma função mais ativa e dinâmica no processo de aprendizagem. As docentes de EE salientaram, no seu balanço do processo de inclusão, a melhor aceitação pelos professores do ER da participação dos alunos com MD nas atividades de sala de ER, existindo ainda, no entanto, dificuldade dos professores em entender a necessidade de envolver os alunos nas atividades e a necessidade de definição de estratégias para inclusão dos alunos com MD. Foi também referida a pretensão dos pais para que o filho participe em todas as atividades, independentemente das condições de realização das mesmas.

Os alunos com DT manifestaram um sentimento favorável perante a diferença, e de bem-estar face à interação com os colegas com MD. Referiram ainda a concordância com a frequência da escola e turma por parte dos colegas com MD, evidenciando, no entanto, algumas dificuldades perante comportamentos inadequados face aos colegas no contexto de sala de aula do ER e no espaço de recreio.

No que concerne ao tipo de colaboração existente entre os alunos com MD e os seus pares nas situações de aprendizagem, os alunos com DT salientaram o seu interesse em ver aumentada a participação dos seus colegas com MD, referindo a

reduzida participação de alguns destes alunos em contexto de sala de ER e de espaço do recreio. Explicitaram ainda a sua disponibilidade para ajudar, apoiar e confortar em diversas situações os seus colegas com MD e a possibilidade de participação nas atividades e nas brincadeiras, referindo que estes têm necessidade de ajuda para a realização de atividades.

No que concerne à participação em atividades da UAEAM, os alunos com DT referiram que uma maior permanência neste espaço por parte de alguns alunos com MD condiciona o convívio entre todos e manifestaram a sua discordância face à frequência integral deste espaço por parte dos seus colegas com MD, salientando a necessidade de estes participarem em atividades em diversos locais. Relataram ainda a sua presença em atividades da sala UAEAM, como a realização do registo dos almoços, a conversação de assuntos referentes à turma, a assinatura da fita de finalistas e realização de uma atividade de canto, parecendo-nos ser situações nem sempre muito frequentes. A abertura deste espaço a todos os alunos da escola é também defendida por Ladeira e Amaral (1999), ao descreverem as UAEAM como “salas em que os alunos com multideficiência (...) poderão realizar em conjunto com companheiros da sua turma actividades específicas” (p. 21).

Os alunos com DT salientaram que a dinâmica escolar permite ajudar os alunos com MD a superar as dificuldades, manifestando discordância com o facto de a escola não acolher todos os alunos independentemente da sua problemática. Parece-nos que na perspetiva destes alunos não existem constrangimentos significativos com a inclusão de colegas com MD, apresentando estes uma opinião favorável à inclusão dos mesmos em contexto de sala de aula do ER. Downing e Peckham-Hardin (2007) também referem estudos (Gallagher & Lambert, 2006; Hunt et al., 1994; Katz, Mirenda & Auerbach, 2002) que concluem a ausência de impacto negativo nos pares sem deficiência quando um colega de turma tem uma problemática grave. Estes autores (Downing & Peckham-Hardin, 2007) referem ainda estudos empíricos que apontam benefícios para os alunos com deficiências graves (Downing, Spencer, & Cavallaro, 2004; Fisher & Meyer, 2002; Foreman, Arthur-Kelly, Pascoe, & King, 2004), para alunos sem deficiência (Carter & Hughes, 2006; Cole, Waldron e Majd, 2004; Downing et al. 2004), e para os professores (Carter & Hughes, 2006; Copeland et al., 2002; 2004). De certa forma, as perceções dos alunos com DT e de alguns professores corroboram os resultados descritos por estes autores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Madureira (2017) vários estudos revelam a observação de práticas de inclusão bastante heterogêneas: (i) alguns alunos não frequentam a sala do ensino regular, permanecendo o tempo escolar integral nas UAEAM; (ii) outros alunos permanecem algum tempo em sala do ER, acompanhados por AO ou por professores de EE, participando em algumas atividades comuns ou realizando atividades diferenciadas dos pares com DT, e (iii) alunos que permanecem durante o tempo integral com o professor do ER, participando nas atividades e na dinâmica do grupo/turma. Considerando estes resultados procurámos aprofundar o conhecimento científico, realizando um estudo de caso sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas junto de alunos com MD, tendo em vista a sua inclusão. Ou seja, a nossa investigação teve por base um conjunto de inquietações relacionadas com a inclusão de crianças e jovens com MD no ER, nomeadamente a identificação das práticas inclusivas desenvolvidas junto destes alunos.

Os resultados da nossa investigação leva-nos a inferir que, à semelhança do descrito por Madureira (2017), temos um grupo de alunos que apresenta uma permanência integral do seu tempo escolar em contexto de sala UAEAM, sendo observada e relatada pelos participantes do nosso estudo uma escassa participação destes alunos em atividades conjuntas com os pares com DT em contexto de sala de aula. Parece-nos então, que estes alunos vivenciam limitadas oportunidades de interação com os seus pares com DT, perdendo possíveis oportunidades de desenvolvimento junto destes. Verificámos que este grupo de alunos apresenta problemáticas mais graves, indo ao encontro das perceções manifestadas por professores de ER e EE, que consideram que a gravidade da problemática dos alunos condiciona a sua inclusão na sala de aula (cf. Nunes 2005). Com base neste parco nível de participação, inferimos que neste estabelecimento educativo os alunos com MD mais grave parecem ter acesso à escola do ER, porém têm reduzidas oportunidades de participação nas situações de aprendizagem conjuntas com os seus pares (cf. Booth, 2002, López, 2002., Black-Hawkings, 2013, Madureira, 2017). Esta constatação vai ao encontro com o descrito na literatura, sendo salientado que alunos com problemáticas mais graves têm menor oportunidades de interação e desenvolvimento de competências.

Parece-nos que no segundo grupo de alunos referido por Madureira (2017), se encontram inseridas as duas alunas com MD que manifestavam melhor nível de funcionalidade e linguagem oral. Estas alunas participavam de forma parcial em contextos formais do ER. Essas experiências pareceram-nos ser favoráveis ao desenvolvimento de competências académicas ajustadas às suas características. Porém, essa participação no ER era geralmente diferenciada em relação às atividades desenvolvidas pelos pares com DT. Em contextos informais, estas alunas revelaram autonomia e funcionalidade, não manifestando discrepâncias assinaláveis face ao comportamento dos pares com DT.

Perante esta realidade dicotómica do nosso estudo empírico, em termos de participação nas atividades em contexto de ER e interação dos alunos com MD com os seus pares com DT, explanamos de seguida as perceções dos professores de ER e EE face à inclusão dos alunos com MD.

Os professores de ER manifestaram opiniões diversas relativamente à inclusão de alunos com MD no ER, podendo estas agrupar-se em três níveis: (i) posição favorável à inclusão, mas condicionada em função dos apoios, (ii) concordância com uma inclusão a tempo parcial e (iii) discordância quanto à inclusão no ER no caso de alunos com problemáticas mais graves. Podemos inferir que genericamente os professores com ER concordam em parte com a inclusão, sendo que para desenvolver a sua lecionação com alunos com MD necessitam de apoio direto de professores de EE de forma a acompanhar estes alunos em contexto de sala. Todavia, no caso de alunos com problemáticas mais graves, os professores do ER participantes neste estudo consideram que a inclusão destes alunos em contexto de sala de aula de ER poderá não ser benéfica. Parece-nos que esta discordância na participação de alunos com estas problemáticas poderá estar associada ao facto de se registar uma parca evolução nas aprendizagens de natureza académica, por parte destes alunos. Por outro lado, o investimento nas aprendizagens de natureza mais académica nestes alunos é geralmente escasso.

De facto, à semelhança de outros estudos empíricos realizados, os professores de ER e EE participantes na nossa investigação salientam como mais-valia da inclusão a socialização entre alunos com MD e os pares com DT, manifestando menor ênfase ao nível das aprendizagens académicas. Desta forma pode-se inferir a existência de um menor investimento na promoção de competências de natureza académica no caso de alunos com MD (cf. Correia, 2008; Downing & Peckham-Hardin,

2007), nomeadamente com os que manifestam necessidade de ter um conjunto de apoios mais robusto para poderem aprender e desenvolver-se.

Em nossa opinião a inclusão de alunos com MD no espaço da sala de aula do ER implica o recurso a estratégias que promovam o desenvolvimento de competências significativas e adequadas casuisticamente às capacidades do aluno em questão. Ou seja, o recurso a estratégias que efetivamente apoiem a participação dos alunos com MD em atividades conjuntamente com os pares. Pensamos que a utilização de uma abordagem como o Desenho Universal para a Aprendizagem (cf. Nunes & Madureira, 2015) poderá constituir-se como uma forma de não limitar a inclusão dos alunos com MD apenas à sua socialização e sensibilização dos alunos com DT para a diferença.

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

No que concerne às perceções das docentes de EE face à inclusão de alunos com MD, estas sentiram necessidade de realizar um balanço relativo ao processo de inclusão de alunos com MD no ER, manifestando constrangimentos no que concerne à divergência de atitudes face à aceitação de alunos com MD, existindo uma aceitação variável por parte de professores de ER destes alunos em contexto de sala de aula. É salientada a necessidade de se identificar estratégias promotoras de inclusão dos alunos com MD, que impliquem uma participação ativa nas atividades em conjunto com pares e a discordância com a limitação da inclusão à sensibilização dos alunos com DT.

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

físico ao contextos, mas também uma participação em atividades conjuntas (cf. Booth, 2002, López, 2002., Black-Hawkings, 2013, Madureira, 2017), não podendo estes alunos constituir apenas um nome na listagem nominal da turma, nem estando a sua participação em atividades em contexto de ER dependente apenas de uma postura positiva por parte de professores do ER.

No que respeita às práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas junto do grupo de alunos com MD, que participou parcialmente em contexto de ER, foram relatadas pelos professores estratégias como o recurso ao trabalho colaborativo entre alunos com MD e pares, a adequação das atividades às capacidades dos alunos, o recurso a materiais manipuláveis, ou a colaboração entre docentes de ER e professoras de EE. Parece-nos que estas estratégias são facilitadoras da inclusão de alunos com MD no ER, destacando-se o trabalho colaborativo entre alunos com MD e pares com DT, estratégias essas reportadas pelos professores em termos de conceções. Nas nossas observações verificámos, no entanto, que frequentemente as propostas de atividades visavam o trabalho individual, sendo apresentadas atividades diferenciadas entre alunos com MD e pares com DT. Consideramos que esta estratégia diminui o envolvimento dos alunos de forma geral nas atividades propostas, dificulta a gestão da atividade por parte do professor e agrava as fragilidades individuais dos alunos. Segundo Madureira (2017) importa alterar as práticas pedagógicas mais tradicionais, aplicando outras que privilegiem a criação de ambientes ricos em aprendizagens, caracterizado por aulas onde as oportunidades de aprendizagem são suficientemente acessíveis e colocadas à disposição de todos, de forma a que todos sejam capazes de participar, de alguma forma, na vida da sala de aula.

Relativamente às dificuldades sentidas nas suas práticas pelos docentes de ER, foi principalmente relata a escassez de recursos humanos, nomeadamente para apoio dos alunos em contexto de sala de aula, e foi manifestada a preocupação relativa à gestão dos comportamentos perturbadores dos alunos e às consequências que estes têm no desenvolvimento das atividades letivas da turma. Podemos inferir que a manifestação de comportamentos perturbadores por parte de alunos com MD condiciona o decorrer das atividades em contexto de ER, constituindo um constrangimento para alguns professores do ER. Parece-nos que urge uma alteração da organização dos contextos de ER e da forma de trabalho, de forma a acomodar a diversidade dos alunos e a diminuir o impacto de comportamentos fora da tarefa nas

atividades previstas para a turma. Neste sentido, as docentes descreveram como barreiras à inclusão de alunos com MD a gestão do currículo dos alunos com DT e a gestão dos comportamentos problemáticos daqueles alunos por parte dos professores de ER, afirmando a necessidade de maior envolvimento e aceitação da inclusão de alunos com MD pelos professores do ER.

Consideramos que os testemunhos dos alunos, relacionados com a percepção da participação de colegas com MD nas atividades em contexto de ER, trouxeram uma riqueza de informação interessante e de certa forma inovadora em estudos empíricos. Apesar de serem alunos de 1.º ciclo e de uma faixa etária relativamente jovem, demonstraram ter consciência do que é a inclusão de alunos com problemáticas tão graves, como é o caso de alunos com MD, e da necessidade de apoio que esta inclusão implica.

Os alunos com DT entrevistados manifestaram uma opinião muito favorável face à inclusão, referindo a sua concordância com a frequência da escola e turma, por parte de alunos com MD. Os alunos salientaram ainda o interesse em ver aumentada a participação de colegas com MD em contexto de sala de ER e demonstraram no seu discurso sentimentos favoráveis perante a diferença, e de bem-estar face à interação com o colega, o que já tem sido referido em alguma da literatura consultada (cf. Downing & Peckham-Hardin, 2007; Hostyn & Maes, 2009). Parece-nos ser igualmente positivo a explicitação, pela maioria dos alunos com DT, de sentimentos favoráveis à inclusão de colegas com MD nas atividades no contexto de ER e a manifestação do desejo de ver aumentada a sua participação nas mesmas.

Os alunos com DT afirmaram também existir algumas dificuldades no processo de inclusão dos colegas com MD, salientando o lidar com os seus comportamentos inadequados em contexto de sala de aula e em espaço de recreio e a reduzida participação dos colegas com MD em contexto de sala de aula.

Estes alunos mostraram-se cientes das dificuldades dos colegas com MD, salientando a necessidade de apoio destes colegas nas diversas atividades, tendo na globalidade destes alunos existido a disponibilidade para ajudar e confortar em diversas situações. Contudo, eles referem existir outros colegas com DT que, por vezes, manifestam atitudes menos corretas para com os colegas com MD.

Para alguns alunos com DT, existe uma permanência muito prolongada dos colegas com MD no espaço da sala UAEAM, sendo desenvolvidas atividades exclusivamente com pares com MD e existindo um reduzido número de atividades

conjuntas neste espaço junto de pares com DT. Pareceu-nos interessante o relato de um aluno com DT que salientava a maior presença de um colega com MD quando frequentava o Jardim de Infância e menor agora que está no 1.º ciclo, estando quase em permanência na sala UAEAM. Se alunos de uma faixa etária tão jovem conseguem ter percepção que estar em permanência num espaço como a sala UAEAM não é favorável para os colegas com MD, questionamos porque continuamos a deparar-nos com resultados empíricos que concluem a reduzida participação destes alunos em atividades do ER, mesmo em atividades lúdicas como uma Feira do livro ou o ensaio de uma canção? Pensamos que urge refletir acerca da educação inclusiva que estamos a proporcionar aos nossos alunos e ter o cuidado de não transformar um espaço de apoio à inclusão num espaço segregador dentro de um ambiente escolar.

Em termos de sugestões para investigações futuras, julgamos útil conhecer que respostas educativas estão a ser desenvolvidas junto de alunos com MD no seguimento das alterações legislativas colocadas pelo Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, existindo a criação de centros de apoio à aprendizagem, de acordo com o artigo 13.º. Consideramos também importante investigar como estão a ser operacionalizadas as medidas adicionais, segundo o artigo 10.º, sendo estas expectáveis em função das características físicas e cognitivas dos alunos com MD, como estão a ser operacionalizadas em termos de recursos materiais e humanos disponíveis na escola, principalmente ao nível do contexto de sala de aula do regular.

Importa referir também as limitações com que nos deparámos na realização do estudo, nomeadamente relacionadas com o tempo de realização deste, devido ao facto do autor do estudo ter tido necessidade de alterar o tema de investigação por falta de participantes na sua investigação inicial. Outra limitação no fator tempo foi a disponibilidade profissional do autor do estudo, principalmente no que respeitou à realização de observações.

## REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (1991). Effective schools for all: an alternative approach to special needs in education. In M. Ainscow (Ed.). *Effective schools for all* (pp. 293-308). London: David Fulton Publishers Ltd,
- Ainscow, M., Farrel, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.
- Ainscow, M. (2000). *Necessidades Especiais em sala de aula, um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Edições Unesco.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2013). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? In C. Giné (Coord.), D. Duran, J. Font, & E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: Horsori Editorial, S.L.,
- Ainscow, M. (2009). Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros. *Tornar a Educação inclusiva* (pp. 11-21). Brasília: Unesco
- Amaral, I. (2002). *Characteristics of communicative interactions between children with multiple disabilities and their non-trained teachers: effects of an intervention process*. Tese de doutoramento, não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade do Porto. Porto.
- Amaral, I., Elmerskog, B., Tellevik, J. M., Drave, D., Fuchs, E. & Farrelly, A. (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. ed.). Würzburg: Bentheim.
- Amaral, I. (2011). Comunicação na ausência de linguagem oral: O caso das crianças com multideficiência. In A. Guerreiro (Org.), *Comunicar e interagir* (pp.229-247). Lisboa: Edições, Universitárias Lusófonas, Coleção Comunicação e Média, textos Universitários.

- Apolinário, M. (2015). *Respostas educativas para alunos com multideficiência: concepções e práticas*. Dissertação de mestrado em Educação Especial apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em [03/04/2018] <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5647/1/Respostas%20educativas%20para%20alunos%20com%20multidefici%C3%Aancia.pdf>
- Arroja, M. (2017). *Concepções de professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico sobre a Inclusão Escolar*. Relatório de Estágio realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e de Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Consultado em [21/10/2018]: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8208/1/Relatorio%20final%20Maria%20Arroja.pdf>
- Black-Hawkins, K. (2013). The Framework for Participation: a research tool for exploring the relationship between achievement and inclusion in schools. *Revista Derecho y Humanidades (Journal of Law and Humanities, University of Chile)*, 21, 85-110.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T. (2002). Inclusion and exclusion in the city: *Concepts and contexts*. In: P. Potts, & T. Booth (Ed.). *Inclusion in the city*. (pp.1-14). London: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass.: Harvard UP.
- Capitão, P. (2010). *Concepções dos Professores face à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação Especialidade Educação Especial. Consultado em [21/10/2018]: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2937/1/Concep%C3%A7%C3%B5es%20dos%20professores%20face%20%C3%A0%20inclus%C3%A3o%20de%20alunos%20com%20NEE%20no%20ensino%20regular.pdf>
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Contreras, M. & Valência, R. (1997). A Criança com Deficiências associadas. In: R. Bautista (coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 377-389). Lisboa: Dinalivro.
- Correia, L.M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003b). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., Breia, G. & Micaelo, M. (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. 2.<sup>a</sup> Edição. Vila Nova de Famalicão: Livraria Almedina.
- Downing, J. E. & Eichinger, J. (2008). Educating students with diverse strengths and needs together – rationale for inclusion. In J. E. Downing, *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms*. (pp. 1-20). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Downing, J. & Peckham-Hardin, K. (2007). Inclusive Education: What Makes It a Good Education for Students With Moderate to Severe Disabilities? *In Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*. 32(1), 16-30.

- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. 3.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferreira, E. (2014). *Práticas de Inclusão com Alunos com Multideficiência no 2.º e 3.º Ciclo*. Dissertação de mestrado em Educação Especial apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em [04/04/2018]:  
<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4122/1/Pr%C3%A1ticas%20de%20inclus%C3%A3o%20com%20alunos%20com%20multidefici%C3%Aancia%20no%202.%C2%BA%20e%203.%C2%BA%20ciclo.pdf>
- Ferreira, V. (2013). *Práticas de Inclusão com Alunos com Multideficiência no 1º Ciclo*. Dissertação de mestrado em Educação Especial apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em [04/03/2017]:  
<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3138/1/Pr%C3%A1ticas%20de%20inclus%C3%A3o%20com%20alunos%20com%20multidefici%C3%Aancia.pdf>
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Font, J. (2013). *La colaboración de los centros de educación especial a la inclusión*. In C. Giné (coord.), D. Duran, J. Font, J., E. Miquel. *La educación inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 111-126). Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Giangreco, N. & Doyle, M. (2000). Curricular and instructional considerations for teaching with disabilities in general education classrooms. In: S. Wade (Ed.) *Inclusive Education: a case book of reading for prospective and practicing teachers* (pp. 51-69). (Volume I). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers
- Gil, A. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Giné, C. (2013). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. In C. Giné (coord.), D. Duran, J. Font, & E. Miquel. *La Educación Inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado* (pp 13-24). Barcelona: Horsori Editorial, S.L..
- Herederó, E. S. (2010). A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum Education*, 32(2), 193-208.

- Hostyn, I. & Maes, B. (2009). Interaction between persons with profound intellectual and multiple disabilities and their partners: A literature review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34(4), 296–312.
- 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.
- Kleinert, H., Towles-Reeves, E., Quenemoen, R., Thurlow, M., Fluegge, L., Weseman, L. & Kerbel, A. (2015). Where Students with the most significant cognitive disabilities are taught: Implication for general curriculum access. *Exceptional Children*, 81(3), 312-328.
- Ladeira, F. & Amaral, I. (1999). *Alunos com Multideficiência nas Escolas de Ensino Regular*. Coleção apoios educativos. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- Lopes, M. (2012). *Qualidade dos contextos educativos – Multideficiência e Inclusão*. Dissertação de mestrado em Educação Especial apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em [06/03/2017]: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2388/1/Qualidade%20dos%20contextos%20educativos.pdf>
- López, J. L. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 175-187.
- Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Madureira, I. (2017). II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: *Múltiplos Olhares* (pp. 57-69). Universidade do Algarve.
- Nijs, S. & Maes, B. (2014). Social Peer Interactions in Persons with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: A Literature Review. In *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 2014, 49(1), 153-165.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação. Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial. Lisboa.
- Nunes, C. (2005). Unidades Especializadas em Multideficiência - Normas Orientadoras. (DGIDC & DSEEASE, Edits.) Lisboa: Ministério da Educação.

- Nunes, C. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita. Organização da resposta educativa*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular. Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio – Educativo.
- Nunes, C. & Amaral, I. (2008). Multideficiência e Inclusão. *Diversidades [Multideficiência - Desafios]*, abril-junho (20), pp. 7-9. Consultado em [02/04/2018]: [pt.scribd.com/doc/3930950/Revista-Diversidades-Multideficiencia.pt](http://pt.scribd.com/doc/3930950/Revista-Diversidades-Multideficiencia.pt).
- Nunes, C. (2012). *Apoio a pais e docentes de alunos com multideficiência: Conceção e desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade de Lisboa. Consultada em [09/04/2017]: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7702/1/ulsd064599\\_td\\_tese.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7702/1/ulsd064599_td_tese.pdf)
- Nunes, C. & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143.
- Nunes, I. (2010). *Planeamento educativo e programação de Atividades para alunos com Multideficiência*. Dissertação de mestrado em Educação Especial apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em [07/04/2018]: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/103/1/Planeamento%20educativo%20e%20programa%C3%A7%C3%A3o%20de%20atividades%20para%20alunos%20com%20multidefici%C3%Aancia.pdf>
- Pereira, F. Crespo, A. Trindade, A. Cosme, A. Croca, F. Breia, ... Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Quivy, R. & V. Campenhaut, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, M. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Educação Especial Consultado em [07/04/2018]: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/122/1/Concep%C3>

%A7%C3%B5es%20e%20pr%C3%A1ticas%20de%20professores%20do%2020  
%C2%BA%20e%203%C2%BA%20ciclo%20do%20Ensino%20B%C3%A1sico.  
pdf

- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Sakiz, H. (2018) Students with learning disabilities within the context of inclusive education: issues of identification and school management. *International Journal of Inclusive Education*, 22:3, 285-305, DOI:10.1080/13603116.2017.1363302.
- Saramago, A. R., Gonçalves, A., Nunes, C., Duarte, F. & Amaral, I. (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência. Centro de Recursos para a Multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio SócioEducativo.
- Simeonsson, R. (1994). *Risk, resilience & prevention: Promoting the well-being of all children*. Baltimore: P.H. Brookes.
- Smith, D. (2008). *Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão*. 5ª Edição. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tellevik, J. & Elmerskog, B. (2009) *Activity-based intervention for multiple-disabled visually impaired people*. SAGE Publications. 27(3), 204–220, DOI: 10.1177/0264619609106361 Article.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Ministério da Educação e da Ciência de Espanha.
- Vlaskamp, C. & Putten, A. (2009). Focus on Interaction: The use of an individualization support program for person with profound and multiple disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 873-883.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. 2.ª Edição. Porto Alegre: Bookman.

## **LEGISLAÇÃO**

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

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

## **ANEXOS**

## Anexo A. Requerimento para a autorização do estudo na UAEAM



Exmo(a). Senhor(a)  
Diretor(a) do Agrupamento de Escolas

\_\_\_\_\_  
Dr.(.ª) \_\_\_\_\_

Data: 13/04/2018

Assunto: Investigação a realizar por António Joaquim Costa Pêgo no âmbito do  
Mestrado em Educação Especial

Declara-se que António Joaquim Costa Pêgo se propõe realizar um estudo relacionado com as práticas educativas desenvolvidas pelos docentes que trabalham com alunos que frequentam a Unidade de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência (UAEAM). Este estudo faz parte da sua tese de mestrado realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Com este estudo o mestrando pretende conhecer as práticas educativas desenvolvidas pelos docentes que trabalham com alunos que frequentam a UAEAM. Mais especificamente: (i) caracterizar as práticas pedagógicas que promovem a inclusão de alunos com MD no ensino regular; (ii) identificar os contextos e as atividades nos quais os alunos com MD participam no ensino regular e (iii) conhecer a perceção de professores e de alunos com desenvolvimento típico sobre a participação dos alunos com MD nos contextos regulares de ensino.

Prevê-se que a investigação se inicie em abril de 2018 e esteja concluída em outubro de 2018.

Em termos metodológicos o estudo implica o recurso às seguintes técnicas de recolha de dados: (i) pesquisa documental dos Programas Educativos Individuais dos

alunos que frequentam a UAEAM para se proceder à sua caracterização; (ii) entrevistas semiestruturadas aplicadas aos docentes envolvidos na educação destes alunos e (iii) observação de práticas desenvolvidas pelos docentes com os alunos. Obviamente que se garante a total confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos no âmbito desta investigação.

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

Entende-se que o António Joaquim Costa Pêgo tem o perfil adequado para desenvolver este estudo.

Com os melhores cumprimentos,

A professora orientadora do estudo

---

(Maria Clárisse Alexandrino Nunes)

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



### TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

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

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

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

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

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

## Anexo C. Documento do termo do consentimento informado aos pais de alunos com MD



### TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

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

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

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

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

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Anexo D. Documento do termo do consentimento informado a alunos com DT



### TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que fui informado(a) por António Pêgo, que está a frequentar o Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, fui esclarecido sobre os objetivos e propósitos do presente estudo, dos limites da confidencialidade e das demais questões. Assim, aceito participar neste estudo que pretende conhecer as práticas desenvolvidas pelos docentes (professores) que trabalham com alunos que frequentam a Unidade de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência.

A minha participação nesta pesquisa envolve uma entrevista com António Pêgo, para este poder conhecer as minhas opiniões acerca da inclusão (envolvimento) de colegas com multideficiência no ensino regular.

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

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

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

Assinatura dos pais/responsáveis: \_\_\_\_\_

## Anexo E. Questionário aos professores de Ensino Regular



### Caracterização sociodemográfica

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

1 – **Género:** Feminino  Masculino

2 – **Idade:** Entre 20 a 25 anos  Entre 26 a 30 anos   
Entre 31 a 35 anos  Entre 36 a 40 anos   
Entre 41 a 45 anos  Mais de 45 anos

#### 3 – **Formação Profissional:**

Licenciatura  em: \_\_\_\_\_  
Pós-Graduação  em: \_\_\_\_\_  
Mestrado  em: \_\_\_\_\_  
Doutoramento  em: \_\_\_\_\_

#### 4 – **Situação Profissional:**

Docente:  
1. Grupo 110 .....   
2. Outro.....  Qual: \_\_\_\_\_

#### 5 – **Experiência profissional:**

##### 5. 1. Na Educação em geral:

Entre 0 a 5 anos.....   
Entre 6 a 10 anos....   
Entre 11 a 15 anos ..   
Entre 16 a 20 anos ..   
Entre 21 ou mais ...

5.2. Com alunos da Unidade de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência:

Há quantos anos? \_\_\_\_\_

Obrigado por responder a este questionário.

António Pêgo

## Anexo F. Questionário aos professores de Educação Especial



### Caracterização sociodemográfica

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

1 – **Género:** Feminino  Masculino

2 – **Idade:** Entre 20 a 25 anos  Entre 26 a 30 anos   
Entre 31 a 35 anos  Entre 36 a 40 anos   
Entre 41 a 45 anos  Mais de 45 anos

#### 3 – **Formação Profissional:**

Licenciatura  em: \_\_\_\_\_  
Pós-Graduação  em: \_\_\_\_\_  
Mestrado  em: \_\_\_\_\_  
Doutoramento  em: \_\_\_\_\_

#### 4 – **Situação Profissional:**

Docente de Educação Especial do:

1. Grupo 910 .....   
2. Grupo 920 .....   
3. Grupo 930.....

4. Formação especializada em: \_\_\_\_\_

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

#### 5 – **Experiência profissional:**

5.1. Na Educação em geral:

Entre 0 a 5 anos.....   
Entre 6 a 10 anos....   
Entre 11 a 15 anos ..   
Entre 16 a 20 anos ..   
Entre 21 ou mais ...

5.2. Na Educação Especial:

Entre 0 a 5 anos.....   
Entre 6 a 10 anos....   
Entre 11 a 15 anos ..   
Entre 16 a 20 anos ..   
Entre 21 ou mais ...

5.3. Em Unidade de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência:

Há quantos anos? \_\_\_\_\_

Obrigado por responder a este questionário.

António Pêgo

## Anexo G. Guião de recolha de dados do PEI

Aluno: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Data de nascimento:

Ano de escolaridade: 1.º CEB:

1.º ano  2.º ano  3.º ano  4.º ano

Domínios em análise	Informações relevantes sobre os domínios		
Historial clínico do aluno			
Percurso escolar do aluno			
Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ	Funções e Estruturas do Corpo:		
	Atividades e Participação:		
	Fatores Ambientais (fatores facilitadores):		
<hr/>			
Domínios em análise	Informações relevantes sobre os domínios		
Adequações do processo de Ensino- Aprendizagem e respetivas medidas implementadas	Apoio pedagógico personalizado:		
	Adequações curriculares individuais:		
	Adequações no processo de matrícula:		
	Adequações no processo de avaliação:		
	Currículo específico individual:		
	Tecnologias de apoio:		
<hr/>			
Domínios em análise	Informações relevantes sobre os domínios		
Implementação e avaliação do PEI	Início da implementação: Avaliação do PEI:		
Responsáveis pelas respostas educativas	Intervenientes	Funções	Horário
Responsáveis pela elaboração do PEI	Prof. Ensino Regular	Prof. Ed. Especial	Encarregado de Educação
	Fisioterapeuta	Terapeuta da Fala	Terapeuta Ocupacional
	Psicólogo	Outro(s) Qual? Quais?	
Outras informações relevantes			

## Anexo H. Guião de recolha de dados do CEI

Aluno: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade: 1.º CEB:

1.º ano  2.º ano  3.º ano  4.º ano

Domínios em análise	Informações relevantes sobre os domínios	
Áreas de intervenção	Objetivos	Estratégias e atividades a usar

<b>Intervenientes no processo educativo</b>	Prof. Ensino Regular		Prof. Ed. Especial		Família	
	Fisioterapeuta		Terapeuta da Fala		Terapeuta Ocupacional	
	Psicólogo		Outro(s) Qual? Quais?			
<b>Contextos onde ocorrem as aprendizagens</b>	Sala da UAEAM		Sala ER		Recreio	
	Ginásio		Refeitório		Casa de banho	
	Biblioteca escolar		Outro(s) Qual? Quais?		Casa	
<b>Nível de participação em atividades na sala de aula do ensino regular</b>						
<b>Descrição do horário do aluno</b>	<b>Horas em cada contexto/semanal</b>			<b>Atividades em que participa</b>		
<b>Descrição do processo de avaliação e critérios definidos</b>	<b>Processo de avaliação</b>			<b>Critérios definidos</b>		

## Anexo I. Guião de entrevista semiestruturada a professores

### Apresentação do projeto

No âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, no ramo de Especialização: Problema de Cognição e Multideficiência, que frequento na Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me a realizar uma dissertação com o título: “Práticas inclusivas de alunos com multideficiência no 1.º ciclo do ensino básico”.

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

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

### Objetivos gerais:

1. Conhecer a perceção de professores sobre a participação dos alunos com MD nos contextos regulares de ensino.
2. Caracterizar as práticas pedagógicas que promovem a inclusão de alunos com MD no ensino regular.
3. Identificar os contextos e as atividades nos quais os alunos com MD participam.

Blocos	Objetivos específicos	Formulação de questões
I. Legitimação da entrevista	1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado. 2. Garantir a confidencialidade e o anonimato do entrevistado.	a) Dar informações sobre o tema e os objetivos do trabalho, explicando o que se pretende estudar. b) Solicitar a colaboração do entrevistado, justificando o valor da sua contribuição para o estudo. c) Pedir autorização para gravar a entrevista, assegurando o caráter confidencial das informações e o anonimato do entrevistado.

<p>II. Percepções dos docentes sobre a inclusão</p>	<p>3. Conhecer a percepção do docente sobre a inclusão de alunos com MD no ER.</p>	<p>d) Qual a sua opinião acerca da inclusão de alunos com multideficiência no ER?  e) De acordo com a sua experiência qual é o balanço que faz do processo de inclusão destes alunos?  f) Quais são as vantagens que considera existir neste processo para estes alunos? E para os outros alunos?  g) E neste processo, quais são as desvantagens que considera existir?  Quais as dificuldades/ constrangimentos que tem encontrado neste processo?</p>
<p>III. Práticas inclusivas – Estratégias utilizadas</p>	<p>4. Conhecer as estratégias utilizadas para promover a inclusão de alunos com MD.</p>	<p>h) Que estratégias utiliza habitualmente com os alunos com multideficiência?  i) E que estratégias utiliza especificamente para promover a inclusão dos alunos com MD na escola? E na sala de aula?  j) Quais as razões que o(a) leva a utilizar essas estratégias?  k) Dessas estratégias quais é que considera que são mais eficazes? Porquê?</p>
<p>IV. Práticas inclusivas – Atividades desenvolvidas</p>	<p>5. Caracterizar as atividades em que os alunos com MD são envolvidos no contexto do ensino regular.</p>	<p>l) Quais são as atividades em que os alunos com MD participam em conjunto com os outros colegas? (sem NEE)  m) Dessas atividades, quais as que considera que os alunos com MD estão mais incluídos?  n) Quais as características que essas atividades têm que na sua opinião facilitam a inclusão?  o) Pode-nos dar um exemplo de como é que se desenvolve uma dessas atividades? Como é que as organiza? De que modo articula essa organização com o colega de EE/ER?</p>
<p>V. Práticas inclusivas – Meios e recursos utilizados</p>	<p>6. Identificar os meios e os recursos utilizados para promover a inclusão de alunos com MD.</p>	<p>p) Quais os meios e os recursos a que recorre para promover a inclusão de alunos com MD?  q) Desses, quais é que considera mais eficazes?  r) Que outros meios e recursos gostaria de ter para promover a inclusão?</p>
<p>VI. Encerramento da entrevista</p>	<p>7. Finalizar a entrevista</p>	<p>s) Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista, que tem como tema “Práticas inclusivas de alunos com MD no ensino básico”. Gostaria de saber se tem algo mais para acrescentar.  t) Quero expressar o meu agradecimento pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela riqueza da informação fornecida.</p>

## Anexo J. Guião de entrevista semiestruturada a alunos com DT

### Objetivos gerais:

1. Conhecer a perceção de alunos com DT sobre a participação dos alunos com MD nos contextos regulares de ensino.
2. Identificar os contextos e as atividades nos quais os alunos com MD participam.

Blocos	Objetivos específicos	Formulação de questões
I. Legitimação da conversa e motivação da criança	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Legitimar a conversa e motivar a criança.</li> <li>2. Garantir a confidencialidade e o anonimato da criança.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>a) Informar sobre o tema e os objetivos da entrevista a realizar.</li> <li>b) Solicitar a colaboração da criança, assegurando o anonimato das informações recolhidas.</li> <li>c) Pedir autorização para gravar a entrevista.</li> </ol>
II. Perceções dos alunos sobre a inclusão	3. Conhecer a perceção do par sem NEE sobre a inclusão de alunos com MD no ER.	<ol style="list-style-type: none"> <li>d) Conheces o(a) teu(tua) colega (nome)?</li> <li>e) Qual a tua opinião sobre ele/ela? Se te pedisse para o(a) descrever o(a) que dirias?</li> <li>f) Qual a tua opinião sobre o facto de ele/ela frequentar a tua escola? e a tua sala de aula?</li> <li>g) Qual a tua opinião sobre a sua participação nas atividades na tua sala de aula? e na escola?</li> <li>h) Que dificuldades sentes quando estás com ele/ela?</li> </ol>
III. Participação dos alunos com MD no ER	4. Conhecer os contextos e as atividades que os alunos com MD participam	<ol style="list-style-type: none"> <li>i) Podes dizer o que fazes com ele/ela?</li> <li>j) Onde e quando fazes isso?</li> <li>k) O que sentes quando estás com ele/ela?</li> <li>l) O que gostavas de fazer diferente com esse/essa colega e que não fazes?</li> </ol>
IV. Encerramento da conversa	5. Finalizar a conversa	<ol style="list-style-type: none"> <li>m) Há mais alguma coisa sobre o(a) teu(tua) colega que queiras dizer?</li> <li>n) Muito obrigado pela tua ajuda.</li> </ol>

## Anexo K. Grelha de registo de observações não participante em contextos informais

Aluno(s) com MD: \_\_\_\_\_ Aluno(s) com DT: \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_ Outros: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Tempo de Observação: \_\_\_\_\_ Observador: António Pêgo

Situação/contexto: \_\_\_\_\_

Descrição dos comportamentos observados	Notas complementares e inferências

## Anexo L. Grelha de registo de observações não participante em contextos formais

Aluno(s) com MD: \_\_\_\_\_ Aluno(s) com DT: \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_ Outros: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Tempo de Observação: \_\_\_\_\_ Observador: António Pêgo

Situação/contexto: \_\_\_\_\_

Domínios a observar		Observações
Atividade	Identificação da atividade	
	Descrição da atividade	
Comportamentos do aluno	Comportamento do aluno na interação com pares e adulto	
	Participação do aluno na atividade	
Procedimentos do adulto	Estratégias usadas pelo adulto para envolver o aluno na atividade	
	Formas de comunicação usadas pelo adulto com o aluno na atividade	
Inferências sobre a atividade desenvolvida (adequação, participação)		
Outras informações		

## Anexo M. Grelha de recolha de dados do PEI – B.

Aluna: B.

Data de nascimento: 24/04/2006

Ano de escolaridade: 1.º CEB:

1.º ano  2.º ano  3.º ano  4.º ano

Domínios em análise	Informações relevantes sobre os domínios
Historial clínico do aluno	<p>A B. iniciou o Jardim de Infância aos 3 anos e após o início do seu percurso escolar trocou 3 vezes de instituição de ensino devido a questões familiares, relacionadas com a regulação do poder parental. Apresenta "atraso global do desenvolvimento com atraso muito importante de linguagem e cognitivo; deleção do braço longo de um dos Cr 2; quisto aracnóideo extradural - Nabor tipo 1; enurese noturna; espinha bífida e hiperlordose lombar".</p> <p>Toda a problemática aponta para um atraso cognitivo, dificuldades de linguagem - expressão verbal, posturas incorretas, marcha um pouco descoordenada e motricidade fina em défice.</p>
Percurso escolar do aluno	<p>A B. frequentou o Jardim de Infância, desde os 3 anos de idade, tendo início no ano letivo 2009/2010. A aluna inicia o 1º ano, do 1º ciclo em 2013/2014, usufruindo de Currículo específico individual.</p>
Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ	<p><u>Funções e Estruturas do Corpo:</u></p> <p>Relativamente às funções e estrutura do corpo, a B. revela dificuldades nas funções: intelectuais (b117.3), da atenção (b140.2), na memória (b144.2), psicomotoras (b147.2), cognitivas de nível superior (h.1643), mentais da linguagem (b167.2) e na articulação (b320.2).</p> <p><u>Atividades e Participação:</u></p> <p>No decorrer das atividades de aprendizagem desenvolvidas, de acordo com a sua faixa etária, destacam-se acentuadas dificuldades no desenvolvimento da linguagem (d134.3), com frases curtas, pouco estruturadas, ausência de palavras, expressando-se num tom muito baixo que transmite insegurança e indecisão.</p> <p>Evidencia graves dificuldades na aquisição de conceitos (d137.3); na comunicação, conversação (d350.3), em transmitir e receber mensagens (d310.3) com confusão entre a realidade e o sonho ou desejo de momento, alterações de tempo e de contexto.</p> <p>Nas atividades de motricidade fina (d440.3) salienta-se um défice na coordenação óculo-manual (lápiz, tesoura, traço, ... ) Também revela algumas dificuldades ao nível da concentração da atenção (d160.2), em direcionar a atenção (d16L2), em adquirir competências (d155.2) nas aprendizagens, nas atividades da vida diária e em situações de autonomia pessoal e social.</p>

	<p><u>Fatores Ambientais (fatores facilitadores):</u></p> <p>Nos fatores ambientais, consideramos de relevo o apoio e relacionamento entre a família e a escola, (+e310.3), assim como a colaboração de todos os profissionais de saúde, (+e355.3) e professores (+e360.3), no sentido de manter uma boa autoestima, estabilizar os seus comportamentos de insegurança ao nível das aprendizagens e estabilidade psicológica. Consideramos ainda que o uso das tecnologias, mais concretamente do computador (+e130.3) facilitará as aprendizagens que permitem a aquisição de conteúdos e noções básicas de aprendizagem.</p>
--	--

Domínios em análise	Informações relevantes sobre os domínios	
Adequações do processo de Ensino- Aprendizagem e respetivas medidas implementadas	Apoio pedagógico personalizado:	<p><u>Pelo prof. E.R.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Na turma, preferencialmente, deve permanecer num lugar da frente, junto da professora, entre pares que a apoiem no seu trabalho e mantenham. uma atitude de reforço;</li> <li>• Deve haver redução de estímulos distrativos, nomeadamente, material disperso na mesa;</li> <li>• Deve ser utilizada linguagem clara e concisa na explicação das tarefas e utilizar materiais de concretização e experiências do dia-a-dia.</li> </ul>
	Adequações curriculares individuais:	/
	Adequações no processo de matrícula:	Está prevista esta medida educativa.
	Adequações no processo de avaliação:	/
	Currículo específico individual:	<p>Está prevista um Currículo específico individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da B..</li> <li>• Conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social da aluna com prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional.</li> </ul>
	Tecnologias de apoio:	/

Domínios em análise	Informações relevantes sobre os domínios							
Implementação e avaliação do PEI	Início da implementação: (janeiro de 2016)							
	Avaliação do PEI: (março de 2018)							
Responsáveis pelas respostas educativas	Intervenientes				Horário			
	Prof. Ensino Regular				9h00/10h30 (2. <sup>a</sup> /3. <sup>a</sup> /4. <sup>a</sup> e 6. <sup>a</sup> ) e 11h00/12h30 (2. <sup>a</sup> /4. <sup>a</sup> e 6. <sup>a</sup> )			
	Prof. Edu. Especial				13h30/15h30 (diário)			
	Prof. Edu. Especial				13h30/15h30 (diário)			
	Ter. Psicomotricidade				60 minutos (semanal)			
Ter. da Fala				30 minutos (semanal)				
Responsáveis pela elaboração do PEI	Prof. Ensino Regular	X	Prof. Especial	Ed.	X	Encarregado de Educação	X	
	Ter. Psicomotricidade		Terapeuta da Fala	da		Terapeuta Ocupacional		
	Psicólogo		Outro(s) Qual? Quais?					
Outras informações relevantes								

## Anexo N. Guião de recolha de dados do CEI – B.

Aluna: B.

Data de nascimento: 24/04/2006

Ano de escolaridade: 1.º CEB:

1.º ano  2.º ano  3.º ano  4.º ano

Domínios em análise Áreas de intervenção	Informações relevantes sobre os domínios	
	Objetivos	Estratégias e atividades a usar
Comportamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular comportamentos / relações interpessoais e sociais.</li> <li>• Promover relações interpessoais e de participação ativas na vida escola.</li> <li>• Estimular comportamentos adequados em diversas situações sociais.</li> <li>• Desenvolver o sentido de cooperação e de responsabilidade.</li> <li>• Desenvolver estratégias para superar medos perante situações normais de vida.</li> <li>• Desenvolver estratégias para superar reações de irritabilidade e de frustração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frequentar diversos ambientes e situações sociais.</li> <li>• Participar em convívios entre os alunos e os diversos membros da comunidade escolar.</li> <li>• Convidar a aluna a expressar os seus sentimentos e definir situações que lhe causem ansiedade.</li> </ul>
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a autonomia pessoal e social.</li> <li>• Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns.</li> <li>• Desenvolver aprendizagens necessárias à vida diária.</li> <li>• Estimular comportamentos (em família, na escola e na comunidade), como pessoa com identidade própria, revelando atitudes de autoestima, autoconfiança.</li> <li>• Promover a máxima autonomia na atividade vestir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dizer e identificar o seu nome e a sua idade.</li> <li>• Identificar a data do seu nascimento.</li> <li>• Identificar a sua morada e número de telefone.</li> <li>• Desenvolver a autonomia no que respeita ao uso do material escolar e pessoal.</li> <li>• Aprender a organizar o material, (mochila,...), o espaço (materiais na mesa,...) e o tempo (sequência do tempo</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a máxima autonomia na atividade de higiene corporal.</li> <li>• Promover o desempenho ocupacional funcional e satisfatório na atividade de culinária.</li> <li>• Encorajar a aluna a participar ativamente e fazer aprendizagens em atividades da vida real.</li> </ul>	<p>de trabalho, de descanso e de lazer,...)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilizar-se por realizar integralmente uma atividade ou determinada tarefa.</li> <li>• Realizar atividades que envolvam esforço, persistência, iniciativa e criatividade.</li> </ul>
Motricidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a motricidade fina.</li> <li>• Aumentar as capacidades já adquiridas.</li> <li>• Desenvolver a motricidade grossa.</li> <li>• Melhorar a Coordenação Óculo-Manual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a coordenação óculo-manual.</li> <li>• Reproduzir esquemas rítmicos.</li> <li>• Manusear, escrever, pintar, colar, rasgar, recortar, dobrar, folhear, modelar,...</li> <li>• Utilizar materiais variados.</li> <li>• Fazer dobragens.</li> <li>• Recortar figuras simples.</li> <li>• Fazer puzzles.</li> <li>• Jogos de orientação espacial/ temporal.</li> </ul>
Português (funcional)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a compreensão oral.</li> <li>• Desenvolver a capacidade de concentração e retenção de informação de situações de aprendizagem.</li> <li>• Desenvolver a capacidade de compreensão oral.</li> <li>• Desenvolver a expressão oral.</li> <li>• Realizar exercícios com vista a melhorar alguns vocábulos e a melhor clarificar o seu discurso oral.</li> <li>• Participar, em contexto sala de aula, na discussão em grupo.</li> <li>• Aumentar a área vocabular.</li> <li>• Utilizar o computador no processamento de palavras e pequenas frases.</li> <li>• Utilizar o computador para se informar e recrear.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir e interpretar pequenos textos</li> <li>• Discriminar sons na palavra e na sílaba.</li> <li>• Escrever palavras nomeadamente o seu nome.</li> <li>• Ativar o conhecimento anterior sobre o tema.</li> <li>• Antecipar conteúdos com base no título e imagens.</li> <li>• Formular oralmente questões sobre a leitura realizada pelo adulto e responder.</li> <li>• Reconto da história.</li> </ul>
Matemática (funcional)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender e utilizar conceitos básicos de quantidade e de número.</li> <li>• Desenvolver a capacidade de raciocínio, memorização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver quebra-cabeças e outras construções similares.</li> <li>• Classificar objetos, de acordo com um critério (cor, forma, tamanho,...).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e aprender a utilizar o dinheiro (euro).</li> <li>• Leitura das horas em relógio analógico.</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificar objetos de acordo com dois ou mais critérios.</li> <li>• Encontrar relações de igualdade entre dois ou mais objetos ou figuras.</li> <li>• Encontrar relações de semelhança entre dois ou mais objetos ou figuras.</li> <li>• Dar soluções práticas a situações concretas.</li> <li>• Descobrir absurdos.</li> <li>• Distinguir entre o superficial e o fundamental.</li> <li>• Encontrar causas e efeitos.</li> <li>• Criar composições com as figuras geométricas utilizando diferentes meios, materiais e instrumentos.</li> <li>• Identificar as moedas.</li> <li>• Identificar as notas.</li> <li>• Saber que uma nota vale mais que uma moeda.</li> <li>• Simulação de compras e vendas.</li> <li>• Identificar as noções temporais:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• - antes/entre/depois;</li> <li>• - ontem/hoje/amanhã;</li> <li>• - agora/já;</li> <li>• - muito tempo/pouco tempo;</li> <li>• - ao mesmo tempo.</li> </ul> </li> <li>• Identificar o conceito de semana.</li> <li>• Saber ler no relógio:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• a) As horas em ponto;</li> <li>• b) As meias horas;</li> </ul> </li> <li>• Relacionar as horas com os acontecimentos e atividades ocorridas durante o dia.</li> </ul>
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão de ordens complexas.</li> <li>• Melhorar a componente semântica.</li> <li>• Utilização de um SAAC.</li> <li>• Potencializar a iniciativa de fazer escolhas, recusas e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Executar ordens verbais com duas componentes.</li> <li>• Aumento do vocabulário.</li> <li>• Comunicar e receber mensagens orais.</li> <li>• Utilizar símbolos tangíveis (fotografias)</li> </ul>

	pedidos.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar calendário diário.</li> </ul>			
<b>Intervenientes no processo educativo</b>	Prof. Ensino Regular	X	Prof. Ed. Especial	X	Família	X
	Fisioterapeuta	X	Terapeuta da Fala	X	Terapeuta Ocupacional	
	Psicólogo		Outro(s) Qual? Quais?	Assistentes Operacionais		
<b>Contextos onde ocorrem as aprendizagens</b>	Sala da UAEAM	X	Sala ER		Recreio	X
	Ginásio		Refeitório	X	Casa de banho	
	Biblioteca escolar	X	Outro(s) Qual? Quais?		Casa; Centro de Hipoterapia	
<b>Nível de participação em atividades na sala de aula do ensino regular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No horário inscrito no CEI não há indicação de atividades a desenvolver na sala de aula do ensino regular.</li> </ul>					
<b>Descrição do horário do aluno</b>	<b>Horas em cada contexto/semanal</b>			<b>Atividades em que participa</b>		
	Sala ER	10h30min.	Atividades contexto sala ER			
	Sala UAEAM	10h.	Atividades contexto UAEAM			
	Refeitório	2h30min.	Terapia da fala			
	Recreio	2h30min.	Psicomotricidade			
	Biblioteca escolar	60min.	Atividades da biblioteca			
	Hipoterapia	60min.	Hipoterapia			
<b>Descrição do processo de avaliação e critérios definidos</b>	<b>Processo de avaliação</b>			<b>Critérios definidos</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>No final de cada período os docentes e técnicos envolvidos no processo, durante a reunião de Conselho de turma.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Não estão definidos critérios de avaliação no CEI.</li> </ul>		

## Anexo O. Análise do mapa de rotinas - Participação dos alunos com MD nos contextos do ER

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h00/10h30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• B. (Sala ER)</li> <li>• J. (Sala ER)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• B. (Sala ER)</li> <li>• J. (Sala ER)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A. (biblioteca escolar) *</li> <li>• B. (Sala ER)</li> <li>• J. (Sala ER)</li> <li>• N. (biblioteca escolar) *</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• F. (biblioteca escolar) *</li> <li>• B. (Sala ER)</li> <li>• J. (Sala ER)</li> </ul>
10h30/11h00 (intervalo da manhã)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A.</li> <li>• B.</li> <li>• F.</li> <li>• J.</li> <li>• N.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A.</li> <li>• B.</li> <li>• F.</li> <li>• J.</li> <li>• N.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A.</li> <li>• B.</li> <li>• F.</li> <li>• J.</li> <li>• N.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A.</li> <li>• B.</li> <li>• F.</li> <li>• J.</li> <li>• N.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A.</li> <li>• B.</li> <li>• F.</li> <li>• J.</li> <li>• N.</li> </ul>
11h00/12h30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• B. (Sala ER)</li> <li>• J. (Sala ER)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• B. (Sala ER)</li> <li>• J. (Sala ER)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• B. (Sala ER)</li> <li>• J. (Sala ER)</li> </ul>
12h30/14h00 (almoço)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A.</li> <li>• B.</li> <li>• F.</li> <li>• J.</li> <li>• N.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A.</li> <li>• B.</li> <li>• F.</li> <li>• J.</li> <li>• N.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A.</li> <li>• B.</li> <li>• F.</li> <li>• J.</li> <li>• N.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A.</li> <li>• B.</li> <li>• F.</li> <li>• J.</li> <li>• N.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A.</li> <li>• B.</li> <li>• F.</li> <li>• J.</li> <li>• N.</li> </ul>
14h00/15h00					
15h00/16h00					

\* Os alunos não estão a frequentar regularmente biblioteca escolar, devido à falta de AO de apoio a este espaço [Indicação de uma professora de EE da UAEAM].

## Anexo P. Protocolo de entrevista - DER3

Participante: DER3

---

### I. Legitimação da entrevista

Eu chamo-me António Pêgo e estou a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Especial, no ramo de Especialização: Problemas de Cognição e Multideficiência na Escola Superior de Educação de Lisboa. No âmbito da tese de mestrado estou a realizar esta entrevista no sentido de recolher dados de opinião dos profissionais que trabalham com crianças/jovens com multideficiência sobre as práticas desenvolvidas pelos docentes do Ensino Regular e de Educação Especial para promover a inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular. Agradeço a sua presença e disponibilidade. Quero desde já garantir-lhe e assegurar-lhe o anonimato e a confidencialidade das informações.

---

### II. Perceções dos docentes sobre a inclusão

---

#### **Pergunta 1: Qual a sua opinião acerca da inclusão de alunos com multideficiência no ER?**

DER3: Eu sou de acordo na integração deles, dependendo da problemática de cada um. Por exemplo, tenho uma menina que tem alguns problemas, pertence à unidade, que da parte da tarde é uma criança muito instável. Tem atitudes muito agressivas, cospe nas outras crianças, agride os outros, manda coisas... Quando está assim dentro da sala de aula é muito complicado, pois vai perturbar a aula. Durante a manhã ela é muito sossegada. Durante a manhã não há problema nenhum, eu acho que deve participar. Por vezes, quando ela está com estas alterações acaba por se tornar muito complicado. Agora... A tempo inteiro não concordo. Não concordo, porque também é muito cansativo para o resto da turma, para os alunos estar com ela. Porque eles depois, apesar de compreendê-la e tentar ajudar e isso, mas também acaba por ser muito perturbador. Mas também é importante eles também sentirem que há crianças diferentes, que... Com quem elas podem estar... Eu sou de acordo estarem parcialmente na sala de aula. A tempo inteiro acho que é muito complicado.

#### **Pergunta 2: De acordo com a sua experiência qual é o balanço que faz do processo de inclusão destes alunos?**

DER3: Eu acho que o balanço é positivo, porque eles não estão a tempo inteiro dentro da sala. É o que eu estava a dizer... Como só estão uma parte do dia e principalmente de manhã. No período da tarde eles têm atividades e acabam por estar mais fora da sala. Acaba por ser benéfico, porque as outras crianças acabam por ajudar e eles próprios sentem-se integrados na sala. Agora... O dia todo acho que é... Muito complicado.

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

DER3: Eu acho que basicamente é em termos da socialização, porque em termos de aprendizagem, as crianças que tenho trabalhado, elas não fazem grandes progressos, não há grande evolução em termos de aprendizagem. A problemática delas não permite isso. Agora em termos de socialização, é importante, porque é também para eles aprenderem em termos de regras. Elas têm aprendido que quando estão na sala não podem estar a falar, não podem estar a conversar com os colegas e isso tem ajudado. Principalmente uma delas que é a J., veio este ano de África e é um ambiente completamente diferente, um meio diferente, uma maneira de estar diferente e ela tem-se vindo a integrar muito bem em termos de grupo. Eu acho que em termos de integração na sociedade é muito importante.

#### **Pergunta 3.1: E para os alunos sem NEE?**

DER3: Eu acho também acaba por ser bom, que eles têm que se habituar que na vida... Nós quando crescemos deparamos com tudo o tipo de pessoas e de casos. E para eles quando mais cedo se habituarem a perceber que um dia mais tarde viram a ter de lidar com todo o tipo de

---

peessoas, acho que é bastante importante.

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

DER3: Eu acho que a desvantagem será realmente... Em termos de comportamento, quando as crianças têm uma problemática de agressões, de violência perante os outros, pode pôr em risco o estar ao pé das outras crianças e pode pôr em risco as outras crianças, a integridade física dos outros. Quando não se põe em causa esse tipo de situações, não há assim grandes desvantagens... Claro, se forem crianças muito problemáticas, que estão sempre a conversar e a falar e gritar ou qualquer coisa, acaba por ser prejudicial para os outros, porque os outros acabam por não estar atentos o necessário.

**Pergunta 5: Quais as dificuldades/ constrangimentos que tem encontrado neste processo?**

DER3: Eu... Aqui que me tenho deparado neste ano, a grande dificuldade tem sido com a B. em termos de comportamento. Como já expliquei ao nível do comportamento da parte da tarde, não sei se é uma questão de cansaço, se ela está mais cansada. Porque de resto são duas crianças que não desafiam a autoridade, não me desafiam a mim, não chateiam assim por dizer... É só a situação da B. realmente quando está alterada e acaba por se tornar um bocadinho agressiva com os outros também, desde mandar objetos e mais alguma coisa... Essa parte é que tem sido mais constrangedora em termos de desenvolvimento.

---

### III. Práticas inclusivas – Estratégias utilizadas

**Pergunta 6: Que estratégias utiliza habitualmente com os alunos com multideficiência?**

DER3: Eu, é assim, não tenho grande experiência em termos de trabalho com este tipo de crianças. Felizmente para mim ou infelizmente, eu na minha carreira ainda não trabalhei com outras crianças das unidades de multideficiência. Com estas crianças, criámos juntamente com a sala da unidade, que eu acho que a sala de unidade tem sido importantíssima para acompanhar e juntamente com a professora que é responsável pela unidade, criámos algumas atividades muito lúdicas, muito básicas. Nós... Arranjei uns livros para elas trabalharem de primeiro ano, para começar a trabalhar as letras, para tentarem escrever por cima das letras, para trabalhar, mas não há nada assim específico e depois elas têm muitas terapias, tanto uma menina como outra, têm muitas terapias ao longo do dia e acabam por ser retiradas da sala, também frequentemente. Pronto, não tenho nenhum método específico de consiga trabalhar, também não tenho grande experiência nessa área.

**Pergunta 7: E que estratégias utiliza especificamente para promover a inclusão dos alunos com MD na escola? E na sala de aula?**

DER3: O que eu utilizo normalmente é... Utilizo os alunos do quarto ano, para tentar juntamente com elas interagir, ajudá-las a integrar, sempre que nós vamos a algum lado há sempre alguns que ficam responsáveis, entre aspas, por ajudá-las, por encaminhá-las, por partilhar com elas as coisas. E pronto, de forma geral tem resultado, mas também é preciso... Que haja meninos realmente com essa vontade e com essa disposição de querer ajudar as meninas da unidade.

**Pergunta 8: Quais as razões que o(a) leva a utilizar essas estratégias?**

DER3: Eu penso que como a minha turma é uma turma de quarto ano e são miúdos um bocadinho mais velhos, estão mais maduros em termos de socialização, eu achei... Que era o mais correto, o mais acertado para poder ajudar as meninas da unidade. Porque ao mesmo tempo também fico um bocadinho mais liberto para trabalhar com outras coisas.

**Pergunta 9: Dessas estratégias quais é que considera que são mais eficazes? Porquê?**

DER: Eu acho que será o grupo de quarto ano trabalhar com elas, porque elas próprias, as meninas da unidade, sentem-se mais à vontade quando estão a trabalhar com pares. Quando estão a trabalhar com outras crianças. E quando elas sentem uma relação com as outras crianças, sentem-se mais à vontade para trabalhar e mais libertas e mais disponíveis para aceitar as responsabilidades.

---

#### IV. Práticas inclusivas – Atividades desenvolvidas

---

**Pergunta 10: Quais são as atividades em que os alunos com MD participam em conjunto com os outros colegas? (sem NEE)**

DER3: Uma das coisas que elas trabalham muito à vontade é as Expressões. Tudo o que é trabalho de Expressões elas participam e ajudam a fazer todo. Muitos dos trabalhos que nós fazemos, é até mesmo trabalhos comemorativos das datas, Dia do Pai, Dia da Mãe. Isso elas fazem tudo. E fazem algumas coisas que elas conseguem fazer sozinhas, fazem sozinhas, o que não conseguem fazer, elas têm sempre ajuda dos colegas do quarto ano. Por isso é que aqui o quarto ano acaba por ajudar bastante o grupo.

**Pergunta 11: Dessas atividades, quais as que considera que os alunos com MD estão mais incluídos?**

DER3: As Expressões, penso que as Expressões é que elas se sentem mais à vontade. Porque apesar delas trabalharem nos manuais e tentarem trabalhar alguma coisa... Pronto, como o não conseguem, não têm uma capacidade e aprendizagem para acompanhar os outros, acabam por sentir-se mais afastadas do grupo.

**Pergunta 12: Quais as características que essas atividades têm que na sua opinião facilitam a inclusão?**

DER3: Eu penso que será... Como elas, em termos de aprendizagens, têm dificuldades em memorizar, se tens alguma coisa prática, penso que será isso que as acabará por ajudar. São materiais manuseáveis que elas sentem-se bem. E gostam de experimentar coisas novas.

**Pergunta 13: Pode-nos dar um exemplo de como é que se desenvolve uma dessas atividades? Como é que as organiza? De que modo articula essa organização com o colega de EE/ER?**

DER3: Normalmente, as atividades são feitas ao longo do ano. Este tipo de trabalhos eu não faço num dia só, faço em vários dias e normalmente elas, as meninas, continuam a ir à unidade e a fazer as terapias todas que fazem é no tempo livre que elas têm para estar na sala conosco, eu juntamente com os meninos do quarto ano arranjam um bocadinho. Mesmo que não estejamos a fazer na hora aquela atividade, há sempre alguém que fica disponível para as ir ajudar a fazer as experiências.

**Pergunta 13.1: E como organiza com a colega de Educação Especial?**

DER3: Falo com ela, nos intervalos, à hora do almoço, vou à sala da unidade e combino com ela qual a melhor maneira de fazermos as diferentes atividades. Como é as datas comemorativas e isso... É sempre acordo com a unidade.

---

#### V. Práticas inclusivas – Meios e recursos utilizados

---

**Pergunta 14: Quais os meios e os recursos a que recorre para promover a inclusão de alunos com MD?**

DER3: Recursos em termos de objetos e tudo em termos de sala?... Nós em termos de informática, aqui na escola não temos nada, não posso utilizar meios de... Computador... Não há. Os recursos que eu utilizo é os materiais manipuláveis e de desgaste que a gente tem acesso no dia-a-dia. Não tenho muita estratégia mais específica... Ou melhor.

**Pergunta 15: Desses, quais é que considera mais eficazes?**

DER3: Eh... Dos materiais, os materiais de desgaste. Barro, nós utilizamos muita montagem, colagem de folhas, cartolinas...

**Pergunta 16: Que outros meios e recursos gostaria de ter para promover a inclusão?**

DER3: Eu acho que um computador na sala, o vídeo projetor, o quadro interativo seriam uma mais-valia até... O quadro interativo que é uma coisa muito prática de trabalhar. Para este tipo de crianças era sempre uma mais-valia, por há sempre até programas próprios e específicos para

---

trabalhar com este tipo de crianças, que elas iriam ter muito mais interesse e manifestar-se mais motivação em sala de aula.

---

#### **VI. Encerramento da entrevista**

---

Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista, que tem como tema “Práticas inclusivas de alunos com MD no ensino básico”. Gostaria de saber se tem algo mais para acrescentar.

DER3: Não, não tenho assim nada...

Quero expressar o meu agradecimento pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela riqueza da informação fornecida.

---

## Anexo Q. Protocolo de entrevista - DEE1

Participante: DEE1

---

### I. Legitimação da entrevista

Eu chamo-me António Pêgo e estou a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Especial, no ramo de Especialização: Problemas de Cognição e Multideficiência na Escola Superior de Educação de Lisboa. No âmbito da tese de mestrado estou a realizar esta entrevista no sentido de recolher dados de opinião dos profissionais que trabalham com crianças/jovens com multideficiência sobre as práticas desenvolvidas pelos docentes do Ensino Regular e de Educação Especial para promover a inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular. Agradeço a sua presença e disponibilidade. Quero desde já garantir-lhe e assegurar-lhe o anonimato e a confidencialidade das informações.

---

### II. Perceções dos docentes sobre a inclusão

---

#### **Pergunta 1: Qual a sua opinião acerca da inclusão de alunos com multideficiência no ER?**

DEE1: Pronto a inclusão, tal como a palavra indica não é... tem muito o que se lhe diga. E é assim, aqui nós tentamos fazer com que haja a inclusão dos meninos e principalmente nas turmas. Eh, eles participam nas turmas sempre... que a oportunidade surge. Não é todos os dias e nem a toda a hora. Aliás temos duas meninas que vão diariamente à sala de aula e estão a maior parte do tempo na sala de aula, com trabalho individualizado, mas vão. Os outros como têm uma problemática muito maior, além do défice cognitivo que têm, têm problemas motores, têm multideficiência mesmo, acabam por não ir tanto quanto nós desejávamos, mas sempre que possível e sempre que a aula o permite, por exemplo em Expressão Plástica, em Música numa outra atividade em que possam participar... eles participam.

#### **Pergunta 2: De acordo com a sua experiência qual é o balanço que faz do processo de inclusão destes alunos?**

DEE1: Eh... Hum... O processo tem sido muito lento e tem cada vez mais... como cada vez mais se fala em inclusão, infelizmente, ainda há muita gente que não sabe muito bem o que significa a inclusão destas crianças, porque não eram bem aceites, não eram bem vindas. Felizmente estão a aprender, as pessoas [professores do Ensino Regular], e está-se a fazer a inclusão aos poucos e poucos, eu acho que está a ir no caminho certo.

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

DEE1: É assim... É muito bom tanto para uma parte como para outra. Ambos... ambas partes aprendem, porque enquanto os meninos da unidade convivem e socializam com as outras crianças, as outras crianças ao mesmo tempo ficam a saber mais sobre o que é a multideficiência e sobre o que são estes meninos especiais. Ficam também a ver a dinâmica deles e acho que ficam com outra sensibilidade... Depois quando saem já têm outra sensibilidade e nota-se... Nota-se que os miúdos recebem estes muito bem e com muito carinho. E há muito intercâmbio... Muito entre eles... Sim.

#### **Pergunta 4: E neste processo, quais são as desvantagens que considera existir?**

DEE1: As desvantagens também são o não haver muitas atividades em que eles possam realmente estar incluídos. Principalmente os de multideficiência, porque não... Os outros que têm

---

---

mais o défice cognitivo, esses participam praticamente em tudo. Agora estes, acho que não há... Muitas atividades direcionadas para eles, em que eles possam mesmo participar. Daí acho que essa é uma desvantagem, pronto.

**Pergunta 5: Quais as dificuldades/ constrangimentos que tem encontrado neste processo?**

DEE1: É precisamente esse, é não haver muitas atividades e os professores terem de que lecionar as matérias que estão... Que fazem parte do currículo, não é. E que às vezes integrar... E...E... estes meninos conseguirem participar também nessas atividades. Porque eles têm um currículo a cumprir, uma meta a atingir, os objetivos e às vezes estes não... Não se incluem muito nessas metas, não é.

---

### III. Práticas inclusivas – Estratégias utilizadas

**Pergunta 6: Que estratégias utiliza habitualmente com os alunos com multideficiência?**

DEE1: As estratégias... Sei lá... Tentamos umas vezes... Umas vezes são de uma maneira, outras vezes são de outra. Mas estratégias como? Em trabalho em sala de aula? Para a inclusão? Pronto. Também tentamos fazer atividades em que os outros possam participar. Como por exemplo: há muitas atividades que são organizadas na biblioteca onde participam os meninos da unidade e participam os meninos ditos normais. Outras vezes nós próprias, aqui na sala, fazemos atividades em que as outras crianças possam participar. Como é o caso, por exemplo da culinária, de Expressão Plástica, também fazemos, onde convidamos os outros meninos a virem... No computador... Na hora do conto... Também temos, os outros também participam. E aí é uma estratégia que nós usamos para haver mais inclusão. Pronto... Das duas partes.

**Pergunta 7: E que estratégias utiliza especificamente para promover a inclusão dos alunos com MD na escola? E na sala de aula?**

DEE1: A estratégia que nós usamos também é: nós prepararmos um trabalho juntamente com os professores e quando eles vão para sala de aula, já levam aquele trabalho destinado, mas um trabalho que dê e todos possam participar. Quando não podem participar todos, as nossas crianças levam um trabalho mais individualizado, onde podem trabalhar também na sala de aula. E acompanhamo-los... Muitas vezes, não é.

**Pergunta 8: Quais as razões que o(a) leva a utilizar essas estratégias?**

DEE1: Precisamente para haver mais inclusão, para os outros... Para as outras crianças não olharem p'ra sala de multideficiência como uma sala de... Diferente, para se sentirem... Para verem que eles também estão integrados na turma.

**Pergunta 9: Dessas estratégias quais é que considera que são mais eficazes? Porquê?**

DEE1: Considero mais eficaz a estratégia em que nós programamos um trabalho, porque assim... À partida, em que o trabalho está programado, nós sabemos onde agir e eles sabem aquilo que eles vão fazer, porque nós também os preparamos para esse tipo de trabalho. Fazemos antecipação das tarefas, que é para eles verem realmente aquilo que eles vão fazer...

---

### IV. Práticas inclusivas – Atividades desenvolvidas

**Pergunta 10: Quais são as atividades em que os alunos com MD participam em conjunto com os outros colegas? (sem NEE)**

DEE1: As atividades aqui na sala? Tal como eu disse, quando fazemos culinária, por exemplo, às vezes convidamos os outros a virem aqui e quando vamos à horta. Trabalhamos todos em conjunto. Principalmente na horta e na biblioteca também e quando... para contar histórias, para

---

ouvir histórias e para ver livros, convidamos muitas vezes os outros meninos. E eles convidam estes também. Sim.

**Pergunta 11: Dessas atividades, quais as que considera que os alunos com MD estão mais incluídos?**

DEE1: Da unidade? Eh... Principalmente nas atividades de Expressão Plástica. Acho que estão muito bem incluídos. E gostam. Adoram participar. E gostam de ir para ao pé dos outros meninos. Até porque é assim, às vezes estes meninos é um bocadinho difícil... Porque a maior parte deles quase não verbaliza, mas vê-se pelos gestos, pelo olhar e nota-se que eles estão contentes e felizes.

**Pergunta 12: Quais as características que essas atividades têm que na sua opinião facilitam a inclusão?**

DEE1: É o caráter lúdico que têm, todas as crianças gostam... De brincar... De atividades lúdicas, não é. E eu acho que isso é o mais importante. É o... Não dá aquela sensação que estão ali por obrigação, mas por gosto... Que também se aprende...

**Pergunta 13: Pode-nos dar um exemplo de como é que se desenvolve uma dessas atividades? Como é que as organiza? De que modo articula essa organização com o colega de EE/ER?**

DEE1: Fazemos muitas não é. Principalmente nas épocas em que queremos... Por exemplo, o Dia da Alimentação nós somos capazes de fazer uma atividade... O Dia da... Há muitos dias, não é, destinados à água, à alimentação... Há o Dia da Mãe, o Dia do Pai... Há as épocas festivas, fazemos muitas atividades em conjunto. Fazemos muitas reuniões com eles e claro, temos um programa onde temos tudo organizado e planeado e então nós sabemos quando nos devemos juntar para falarmos das atividades que vamos fazer. E planeamos antecipadamente, sim.

---

**V. Práticas inclusivas – Meios e recursos utilizados**

---

**Pergunta 14: Quais os meios e os recursos a que recorre para promover a inclusão de alunos com MD?**

DEE1: Pronto... Os meios... É assim... Eh... Nós, e o Agrupamento não muitas vezes pode ajudar. A maior parte das vezes, somos mesmo nós que... Tratamos dos... Recursos. Trazemos muita coisa, para que a atividade corra bem, não é. Mas normalmente também é o próprio Agrupamento que fornece. Para a culinária somos nós que trazemos. Trazemos o que é necessário, os ovos, o açúcar, todo o que é necessário, os ingredientes todos. Porque aí não há muita participação do Agrupamento. Não há. Para a Expressão Plástica, há mais... Em termos de computadores estamos muito bem, porque fizemos um projeto com a biblioteca e através desse projeto, ganhamos computadores e tablets e praticamente temos um tablet para cada criança que podem usar na unidade, sob a nossa vigilância, não é.

**Pergunta 15: Desses, quais é que considera mais eficazes?**

DEE1: Eu acho muito eficazes... Mesmo os tablets, porque todos eles ficam deslumbrados e gostam. E acho que eles aprendem através do tablet, porque dá-lhe outra dinâmica, outra maneira. E mesmo a própria música, as próprias atividades são chamativas e eles gostam.

**Pergunta 16: Que outros meios e recursos gostaria de ter para promover a inclusão?**

DEE1: Que outros meios... Sei lá... Mais... não é objetos, como vou explicar. Que pudessem estar todos juntos e os professores terem mais atividades direcionadas para estas crianças.

---

---

## VI. Encerramento da entrevista

---

Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista, que tem como tema “Práticas inclusivas de alunos com MD no ensino básico”. Gostaria de saber se tem algo mais para acrescentar.

DEE1: Pronto, o que eu gostaria de acrescentar é que as pessoas [professores do Ensino Regular] tivessem mais despertas para... Apesar de começarem a estar já. Mas ainda mais despertas, porque temos crianças com muitas dificuldades e, por vezes, na sala de aula, perturbam... Perturbam, entre aspas não é, um bocadinho e eu acho que devia haver mais tolerância para essa perturbação que eles fazem. Perturbação, entre aspas. Mas que é verdade, eles começam a compreender, os professores e começam a aceitar e assim como as outras crianças ditas normais, começam a aceitá-los muito bem. Eles estão a começar a despertar para... E eu acho que aqui há professores que estão muito despertos já, não é... Mas eu compreendo até certo ponto, porque estas crianças têm de ser outro tipo de atividades e ter outra dinâmica na sala. Outro tipo de estratégias para os incluírem também, mas temos professores que já fazem isso, felizmente. Portanto a inclusão está a ir no caminho certo.

Quero expressar o meu agradecimento pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela riqueza da informação fornecida.

---

## Anexo S. Protocolo de entrevista - DEE2

Participante: DEE2

---

### I. Legitimação da entrevista

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

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

---

### II. Perceções dos docentes sobre a inclusão

---

#### **Pergunta 1: Qual a sua opinião acerca da inclusão de alunos com multideficiência no ER?**

DEE2: É ótima! É ótima! Agora se calhar o meu conceito de inclusão é que é um bocadinho diferente. É que há uma grande tendência a se misturar e confundir-se inclusão com a segregação. E acho que, às vezes, a fronteira é muito, muito ténue. Para mim inclusão faz sentido naquele conceito que o menino está junto, na medida do possível, com os pares. Em que tem uma participação ativa, na medida em que pode ter, com os pares, mas também tem direito à diferença, tem direito aos seus espaços, a estar de vez em quando mais afastado. Porque isto de nós pegarmos no aluno com multideficiência e colocarmos sem pensar nas consequências, sem pensar em toda uma logística, sem pensar em todo o fio condutor e tê-lo numa turma só porque os outros têm de estar sensíveis à diferença, para mim não faz qualquer sentido. O menino quando vai à sala, quando está no recreio, quando está seja onde for é para participar ativamente e colaborar com os outros da maneira como é possível. Caso contrário e vi já muitas práticas e se calhar também, por vezes, já caí nesse erro, já vi muitas práticas que a inclusão... Tome! Vai para aí! Os meninos saem daqui, isto é só um exemplo, que eu critico e critico em reuniões, por isso vou falar agora muito claramente. Foi uma luta quando os meninos saem da Unidade, no quarto ano, vão para a Escola de segundo e terceiro ciclo e então como quem lá está é a favor da inclusão. Eles vão às aulas de Matemática, Português, Ciência... Não importa como é que eles estão preparados, um bloco de quarenta e cinco minutos... Só estão lá. Inclusão para mim é participar ativamente, dar-lhes dignidade e assim como ter sensibilidade para perceber que há espaços que eles não podem, pelo menos em alguns momentos frequentar. É respeitar o desenvolvimento deles.

#### **Pergunta 2: De acordo com a sua experiência qual é o balanço que faz do processo de inclusão destes alunos?**

DEE2: É uma luta constante! É uma luta constante! E a luta começa com os adultos, começa com os colegas. E muitas vezes até com os pais, de formas diferentes. Os pais, por causa desse conceito de inclusão, acham que os filhos devem estar em todas. Não importa, há um passeio, seja qual ele for, pode ser... Todos os anos eu me deparo com isto. Há um passeio, que aquela criança, vai ter problemas, vai ser cansativo, não vai ter um sítio para mudar fraldas. Vai ser um castigo... Mas como todos vão, o filho tem que ir. Pronto. Com os colegas é fazê-los entender que eles fazem parte do grupo e que à maneira deles podem participar, nem que seja cinco minutos numa atividade. E levar os colegas a pensar quando organizam as atividades de uma sala, há dois ou três, porque aqui no Agrupamento às vezes não é só um... São dois ou três na mesma turma, isto por causa também das reduções de turmas. Há dois ou três que tem de planear, com a nossa ajuda, qualquer coisinha para eles lá estarem. Por isto... É um trajeto, mas que se vai conseguindo. É preciso é não desanimar e não desistir... Claro que há colegas mais recetivos e colegas menos recetivos, eu acho que aí o troque é a nossa postura. É... É digamos sermos também nós professores de Educação Especial um bocadinho humildes, eu acho que muitas vezes fui bastante arrogante, mas é descer um bocadinho, não é de nível mas de ser um bocadinho... E pôr-me no lugar do professor que já tem tanto trabalho, ainda tem de organizar, ainda tem de ter reuniões

---

comigo, ainda tem... Ainda... Ainda... E então tentamos ser um bocadinho mais humildes, mais colaborantes, nós da Educação Especial e tentar encontrar ali uma maneira. É uma coisa que tenho visto alguns progressos, mas já lá vão dez anos.

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

DEE2: Para os alunos sem NEE, eu não gosto daquela máxima, embirro com aquela máxima: Há que sensibilizar. Não gosto! Porque acho que a sensibilização pode-se fazer de muita maneira. Apesar de não gostar muito de usar essa máxima, essa frase tão feita... Sensibilizar para a diferença. Sensibilizar... Mas realmente esses indo e partilhando o mesmo espaço, nós conseguimos... Acho que grande mais-valia é mesmo sensibilizar, que todos somos diferentes. Isso eu acho. Em relação ao menino com deficiência, eu sou uma professora de Educação Especial que acha que a fasquia deve ser sempre alta, não alta o suficiente para eu perder o controlo e ser irrealista, mas a fasquia é alta. Tu pões um menino numa turma... Até como aluna passei por isso, eu passei na minha vida escolar por turmas medianas, más e boas. O ano em que fui melhor aluna foi no décimo segundo ano, que era a melhor turma que tinha o Liceu. Eu nunca me lembro de tirar menos de quinze valores, eu era aluna um bocadinho calona que até tinha negativas... Eu nunca tinha menos de quinze. Porquê? Quando a fasquia... Isto as nossas experiências, às vezes, valem-nos um bocadinho para entender e até para depois nas nossas práticas termos uma postura um bocadinho diferente. Se um menino com problemas cognitivos, motores tiver... Os pares que o ajudam... Até por imitação... Nem todos imitam, os meus nem todos imitam como é lógico. Mas quando realmente a fasquia é mais alta, eu acho que o desenvolvimento... Nem que seja uma coisa pequenina, as coisas correm melhor, o desenvolvimento vai progredindo de outra forma. Agora nós estamos ao pé de pessoas, quer diz tenho um menino que não fala e uma turma toda gente não fala, o que acontece? Nunca ninguém vai ter necessidade de dizer... Vocalizar seja aquilo que for, não é? E já aconteceu aqui, não este ano, que os meninos são diferentes, mas já aconteceu noutros anos. A F. que saiu daqui a dizer palavrinhas muito simples e eu nunca adivinhei que aquela miúda algum dia falava. Mas tanto, tanto e ela brincava imenso com os colegas no recreio. Tanto... Por repetição, ela teve vontade de dizer algumas palavras. Não dizia frases, mas dizia palavras e fazia-se entender.

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

DEE2: As desvantagens? Organização do sistema propriamente dito. Isto seria muito diferente se as turmas, que por exemplo do professor do regular, não fossem tão grandes. Que o professor do Ensino Especial não fosse só... Porque há uma tendência tão grande para cada ver sermos mais consultores e fazermos consultadoria. E estivéssemos lá, se fossemos uma mais-valia, não só para aquele menino que tem o rótulo digamos de NEE, mas para todos os outros que têm dificuldades. Eu penso que isso era uma mais-valia, aproveitarem os nossos recursos. O pouquinho que nós sabemos, mas que... Por alguma coisa somos especialistas nalgumas áreas e juntar os saberes do professor do Regular, juntar os do Ensino Especial, termos tempo, não estarmos tão carregados de programar, de coisas às vezes... Nós passamos horas, horas em reuniões que não se fala nada de jeito. Aproveitar esse... É todo uma questão de organização, mas eu acho o sistema impede que as coisas funcionem melhor. Termos mais tempo para o aluno, termos mais tempo para o colega. É muito difícil, é muito difícil ter tempo e arranjar um tempinho, nem que seja meia hora para discutir um assunto com um colega. Não há tempo! Há uma reunião à espera. Há um relatório para se fazer... E às vezes conseguimos contactar por email, mas não é a mesma coisa.

**Pergunta 5: Quais as dificuldades/ constrangimentos que tem encontrado neste processo?**

DEE2: Há aqui um bocadinho... Vai de encontro ao que já disse. Eu culpo muito, muito o sistema educativo por isso. Claro que o sistema educativo somos nós todos, tudo muito bem. Também é uma máxima, não deixa de ser verdade... Mas nós estamos muito limitados por horários, programas... Estamos muito sobrecarregados, o que acontece... Não podemos estar sempre à espera da benevolência, da caridade do colega. Eu penso que os constrangimentos é mesmo a falta de tempo, estamos sobrecarregados de muita coisa que não interessa. Eu, às vezes, dou por mim a pensar... Eu tenho muito menos alunos do que os colegas do Regular e passo tantos fins-de-semana agarrada ao papel, que eu digo francamente, eu imagino o colega e ainda vou... Quer

---

---

dizer, ainda vou... Mais importante do que é feito e da prática educativa que tenho, mais do que importante para o Agrupamento, para uma monitorização do Ministério é o papel que eu escrevi. Isto é um constrangimento! Isto é dizerem-nos lá de cima: Eh pá deixam lá os miúdos que isto todo se resolve, agora o papelinho tem de bater certo, mesmo que vocês não façam nada do lá está. Está tudo invertido!

---

### III. Práticas inclusivas – Estratégias utilizadas

---

#### **Pergunta 6: Que estratégias utiliza habitualmente com os alunos com multideficiência?**

DEE2: Dando o exemplo, fazendo horas a mais para poder estar dentro de sala de aulas o professor, mais do que palavras... Antigamente era uma teórica, debitava, debitava, debitava, eu acho, depois cheguei à conclusão que ninguém me ouvia... Então passei a falar menos e a agir mais, só que sai do corpo, não é? Sai do corpo... Eu sendo uma velhota de cinquenta e cinco anos, tendo redução de não sei quantas horas, tirando as quartas-feiras, estou das nove às três e meia, quatro e não tenho hora de almoço. Mas é a única maneira das coisas funcionarem e nem sempre funcionam assim bem. Por isso as estratégias é estar com eles no sítio certo, é pelas mínimas... Estou atenta, por exemplo, mesmo que não seja nada com o meu aluno, mas vejo o colega preocupado e a falar. "Eh pá este miúdo está a dar que fazer, não sei como hei-de agir..." E às vezes nem tem Necessidade Educativas Especiais é chegar lá dizer assim: Mas passa-se alguma coisa? Posso ajudar? São estratégias. É ser o mais colaborante possível.

#### **Pergunta 7: E que estratégias utiliza especificamente para promover a inclusão dos alunos com MD na escola? E na sala de aula?**

DEE2: Primeiro, logo no início do ano e por isso ainda alguns [alunos] não vão, tento falar com os professores que estão com os meninos. Este ano, por exemplo, houve meninos que é o caso do A. e não só que mudaram de professor quatro vezes. E não foi a única turma que teve quatro professores. É óbvio que é muito complicado... Depois geralmente sou eu que levo uma atividade, não começa por ser diariamente. Um vez por semana posso ir lá cantar uma canção, isto depende das idades, no primeiro ano é muito mais fácil. Se for um segundo ano ou um quarto, [os alunos da UAEAM] que às vezes entram aqui para mas não é só para o primeiro ano, já é mais difícil, depende dos casos. Mas geralmente tento chegar ao professor, mais do que nunca ao professor da turma. E levá-lo à sala [UAEAM] e mostrar-lhe algumas coisas. Por exemplo, se é dia de culinária sou capaz de lhe dar uma fatia de bolo. Olha foi o teu aluno que fez. Tento com estas coisinhas, com estes mimosinhos... É um suborno, um subornozinho que eu faço ao colega [risos] para ver se eu o sensibilizo. Por exemplo, eu não tenho tempo de ir para sala dos professores, mas a sala dos professores quando há tempo é um bom sítio para dizer: olha o teu menino fez isto, olha não sei que, olha posso lá ir contar uma história, é geralmente com atividades...

#### **Pergunta 8: Quais as razões que o(a) leva a utilizar essas estratégias?**

DEE2: É o mais razoável. É o mais razoável, se quero realmente que os meninos que beneficiam da UAM sejam parte de uma escola, tem que começar por mim. Tento de todas as maneiras, mas puxo à sensibilidade, à compreensão e é o que eu digo, muitas vezes acabo por ajudar o professor. O professor tem de ter confiança em mim, pronto. Nenhum professor nos gosta de ver dentro da sala. O professor para começar tem de ter confiança e tem de perceber que eu não estou para ali para observar as práticas dele, porque isso é sempre o mesmo problema. E então controlo muito bem, o professor quando eu vou já sabe: para o que eu vou, o tempo que eu vou e porque vou. E eu acho se tudo for muito bem colocado... A gente consegue. Quando se muda quatro vezes de professor de turma é muito difícil.

#### **Pergunta 9: Dessas estratégias quais é que considera que são mais eficazes? Porquê?**

DEE2: Eu geralmente, como costume dizer: onde há comes e bebes, a gente consegue milagres. A culinária é uma das atividade que, até pelo cheiro que emana por aí, por esses corredores, é das atividades, é uma estratégia que eu utilizo, é chamar os professores para vir comer um bolo feito por eles [alunos da UAEAM]. Por exemplo, eu sirvo-me sempre das atividades ou até da minha postura como docente, ou para os ajudar em coisas que não têm nada a ver com os meus alunos ou então para os chamar um bocadinho a mim. E começa sempre pela sala, antes e eu me meter

---

---

lá na sala deles e gosto que eles venham à minha para ver o que é que nós fazemos e que até é uma sala divertida. Há outra estratégia, aquela sala está sempre aberta é muito normal, mas horas de recreio, em horas de lazer dos miúdos, aquela sala estar com muitos meninos que não são da Unidade. A porta está sempre aberta. É outra estratégia...

---

#### IV. Práticas inclusivas – Atividades desenvolvidas

---

**Pergunta 10: Quais são as atividades em que os alunos com MD participam em conjunto com os outros colegas? (sem NEE)**

DEE2: Tudo o que é Expressões. Tudo o que é Expressões. E isso tem funcionado muito bem este ano, até porque este ano temos uns professores novos, muito dinâmicos, para a Plástica, para a Dança, eu sei lá. Este ano por acaso, há aí uns professores novos que trouxeram um dinamismo um bocadinho diferente. Não nunca se esquecem. Nesta altura do ano não se esquecem. Uns vão ver ensaios, outros vão participar, outros... Mas é tudo muito na parte Plástica, na parte de Expressões, tirando os dois casos de dois CEIs, de duas meninas que levam as suas tarefas digamos mais académicas e que participam de outra maneira. Agora, os meninos com multideficiência propriamente dita é tudo nas áreas das Expressões. Ah e a biblioteca. A biblioteca também pode ser dinamizada, que este ano a Biblioteca começou muito tarde por falta de Auxiliares, mas pode ser dinamizada de muitas maneiras, entre as quais por nós docentes que eles gostam de ver umas coisas diferentes.

**Pergunta 11: Dessas atividades, quais as que considera que os alunos com MD estão mais incluídos?**

DEE2: As atividades? Incluídos? Atividades propriamente ditas, as Expressões e a Biblioteca.

**Pergunta 12: Quais as características que essas atividades têm que na sua opinião facilitam a inclusão?**

DEE2: É as Expressões puras e duras, não é? É as expressões, é termos professores que felizmente não estão ali a ver se os meninos desenham bem ou mal. É um espaço de muita liberdade, criatividade, seja aquilo que for, não se está ali para desenhar bem ou mal, mas para... É o expoente máximo de toda a expressão humana. Resumindo, os nossos também podem fazer aquilo que quiserem que importa é que participam e colaboram... E são felizes. E ninguém está a reparar se fazem com a mão, se fazem com o pincel, fazem com uma esponja ou se fazem só uma mancha. Porque muitos deles [alunos sem NEE] também gostam de experimentar fazer a mancha, por incrível que pareça em termos de desenvolvimento. Parece que muitos meninos foram ali quase que obrigados a seguir aquele desenvolvimento e chega-se a uma certa idade e não se pode fazer um borrão. E às vezes dá vontade de fazer um borrão, como nós adultos dá vontade de chapinhar numa de água, porque não? Aí lucram ambos, é tudo permitido...

**Pergunta 13: Pode-nos dar um exemplo de como é que se desenvolve uma dessas atividades? Como é que as organiza? De que modo articula essa organização com o colega de EE/ER?**

DEE2: É tão diferente de colega para colega. Há colegas que deixo eu... Quando ainda não temos muita confiança e eles, muitos vêm habituados a escolas que tenham estes casos, atuo de uma forma, noutros noutra. Há colegas que são eles que me pedem. Outros... "Deixa comigo. Deixa-me experimentar. Não, já começo a conhecer a criança, deixa-se ser eu a tentar." Outros não pedem ajuda. Por isso depende muito de colega para colega. Uns já levam o materialzinho, ali tudo. "Não te esqueças é com uma esponja, mas pode ser com a mão, pode ser com o pé..." Outro: "Não deixa-me ser a mim." [professor do regular] Normalmente estou sempre presente, geralmente está sempre alguém presente, depende da atividade. Ou será uma professora ou será uma auxiliar, mas está sempre uma pessoa, é como nos passeios está sempre uma de nós presente. Uns não, querem ser eles. Não, querem mostrar que também são capazes, outros pedem ajuda. É muito diferente, depende do colega, depende da iniciativa de cada um até da necessidade que tem ou não de colaboração.

---

#### V. Práticas inclusivas – Meios e recursos utilizados

---

---

**Pergunta 14: Quais os meios e os recursos a que recorre para promover a inclusão de alunos com MD?**

DEE2: [Risos] Eu estou habituada a trabalhar sem meios e sem recursos a todos os níveis. Recursos não, recursos tenho até porque tenho uma equipa, somos quatro... Pronto. Há Unidades que nem auxiliares quase que têm. Pronto, mas em relação aos meios e os recursos... Além de tudo o que já expôs, eu continuo a dizer: depende tanto de cada um de nós e depende de quem trabalhamos. Porque é assim, tudo bem, inclusão, o grupo muda todos os anos. É tão variável, são variáveis, nós nunca sabemos o que esperamos e depois no contacto com elas é que nós sabemos. Porque eu costumo dizer: eu sei não devo ir, mas nem sempre sei para onde devo ir. E então só pondo a mão na massa, como eu costumo dizer, é que eu vejo e conhecendo o colega e conhecendo o meio. O Agrupamento conheço, o Agrupamento tem uma coisa boa, dá-me inteira liberdade, digamos, dentro da UAM criar e proporcionar. Não tenho ninguém que me diga não faças isto. Depois é muito com o corpo docente... depende dos colegas. Esta escola já teve um corpo docente muito estável, agora não. Todos os anos temos colegas novos. Vê-se na hora...

**Pergunta 15: Que outros meios e recursos gostaria de ter para promover a inclusão?**

DEE2: Eu acho que conseguia promover a inclusão só com os meios que tenho, porque os meios só por si não fazem nada. Claro que é preciso pessoas, mas mais do que pessoas é preciso boa vontade, e preciso de tempo. Eu gostava de ter mais tempo, não me dedicar tanto aos papéis e reuniões que não... Ainda não percebi bem porque lá estou e dedicar-me mais a isto e ter tempo para isto. Porque eu gosto muito disto, por enquanto. Por enquanto... Acho que é falta de tempo. E se eu ainda tenho algum o meu colega do Regular não tem tempo nenhum.

---

**VI. Encerramento da entrevista**

Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista, que tem como tema “Práticas inclusivas de alunos com MD no ensino básico”. Gostaria de saber se tem algo mais para acrescentar.

DEE2: Não, só uma coisa que acho que é uma súmula do que eu disse. O docente de Educação Especial, a inclusão, todas essas palavras-chave, resume-se muito a uma única coisa, é preciso termos muita seriedade neste trabalho, sem sombra de dúvida, sabermos bem e acreditarmos em certos valores. Termos bem noção que pode ser diferente uns dos outros o que é para nós a inclusão. Onde queremos chegar e se vale apenas ou não. Eu acredito na inclusão... E termos muito cuidado, não confundir inclusão com segregação e depois é darmos o litro... Dar tudo o temos para dar e inventar. Não é por termos muitos computadores que nós fazemos uma inclusão. Não por termos sete ou pessoas a mudar fraldas que incluímos melhor a criança. É sabermos bem para onde não devemos ir e pronto, que aquilo não. E tratar estes seres como seres humanos, como gente, porque eles são gente.

Quero expressar o meu agradecimento pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela riqueza da informação fornecida.

---

## Anexo T. Análise de conteúdo de entrevista - DER3

**Tema:** “Práticas inclusivas no 1.º ciclo do ensino básico: um estudo de caso junto de alunos com multideficiência”

**Objetivos gerais:**

1. Conhecer a perceção de professores sobre a participação dos alunos com MD nos contextos regulares de ensino.
2. Caracterizar as práticas pedagógicas que promovem a inclusão de alunos com MD no ensino regular.
3. Identificar os contextos e as atividades nos quais os alunos com MD participam.

**Participante:** DER3

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Perceção face à inclusão de alunos com MD	Fatores que condicionam a inclusão	Gravidade da problemática dos alunos condiciona a inclusão na sala de aula	Concordância com a inclusão de alunos com MD depende da problemática de cada um.	“Eu sou de acordo na integração deles, dependendo da problemática de cada um.”	1
		Participação dos alunos nas terapias condiciona frequência da sala de aula	As duas alunas que frequentam a UAEAM têm muitas terapias pelo que são retiradas da sala de aula.	“mas não há nada assim específico e depois elas têm muitas terapias, tanto uma menina como outra, têm muitas terapias ao longo do dia e acabam por ser retiradas da sala, também frequentemente.”	1
	Clara concordância	Importância da promoção da inclusão na sociedade	Considero importante a integração dos alunos com MD na sociedade.	“Eu acho que em termos de integração na sociedade é muito importante.”	1
		Balanço positivo da inclusão de alunos com NEE na turma	Uma das alunas, apesar de ter vindo de um país e uma cultura diferente, tem vindo a integrar-se bem na turma.	“Principalmente uma delas que é a J., veio este ano de África e é um ambiente completamente diferente, um meio diferente, uma maneira de estar diferente e ela tem-se vindo a integrar muito bem em termos de grupo.”	1
			Eu acho positivo o balanço da inclusão dos meus alunos com MD, porque estão em tempo parcial em contexto de sala de aula.	“Eu acho que o balanço é positivo, porque eles não estão a tempo inteiro dentro da sala.” “É o que eu estava a dizer... Como só estão uma parte do dia e principalmente de manhã.”	2
	Concordância relativa	Discordância da inclusão a tempo inteiro	Não concordo com a inclusão a tempo inteiro na sala de aula da aluna que frequenta a UAEAM	“Agora... A tempo inteiro não concordo.” “Não concordo” “Agora... O dia todo acho que é... Muito complicado.”	3
		Parca evolução na aprendizagem por parte de alunos com problemáticas mais graves	As crianças com quem tenho trabalho não apresentam grande evolução em termos de aprendizagens, devido à sua problemática.	“porque em termos de aprendizagem, as crianças que tenho trabalhado, elas não fazem grandes progressos,” “não há grande evolução em termos de aprendizagem.” “A problemática delas não permite isso.”	3

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.	
Perceção face à inclusão de alunos com MD	Fatores facilitadores da inclusão	Adequação dos comportamentos dos alunos facilita a inclusão na sala de aula	Comportamentos adequados da aluna no período da manhã facilitam a inclusão.	“Durante a manhã ela é muito sossegada.” “Durante a manhã não há problema nenhum, eu acho que deve participar.”	2	
			As alunas têm aprendido a não falar com os colegas e isso ajuda à inclusão.	“Elas têm aprendido que quando estão na sala não podem estar a falar, não podem estar a conversar com os colegas e isso tem ajudado.”	1	
			São duas alunas que não desafiam o adulto e não perturbam o funcionamento da aula.	“Porque de resto são duas crianças que não desafiam a autoridade, não me desafiam a mim, não chateiam assim por dizer... “	1	
			Quando não há comportamentos agressivos, não registo desvantagens na inclusão.	“Quando não se põe em causa esse tipo de situações, não há assim grandes desvantagens...”	1	
	Parecer positivo sobre as UAEAM	Relevância do acompanhamento dado aos alunos pelas UAEAM	Considero importante o papel da UAEAM no acompanhamento dado aos alunos com MD.	“Com estas crianças, criámos juntamente com a sala da unidade,” “que eu acho que a sala de unidade tem sido importantíssima para acompanhar “	2	
			Articulação entre o horário na UAEAM e a frequência na sala de aula	As alunas com MD vão à UAEAM e realizam as terapias e no restante tempo estão na sala de aula.	“e normalmente elas, as meninas, continuam a ir à unidade e a fazer as terapias todas que fazem é no tempo livre que elas têm para estar na sala connosco,”	1
			No período da tarde os meus alunos com MD têm atividades na UAEAM e acabam por estar fora do contexto de ER.	“No período da tarde eles têm atividades e acabam por estar mais fora da sala.”	1	
	Vantagens registadas para alunos com DT	Compreensão e respeito pelas pessoas diferentes por parte de alunos com DT	É importante os alunos sem NEE compreenderem que há crianças com características diferentes.	“Mas também é importante eles também sentirem que há crianças diferentes, que... Com quem elas podem estar...”	1	
			A inclusão é vantajosa para os alunos, no sentido da aceitação da diferença.	“Eu acho também acaba por ser bom, que eles têm que se habituar que na vida...” “Nós quando crescemos deparamos com tudo o tipo de pessoas e de casos.” “E para eles quando mais cedo se habituarem a perceber que um dia mais tarde viram a ter de lidar com todo o tipo de pessoas, acho que é bastante importante.”	3	
	Vantagens registadas para alunos com MD	Socialização dos alunos com MD com os pares com DT	A socialização é uma vantagem da inclusão.	“Eu acho que basicamente é em termos da socialização,”	1	
Aquisição de regras de conduta por parte de alunos com MD		A inclusão possibilita a socialização e a aquisição de regras por parte das alunas com MD.	“Agora em termos de socialização, é importante, porque é também para eles aprenderem em termos de regras.”	1		

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Perceção face às dificuldades sentidas nas práticas	Ao nível do relacionamento com o aluno e com a família	Gestão de comportamentos perturbadores do aluno	Tenho uma aluna da UAEAM que no período da tarde, apresenta muita instabilidade manifestando comportamentos perturbadores.	<p>“Por exemplo, tenho uma menina que tem alguns problemas, pertence à unidade, que da parte da tarde é uma criança muito instável.”</p> <p>“Tem atitudes muito agressivas, cospe nas outras crianças, agride os outros, manda coisas...”</p> <p>“É só a situação da B. realmente quando está alterada e acaba por se tornar um bocadinho agressiva com os outros também, desde mandar objetos e mais alguma coisa...”</p> <p>“Essa parte é que tem sido mais constrangedora em termos de desenvolvimento.”</p> <p>“Eu... Aqui que me tenho deparado neste ano, a grande dificuldade tem sido com a B. em termos de comportamento.”</p>	5
			Inclusão a tempo inteiro de alunos com MD e problemas de comportamento perturba e cansa os outros alunos.	<p>“... porque também é muito cansativo, para o resto da turma, para os alunos estar com ela.”</p> <p>“Porque eles depois, apesar de compreendê-la e tentar ajudar e isso, mas também acaba por ser muito perturbador.”</p> <p>“Eu sou de acordo estarem parcialmente na sala de aula. A tempo inteiro acho que é muito complicado”</p>	3
			Comportamentos perturbadores da aluna criam dificuldades à gestão da sala de aula.	<p>“Quando está assim dentro da sala de aula é muito complicado, pois vai perturbar a aula.”</p> <p>“Por vezes, quando ela está com estas alterações acaba por se tornar muito complicado.”</p>	2
			Os comportamentos perturbadores das crianças com problemáticas muito graves é prejudicial ao funcionamento da sala de aula.	<p>“Claro, se forem crianças muito problemáticas, que estão sempre a conversar e a falar e gritar ou qualquer coisa, acaba por ser prejudicial para os outros,”</p> <p>“porque os outros acabam por não estar atentos o necessário.”</p>	2
			Possivelmente os comportamentos perturbadores da aluna, no período da tarde, são originados pelo cansaço.	<p>“Como já expliquei ao nível do comportamento da parte da tarde, não sei se é uma questão de cansaço, se ela está mais cansada.”</p>	1
		Gestão de comportamentos agressivos por parte do aluno	Considero que os comportamentos agressivos por parte de alunos com problemáticas graves são uma barreira à sua inclusão.	<p>“Eu acho que a desvantagem será realmente...”</p> <p>“Em termos de comportamento, quando as crianças têm uma problemática de agressões, de violência perante os outros,”</p> <p>“pode pôr em risco o estar ao pé das outras crianças”</p> <p>“e pode pôr em risco as outras crianças, a integridade física dos outros.”</p>	4

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Perceção face às dificuldades sentidas nas práticas	Ao nível dos recursos	Necessidade de ter recursos informáticos	Não há recursos informáticos para utilizar aqui na escola.	“Recursos em termos de objetos e tudo em termos de sala?... Nós em termos de informática, aqui na escola não temos nada,” “não posso utilizar meios de... Computador...” “Não há.”	3
			Para promover a inclusão gostaria de ter mais recursos informáticos, como o computador, o projetor de vídeo ou o quadro interativo, pois seriam uma mais-valia em termos de participação, interesse e motivação das alunas com MD.	“Eu acho que um computador na sala, o vídeo projetor, o quadro interativo seriam uma mais-valia até...” “O quadro interativo que é uma coisa muito prática de trabalhar.” “Para este tipo de crianças era sempre uma mais-valia, por há sempre até programas próprios e específicos para trabalhar com este tipo de crianças, que elas iriam ter muito mais interesse e manifestar-se mais motivação em sala de aula.”	3
Perceção face aos contextos e atividades nos quais os alunos com MD participam	Atividades relacionadas com as Expressões artísticas e Físico-Motoras	Expressão Artística	As alunas com MD da minha turma participam em muitas atividades de Expressões Artísticas	“Uma das coisas que elas trabalham muito à vontade é as Expressões.” “Tudo o que é trabalho de Expressões elas participam e ajudam a fazer todo.” “Isso elas fazem tudo.”	3
			Os trabalhos de Expressões são feitos ao longo do ano e não são realizados num dia só.	“Normalmente, as atividades são feitas ao longo do ano. Este tipo de trabalhos eu não faço num dia só, faço em vários dias”	1
			Nós fazemos muitos trabalhos plásticos com montagens e colagens.	“nós utilizamos muita montagem, colagem de folhas, cartolinas...”	1
	Atividades de natureza festiva e lúdica	Atividades festivas	Alunos participam em atividades comemorativas e festivas	“Muitos dos trabalhos que nós fazemos, é até mesmo trabalhos comemorativos das datas,” “Dia do Pai,” “Dia da Mãe.”	3
	Atividades mais facilitadoras da inclusão	Atividades de Expressão Artística e Físico-Motora	As alunas com MD revelam à vontade na participação nas atividades de Expressões Artísticas e Físico-Motoras.	“As Expressões, ” “penso que as Expressões é que elas se sentem mais à vontade.”	2
		Atividades de caráter lúdico	O aspeto prático das atividades de Expressões ajuda à inclusão.	“Eu penso que será... Como elas, em termos de aprendizagens, têm dificuldades em memorizar, se tens alguma coisa prática, penso que será isso que as acabará por ajudar.”	1
Utilização de materiais manipuláveis		O facto de serem materiais manuseáveis e novas experiências promovem a inclusão nas atividades de Expressões.	“São materiais manuseáveis que elas sentem-se bem.” “E gostam de experimentar coisas novas.”	2	

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Perceção face aos contextos e atividades nos quais os alunos com MD participam	Atividades menos facilitadoras da inclusão	Atividades nos manuais escolares	As atividades realizadas com recurso aos manuais escolares são menos inclusivas, devido à capacidade de aprendizagem das alunas com MD.	“Porque apesar delas trabalharem nos manuais e tentarem trabalhar alguma coisa...” “Pronto, como o não conseguem, não têm uma capacidade e aprendizagem para acompanhar os outros, acabam por sentir-se mais afastadas do grupo.”	2
	Atividades indiferenciadas	Participação com e sem ajuda em atividades diversas	Participam nas atividades de forma autónoma ou com a colaboração de colegas sem NEE.	“E fazem algumas coisas que elas conseguem fazer sozinhas, fazem sozinhas,” “o que não conseguem fazer, elas têm sempre ajuda dos colegas do quarto ano.”	1
Perceção face às estratégias utilizadas nas práticas	Relacionadas com trabalho em equipa	Colaboração com professoras de EE	Em cooperação com a professora responsável da UAEAM, elaboramos atividades lúdicas e adequadas ao desenvolvimento das duas alunas com MD para realizarem em contexto de sala de aula.	“e juntamente com a professora que é responsável pela unidade, criámos algumas atividades muito lúdicas, muito básicas.”	1
		Realização de reuniões informais para preparação de atividades	Eu articulo com a professora da UAEAM em reuniões informais a preparação das atividades a realizar.	“Falo com ela, nos intervalos, à hora do almoço, vou à sala da unidade e combino com ela qual a melhor maneira de fazermos as diferentes atividades. Como é as datas comemorativas e isso...” “É sempre acordo com a unidade.”	2
	Relacionadas com recursos materiais	Recurso a materiais manipuláveis	Em termos de recursos, utilizo materiais manipuláveis	“Os recursos que eu utilizo é os materiais manipuláveis	1
		Recurso a materiais de desgaste	Considero mais eficaz os materiais de desgastes para a promoção da inclusão, como o barro.	e de desgaste que a gente tem acesso no dia-a-dia.” “Eh... Dos materiais, os materiais de desgaste. Barro,”	2
			Não tenho outra estratégia em termos de utilização de recursos.	“Não tenho muita estratégia mais específica... Ou melhor.”	1
	Organização de materiais específicos	Organizei materiais (livros) para as duas alunas da UAEAM realizarem atividades na sala de aula.	“Nós... Arranjei uns livros para elas trabalharem de primeiro ano, para começar a trabalhar as letras, para tentarem escrever por cima das letras, para trabalhar,”	1	
	Não especificadas	Parca experiência com alunos com MD	Não tenho muita experiência de trabalho com alunos com MD.	“Eu, é assim, não tenho grande experiência em termos de trabalho com este tipo de crianças.” “Felizmente para mim ou infelizmente, eu na minha carreira ainda não trabalhei com outras crianças das unidades de multideficiência.” “Pronto, não tenho nenhum método específico de consiga trabalhar, também não tenho grande experiência nessa área.”	3

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Perceção face às estratégias utilizadas nas práticas	Relacionadas com a dinâmica pedagógica	Realização de trabalho colaborativo entre alunos	Utilizo a colaboração dos pares sem NEE mais velhos para ajudarem as duas alunas que frequentam a UAEAM.	“O que eu utilizo normalmente é... Utilizo os alunos do quarto ano, para tentar juntamente com elas interagir, ajudá-las a integrar,” “sempre que nós vamos a algum lado há sempre alguns que ficam responsáveis, entre aspas, por ajudá-las, por encaminhá-las, por partilhar com elas as coisas.”	2
			A estratégia do trabalho colaborativo com os pares sem NEE tem dado resultado.	“E pronto, de forma geral tem resultado,”	1
			Considero que o trabalho colaborativo com os pares sem NEE é a estratégia mais eficaz.	“Eu acho que será o grupo de quarto ano trabalhar com elas, “	1
			Optei pela estratégia do trabalho colaborativo com os pares sem NEE, devido à maturidade dos alunos do quarto ano da turma.	“Eu penso que como a minha turma é uma turma de quarto ano e são miúdos um bocadinho mais velhos, estão mais maduros em termos de socialização, “ “eu achei... Que era o mais correto, o mais acertado para poder ajudar as meninas da unidade.”	2
			As alunas com MD sentem-se bem e com maior disponibilidade e empenho para a realização de atividades, perante o trabalho colaborativo com os pares sem NEE.	“porque elas próprias, as meninas da unidade, sentem-se mais à vontade quando estão a trabalhar com pares.” “Quando estão a trabalhar com outras crianças. E quando elas sentem uma relação com as outras crianças,” “sentem-se mais à vontade para trabalhar e mais libertas” “e mais disponíveis para aceitar as responsabilidades.”	4
		Disponibilização de apoio pedagógico	A estratégia do trabalho colaborativo com recurso aos pares sem NEE possibilita-me ter mais tempo para apoio pedagógico aos alunos.	“Porque ao mesmo tempo também fico um bocadinho mais liberto para trabalhar com outras coisas.”	1
		Apoio dos alunos com DT a alunos com MD	Os alunos sem NEE ajudam os colegas com MD nas atividades, o que os leva a sentirem que fazem parte da sala.	“Acaba por ser benéfico, porque as outras crianças acabam por ajudar” “e eles próprios sentem-se integrados na sala. “	2
			Importa considera a vontade dos pares sem NEE para colaborarem com as duas alunas que frequentam a UAEAM.	“mas também é preciso... Que haja meninos realmente com essa vontade e com essa disposição de querer ajudar as meninas da unidade.”	1
			Os alunos do quarto ano ajudam bastante a turma.	“Por isso é que aqui o quarto ano acaba por ajudar bastante o grupo.”	1
			Eu e os colegas do quarto ano ajudamos na realização do trabalho de Expressões.	“eu juntamente com os meninos do quarto ano arranjamos um bocadinho.”	1

<b>Bloco</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Freq.</b>
Perceção face às estratégias utilizadas nas práticas	Relacionadas com a organização do currículo	Reajustamento das atividades	Se as alunas com MD não estiverem na sala de aula à hora de realização da atividade, há sempre um colega que ajuda mais tarde a realizar a mesma.	“Mesmo que não estejamos a fazer na hora aquela atividade,” “há sempre alguém que fica disponível para as ir ajudar a fazer as experiências.”	2

## Anexo U. Análise de conteúdo de entrevista - DEE1

**Tema:** “Práticas inclusivas no 1.º ciclo do ensino básico: um estudo de caso junto de alunos com multideficiência”

### Objetivos gerais:

1. Conhecer a perceção de professores sobre a participação dos alunos com MD nos contextos regulares de ensino.
2. Caracterizar as práticas pedagógicas que promovem a inclusão de alunos com MD no ensino regular.
3. Identificar os contextos e as atividades nos quais os alunos com MD participam.

**Participante:** DEE1

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Perceção face à inclusão de alunos com MD	Fatores que influenciam a inclusão	Gravidade da problemática dos alunos condiciona a sua inclusão na sala de aula	Os alunos com uma problemática mais grave não participam tanto quanto nós desejávamos nas atividades em sala de aula.	“Não é todos os dias e nem a toda a hora.” “Os outros como têm uma problemática muito maior (...) acabam por não ir tanto quanto nós desejávamos”	2
			Dificuldade em desenvolver atividades em que alunos com multideficiência estejam realmente incluídos.	“são o não haverem muitas atividades em que eles possam realmente estar incluídos.” “ é não haver muitas atividades “ “Que fazem parte do currículo, não é.” “E ... estes meninos conseguirem participar também nessas atividades.”	4
	Concordância relativa	Desafio em concretizar a inclusão no ER	Dificuldade em se concretizar a inclusão em sala de aula	“Até porque é assim, às vezes estes meninos é um bocadinho difícil...!”	1
	Conjeturas sobre inclusão	Complexidade do conceito de inclusão	A inclusão é um conceito complexo.	Pronto a inclusão, tal como a palavra indica não é... tem muito o que se lhe diga.	1
	Balanço relativo às atitudes dos profissionais e pais	Melhor aceitação pelos professores do ER	Os Professores do ER começam a aceitar mais a inclusão de alunos com UAEAM na escola.	“Mas que é verdade, eles começam a compreender, os professores” “e começam a aceitar” “começam a aceitá-los muito bem.” “Eles estão a começar a despertar para...” “E eu acho que aqui há professores que estão muito despertos já, não é...”	5
				Há professores do ER que já promovem a inclusão de alunos com multideficiência na sala de aula.	“mas temos professores que já fazem isso, felizmente.” “Portanto a inclusão está a ir no caminho certo.”
		Concretização por parte de alguns docentes	Participação nas turmas acontece sempre que há oportunidade.	“ eles participam nas turmas sempre... que a oportunidade surge.”	1

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Perceção face à inclusão de alunos com MD	Balanço relativo ao processo em si	Registo de progressos ao longo do tempo	O processo de inclusão tem vindo a melhorar ao longo do tempo.	“Felizmente estão a aprender, as pessoas [professores do Ensino Regular]” “está-se a fazer a inclusão aos poucos e poucos” “eu acho que está a ir no caminho certo.”	3
		Processo moroso	O processo de inclusão tem sido lento.	“O processo tem sido muito lento”	1
	Balanço quanto à participação em sala de aula	Sentimento de felicidade por parte de alunos com MD	Apesar da maioria dos alunos da UAEAM não verbalizar, pelos seus gestos percebe-se que estão contentes e felizes a participar em conjuntos com os seus pares sem NEE.	“ Porque a maior parte deles quase não verbaliza, mas vê-se pelos gestos, pelo olhar e nota-se que eles estão contentes e felizes.”	1
		Boa receção por parte de alunos com DT	Alunos com desenvolvimento típico recebem colegas com multideficiência com carinho.	“Nota-se que os miúdos recebem estes muito bem e com muito carinho.”	1
		Concretização sempre que possível	Os alunos da UAEAM sentem-se integrados na sua turma.	“para se sentirem... Para verem que eles também estão integrados na turma.”	1
	Tentamos incluir os alunos que frequentam a UAEAM na turma.		“aqui nós tentamos fazer com que haja a inclusão dos meninos” “principalmente nas turmas”.	2	
	Vantagens registadas para alunos com DT	Compreensão e respeito pelas pessoas diferentes por parte de alunos com DT	A inclusão permite que alunos com desenvolvimento típico fiquem com mais sensibilidade para a diferença	“acho que ficam com outra sensibilidade...” “quando saem já têm outra sensibilidade e nota-se...”	2
			A inclusão permite que alunos com desenvolvimento típico conheçam a especificidade dos colegas com multideficiência	“as outras crianças ao mesmo tempo ficam a saber mais sobre o que é a multideficiência” “ e sobre o que são estes meninos especiais.” “Ficam também a ver a dinâmica deles”	3
			Os alunos sem NEE olham com mais naturalidade para a sala UAEAM .	“Para as outras crianças não olharem p'ra sala de multideficiência como uma sala de... Diferente, “ “e assim como as outras crianças ditas normais,”	1
		Aceitação da diferença por parte dos alunos com DT	As crianças com desenvolvimento típico aceitam os seus colegas com multideficiência	“ É muito bom tanto para uma parte como para outra.” “ Ambos... ambas partes aprendem,”	1
Vantagens registadas para alunos com MD	Interação entre alunos com MD e seus pares com DT	A inclusão é vantajosa para todos os alunos.	“E há muito intercâmbio (...) entre eles”	1	
		Há intercâmbio entre alunos da UAEAM e os seus pares sem NEE.			
	Socialização dos alunos com MD com os pares com DT	A inclusão permite que alunos com multideficiência se socializem com pares com desenvolvimento típico.	“porque enquanto os meninos da unidade convivem e socializam com as outras crianças”	1	

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Perceção face aos contextos e atividades nos quais os alunos com MD participam	Atividades realizadas no espaço do ER	Participação em atividades conjuntas no contexto do ER	Efetuamos muitas atividades em conjunto com o ER.	“Fazemos muitas não é.” “fazemos muitas atividades em conjunto.”	2
		Participação diária por parte de alguns alunos	Duas alunas com dificuldades cognitivas vão diariamente à sala de aula.	“temos duas meninas que vão diariamente à sala de aula” “estão a maior parte do tempo na sala de aula”	2
		Atividades na biblioteca	Os alunos com multideficiência participam em atividades da biblioteca em conjunto com os colegas sem NEE.	“na biblioteca também”	1
		Cuidar da horta pedagógica	Os alunos com multideficiência participam na atividade da horta pedagógica, em conjunto com os colegas sem NEE.	“e quando vamos à horta.” “Principalmente na horta e “E eles convidam estes também.”	3
		Atividades de natureza festiva	Realizamos várias atividades alusivas a dias temáticos ou épocas festivas.	“Por exemplo, o Dia da Alimentação nós somos capazes de fazer uma atividade...” “Há muitos dias, não é, destinados à água,” “à alimentação...” “Há o Dia da Mãe,” “o Dia do Pai...” “Há as épocas festivas,”	6
		Atividades de Expressões Artísticas	Os alunos com multideficiência participam sempre que possível nas atividades em sala de aula, tais como expressão plástica e música.	“mas sempre que possível” “sempre que a aula o permite” “por exemplo em Expressão Plástica” “em Música” “numa outra atividade em que possam participar... eles participam.”	5
Atividades realizadas no espaço da UAEAM		Culinária	Os alunos do ER participam nas atividades de culinária no espaço da UAEAM.	“quando fazemos culinária, por exemplo, às vezes convidamos os outros a virem aqui” “convidamos muitas vezes os outros meninos.”	2
		Conto de histórias	Os alunos do ER contam histórias aos seus pares no espaço da UAEAM.	“para contar histórias”	1
			Os alunos do ER ouvem histórias no espaço da UAEAM.	“para ouvir histórias”	1
		Observação de livros	Os alunos do ER veem livros no espaço da UAEAM.	“e para ver livros”	1
Atividades mais facilitadoras da inclusão	Atividades de caráter lúdico	As atividades que apresentam um caráter lúdico são facilitadoras da inclusão.	“É o caráter lúdico que têm,” “todas as crianças gostam... De brincar...” “De atividades lúdicas, não é.”	3	
		Penso ser importante o caráter lúdico das atividades para a inclusão.	“E eu acho que isso é o mais importante.” “Não dá aquela sensação que estão ali por obrigação, mas por gosto...” “Que também se aprende...”	3	
	Atividades de Expressão Plástica	Os alunos da UAEAM gostam de estar juntos dos seus pares sem NEE e adoram participar nas atividades de expressão plástica.	“E gostam.” “Adoram participar.” “E gostam de ir para ao pé dos outros meninos.”	3	

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Perceção face aos contextos e atividades nos quais os alunos com MD participam	Atividades mais facilitadoras da inclusão	Atividades de Expressão Plástica	Os alunos da UAEAM estão principalmente incluídos no ER nas atividades de Expressão Plástica.	“Principalmente nas atividades de Expressão Plástica.” “Acho que estão muito bem incluídos.”	2
Perceção face às dificuldades sentidas nas práticas	Ao nível da dinâmica de ensino e aprendizagem	Gestão do currículo dos alunos com DT	Existência de um currículo com objetivos a cumprir dificulta a inclusão de alunos com multideficiência.	“ os professores terem de que lecionar as matérias que estão...” “Porque eles tem um currículo a cumprir” “uma meta a atingir, os objetivos” “às vezes estes não... Não se incluem muito nessas metas.”	4
		Gestão dos comportamentos problemáticos	Os professores de ER deveriam ser mais tolerantes face aos eventuais comportamentos perturbadores dos alunos da UAEAM, na sala de aula.	“e por vezes, na sala de aula, perturbam...” “Perturbam, entre aspas não é, um bocadinho” “e eu acho que devia haver mais tolerância para essa perturbação que eles fazem.” “Perturbação, entre aspas.”	4
		Necessidade de adequação da organização da sala de aula	As características dos alunos com multideficiência implicam outra organização da sala de aula e atividades diferenciadas para a sua inclusão.	“Mas eu compreendo até certo ponto, porque estas crianças têm de ser outro tipo de atividades e ter outra dinâmica na sala.” “Outro tipo de estratégias para os incluírem também,”	2
	Ao nível dos profissionais da escola	Aceitação da inclusão de alunos com MD pelos professores do ER	Desconhecimento do que significa inclusão para alunos com multideficiência.	“infelizmente, ainda à muita gente que não sabe muito bem o que significa a inclusão destas crianças”	1
Antes os alunos com multideficiência não eram bem-vindos nas salas do ER.			“porque não eram bem aceites”, “não eram bem-vindas.”	2	
Necessidade de maior envolvimento dos professores do ER		Mais do que recursos materiais, é importante que os alunos estejam incluídos, tendo os professores atividades direcionadas para os alunos da UAEAM.	“Que outros meios... Sei lá... Mais... não é objetos, como vou explicar.” “Que pudessem estar todos juntos” “e os professores terem mais atividades direcionadas para estas crianças.”	3	
		Gostaria que os Professores do ER estivessem mais despertos para a inclusão de alunos com mais dificuldades.	“Pronto, o que eu gostaria de acrescentar é que as pessoas [professores do Ensino Regular] tivessem mais despertas para...” “Apesar de começarem a estar já.” “Mas ainda mais despertas, porque temos crianças com muitas dificuldades”	3	

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Perceção face às estratégias utilizadas nas práticas	Relacionadas com recursos materiais	Gestão dos recursos materiais	Somos nós [Professores EE da UAEAM] que trazemos os recursos materiais necessários a algumas atividades, como a culinária, não havendo ajuda do Agrupamento.	<p>“Pronto... Os meios... É assim... Eh... Nós, e o Agrupamento não muitas vezes pode ajudar.”</p> <p>“A maior parte das vezes, somos mesmo nós que... Tratamos dos... Recursos.”</p> <p>“Trazemos muita coisa, para que a atividade corra bem, não é.”</p> <p>“Para a culinária somos nós que trazemos.” “Trazemos o que é necessário, os ovos, o açúcar, todo o que é necessário, os ingredientes todos.”</p> <p>“Porque aí não há muita participação do Agrupamento.”</p> <p>“Não há.”</p>	6
			O Agrupamento fornece materiais necessários à Expressão Plástica.	<p>“Mas normalmente também é o próprio Agrupamento que fornece.”</p> <p>“Para a Expressão Plástica, há mais...”</p>	2
		Recurso ao tablet e computador	Temos muitos recursos informáticos para os alunos que ganhamos num projeto com a biblioteca.	<p>“Em termos de computadores estamos muito bem,”</p> <p>“porque fizemos um projeto com a biblioteca e através desse projeto, ganhamos computadores e tablets”</p> <p>“e praticamente temos um tablet para cada criança que podem usar na unidade, sob a nossa vigilância, não é.”</p>	3
			Considero o tablet muito eficaz, como recurso material para a aprendizagem, devido à sua dinâmica, atividades, música e motivação para os alunos.	<p>“Eu acho muito eficazes... Mesmo os tablets, porque todos eles ficam deslumbrados e gostam.”</p> <p>“E acho que eles aprendem através do tablet,”</p> <p>“porque dá-lhe outra dinâmica, outra maneira.”</p> <p>“E mesmo a própria música,”</p> <p>“as próprias atividades são chamativas”</p> <p>“e eles gostam.”</p>	6
	Relacionadas com a dinâmica pedagógica	Adequação de atividades às capacidades dos alunos	Quando a atividade não permite a participação de todos, os alunos da UAEAM realizam um trabalho individualizado.	<p>“Quando não podem participar todos, as nossas crianças levam um trabalho mais individualizado,”</p>	1
			Desenvolve-se um trabalho individualizado com as duas alunas na sala de aula.	<p>“com trabalho individualizado, mas vão.”</p>	1
		Planificação de atividades	A estratégia que considero mais eficaz é a planificação de atividades.	<p>“Considero mais eficaz a estratégia em que nós programamos um trabalho”</p>	1
			As atividades organizadas procuram envolver todos os alunos de forma a trabalhar na sala de aula do ER.	<p>“mas um trabalho que dê e todos possam participar.”</p> <p>“onde podem trabalhar também na sala de aula.”</p>	2
			Planificação das atividades permite antecipar tarefas e ajudar os alunos a saberem o que devem fazer.	<p>“À partida, em que o trabalho está programado, nós sabemos onde agir e eles sabem aquilo que eles vão fazer”</p> <p>“porque nós também os preparamos para esse tipo de trabalho.”</p> <p>“Fazemos antecipação das tarefas, que é para eles verem realmente aquilo que eles vão fazer...”</p>	3

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Perceção face às estratégias utilizadas nas práticas	Não especificadas	Diversificação de estratégias	Tentamos usar diferentes estratégias, não são sempre as mesmas	“As estratégias... Sei lá... Tentamos umas vezes... Umhas vezes são de uma maneira, outras vezes são de outra.”	1
			As estratégias implementas procuram promover a inclusão dos alunos da UAEAM.	“Precisamente para haver mais inclusão, para os outros...”	1
	Relacionadas com trabalho em equipa	Organização de atividades acessíveis a todos	Procuramos organizar atividades na escola onde alunos da UAEAM e os seus pares sem NEE possam participar em conjunto.	“Também tentamos fazer atividades em que os outros possam participar.”	1
			Desenvolvemos atividades na biblioteca onde participam todas os alunos	“há muitas atividades que são organizadas na biblioteca onde participam os meninos da unidade e participam os meninos ditos normais.”	1
			Procuramos realizar atividades em conjunto (alunos da UAEAM e os seus pares sem NEE).	“Trabalhamos todo em conjunto.”	1
		Realização de reuniões para planeamento conjunto de atividades	Os alunos vão para a sala do ER com trabalho previamente planificado.	“quando eles vão para sala de aula, já levam aquele trabalho destinado”	1
			Planeamos e articulamos as atividades com os colegas do ER antecipadamente através de reuniões e do PEI.	“Fazemos muitas reuniões com eles” “e claro, temos um programa onde temos todo organizado e planeado” “e então nós sabemos quando nos devemos juntar para falarmos das atividades que vamos fazer.” “E planeamos antecipadamente, sim.”	4
			Preparamos atividades em conjunto com os professores do ER.	“A estratégia que nós usamos também é: nós preparamos um trabalho juntamente com os professores”	1
		Acompanhamento dos alunos à sala de aula	Acompanhamos os alunos da UAEAM à sala do ER.	“E acompanhamo-los...”	1

<b>Bloco</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Freq.</b>
Perceção face às estratégias utilizadas nas práticas	Organização de atividades diversificadas na UAEAM	Realização de atividades de culinária	Organizamos atividades de culinária no espaço da UAEAM.	“Como é o caso, por exemplo da culinária,”	1
		Realização de atividades de expressão plástica	Organizamos atividades de expressão plástica no espaço da UAEAM.	de Expressão Plástica, também fazemos, onde convidamos os outros meninos a virem...”	1
		Realização de atividades no computador	Organizamos atividades que envolvem o computador no espaço da UAEAM.	“No computador...”	1
		Realização da hora do conto	Organizamos atividades relacionadas com a hora do conto no espaço da UAEAM.	“Na hora do conto...”	1
		Envolvimento de alunos com DT nas atividades	Organizamos atividades na sala UAEAM que envolvam os alunos sem NEE.	“Outras vezes nós próprias, aqui na sala, fazemos atividades em que as outras crianças possam participar.” “Também temos, os outros também participam.”	2
			Promove-se o envolvimento dos alunos da UAEAM e os seus pares sem NEE em atividades conjuntas no espaço da UAEAM.	“E aí é uma estratégia que nós usamos para haver mais inclusão.” “Pronto... Das duas partes.”	2

## Anexo V. Análise de conteúdo de entrevista - DEE2

**Tema:** “Práticas inclusivas no 1.º ciclo do ensino básico: um estudo de caso junto de alunos com multideficiência”

**Objetivos gerais:**

1. Conhecer a perceção de professores sobre a participação dos alunos com MD nos contextos regulares de ensino.
2. Caracterizar as práticas pedagógicas que promovem a inclusão de alunos com MD no ensino regular.
3. Identificar os contextos e as atividades nos quais os alunos com MD participam.

**Participante:** DEE2

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Perceção face à inclusão de alunos com MD	Concordância relativa	Opinião favorável	Sou a favor da inclusão de alunos com MD no ensino regular.	“É ótima!” “É ótima!” “Eu acredito na inclusão...”	3
		Ausência de participação ativa em algumas situações	Há práticas em que o aluno com MD apenas está presente com os colegas da turma, mas sem participação ativa.	“Caso contrário e vi já muitas práticas e se calhar também, por vezes, já caí nesse erro, já vi muitas práticas que a inclusão... Tome! Vai para aí!” “Os meninos saem daqui, isto é só um exemplo, que eu critico e critico em reuniões, por isso vou falar agora muito claramente. Foi uma luta quando os meninos saem da Unidade, no quarto ano, vão para a Escola de segundo e terceiro ciclo e então como quem lá está é a favor da inclusão. Eles vão às aulas de Matemática, Português, Ciência... Não importa como é que eles estão preparados, um bloco de quarenta e cinco minutos... Só estão lá.”	2
	Conjeturas sobre inclusão	Tendência para se confundir inclusão e segregação	Há tendência para se confundir inclusão com segregação.	“É que há uma grande tendência a se misturar e confundir-se inclusão com a segregação.” “E acho que, às vezes, a fronteira é muito, muito ténue.” “E termos muito cuidado, não confundir inclusão com segregação e depois é damos o litro...!”	3
		Necessidade de se clarificar o conceito de inclusão	O meu conceito de inclusão é diferente.	“Agora se calhar o meu conceito de inclusão é que é um bocadinho diferente.” “Termos bem noção que pode ser diferente uns dos outros o que é para nós a inclusão.”	2
		Implicação de uma participação ativa em conjunto com pares	Para mim inclusão implica uma participação ativa do aluno com MD em atividades conjuntas com os seus pares sem NEE.	“Para mim inclusão faz sentido naquele conceito que o menino está junto, na medida do possível, com os pares.” “Em que tem uma participação ativa, na medida em que pode ter, com os pares,” “O menino quando vai à sala,” “quando está no recreio,” “quando está seja onde for é para participar ativamente” “e colaborar com os outros da maneira como é possível.” “Inclusão para mim é participar ativamente,”	7

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Perceção face à inclusão de alunos com MD	Conjeturas sobre inclusão	Direito a uma resposta educativa diferenciada	O aluno com MD tem direito à diferença, a ter respostas diferenciadas.	“mas também tem direito à diferença,”	4
				“tem direito aos seus espaços,”	
	Fatores que influenciam a inclusão	Respeito pelos alunos	Inclusão implica respeitar o desenvolvimento dos alunos com MD e tratá-los dignamente.	“a estar de vez em quando mais afastado.”	3
				“e assim como ter sensibilidade para perceber que há espaços que eles não podem, pelo menos em alguns momentos frequentar.”	
	Balanço relativo às atitudes dos profissionais e pais	Desafio constante	A inclusão de alunos com MD requer uma luta constante com os professores do ER e com os pais.	“dar-lhes dignidade”	4
				“É respeitar o desenvolvimento deles.”	
		Pretensão dos pais para que o filho participe em todas as atividades	Os pais pretendem que os seus filhos participem em todas as atividades, independentemente das condições de participação nessas atividades.	“E tratar estes seres como seres humanos, como gente, porque eles são gente.”	4
				“É uma luta constante!”	
		Dificuldade dos professores em entender a necessidade de envolver os alunos nas atividades	Os professores necessitam entender que os alunos com MD fazem parte da turma e devem envolvê-los nas atividades, consoante as suas capacidades.	“E a luta começa com os adultos, começa com os colegas.”	3
				“E muitas vezes até com os pais, de formas diferentes.”	
“Os pais, por causa desse conceito de inclusão, acham que os filhos devem estar em todas.”					
Divergência de atitudes face à aceitação de alunos com MD	Há professores do ER mais recetivos à inclusão e outros menos.	“Não importa, há um passeio, seja qual ele for, pode ser...”	1		
		“Todos os anos eu me deparo com isto.”			
		“Há um passeio, que aquela criança, vai ter problemas, vai ser cansativo, não vai ter um sítio para mudar fraldas. Vai ser um castigo... Mas como todos vão, o filho tem que ir. Pronto.”			
Não especificado	Os professores envolvem os alunos com MD nas atividades da turma.	“Com os colegas é fazê-los entender que eles fazem parte do grupo e que à maneira deles podem participar,”	4		
		“nem que seja cinco minutos numa atividade.”			
		“E levar os colegas a pensar quando organizam as atividades de uma sala,”			
Balanço relativo ao processo em si	Necessidade de continuar esse caminho sem desistir	A inclusão é um caminho que se vai caminhando, importa não desistir.	“Claro que há colegas mais recetivos e colegas menos recetivos,”	1	
			“Este ano por acaso, há aí uns professores novos que trouxeram um dinamismo um bocadinho diferente.”		
			“Não nunca se esquecem.”	2	
			“Nesta altura do ano não se esquecem.”		
			“Uns vão ver ensaios, outros vão participar, outros...”	1	
			Porque eu gosto muito disto, por enquanto. Por enquanto...		
			“Por isto... É um trajeto, mas que se vai conseguindo. É preciso é não desanimar e não desistir...”	2	
			“É uma coisa que tenho visto alguns progressos, mas já lá vão dez anos.”		

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Perceção face à inclusão de alunos com MD	Balanço relativo ao processo em si	Necessidade de definição de estratégias para inclusão dos alunos com MD	Importa pensar no modo como se vai incluir o aluno com MD na sala de ER.	“Porque isto de nós pegarmos no aluno com multideficiência e colocarmos sem pensar nas consequências, sem pensar em toda uma logística, sem pensar em todo o fio condutor“	1
			Incluir é definir metas adequadas às características dos alunos e do contexto.	“Onde queremos chegar e se vale apenas ou não.” “É sabermos bem para onde não devemos ir e pronto, que aquilo não.”	2
			Não faz sentido colocar o aluno com MD na sala de ER só para que os seus pares sem NEE fiquem sensíveis à diferença.	“e tê-lo numa turma só porque os outros têm de estar sensíveis à diferença, para mim não faz qualquer sentido.”	1
		Não concordância com a limitação da inclusão à sensibilização dos alunos com DT	Não aprecio a expressão: importa sensibilizar os alunos sem NEE para a diferença.	“Para os alunos sem NEE, eu não gosto daquela máxima, embarro com aquela máxima: Há que sensibilizar.” “Não gosto!” “Porque acho que a sensibilização pode-se fazer de muita maneira.” “Apesar de não gostar muito de usar essa máxima, essa frase tão feita... Sensibilizar para a diferença.”	4
		Necessidade de ter uma postura menos teórica	Antes tinha uma atitude mais teórica e ninguém me ouvia.	“Antigamente era uma teórica, debitava, debitava, debitava, eu acho, depois cheguei à conclusão que ninguém me ouvia...”	1
		Gestão recursos humanos na UAEAM	Tenho recursos humanos suficientes na UAEAM.	“Recursos não, recursos tenho até porque tenho uma equipa, somos quatro... Pronto.” “Há Unidades que nem auxiliares quase que têm.”	2
Vantagens registadas para alunos com DT	Compreensão e respeito pelas pessoas diferentes por parte de alunos com DT	A sensibilização e a partilha do mesmo espaço entre alunos sem NEE e os seus pares com MD é uma mais-valia.	“Sensibilizar...” “Mas realmente esses indo e partilhando o mesmo espaço, nós conseguimos...” “Acho que grande mais-valia é mesmo sensibilizar,” “que todos somos diferentes.” “Isso eu acho.”	5	
Vantagens registadas para alunos com MD	Interação entre alunos com MD e seus pares com DT	A interação entre alunos com MD e os seus pares sem NEE promove o seu desenvolvimento e aprendizagem.	“Se um menino com problemas cognitivos, motores tiver... Os pares que o ajudam... Até por imitação...” “Nem todos imitam, os meus nem todos imitam como é lógico.” “Nem que seja uma coisa pequenina, as coisas correm melhor, o desenvolvimento vai progredindo de outra forma.”	3	
		A interação com os pares sem NEE irá promover a necessidade de comunicar de alunos com MD e o seu desenvolvimento nesta área.	“A F. que saiu daqui a dizer palavrinhas muito simples” “e eu nunca adivinhei que aquela miúda algum dia falava.” “Mas tanto, tanto e ela brincava imenso com os colegas no recreio. Tanto...” “Por repetição, ela teve vontade de dizer algumas palavras.” “Não dizia frases, mas dizia palavras e fazia-se entender.”	5	

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Perceção face à inclusão de alunos com MD	Vantagens registadas para alunos com MD	Interação entre alunos com MD e seus pares com DT	Ausência de oportunidade para interagir com colegas com diferentes capacidades condiciona o desenvolvimento de alunos com MD.	<p>“Agora nós estamos ao pé de pessoas, quer diz tenho um menino que não fala e uma turma toda gente não fala, o que acontece? Nunca ninguém vai ter necessidade de dizer...”</p> <p>“Vocalizar seja aquilo que for, não é?”</p> <p>“E já aconteceu aqui, não este ano, que os meninos são diferentes, mas já aconteceu noutros anos.”</p>	3
Perceção face aos contextos e atividades nos quais os alunos com MD participam	Atividades realizadas no espaço do ER	Participação em atividades conjuntas no contexto do ER	As atividades devem ser desafiantes para os alunos com MD, mas ajustadas às suas capacidades.	<p>“Em relação ao menino com deficiência, eu sou uma professora de Educação Especial que acha que a fasquia deve ser sempre alta,”</p> <p>“não alta o suficiente para eu perder o controlo e ser irrealista,”</p> <p>“mas a fasquia é alta.”</p>	3
			Contextos desafiantes promovem mais o desenvolvimento dos alunos.	<p>“Tu pões um menino numa turma... Até como aluna passei por isso, eu passei na minha vida escolar por turmas medianas, más e boas. O ano em que fui melhor aluna foi no décimo segundo ano, que era a melhor turma que tinha o Liceu.”</p> <p>“Eu nunca me lembro de tirar menos de quinze valores, eu era aluna um bocadinho calona que até tinha negativas...”</p> <p>“Eu nunca tinha menos de quinze. Porquê? Quando a fasquia...”</p> <p>“Mas quando realmente a fasquia é mais alta, eu acho que o desenvolvimento...”</p>	4
		Participação diária por parte de alguns alunos	Duas alunas da UAEAM realizam atividades mais académicas.	<p>“tirando os dois casos de dois CEIs, de duas meninas que levam as suas tarefas digamos mais académicas e que participam de outra maneira.”</p>	1
		Atividades na biblioteca	Participação dos alunos em atividades da biblioteca escolar.	<p>“Ah e a biblioteca.”</p> <p>“A Biblioteca também pode ser dinamizada, que este ano a Biblioteca começou muito tarde por falta de Auxiliares, mas pode ser dinamizada de muitas maneiras, entre as quais por nós docentes que eles gostam de ver umas coisas diferentes.”</p> <p>“... e a biblioteca.”</p>	3
		Atividades mais facilitadoras da inclusão	Atividades de Expressão Plástica	As Expressões apresentam características que são facilitadoras da inclusão. (Cont.)	<p>“É as Expressões puras e duras, não é?”</p> <p>“É as expressões, é termos professores que felizmente não estão ali a ver ser os meninos desenham bem ou mal.”</p> <p>“É um espaço de muita liberdade, criatividade, seja aquilo que for, não se está ali para desenhar bem ou mal, mas para...”</p> <p>“É o expoente máximo de toda a expressão humana.”</p> <p>“Resumindo, os nossos também podem fazer aquilo que quiserem que importa é que participam e colaboram...”</p> <p>“E são felizes.”</p> <p>“E ninguém está a reparar se fazem com a mão, se fazem com o pincel, fazem com uma esponja ou se fazem só uma mancha.”</p> <p>“Porque muitos deles [alunos sem NEE] também gostam de experimentar fazer a mancha, por incrível que pareça em termos de desenvolvimento.”</p>

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Perceção face aos contextos e atividades nos quais os alunos com MD participam	Atividades mais facilitadoras da inclusão	Atividades de Expressão Plástica	(Cont.) As Expressões apresentam características que são facilitadoras da inclusão.	<p>“Parece que muitos meninos foram ali quase que obrigados a seguir aquele desenvolvimento e chega-se a uma certa idade e não se pode fazer um borrão.”</p> <p>“E às vezes dá vontade de fazer um borrão, como nós adultos dá vontade de chapinhar numa de água, porque não?”</p> <p>“Aí lucram ambos, é tudo permitido...”</p>	
Perceção face às dificuldades sentidas nas práticas	Ao nível da política educativa nacional e local	Organização do sistema educativo	A organização do sistema educativo é uma barreira para a inclusão.	<p>“As desvantagens? Organização do sistema propriamente dito.”</p> <p>“mas eu acho o sistema impede que as coisas funcionem melhor.”</p> <p>“Há aqui um bocadinho... Vai de encontro ao que já disse. Eu culpo muito, muito o sistema educativo por isso. Claro que o sistema educativo somos nós todos, tudo muito bem. Também é uma máxima, não deixa de ser verdade...”</p>	3
		Instabilidade do corpo docente	A alteração frequente do professor do ER é um constrangimento para a inclusão.	<p>“Este ano, por exemplo, houve meninos que é o caso do A. e não só que mudaram de professor quatro vezes.”</p> <p>“E não foi a única turma que teve quatro professores. É óbvio que é muito complicado...”</p> <p>“Quando se muda quatro vezes de professor de turma é muito difícil.”</p>	3
			Neste momento o corpo docente desta escola é instável.	<p>“Esta escola já teve um corpo docente muito estável, agora não.”</p> <p>“Todos os anos temos colegas novos. Vê-se na hora...”</p>	2
	Ao nível da gestão do trabalho do professor de EE	Incidência no trabalho de consultadoria	A tendência do professor de EE apenas fazer consultadoria documental é uma dificuldade no processo de inclusão.	<p>“Que o professor do Ensino Especial não fosse só... Porque há uma tendência tão grande para cada ver sermos mais consultores e fazermos consultadoria.”</p>	1
		Natureza burocrática das atividades reduz tempo de colaboração com professor de ER	Muito do trabalho do professor de EE é destinado às tarefas burocráticas, retirando tempo para colaborar com o professor do ER.	<p>“não estarmos tão carregados de programar, de coisas às vezes...”</p> <p>“É tudo uma questão de organização,”</p> <p>“É muito difícil, é muito difícil ter tempo e arranjar um tempinho, nem que seja meia hora para discutir um assunto com um colega.”</p> <p>“Não há tempo! Há uma reunião à espera. Há um relatório para se fazer...”</p> <p>“E às vezes conseguimos contactar por email, mas não é a mesma coisa.”</p> <p>“Eu penso que os constrangimentos é mesmo a falta de tempo, estamos sobrecarregados de muita coisa que não interessa.”</p> <p>“Eu, às vezes, dou por mim a pensar... Eu tenho muito menos alunos do que os colegas do Regular e passo tantos fins-de-semana agarrada ao papel, que eu digo francamente, eu imagino o colega e ainda vou... Quer dizer, ainda vou...”</p> <p>“Mas nós estamos muito limitados por horários, programas...”</p> <p>“Estamos muito sobrecarregados, o que acontece... Não podemos estar sempre à espera da benevolência, da caridade do colega.”</p>	9

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Perceção face às dificuldades sentidas nas práticas	Ao nível da gestão do trabalho do professor de EE	Reduzida disponibilidade para desenvolver a prática pedagógica	Há uma sobrevalorização da parte documental do trabalho do professor em detrimento da prática letiva com os alunos.	<p>“Mais importante do que é feito e da prática educativa que tenho, mais do que importante para o Agrupamento, para uma monitorização do Ministério é o papel que eu escrevi.”</p> <p>“Isto é um constrangimento!”</p> <p>“Isto é dizerem-nos lá de cima: Eh pá deixam lá os miúdos que isto todo se resolve, agora o papelinho tem de bater certo, mesmo que vocês não façam nada do lá está.”</p> <p>“Está tudo invertido!”</p>	4
			Necessito de mais tempo para desenvolver a prática pedagógica.	<p>“e preciso de tempo.”</p> <p>“Eu gostava de ter mais tempo, não me dedicar tanto aos papéis e reuniões que não...”</p> <p>“Ainda não percebi bem porque lá estou e dedicar-me mais a isto e ter tempo para isto.”</p> <p>“Acho que é falta de tempo.”</p> <p>“E se eu ainda tenho algum o meu colega do Regular não tem tempo nenhum.”</p>	5
		Envolvimento em reuniões pouco produtivas	Existe gasto de tempo destinado a reuniões pouco produtivas.	“Nós passamos horas, horas em reuniões que não se fala nada de jeito. Aproveitar esse...”	1
	Ao nível da dinâmica de ensino e aprendizagem	Elevado número de alunos com MD por turma	Para evitar várias turmas reduzidas, há turmas com 2 e 3 alunos com MD.	<p>“há dois ou três, porque aqui no Agrupamento às vezes não é só um...”</p> <p>“São dois ou três na mesma turma, isto por causa também das reduções de turmas.”</p>	2
			O elevado número de alunos por turma é uma barreira à inclusão.	“Isto seria muito diferente se as turmas, que por exemplo do professor do regular, não fossem tão grandes.”	1
	Ao nível dos recursos humanos	Necessidade de otimização dos recursos humanos	Seria importante o professor do EE constituir um recurso efetivo para todos os alunos da turma que apresentam alguma dificuldade e não apenas para os que têm NEE.	<p>“E estivéssemos lá, se fossemos uma mais-valia, não só para aquele menino que tem o rótulo digamos de NEE, mas para todos os outros que têm dificuldades.”</p> <p>“Eu penso que isso era uma mais-valia, aproveitarem os nossos recursos.”</p> <p>“O pouquinho que nós sabemos, mas que... Por alguma coisa somos especialistas nalgumas áreas e juntar os saberes do professor do Regular, juntar os do Ensino Especial, termos tempo,”</p> <p>“Termos mais tempo para o aluno, termos mais tempo para o colega.”</p>	4
Escassez de recursos humanos			Preciso de mais recursos humanos.	“Claro que é preciso pessoas,”	1

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Perceção face às estratégias utilizadas nas práticas	Relacionadas com recursos materiais	Gestão de recursos materiais	Estou habituada a trabalhar com poucos recursos.	"Eu estou habituada a trabalhar sem meios e sem recursos a todos os níveis."	1
			Os meios e os recursos a usar dependem do professor do ER com quem trabalhamos.	"Pronto, mas em relação aos meios e os recursos... Além de tudo o que já expôs, eu continuo a dizer: depende tanto de cada um de nós e depende de com quem trabalhamos." "Porque é assim, tudo bem, inclusão, o grupo muda todos os anos." "É tão variável, são variáveis, nós nunca sabemos o que esperamos e depois no contacto com elas é que nós sabemos." "Porque eu costumo dizer: eu sei não devo ir, mas nem sempre sei para onde devo ir. E então só pondo a mão na massa, como eu costumo dizer, é que eu vejo e conhecendo o colega e conhecendo o meio."	4
			Consigno promover a inclusão com os meios materiais que disponho.	"Eu acho que conseguia promover a inclusão só com os meios que tenho,"	1
			Existência de meios e recursos não garante necessariamente a inclusão.	"porque os meios só por si não fazer nada." "Não é por termos muitos computadores que nós fazemos uma inclusão." "Não por termos sete ou pessoas a mudar fraldas que incluímos melhor a criança"	3
Relacionadas com a dinâmica pedagógica		Acesso da sala da UAEAM a todos os alunos da escola	A sala da UAEAM está aberta a todos os alunos da escola, de forma a promover a inclusão.	"Há outra estratégia, aquela sala está sempre aberta é muito normal, mas horas de recreio, em horas de lazer dos miúdos, aquela sala estar com muitos meninos que não são da Unidade." "A porta está sempre aberta. É outra estratégia..."	2
		Autonomia na organização das atividades da UAEAM	A Direção do meu Agrupamento de Escolas dá-me autonomia na organização das atividades da UAEAM.	"O Agrupamento conheço, o Agrupamento tem uma coisa boa, dá-me inteira liberdade, digamos, dentro da UAM criar e proporcionar." "Não tenho ninguém que me diga não faça isto."	2
Não especificadas		Escolha de estratégias com base na experiência pessoal e profissional	As nossas experiências pessoais ajudam-nos a evoluir nas práticas pedagógicas.	"Isto as nossas experiências, às vezes, valem-nos um bocadinho para entender e até para depois nas nossas práticas termos uma postura um bocadinho diferente."	1
			Considero que estas são estratégias são eficazes para promover a inclusão dos alunos da UAEAM na escola.	"É o mais razoável." "É o mais razoável, se quero realmente que os meninos que beneficiam da UAM sejam parte de uma escola, tem que começar por mim."	2

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.	
Perceção face às estratégias utilizadas nas práticas	Relacionadas com princípios e valores	Existência de boa vontade por parte dos profissionais	É necessário existir boa vontade por parte dos profissionais envolvidos.	"mas mais do que pessoas é preciso boa vontade,"	1	
		Existência de valores e atitudes sérias	Para promover a inclusão é necessário ter uma atitude de seriedade e valores.	"Não, só uma coisa que acho que é uma súpula do que eu disse. O docente de Educação Especial, a inclusão, todas essas palavras-chave, resume-se muito a uma única coisa, é preciso termos muita seriedade neste trabalho, sem sombra de dúvida, sabermos bem e acreditarmos em certos valores."	1	
		Cultura de trabalho e inovação pedagógica	Temos de trabalhar bastante e inovar as nossas práticas pedagógicas.	"Dar tudo o temos para dar e inventar."	1	
	Relacionadas com trabalho em equipa	Colaboração com o professor do ER	A articulação com o professor do ER é realizada casuisticamente, consoante as características destes profissionais.	<p>"É tão diferente de colega para colega."</p> <p>"Há colegas que deixo eu... Quando ainda não temos muita confiança e eles, muitos vêm habituados a escolas que tenham estes casos, atuo de uma forma, noutros noutra."</p> <p>"Por isso depende muito de colega para colega."</p> <p>"É muito diferente, depende do colega, depende da iniciativa de cada um até da necessidade que tem ou não de colaboração."</p> <p>"Depois é muito com o corpo docente... depende dos colegas."</p>	5	
				<p>É importante uma atitude colaborante do professor de EE no relacionamento com os colegas do ER.</p>	<p>"eu acho que aí o troque é a nossa postura."</p> <p>"É... É digamos sermos também nós professores de Educação Especial um bocadinho humildes, eu acho que muitas vezes fui bastante arrogante, mas é descer um bocadinho, não é de nível mas de ser um bocadinho..."</p> <p>"E então tentamos ser um bocadinho mais humildes, mais colaborantes, nós da Educação Especial e tentar encontrar ali uma maneira."</p>	3
				<p>Alguns professores do ER sentem vontade de experimentar, organizando, de forma autónoma, os materiais para as atividades dos alunos.</p>	<p>"Outros... Deixa comigo."</p> <p>"Deixa-me experimentar."</p> <p>"Não, já começo a conhecer a criança, deixa-se ser eu a tentar."</p> <p>"Outros não pedem ajuda."</p> <p>Outro: "Não deixa-me ser a mim."</p> <p>"Uns não, querem ser eles."</p> <p>"Não, querem mostrar que também são capazes,"</p>	6

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Perceção face às estratégias utilizadas nas práticas	Relacionadas com trabalho em equipa	Colaboração com o professor do ER	Colaboro com os professores do ER.	<p>“Por isso as estratégias é estar com eles no sítio certo, é pelas mínimas...”</p> <p>“Estou atenta, por exemplo, mesmo que não seja nada com o meu aluno, mas vejo o colega preocupado e a falar. “Eh pá este miúdo está a dar que fazer, não sei como hei-de agir...”</p> <p>“E às vezes nem tem Necessidade Educativas Especiais é chegar lá dizer assim: Mas passa-se alguma coisa? Posso ajudar? “</p> <p>“São estratégias. É ser o mais colaborante possível.”</p> <p>“Tento de todas as maneiras, mas puxo à sensibilidade, à compreensão e é o que eu digo, muitas vezes acabo por ajudar o professor.”</p> <p>“Por exemplo, eu sirvo-me sempre das atividades ou até da minha postura como docente, ou para os ajudar em coisas que não têm nada a ver com os meus alunos ou então para os chamar um bocadinho a mim.”</p>	6
		Modelação de práticas	Procuro exemplificar como o professor do ER pode desenvolver práticas inclusivas.	<p>“Dando o exemplo, fazendo horas a mais para poder estar dentro de sala de aulas o professor, mais do que palavras...”</p> <p>“Então passei a falar menos e a agir mais, só que sai do corpo, não é?”</p> <p>“Sai do corpo... Eu sendo uma velhota de cinquenta e cinco anos, tendo redução de não sei quantas horas, tirando as quartas-feiras, estou das nove às três e meia, quatro e não tenho hora de almoço.”</p> <p>“Mas é a única maneira das coisas funcionarem e nem sempre funcionam assim bem.”</p>	4
		Organização de recursos materiais	Alguns professores do ER solicitam colaboração para a organização dos materiais.	<p>“Há colegas que são eles que me pedem.” “</p> <p>“Uns já levam o materialzinho, ali tudo. “Não te esqueças é com uma esponja, mas pode ser com a mão, pode ser com o pé...”</p> <p>“outros pedem ajuda.”</p>	3
		Compreensão pelo trabalho do professor do ER	É preciso compreender o trabalho que o professor do ER tem de realizar.	<p>“E pôr-me no lugar do professor que já tem tanto trabalho, ainda tem de organizar, ainda tem de ter reuniões comigo, ainda tem... Ainda... Ainda...”</p>	1
		Envolvimento dos professores do ER nas atividades da UAEAM	Tento falar com os professores do ER antes dos alunos com MD participarem nas atividades.	<p>“Primeiro, logo no início do ano e por isso ainda alguns [alunos] não vão, tento falar com os professores que estão com os meninos.”</p>	1
			Envolver os professores do ER nas atividades da UAEAM.	<p>“Mas geralmente tento chegar ao professor, mais do que nunca ao professor da turma.”</p> <p>“E levá-lo à sala [UAEAM] e mostrar-lhe algumas coisas.”</p> <p>“E começa sempre pela sala, antes e eu me meter lá na sala deles e gosto que eles venham à minha para ver o que é que nós fazemos e que até é uma sala divertida.”</p>	3

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Perceção face às estratégias utilizadas nas práticas	Relacionadas com trabalho em equipa	Partilha de informações sobre os alunos com MD e produtos finais realizados	A atividade da culinária é uma estratégia que utilizo para promover a inclusão dos alunos da UAEAM, partilhando com os professores do ER o produto final.	<p>“Por exemplo, se é dia de culinária sou capaz de lhe dar uma fatia de bolo.”</p> <p>“Olha foi o teu aluno que fez.”</p> <p>“Tento com estas coisinhas, com estes miminhos... É um suborno, um subornozinho que eu faço ao colega para ver se eu o sensibilizo.”</p> <p>“Eu geralmente, como costumo dizer: onde há comes e bebes, a gente consegue milagres.”</p> <p>“A culinária é uma das atividade que, até pelo cheio que emana por aí, por esses corredores, é das atividades, é uma estratégia que eu utilizo, é chamar os professores para vir comer um bolo feito por eles [alunos da UAEAM].”</p>	5
		Organização de atividades no ER com o envolvimento de todos os alunos	Começo por organizar atividades na sala do ER que envolvam todos os alunos, semanalmente.	<p>“Depois geralmente sou eu que levo uma atividade, não começa por ser diariamente.”</p> <p>“Um vez por semana posso ir lá cantar uma canção, isto depende das idades, no primeiro ano é muito mais fácil.”</p>	2
			Quando os alunos com MD são incluídos numa turma de 2º ou 4º é mais difícil ir fazer uma atividade inicial.	<p>“Se for um segundo ano ou um quarto, [os alunos da UAEAM] que às vezes entram aqui para mas não é só para o primeiro ano, já é mais difícil, depende dos casos.”</p>	1
		Organização prévia das atividades a realizar	A sala de professores é um espaço que permite a programação e articulação de atividades entre o professor de ER e o PEE.	<p>“Por exemplo, eu não tenho tempo de ir para sala dos professores, mas a sala dos professores quando há tempo é um bom sítio para dizer: olha o teu menino fez isto,”</p> <p>“olha não sei que, olha posso lá ir contar uma história, é geralmente com atividades...”</p>	2
			Conquisto a confiança do professor do ER para poder intervir melhor em contexto de sala de aula.	<p>“O professor tem de ter confiança em mim, pronto.”</p> <p>“Nenhum professor nos gosta de ver dentro da sala.”</p> <p>“O professor para começar tem de ter confiança e tem de perceber que eu não estou para ali para observar as práticas dele, porque isso é sempre o mesmo problema.”</p>	3
			Organizo com o professor do ER a minha intervenção com os meus alunos com MD em sala de aula.	<p>“E então controlo muito bem, o professor quando eu vou já sabe: para o que eu vou, o tempo que eu vou e porque vou.”</p> <p>“E eu acho se tudo for muito bem colocado... A gente consegue.”</p>	2
			A inclusão exige que organizamos com o professor do ER atividades que envolvam os alunos com MD.	<p>“Há dois ou três que tem de planear, com a nossa ajuda, qualquer coisinha para eles lá estarem.”</p>	1
		Acompanhamento dos alunos à sala de aula	Frequentemente uma professora da UAEAM ou uma Assistente Operacional acompanham os alunos nas atividades no ER.	<p>“Normalmente estou sempre presente, geralmente está sempre alguém presente, depende da atividade.”</p> <p>“Ou será uma professora ou será uma auxiliar, mas está sempre uma pessoa,</p> <p>“é como nos passeios está sempre uma de nós presente.”</p>	3

## Anexo W. Síntese da análise de conteúdo das entrevistas aos professores do ER

Bloco	Categorias	Subcategorias	Professores							Freq.	
			DER1	DER2	DER3	DER4	DER5	DER6	DER7	Parcial	Total
Perceção face à inclusão de alunos com MD [n=179]	Vantagens registadas para alunos com DT	Compreensão e respeito pelas pessoas diferentes por parte de alunos com DT	3	4	4	1	5	4	8	29	31
		Aprendizagem de como lidar com a diferença por parte de alunos com DT	2							2	
	Vantagens registadas para alunos com MD	Interação entre alunos com MD e seus pares com DT	3	1		2	3	1	7	17	31
		Socialização dos alunos com MD com os pares com DT		2	1	2	4	2		11	
		Aquisição de regras de conduta por parte de alunos com MD			1					1	
		Participação a tempo parcial nas atividades da turma						1		1	
		Evolução dos alunos com MD em conjunto com pares com DT				1				1	
	Clara concordância	Balanço positivo da inclusão de alunos com NEE na turma			3				7	10	25
		Opinião favorável				2			4	6	
		Alunos com MD beneficiam com a inclusão					3			3	
		Ausência de dificuldades na inclusão						3		3	
		Importância da promoção da inclusão na sociedade			1					1	
		Promoção do desenvolvimento e de aprendizagens a todos os alunos							1	1	
	Fatores que condicionam a inclusão	Aceitação de alunos com MD na sala de aula por pares com DT						1		1	24
		Gravidade da problemática dos alunos condiciona a sua inclusão na sala de aula	1		1	2	7	3	5	19	
		Gravidade das problemáticas condiciona a possibilidade de interação com outros		3						3	
		Dificuldade de o aluno com MD acompanhar o currículo comum	1							1	
Concordância relativa	Participação dos alunos nas terapias condiciona frequência da sala de aula			1					1	21	
	Discordância da inclusão a tempo inteiro	2		3			1		6		
	Alunos com problemáticas menos graves beneficiam da frequência do ER		4						4		
	Parca evolução na aprendizagem por parte de alunos com problemáticas mais graves			3					3		
	Opinião dependente dos apoios existentes	3							3		
	Opinião dependente do foco de análise		2			1			3		
	Desafio em concretizar a inclusão no ER	1							1		
Exigência de respostas educativas diferentes das comuns						1		1			

Bloco	Categorias	Subcategorias	Professores							Freq.	
			DER1	DER2	DER3	DER4	DER5	DER6	DER7	Parcial	Total
Perceção face à inclusão de alunos com MD [n=179]	Parecer positivo sobre as UAEAM	Relevância do acompanhamento dado aos alunos pelas UAEAM			2		1			3	9
		Articulação entre o horário na UAEAM e a frequência na sala de aula			2					2	
		Desenvolvimento de conteúdos curriculares específicos através de ensino individualizado						2		2	
		Maior facilidade na realização de algumas atividades							1	1	
		Disponibilização de recursos humanos especializados							1	1	
	Nível de participação dos alunos com MD nas atividades	Participação mínima nas atividades festivas por parte de alunos com problemáticas mais graves		4						4	9
		Ausência de participação de atividades na sala de aula no caso de alunos com problemáticas mais graves		1			2			3	
		Necessidade de acompanhamento para participar nas atividades		1						1	
		Participação mais ativa por parte de alunos com problemáticas menos graves		1						1	
	Parecer negativo sobre as UAEAM	Diminuição do tempo de permanência dos alunos no contexto de sala de aula			2					2	8
		Frequência deste contexto proporciona limitadas interações	1							1	
		Discordância de turmas exclusivas de alunos com MD	1							1	
		Promoção de poucas oportunidades de aprendizagem	1							1	
		Restrição da compreensão do mundo real	1							1	
		Dúvida quanto à utilidade de UAEAM		1						1	
Dualidade de atitudes do professor de EE face à inclusão	Solicitação pouco insistente para incluir alunos com MD na sala de aula		5						5	8	
	Solicitação constante para incluir alunos com MD na sala de aula		3						3		
Fatores facilitadores da inclusão	Adequação dos comportamentos dos alunos facilita a inclusão na sala de aula			5					5	8	
	Autonomia do aluno facilita a inclusão na sala de aula							2	2		
	Frequência a tempo inteiro facilita a inclusão				1				1		
Clara discordância	Alunos com problemáticas graves não beneficiam da frequência do ER		3						3	5	
	Escassa relevância das aprendizagens académicas para alunos com problemáticas mais graves					1			1		
	Alunos com DT podem não beneficiar com a inclusão					1			1		

Bloco	Categorias	Subcategorias	Professores							Freq.	
			DER1	DER2	DER3	DER4	DER5	DER6	DER7	Parcial	Total
Perceção face às estratégias utilizadas nas práticas [n=143]	Relacionadas com a dinâmica pedagógica	Realização de trabalho colaborativo entre alunos		6	10	2		3	6	27	47
		Apoio dos alunos com DT a alunos com MD			5			4		9	
		Escolha de alunos mais sensíveis para cooperarem com os colegas com MD		4						4	
		Realização de trabalhos de grupo entre alunos	1			3				4	
		Disponibilização de apoio pedagógico			1			1		2	
		Partilha de trabalhos				1				1	
	Relacionadas com a organização do currículo	Adequação das atividades às capacidades dos alunos			2		5	2	11	20	30
		Gestão do horário da turma para facilitar a participação do aluno com MD						6		6	
		Adequações ao nível do currículo				1		1		2	
		Adequação das condições de avaliação				1				1	
		Organização de atividades lúdicas						1		1	
	Relacionadas com recursos materiais	Recurso a materiais manipuláveis			1			7		8	26
		Recurso ao computador	5	1		1				7	
		Livros / manuais							4	4	
		Recurso a materiais de desgaste			3					3	
		Recurso a materiais de Expressão Físico-Motora	1							1	
		Fichas de trabalho							1	1	
		Organização de materiais específicos			1					1	
	Relacionadas com trabalho em equipa	Recursos ao nível da escrita							1	1	20
		Colaboração com professoras de EE			1	2	2	2	1	8	
		Partilha de materiais							4	4	
		Organização conjunta de atividades	2							2	
		Realização de reuniões para articulação de estratégias a desenvolver	2							2	
		Realização de reuniões informais para preparação de atividades			2					2	
		Escuta dos conhecimentos especializados do PEE	1							1	
	Não especificadas	Acompanhamento do aluno com MD por Assistente Operacional						1		1	20
Indefinição de estratégias potenciadoras de participação								7	7		
Parca experiência com alunos com MD				3		3			6		
Indefinidas, tendo por base a experiência profissional					1		3		4		
Previsão de eficácia das estratégias			2						2		
Definição de um plano de envolvimento dos alunos com DT								1	1		

Bloco	Categorias	Subcategorias	Professores							Freq.	
			DER1	DER2	DER3	DER4	DER5	DER6	DER7	Parcial	Total
Perceção face às dificuldades sentidas nas práticas [n=119]	Ao nível dos recursos	Escassez de recursos humanos	3	5		2	6	3	5	24	53
		Escassez dos recursos materiais		1			4	1	4	10	
		Necessidade de ter recursos informáticos			6		2			8	
		Adequação de materiais				4				4	
		Falta de acessibilidades para alunos com mobilidade reduzida				4				4	
		Impossibilidade de recorrer ao computador devido à falta de autonomia dos alunos						3		3	
	Ao nível do relacionamento com o aluno e com a família	Gestão dos comportamentos perturbadores do aluno		3	13		2	1		19	36
		Desvalorização da importância da escola pela família		8						8	
		Gestão de comportamentos agressivos por parte do aluno			4					4	
		Gestão do choro e dos comportamentos de apatia do aluno na sala de aula		2						2	
		Compreensão das competências do aluno com MD		2						2	
		Desconhecimento da problemática do aluno		1						1	
	Ao nível da dinâmica de ensino e aprendizagem	Gestão do apoio em contexto ER	4	2			6			12	30
		Elevado número de alunos por turma	3	3		2	2		2	12	
		Gestão da turma	3							3	
		Existência de turmas com vários anos de escolaridade				1				1	
		Escassez de ferramentas de apoio à aprendizagem						1		1	
		Gestão do currículo dos alunos com DT						1		1	
Perceção face aos contextos e atividades nos quais os alunos com MD participam [n=80]	Atividades relacionadas com as Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Atividades de Expressão Artística	4		5					9	21
		Expressão Plástica					5	1		6	
		Jogos de expressão motora	1	1						2	
		Expressão Musical						2		2	
		Expressão Físico-Motora						1		1	
		Atividades de dança							1	1	
	Atividades mais facilitadoras da inclusão	Atividades de Expressão Artística e Físico-motora	4		2					6	18
		Brincadeiras no espaço de recreio				4				4	
		Utilização de materiais manipuláveis			2					2	
		Atividades festivas		2						2	
		Trabalho na área da formação pessoal e social - cidadania						2		2	
		Atividades de compreensão do oral				1				1	
		Atividades de caráter lúdico			1					1	
	Atividades de natureza festiva e lúdica	Comemoração de dias temáticos e festivos	3	5	3			1	1	13	14
Brincadeiras no espaço de recreio			1						1		

Bloco	Categorias	Subcategorias	Professores							Freq.	
			DER1	DER2	DER3	DER4	DER5	DER6	DER7	Parcial	Total
Perceção face aos contextos e atividades nos quais os alunos com MD participam [n=80]	Outras atividades e espaços facilitadores da inclusão	Utilização do espaço do recreio				2	1			3	9
		Participação em visitas de estudo	1						1	2	
		Utilização dos espaços físicos da escola				2				2	
		Utilização do espaço da biblioteca				1				1	
		Utilização do espaço do ginásio				1				1	
	Atividades menos facilitadoras da inclusão	Atividades nos manuais escolares			2					2	7
		Atividades de Expressão Plástica organizadas em trabalho individual					2			2	
		Português						1		1	
		Matemática						1		1	
	Atividades relacionadas com: Português e Matemática	Estudo do Meio						1		1	7
		Atividades de compreensão do oral				3				3	
		Reconhecimento de algarismos e resolução de operações						2		2	
		Hora do conto						1		1	
	Atividades indiferenciadas	Reconhecimento de letras						1		1	4
		Atividades de sala de aula				2				2	
		Participação com e sem ajuda em atividades diversas			1					1	
			Participação nas atividades adequadas às suas capacidades						1	1	

## Anexo X. Síntese da análise de conteúdo das entrevistas aos professores de EE

Bloco	Categorias	Subcategorias	Professores		Freq.	
			DEE1	DEE2	Parcial	Total
Perceção face à inclusão de alunos com MD [n=106]	Balanço relativo às atitudes dos profissionais e pais	Melhor aceitação pelos professores do ER	5		5	25
		Divergência de atitudes face à aceitação de alunos com MD		5	5	
		Desafio constante		4	4	
		Pretensão dos pais para que o filho participe em todas as atividades		4	4	
		Dificuldade dos professores em entender a necessidade de envolver os alunos nas atividades		3	3	
		Concretização por parte de alguns docentes	3		3	
		Não especificado		1	1	
	Balanço relativo ao processo em si	Necessidade de definição de estratégias para inclusão dos alunos com MD		4	4	17
		Não concordância com a limitação da inclusão à sensibilização dos alunos com DT		4	4	
		Registo de progressos ao longo do tempo	3		3	
		Necessidade de continuar esse caminho sem desistir		2	2	
		Gestão de recursos humanos na UAEAM		2	2	
		Processo moroso	1		1	
	Conjeturas sobre inclusão	Implicação de uma participação ativa em conjunto com pares		7	7	17
		Direito a uma resposta educativa diferenciada		4	4	
		Tendência para se confundir inclusão e segregação		3	3	
		Necessidade de se clarificar o conceito de inclusão		2	2	
		Complexidade do conceito de inclusão	1		1	
	Vantagens registadas para alunos com MD	Interação entre alunos com MD e seus pares com DT	3	11	14	15
		Socialização dos alunos com MD com os pares com DT	1		1	
	Vantagens registadas para alunos com DT	Compreensão e respeito pelas pessoas diferentes por parte de alunos com DT	6	5	11	12
		Aceitação da diferença por parte dos alunos com DT	1		1	
	Fatores que influenciam a inclusão	Gravidade da problemática dos alunos condiciona a sua inclusão na sala de aula	6		6	9
		Respeito pelos alunos		3	3	
	Concordância relativa	Opinião favorável		3	3	6
Ausência de participação ativa em algumas situações			2	2		
Desafio em concretizar a inclusão no ER		1		1		
Balanço quanto à participação em sala de aula	Concretização sempre que possível	3		3	5	
	Sentimento de felicidade por parte de alunos com MD	1		1		
	Boa receção por parte de alunos com DT	1		1		

Bloco	Categorias	Subcategorias	Professores		Freq.	
			DEE1	DEE2	Parcial	Total
Práticas inclusivas: Estratégias [n=106]	Relacionadas com trabalho em equipa	Colaboração com o professor do ER		20	20	60
		Organização prévia das atividades a realizar		7	7	
		Realização de reuniões para planeamento conjunto de atividades	6		6	
		Partilha de informações sobre os alunos com MD e produtos finais realizados		5	5	
		Modelação de práticas		4	4	
		Acompanhamento dos alunos à sala de aula	1	3	4	
		Envolvimento dos professores do ER nas atividades da UAEAM		4	4	
		Organização de atividades acessíveis a todos	3		3	
		Organização de atividades no ER com o envolvimento de todos os alunos		3	3	
		Organização de recursos materiais		3	3	
	Compreensão pelo trabalho do professor do ER		1	1		
	Relacionadas com recursos materiais	Gestão de recursos materiais	8	9	17	26
		Recurso ao tablet e computador	9		9	
	Relacionadas com a dinâmica pedagógica	Planificação de atividades	6		6	12
		Acesso da sala da UAEAM a todos os alunos da escola		2	2	
		Autonomia na organização das atividades da UAEAM		2	2	
		Adequação de atividades às capacidades dos alunos	2		2	
	Não especificadas	Escolha de estratégias com base na experiência pessoal e profissional		3	3	5
		Diversificação de estratégias	2		2	
Relacionadas com princípios e valores	Existência de boa vontade por parte dos profissionais		1	1	3	
	Existência de valores e atitudes sérias		1	1		
	Cultura de trabalho e inovação pedagógica		1	1		
Perceção face aos contextos e atividades nos quais os alunos com MD participam [n=57]	Atividades realizadas no espaço do ER	Participação em atividades conjuntas no contexto do ER	2	7	9	30
		Atividades de natureza festiva	6		6	
		Atividades de Expressões Artísticas	5		5	
		Atividades na biblioteca	1	3	4	
		Participação diária por parte de alguns alunos	2	1	3	
		Cuidar da horta pedagógica	3		3	
	Atividades mais facilitadoras da inclusão	Atividades de Expressão Plástica	5	11	16	22
		Atividades de carácter lúdico	6		6	
	Atividades realizadas no espaço da UAEAM	Culinária	2		2	5
		Conto de histórias	2		2	
		Observação de livros	1		1	

Bloco	Categorias	Subcategorias	Professores		Freq.	
			DEE1	DEE2	Parcial	Total
Perceção face às dificuldades sentidas nas práticas [n=55]	Ao nível da gestão do trabalho do professor de EE	Natureza burocrática das atividades reduz tempo de colaboração com professor de ER		9	9	20
		Reduzida disponibilidade para desenvolver a prática pedagógica		9	9	
		Envolvimento em reuniões pouco produtivas		1	1	
		Incidência no trabalho de consultadoria		1	1	
	Ao nível da dinâmica de ensino e aprendizagem	Gestão do currículo dos alunos com DT	4		4	13
		Gestão dos comportamentos problemáticos	4		4	
		Elevado número de alunos com MD por turma		2	2	
		Necessidade de adequação da organização da sala de aula	2		2	
		Elevado número de alunos por turma		1	1	
	Ao nível dos profissionais da escola	Necessidade de maior envolvimento dos professores do ER	6		6	9
		Aceitação da inclusão de alunos com MD pelos professores do ER	3		3	
	Ao nível da política educativa nacional e local	Instabilidade do corpo docente		5	5	8
		Organização do sistema educativo		3	3	
Ao nível dos recursos humanos	Necessidade de otimização dos recursos humanos		4	4	5	
	Escassez de recursos humanos		1	1		

## Anexo Z. Protocolo de entrevista a alunos com DT – A13, A14 e A15

Participantes: A13, A14, A15

---

### I. Legitimação da entrevista

Eu chamo-me António e estou a fazer um trabalho sobre os vossos colegas da sala UAEAM. Gostava de conhecer a vossa opinião acerca dos vossos colegas e a participação deles nas diversas atividades da escola.

Obrigado por me ajudarem nesta tarefa, e garanto que aquilo que me disserem será apenas utilizado para este trabalho e não serão conhecidos os vossos nomes.

Peço a vossa autorização para gravar esta entrevista.

---

### II. Perceções dos alunos sobre a inclusão

---

#### Pergunta 1: Conhecem os vossos colegas B., F. e J.?

A13 - Sim.

A14 - Sim.

A15 - Sim.

#### Pergunta 2: Qual a vossa opinião sobre eles? Se vos pedisse para os descrever o que diriam?

A13 - Eu não os trato mal, mas há pessoas que não gostam de brincar com eles. Eu, às vezes, quando não tenho ninguém para brincar ou às vezes quando estou a brincar com o M. eu vou buscar a B. e a J., por que eles só por serem, terem alguns problemas não significa que não tenham os direitos que nós. Eles também têm que ter os direitos e fazerem as mesmas coisas, só com outras especialidades. A B. e a J. quando querem fazem as coisas bem. As pessoas, às vezes, mandam-lhes fazer coisas, ela [B.] começa sempre a dizer não e às vezes bate mas pessoas, mas às vezes até é uma boa pessoa. A J. não conheço-a muito bem, eu não brinco com a J., brinco mais com a B., mas eu acho que a J. é também a mesma coisa, só que a J. às vezes é um pouco mais teimosa. O F. pode fazer as mesmas coisas que nós, mas ele precisa de pessoas a ajudá-lo. Já no outro dia, no presente do Dia do Pai, ele pintou, só que pintou mal. Como ele não pintou tudo, eu ajudei a pintar e na mesma ele conseguiu. Pronto, depois temos é de melhorar as coisas.

A14 - Ele é um menino normal. Do que já percebi, ele não consegue andar como nós. Ele consegue perceber as coisas, mas não tão bem como nós percebemos.

A13 - Nós também não o conhecemos muito bem, ele quase não vai à nossa sala. A B. e a J. é quase todos os dias.

A14 - Sim.

A13 - No Dia do Pai, ele veio só uma vez e depois nós é que fomos lá em baixo mostrar, eu e a E..

#### Pergunta 3: Qual a tua opinião sobre o facto de eles frequentarem a vossa escola? E a vossa sala de aula?

A13 - Eu acho que é bom, porque estar sempre fechados na sala[UAEAM] não é coiso... E eles são humanos e os humanos gostam de passear e de ir a sítios diferentes e não estar sempre no mesmo sítio.

A14 - É bom para nós lhes podermos ajudar nalgumas coisas que eles não conseguem compreender.

A13 - Eu acho bem porque eles, também têm de frequentar escolas, mesmo tendo um problema. Eles não são menos do que nós, as pessoas são a mesma coisa.

A14 - Não tem mal nenhum, mas quando elas[B. e J.] estão um pouco agitadas, elas começam...

A15 - Nas aulas de Música.

A14 - Sim, mas aulas de música elas ficam muito excitadas, começam a cuspir. Começam a atirar

---

os casacos para o ar, começam a tocar nas pessoas, quando nós dizemos para, elas continuam. Começam a dar pontapés... A B. já me cuspiu.

**Pergunta 4: Qual a vossa opinião sobre a sua participação nas atividades na vossa sala de aula? E na escola?**

A13 - Às vezes um fico um pouco com o F., mas não muito. No ATL...

A14 - Sim, é que ele não vai muito para o recreio.

A13 - Não vai muito... Às vezes, eu a B. e o F., eu estou a tomar conta dele e da B.. A B. pode passear, mas às vezes a B. vem comigo. Uma vez quando estávamos na fila, ela veio e disse: M. ontem não vieste, há tanto tempo que não te vejo. Ela às vezes vem abraçar-me... Diz M. e depois abana-me.

A14 - Ela às vezes também me faz, é giro...

A13 - Na festa de final de ano, eu acho que elas estão a participar bem. Eu, às vezes, ajudo a B. porque ela está ao meu lado, às vezes ensino-lhe alguns passos e às vezes até faz melhor do que outras pessoas.

A14 - Eu acho que elas vão conseguir participar na festa final de ano, mas para elas deve ser um pouco difícil... Na sala de aula, eu não tenho bem noção, mas às vezes ficam quietas as duas a falar muito alto.

A15 - Elas falam muito alto.

**Pergunta 5: Sentem dificuldades quando estão com eles?**

A13 - Não.

A14 - Sinto pena delas, por elas não fazem as mesmas coisas do que nós.

A13 - Nós temos de ajudar o F. mais um pouco do que a B. e a J.

A14 - Sim.

A13 - Porque ele faz isto [indicando uma postura torcida].

A14 - Ele às vezes dá-nos com o pé e baba-se.

A13 - No outro dia babou-se para cima da minhas calças.

A14 - Isso aconteceu no dia da fotografia com o nosso colega M., aconteceu com ele. Ri-me porque achei graça da posição como o meu colega M. ficou.

---

### III. Participação dos alunos com MD no ER

---

**Pergunta 6: Podem dizer o que fazem com eles?**

A13 - Eu na sala às vezes ajudo-as e pronto. Quando, às vezes, nós despachamos um pouco o trabalho, o professor deixamo-nos ajudá-las. E no recreio, às vezes, brinco com a B.. Às vezes ela vem para ao pé de nós e eu vou apanhá-la, assim essas coisas.

A15 - Às vezes brinco como a B. e com a J. Eu coloco a minha mão assim [esticou a mão, à sua frente virada para cima] ... e depois bato [jogo da sardinha].

A14 - Brinco à apanhada e já me sentei ao lado dela para a ajudar num trabalho. Eram um trabalho de Português, de pintar, de letras... Eu ajudei a J. a fazer a prenda do Dia da Mãe, era tipo um jarro assim e tinha dentro uma vela e tinha uma coisa a enfeitar.

A15 - Eu ajudei a B. na mesma coisa.

**Pergunta 7: O que sentem quando estão com eles?**

A13 - Bem, como com outro amigo.

A14 - Normal.

A15 - Da mesma maneira.

**Pergunta 8: O que gostavam de fazer diferente com esses colegas e que não fazem?**

A13 - Não sei... Porque eu faço muitas coisas com a B., brincamos no ATL. Porque agora nos tempos de escola não brincamos tanto, não brincamos quase nada, mas no ATL nas férias eu brinco com ela. Eu brinco mais com a B., porque ela anda no ATL e como sou a menina mais velha

---

---

e responsável no ATL, às vezes eu brinco com a B. ajudo-a nas coisas. O F... Nós agora estamos a fazer atividades e ele também podia ir para a nossa sala.

A14 - Pois...

A13 - Antes do teste, nós é só ler textos, fazer textos e não dá para fazer muita coisa com ele, mas agora que nós já não temos testes, o professor agora faz trabalhos de Expressão Plástica, há bocado fizemos um robot...

A14 - Pois, essas coisas ele era capaz de fazer.

---

#### **IV. Encerramento da conversa**

---

Há mais alguma coisa sobre a vossa colega que queiram dizer?

A13 - Não.

A14 - Não.

A15 - Não.

Muito obrigado pela vossa ajuda.

---

## Anexo AA. Análise de conteúdo de entrevista a alunos com DT – A13, A14 e A15

**Tema:** “Práticas inclusivas no 1.º ciclo do ensino básico: um estudo de caso junto de alunos com multideficiência”

**Objetivos gerais:**

1. Conhecer a perceção de alunos com DT sobre a participação dos alunos com MD nos contextos regulares de ensino.
2. Identificar os contextos e as atividades nos quais os alunos com MD participam.

**Participantes:** A13, A14 e A15

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	A13	A14	A15
Opinião sobre os colegas com MD	Ao nível das características motoras	Ausência de marcha	O F. não consegue andar como nós.	“Do que já percebi, ele não consegue andar como nós.”	1		
		Problemas posturais	O F. tem problemas posturais.	“Porque ele faz isto [indicando uma postura torcida].”	1		
		Ausência de controlo do excesso de salivação	O F. não controla o excesso de salivação e às vezes baba-se para cima de nós.	“e baba-se.” “Isso aconteceu no dia da fotografia com o nosso colega M., aconteceu com ele. Ri-me porque achei graça da posição como o meu colega M. ficou.”		2	
		Ausência de controlo de alguns movimentos do corpo	O F. não controla alguns movimentos do seu corpo.	“No outro dia babou-se para cima das minhas calças.” “Ele às vezes dá-nos com o pé”	1		
	Ao nível das características cognitivas	Dificuldade na compreensão de situações	O F. não consegue compreender as situações tão bem como nós.	“Ele consegue perceber as coisas, mas não tão bem como nós percebemos.”	1		
		Dificuldade em participar nas atividades de leitura	Eles não conseguem participar nas atividades de português	“Antes do teste, nós é só ler textos, fazer textos e não dá para fazer muita coisa com ele,”	1		
	Ao nível das características sociais	Simpático	A B. às vezes, é boa pessoa	“mas às vezes até é uma boa pessoa. “	1		
		Parecença com outras crianças	O F. é um menino normal.	“Ele é um menino normal.”		1	
	Ao nível do comportamento	Desconhecimento dos comportamentos dos colegas	Na sala de aula não tenho noção dos seus comportamentos	“Na sala de aula, eu não tenho bem noção,”		1	
	Perceção sobre a inclusão dos alunos com MD no ensino regular	Quanto ao comportamento inadequado em sala de aula	Demonstração de agitação motora	A B. e a J. nas aulas de música ficam muito agitadas	“Não tem mal nenhum, mas quando elas[B. e J.] estão um pouco agitadas, elas começam...” “Sim, mas aulas de música elas ficam muito excitadas,”		2
Inapropriado arremesso de objetos			A B e a J. atiram os casacos para o ar.	“Começam a atirar os casacos para o ar,”		1	

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	A13	A14	A15
Perceção sobre a inclusão dos alunos com MD no ensino regular	Quanto ao comportamento inadequado em sala de aula	Agressão física a pessoas	A B. por vezes, agride as pessoas	"e às vezes bate mas pessoas"	1		
				"começam a tocar nas pessoas," "Começam a dar pontapés..."		2	
		Desrespeito pelos colegas	A B. cospe para as pessoas.	"começam a cuspir." "A B. já me cuspiu."		2	
				Continuam com os mesmos comportamentos quando pedimos para parar.	"quando nós dizemos para, elas continuam."		1
		Desrespeito pelos adultos	A B diz que não quer fazer as atividades que lhe pedem.	"As pessoas, às vezes, mandam-lhes fazer coisas, ela[B.] começa sempre a dizer não,	1		
		Desadequação do tom de voz usado	Na sala de aula, às vezes, ficam quietas e falam alto. Nas aulas de música falam muito alto.	"mas às vezes ficam quietas as duas a falar muito alto."		1	
	"Nas aulas de Música." "Elas falam muito alto."					2	
	Demonstração de comportamentos de teimosia	A J. às vezes é mais teimosa.	"mas eu acho que a J. é também a mesma coisa, só que a J. às vezes é um pouco mais teimosa."	1			
	Quanto ao comportamento adequado em sala de aula	Demonstração de comportamentos de carinho	A B. tem demonstrações de carinho para amigo.	"Uma vez quando estávamos na fila, ela veio e disse: M. ontem não vieste, há tanto tempo que não te vejo. Ela às vezes vem abraçar-me... Diz M. e depois abana-me."	1		
				"Ela às vezes também me faz, é giro..."		1	
Quanto à necessidade de apoio	Necessidade de ajuda para a realização de atividades	O F. pode realizar as mesmas atividades que nós, mas com auxílio. Ajudamos mais os colegas com problemáticas mais graves.	"O F. pode fazer as mesmas coisas que nós, mas ele precisa de pessoas a ajudá-lo." "só que pintou mal. Como ele não pintou tudo, eu ajudei a pintar e na mesma ele conseguiu. Pronto, depois temos é de melhorar as coisas."	2			
			"Nós temos de ajudar o F. mais um pouco do que a B. e a J." "Sim."	1	1		
Quanto à escolha da escola	Concordância com a frequência da escola e turma	Considero positivo ele frequentar a nossa escola / sala de aula.	"Eu acho que é bom," "Eu acho bem porque eles, também têm de frequentar escolas, mesmo tendo um problema. Eles não são menos do que nós, as pessoas são a mesma coisa."	1			
Quanto ao convívio estabelecido	Conhecimento variável dos colegas com MD	Não conheço bem a J, não brincamos com ela.	"A J. não conheço-a muito bem," "eu não brinco com a J.,"	2			
		Não conheço bem o F.	"Nós também não o conhecemos muito bem,"	1			

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	A13	A14	A15	
Perceção sobre a inclusão dos alunos com MD no ensino regular	Quanto ao convívio estabelecido	Sentimento de bem-estar face à interação com o colega	Sinto-me bem junto dos nossos colegas.	“Bem, como com outro amigo.”	1			
				“Normal.”		1		
				“Da mesma maneira.”			1	
		Sentimento favorável perante a diferença	Apesar da sua diferença têm os mesmos direitos que nós.		“por que eles só por serem, terem alguns problemas não significa que não tenham os direitos que nós.” “Eles também têm que ter os direitos e fazerem as mesmas coisas, só com outras especialidades.”	3		
				Não sou incorreta com eles.	“Eu não os trato mal,”	1		
			Sinto pena por não realizarem as atividades que nós.	“Sinto pena delas, por elas não fazem as mesmas coisas do que nós.”		1		
			Existência de sentimentos desfavoráveis por parte de alguns colegas	Há meninos que não gostam de brincar com eles.	“mas há pessoas que não gostam de brincar com eles.”	1		
	Reduzido contacto no contexto escolar	Na escola não brinco quase nada com as minhas colegas.	“Porque agora nos tempos de escola não brincamos tanto, não brincamos quase nada,	1				
	Ausência de dificuldades na interação	Não sinto dificuldades quando estou com eles.	“Não.”	1				
	Quanto à atitude perante o colega com MD	Disponibilidade para ajudar e confortar em diversas situações	Podemos ajudá-los a compreender algumas coisas	“É bom para nós lhes podemos ajudar nalgumas coisas que eles não conseguem compreender.”		1		
			Às vezes, ajudo a B. a fazer os passos para a festa de final de ano.	“Eu, às vezes, ajudo a B. porque ela está ao meu lado, às vezes ensino-lhe alguns passos e às vezes até faz melhor do que outras pessoas.”	1			
			Auxílio as minhas colegas em atividades no espaço da sala de aula, como nas atividades de Português.	“Eu na sala às vezes ajudo-as e pronto.” “Quando, às vezes, nós despachamos um pouco o trabalho, o professor deixamo-nos ajudá-las.” “.. ajudo-a nas coisas.”	3			
				“e já me sentei ao lado dela para a ajudar num trabalho.”		1		
“Eram um trabalho de Português, de pintar, de letras...”					1			
Auxílio as minhas colegas em atividades de Expressão Plástica no espaço de sala de aula.			“Eu ajudei a J. a fazer a prenda do Dia da Mãe, era tipo um jarro assim e tinha dentro uma vela e tinha uma coisa a enfeitar.” “Eu ajudei a B. na mesma coisa.”		1			

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	A13	A14	A15
Contextos e atividades onde os alunos com MD participam	Atividades no espaço do recreio	Brincadeira não especificada	Às vezes, brinco com as minhas colegas no espaço do recreio.	“Eu, às vezes, quando não tenho ninguém para brincar ou às vezes quando estou a brincar com o M. eu vou buscar a B. e a J.” “Às vezes, eu a B. e o F., eu estou a tomar conta dele e da B.. A B. pode passear, mas às vezes a B. vem comigo.” “E no recreio, às vezes, brinco com a B.. “	3		
			Por vezes brinco com eles.	“Eu, às vezes, quando não tenho ninguém para brincar ou às vezes quando estou a brincar com o M. eu vou buscar a B. e a J.,“	1		
			Brinco mais com a B..	“brinco mais com a B.,”	1		
		Brincadeira da apanhada	Às vezes, brinco com as minhas colegas à apanhada no espaço do recreio.	“Às vezes ela vem para ao pé de nós e eu vou apanhá-la, assim essas coisas.” “Brinco à apanhada”	1	1	
		Brincadeira do jogo da sardinha	Às vezes, brinco ao jogo da sardinha com a minha colega no espaço do recreio.	“Às vezes brinco como a B. e com a J. Eu coloco a minha mão assim [esticou a mão, à sua frente virada para cima]... e depois bato [jogo da sardinha].” “Sim, é que ele não vai muito para o recreio.”			1
	Opinião relativa às atividades realizadas no recreio	Parca frequência do espaço do recreio por parte de alguns alunos	O F. não frequenta muito o espaço do recreio.	“Não vai muito...”	1	1	
	Atividades no espaço da sala UAEAM	Realização de mostra de trabalhos por alunos com DT	Nós fomos à sala da UAEAM mostrar os trabalhos realizados	“e depois nós é que fomos lá em baixo mostrar, eu e a E..”	1		
	Opinião relativa à sala UAEAM	Discordância com frequência integral deste espaço	Não concordo que frequentem apenas a sala da UAEAM.	“porque estar sempre fechados na sala[UAEAM] não é coiso...”	1		
		Necessidade de participação em atividades em diversos locais	Os seres humanos gostam de passear e ir a sítios diferentes	“E eles são humanos e os humanos gostam de passear e de ir a sítios diferentes e não estar sempre no mesmo sítio.”	1		
	Atividades em sala de aula	Festa final de ano	Os colegas com MD estão a participar na festa final de ano.	“Na festa de final de ano, eu acho que elas estão a participar em.”	1		
Penso que elas conseguem participar na atividade na festa final de ano.			“Eu acho que elas vão conseguir participar na festa final de ano, mas para elas deve ser um pouco difícil...”		1		
Envolvimento em atividades de Expressão Plástica		Realizou uma atividade de Expressão Plástica no Dia do Pai.	“Já no outro dia, no presente do Dia do Pai, ele pintou,”	1			
Não especificada		Realizo várias atividades com a minha colega B.	“Não sei... Porque eu faço muitas coisas com a B.,”	1			

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	A13	A14	A15
Contextos e atividades onde os alunos com MD participam	Opinião relativa à participação em sala de aula	Reduzida participação de alguns alunos com MD	O F. veio só no dia do pai.	“No Dia do Pai, ele veio só uma vez	1		
			O F. quase não frequenta a nossa sala.	“ele quase não vai à nossa sala.”	1		
		Interesse em ver aumentada a participação	Gostava que o meu colega F. participasse mais nas atividades da minha sala de aula,	“O F... Nós agora estamos a fazer atividades e ele também podia ir para a nossa sala.”	1		
			Gostava que participassem mais, eles conseguem participar nas atividades de expressão plástica.	“mas agora que nós já não temos testes, o professor agora faz trabalhos de Expressão Plástica, há bocado fizemos um robot...” “Pois...” “Pois, essas coisas ele era capaz de fazer.”			2
		Capacidade para participar adequadamente por parte de alguns alunos	A B. e a J. realizam atividades corretamente quando querem.	“A B. e a J. quando querem fazem as coisas bem.”	1		
		Maior frequência de duas das colegas com MD	A B. e a J. frequentam quase todos os dias a nossa sala de aula.	“A B. e a J. é quase todos os dias.” “Sim.”	1		1
	Espaços frequentados	ATL	Brinco com a minha colega. no espaço do ATL, nas férias.	“brincamos no ATL.” “..mas no ATL nas férias eu brinco com ela.”	2		
	Opinião relativa à participação no espaço do ATL	Escassa interação com o F no ATL	Por vezes, estou com o F. no ATL.	“Às vezes eu fico um pouco com o F., mas não muito. No ATL...”	1		
			Maior interação com a colega B devido à frequência do ATL	Brinco mais com a colega B. que frequenta o ATL.	“Eu brinco mais com a B., porque ela anda no ATL e como sou a menina mais velha e responsável no ATL, às vezes eu brinco com a B. ..”	1	

## Anexo AB. Síntese da análise de conteúdo das entrevistas a alunos com DT

Bloco	Categorias	Subcategorias	Alunos com DT																		Freq.			
			A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	Parcial	Total		
Perceção sobre a inclusão dos alunos com MD no ensino regular [n=209]	Quanto ao convívio estabelecido	Sentimento favorável perante a diferença								5	2	1	3	2	1	3	1					18	48	
		Sentimento de bem-estar face à interação com o colega	1	1	1	1	1								1	1	1	1	1	1	1			12
		Conhecimento variável dos colegas com MD															3							3
		Desenvolvimento de amizade com o colega com MD												3										3
		Manifestação de interesse pela colega com MD												2		1								3
		Ausência de dificuldades na interação com o colega	1			1												1						3
		Dificuldade perante a agitação do colega				1																		1
		Interesse relativo pelos colegas com MD														1								1
		Apresentação de parco reportório de brincadeiras				1																		1
		Existência de sentimentos desfavoráveis por parte de alguns colegas															1							1
		Sentimento positivo da turma face ao conhecimento da colega										1												1
		Reduzido contacto no contexto escolar															1							1
		Quanto ao comportamento inadequado em sala de aula	ao	Desadequação do tom de voz usado															2	2	2	3		
Desrespeito pelos colegas																	3		3	1	1		8	
Inapropriado arremesso de objetos																	2			3	1		6	
Demonstração de agitação motora																		2	3				5	
Agressão física a pessoas																1	2				1		4	
Desrespeito pelas regras de conduta																			2		1		3	
Deslocação de forma desadequada										2													2	
Desrespeito pelos materiais dos colegas						2																	2	
Distração dos colegas com DT																			1	1			2	
Demonstração de comportamentos de teimosia																	1						1	
Dificuldade em permanecer sossegado																							1	
Desrespeito pelos adultos																		1					1	
Colocação das mãos na boca																	1				1			

Bloco	Categorias	Subcategorias	Alunos com DT																		Freq.	
			A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	Parcial	Total
Perceção sobre a inclusão dos alunos com MD no ensino regular [n=209]	Quanto à atitude perante o colega com MD	Disponibilidade para ajudar e confortar em diversas situações	1	1	1				1		1	2			4	4	1	3	3	5	27	40
		Contributo para superação das suas dificuldades		3	2			1													6	
		Proteção perante comportamentos inadequados de outras crianças							3	1	1										5	
		Apoio prestado em diversas situações: brincadeiras						2													2	
	Quanto à escolha da escola	Concordância com a frequência da escola e turma		2				1	1	1		1			2			2	2	1	13	20
		Escolha adequada da turma para incluir alunos com MD			3																3	
		Dinâmica escolar permite ajudar os alunos a superar as dificuldades			2																2	
		Discordância com o facto de a escola não acolher todos os alunos										2									2	
	Quanto ao comportamento no recreio	Manifestação de comportamento inadequado face aos colegas		1	1														3		5	13
		Alteração do comportamento perante a interação com colegas	1	2	1																4	
		Procura de colegas com DT no recreio	3																		3	
		Demonstração de bom-humor																	1		1	
	Quanto à necessidade de apoio	Possibilidade de participação nas atividades e nas brincadeiras	4																		4	13
Necessidade de ajuda para a realização de atividades														3	1					4		
Contributo para vencer as suas dificuldades				2																2		
Adequação da conduta a adotar.			1																	1		
Contributo para a diminuição do isolamento				1																1		
Contributo para o sentimento de pertença				1																1		
Quanto ao comportamento adequado em sala de aula (Cont.)	Manifestação de comportamentos adequados		2	3																5	9	

Bloco	Categorias	Subcategorias	Alunos com DT																		Freq.	
			A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	Parcial	Total
Perceção sobre a inclusão dos alunos com MD no ensino regular [n=209]	Quanto ao comportamento adequado em sala de aula	Melhoria no comportamento ao longo do ano																1	1	2	9	
		Demonstração de comportamentos de carinho													1	1				2		
	Quanto aos recursos humanos	Auxílio relevante no espaço da UAEAM	4																		4	9
		Auxílio importante no espaço do recreio	1		1																2	
		Realização de um trabalho relevante			1																1	
		Existência de recursos humanos para ajudar alunos com MD			1																1	
		Proteção dos alunos com MD											1								1	
	Quanto às interações estabelecidas	Dificuldades na compreensão de alguns comportamentos								3	1										4	5
		Dificuldades indiferenciadas								1											1	
	Quanto à interação com outras pessoas com deficiência	Relação com outras pessoas com deficiência											1		1						2	4
		Dificuldade perante pessoas com limitação visual											1		1						2	
	Quanto ao espaço da sala UAEAM	Participação de alunos com DT em atividades da UAEAM								1	1										2	3
Ausência de participação de alunos com DT em atividades da UAEAM											1									1		
Contextos e atividades onde os alunos com MD participam [n=163]	Opinião relativa à participação em sala de aula	Interesse em ver aumentada a participação	1	2	1	1	1	1	3	2	1	1		3	2	2				21	55	
		Reduzida participação de alguns alunos com MD			2					3	2	1				2			4	4		18
		Menor participação devido às atividades desenvolvidas na UAEAM																2		1		3
		Ausência de participação nas visitas de estudo na sala de ER	1	1	1																	3
		Maior frequência de duas das colegas com MD														1	1			1		3
		Maior participação aquando a frequência do Jardim de Infância												2								2
		Interesse na sua participação na festa final de ano							2													2
		Ausência de participação nas atividades da sala do ER.																2				2

Bloco	Categorias	Subcategorias	Alunos com DT																		Freq.				
			A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	Parcial	Total			
Contextos e atividades onde os alunos com MD participam [n=163]	Opinião relativa à participação em sala de aula	Capacidade para participar adequadamente por parte de alguns alunos																					1	55	
	Atividades no espaço do recreio	Brincadeira não especificada				1	1	1		1															12
		Brincadeira da apanhada				1	1	2																	8
		Convívio social								2	3						1								6
		Brincadeira com bola																							5
		Batimento de palmas																							4
		Corridas																							4
		Passeio pelo recreio																							4
		Brincadeira de faz de conta																							3
		Partilha de momentos calmos																							2
Brincadeira do jogo da sardinha																							1		
Frequência de local específico																							1		
Atividades em contexto da sala de aula	Envolvimento em atividades de Expressão Plástica																							9	
	Realização de presente para o Dia do Pai																							2	
	Carnaval																							2	
	Atividade da festa final de ano																							2	
	Realização de presente para o Dia da Mãe																							1	
	Aula de Música																							1	
	Comemoração do Dia da Criança																							1	
	Não especificada																							1	
Celebração de festividades																							1		
Opinião relativa às atividades realizadas no recreio	Parca frequência do espaço do recreio por parte de alguns alunos																							4	
	Frequência inconstante																							3	
	Reduzida participação por parte de alguns alunos																							2	
	Maior frequência de brincadeiras com alunos com DT do que com os pares com MD																							2	
	Maior frequência de brincadeiras com alunos com comportamentos adequados																							1	

Bloco	Categorias	Subcategorias	Alunos com DT																		Freq.		
			A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	Parcial	Total	
Contextos e atividades onde os alunos com MD participam [n=163]	Opinião relativa às atividades realizadas na sala UAEAM	Restrição da participação de alunos com DT	1		2													1			4	7	
		Existência de um espaço para descanso na sala UAEAM										1		1									2
		Menor participação das atividades do ER devido à frequência da sala UAEAM										1											1
	Espaços frequentados	Recreio										1	1									2	6
		ATL																2				2	
		UAEAM								1		1										2	
	Opinião relativa à sala UAEAM	Maior permanência neste espaço por parte de alguns alunos com MD condiciona o convívio entre todos																	2		1	3	5
		Discordância com frequência integral deste espaço																1				1	
		Necessidade de participação em atividades em diversos locais																1				1	
	Razões que levam os alunos com DT à sala UAEAM	Realização de registo dos almoços																	1			1	4
		Realização da atividade de canto																			1	1	
		Assinatura da fita de finalistas																				1	
		Conversação																			1	1	
	Atividades no espaço da sala UAEAM	Participação em visitas de estudo	1	1	1																	3	4
		Realização de mostra de trabalhos por alunos com DT																1				1	
Opinião relativa à participação no espaço do ATL	Maior interação com a colega B. devido à frequência do ATL																	1			1	2	
	Escassa interação com o F. no ATL																	1			1		
Opinião sobre os colegas com MD [n=55]	Ao nível das características motoras	Mobilidade reduzida										1	1	3								5	18
		Ausência de controlo do excesso de salivação														1	2				1	4	
		Ausência de marcha										1		1	1							3	
		Dificuldade na realização de desenhos							2													2	
		Ausência de controlo de alguns movimentos do corpo															1				1	2	
		Dificuldade ao nível do posicionamento: sentar-se							1													1	
		Problemas posturais																1				1	

Bloco	Categorias	Subcategorias	Alunos com DT																		Freq.	
			A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	Parcial	Total
Opinião sobre os colegas com MD [n=55]	Ao nível das características cognitivas	Manifestação de dificuldades na aquisição de aprendizagens			1													2	2	5	10	
		Dificuldade na compreensão de situações				1									1							2
		Capacidade de escrita do nome por parte de uma colega																		1		1
		Dificuldade em participar nas atividades de leitura													1							1
		Facilidade de aprendizagem por parte de uma colega																		1		1
	Ao nível das características sociais	Simpático				2	1	1					1		1	1					7	10
		Parecença com outras crianças															1				1	
		Amistoso					1														1	
		Dificuldades em brincar como as outras crianças						1													1	
	Ao nível das características comunicacionais	Chamamento da atenção através do comportamento de empurrar devagar			3																3	9
		Ausência de linguagem oral								1			1								2	
		Manifestação do sentimento de aborrecimento através do comportamento de empurrar com força		1	1																2	
		Dificuldades na linguagem oral por parte de um colega																	1		1	
		Manifestação de sentimentos de alegria através do bater palmas			1																1	
	Ao nível de outras características	Apresentação de dificuldades visuais por parte de um colega																2	1	3	4	
Apresentação de características distintas												1								1		
Ao nível do comportamento	Necessidade de supervisão constante		2																	2	4	
	Dificuldade no controlo do comportamento		1																	1		
	Desconhecimento dos comportamentos dos colegas														1					1		


## Anexo AC. Protocolo de observação não participante n.º 1

Aluno(s) com MD: B. e J. Alunos com DT: turma 1.º e 4.º ano

Professor: DER3 Outros: \_\_\_\_\_

Data: 16/05/2018 Hora: 9h20/10h05 Tempo de observação: 45 minutos Observador: António Pêgo

Situação/contexto: Sala de aula (Ensino regular)

Domínios a observar	Observações
<p>Identificação da atividade</p> <p>Atividade</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos com DT do 4.º ano estão a trabalhar conteúdos de matemática no manual de Matemática e os alunos com DT do 1.º ano também trabalham conteúdos de matemática, mas no caderno.</li> <li>A B. e a J. estão a realizar 4 fichas de trabalho de Matemática: - Números e Operações.               <ul style="list-style-type: none"> <li>Números até 6.</li> <li>Adição de números.</li> </ul> </li> <li>As fichas de trabalho foram trazidas pela B. e pela J. da UAEAM.</li> </ul> 
<p>Descrição da atividade</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As alunas com MD vêm sozinhas da UAEAM para a sala de ER e chegam à sala de aula perto das 9h20, pois a J. esteve na sala da UAEAM a tomar o pequeno-almoço e a B. chegou às 9h15 e não quis tomar o pequeno-almoço.</li> <li>Os restantes alunos encontram-se já a trabalhar. Tanto o 1.º como o 4.º ano estão a realizar tarefas de Matemática. O 1.º ano no caderno e o 4.º ano no manual.</li> <li>O professor está a recolher o dinheiro para a visita de estudo que irão realizar. A B. entrega a sua autorização assinada pela Encarregada de Educação para a visita de estudo.</li> <li>A B. e a J. sentam-se numa mesa junto ao professor, e levam da UAEAM 4 fichas de trabalho de Matemática.</li> <li>A sala de aula apresenta uma disposição tradicional (em filas), estando os restantes alunos sentados dois a dois ou sozinhos.</li> <li>Existe um aluno do 1.º ano que também está sentado junto ao professor.</li> <li>O professor explica a atividade às alunas com MD e a B. e J. vão realizando a tarefa de forma autónoma, com feedbacks periódicos (5 em 5 minutos aproximadamente do professor).</li> </ul>

Comportamentos do aluno	Comportamento do aluno na interação com pares e adulto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A B. e a J. demonstraram um comportamento calmo durante a realização da atividade.</li> <li>• Ouviram as explicações do professor e procuraram realizar a tarefa de acordo com as indicações dadas.</li> <li>• No período observado não houve interações entre os pares com DT e com MD.</li> <li>• Nos períodos em que o professor circulava pela sala a ajudar os restantes alunos ou quando estava a falar junto ao quadro, a B. e a J. ficavam a olhar para o professor e para os colegas parando a realização da tarefa que estavam a realizar.</li> <li>• A B. e a J. comunicam e interagem entre si para falarem que tinham fichas de Matemática iguais, pedirem a borracha e para referirem que alguém estava a passar no corredor junto à sala, pois a porta da sala estava aberta.</li> <li>• Com o professor falaram para responder às perguntas e feedbacks deste e apenas respostas muito simples.</li> </ul>
	Participação do aluno na atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apesar de ser uma tarefa de Matemática como os colegas, a tarefa era individualizada e diferenciada do trabalho previsto para os colegas.</li> <li>• A participação das alunas mostrou-se mais ativa quando o professor se aproximava da mesa das alunas e interagia com estas. Quando o professor se afastava, as alunas ficavam a olhar para a turma e a J. chegou a deitar a cabeça na mesa.</li> </ul>
Procedimentos do adulto	Estratégias usadas pelo adulto para envolver o aluno na atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor colocou a B. e a J. mais próximo dele para poder apoiar e orientar as alunas.</li> <li>• Foram utilizadas fichas de trabalho individualizado para adequação da atividade às dificuldades/potencialidades das alunas.</li> <li>• Quando interagiu com as alunas usou feedbacks positivos e motivadores, por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Professor – Muito Bem! Já fizeste três perguntas.</li> </ul> </li> <li>• Usou as mãos das alunas para realizar contagens pelos dedos. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Professor -Tens quantas árvores aqui? Usa os teus dedos. Tens 2, juntas mais 2. Quantas tens?</li> <li>○ B. – 4</li> <li>○ Professor - Então passa por cima do 4.</li> </ul> </li> </ul>
	Formas de comunicação usadas pelo adulto com o aluno na atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor usou a linguagem oral com a B. e com a J. para explicação da atividade, para feedbacks no decorrer da atividade e para chamar à atenção quando estavam a conversar sobre que passava no corredor. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Professor – J., 2 mais 1 são? 3. Conta lá os números outra vez.</li> </ul> </li> <li>• Usou desenhos (risquinhos) para ajudar a realizar as adições.</li> </ul>
Inferências sobre a atividade desenvolvida (adequação, participação)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A atividade pareceu adequada às capacidades da B. e da J..</li> <li>• A interação com o professor pareceu ser profícua, tranquila e natural.</li> <li>• A interação com os pares foi quase inexistente, talvez devido ao facto de ser uma tarefa individualizada e realizada em trabalho autónomo. Mesmo entre os alunos com DT não se verificou grande interação entre si, em virtude do trabalho ser individual.</li> </ul>	
Outras informações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No final da observação, o professor esteve a fazer a antevisão do ensaio para festa de final de ano letivo e envolveu a B. e a J., perguntando se iam participar e definindo os colegas que iam ficar com elas durante o ensaio. Durante o processo manifestou um grande entusiasmo, tentando incentivar as duas alunas, para que estas ficassem motivadas com o evento e a sua participação.</li> <li>• A B. e a J. sorriram e acenaram com a cabeça a confirmar que iam participar no ensaio. As alunas M. e L. confirmaram que seriam elas a ajudar a B. e a J..</li> <li>• O F. também pertence a esta turma, mas não realizou atividades no contexto no período de observação, pois esteve no espaço da sala UAEAM.</li> </ul>	

## Anexo AD. Protocolo de observação não participante n.º 2

**Aluno(s) com MD:** A., B., F. e J. **Alunos com DT:** restantes alunos da escola

**Professor:** DEE1 **Outros:** AO1 e AO2

**Data:** 16/05/2018 **Hora:** 10h30/11h00 **Tempo de observação:** 30 minutos **Observador:** António Pêgo

**Contexto:** Recreio da escola (intervalo da manhã)

Descrição de situações e comportamentos observados	Notas complementares e inferências
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Após o toque para a saída os alunos preparam-se para ir para o recreio.</li> <li>• O F. vai de “carrinho de bebé”, empurrado pela professora de Educação Especial (DEE1).</li> <li>• A B. e a J. deslocam-se de forma autónoma e vão para o recreio sozinhas.</li> <li>• O A. vai com uma AO1 e o seu irmão. O seu irmão está no Jardim de Infância desta escola e apresenta uma problemática e comportamento semelhante à do A.. Como a Educadora de Infância está a faltar, o irmão do A. e mais duas crianças com MD também estão a frequentar a UAEAM.</li> <li>• O F. passa o intervalo olhando para o que o rodeia, mas sorri ou responde com movimentos corporais [em particular das pernas] ou expressões faciais quando a professora interage com ele.</li> <li>• A J. bebe o leite escolar e brinca com a B., por vezes interage com o A. que se desloca pelo recreio livremente, sem uma brincadeira definida.</li> <li>• Os alunos da UAEAM vão para uma zona do recreio com um retângulo de borracha verde, que fica num dos cantos do pátio exterior da escola, tendo uma árvore perto desta zona. Os alunos com DT circulam por todo o pátio, incluindo esta zona.</li> <li>• Dois colegas com DT, que circulavam pelo recreio, vêm dar abraços ao F. e ao A..</li>   <li>• Os colegas olham para o A., mas ele continua a andar e os colegas continuam o que estavam a fazer.</li> <li>• Depois de circular pelo espaço do recreio, o A. tenta tocar num colega e na B., mas depois senta-se com a B. e com a J. que continuaram juntas no recreio.</li>   <li>• O A. e o irmão, por vezes, tentaram fugir para a zona do Jardim de Infância, mas a B., a J. e a AO1 vão buscá-los e trazem-nos de volta para a zona do recreio onde se encontravam.</li>   <li>• O irmão do A. passa por eles e empurra-o, mas o A. continua sentado junto da B. e da J..</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelo sorriso e postura calma, parece feliz e satisfeito por estar no recreio e a interagir com a professora.</li>   <li>• Não são da turma deles, mas foram do grupo do Jardim de Infância do A. (segundo indicação da professora de Educação Especial).</li>   <li>• A B. e a Joana parecem ter uma atitude protetora dos outros colegas da UAEAM, em particular do A. e do irmão.</li>   <li>• Os comportamentos de “tocar” e o “empurrar” no A. e no seu irmão poderão ser potencialmente comportamentos comunicativos para iniciar uma interação (um desafio para a brincadeira), pois não têm linguagem oral.</li> </ul>

- Uma colega com DT senta-se junto ao A., B. e J., mas fala mais com a B..
- A DEE1 brinca com o pé do F., mas depois vai resolver a questão da mordedura do irmão do A. a uma colega.
- A B. e o A. brincam juntos com as mãos e a J. continua sentada junto a eles, mas sem interagir.
- Outro colega com DT passa pelo A. e dá-lhe uma festinha.
- A B. continua sentada falando com o A. e estando a J. junto a eles.
- Outra colega vem fazer uma festinha ao F., olhando ele para ela. Ela ficou junto ao F. perto do final do intervalo, o F. olhando para o que o rodeia e a colega terminando o seu lanche, sem outro tipo de interação.
- A AO2 durante o intervalo esteve a dar o lanche da manhã na UAEAM a outra aluna do Pré-escolar, que, à semelhança do irmão do A., está a frequentar a sala da UAEAM devido à falta da Educadora do Ensino Regular. Após ter terminado o lanche, esta aluna veio para o recreio, de cadeira de rodas, sendo empurrada pela AO2.
- A B. e a J., ao ver a chegada da colega da educação Pré-escolar ao recreio, levantaram-se e foram para junto dela e fizeram-lhe uma festinha na cara, tendo voltado posteriormente para junto do A..
- A DEE1 volta a circular com o F. pelo recreio.
- Quando deu o toque para a entrada, a B. e a J. foram para a fila da turma delas e o A. e o F. foram ajudados pela Professora de Educação Especial e pela AO1 para se deslocarem para a UAEAM.
- Durante o intervalo o irmão do A. acaba mesmo por morder uma colega.
- Apesar de não serem muitas crianças, há colegas com DT que vêm interagir com os alunos da UAEAM de forma natural e aparentemente rotineira.
- A professora de Educação Especial que estava junto a mim refere que o R. antes tinha medo do A., mas agora gosta muito dele e todos os intervalos vai até junto dele, até o convidou para a festa de aniversário.
- Não existiu observação da N., pois faltou à escola neste dia.

## Anexo AE. Análise categorial da 1.<sup>a</sup> observação não participante

**Tema:** “Práticas inclusivas no 1.º ciclo do ensino básico: um estudo de caso junto de alunos com multideficiência”

**Objetivos gerais:**

1. Caracterizar as práticas pedagógicas que promovem a inclusão de alunos com MD no ensino regular.
2. Identificar os contextos e as atividades nos quais os alunos com MD participam.

**Situação/contexto:** Sala de aula (Ensino regular)

**Intervenientes:** DER3, alunos com MD (B. e J.), alunos com DT (turma 1.º e 4.º ano) e DER1

**Atividade desenvolvida:** Os alunos com MD do 4.º ano trabalharam conteúdos de Matemática no manual de Matemática, os alunos com DT do 1.º ano trabalharam conteúdos de Matemática, mas no caderno. A B. e a J. realizaram 4 fichas de trabalho de Matemática relacionadas com os conteúdos de Números e Operações (Números até 6 e Adição de números).

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Dados de observação/Unidades de registo	Freq.
Contextos e atividades onde os alunos com MD participam	Atividades / tarefas em contexto da sala de aula	Realização de atividades de Matemática diferenciadas em relação aos colegas com DT	Realização de fichas de trabalho na área da matemática relacionada com números e operações por parte das alunas B. e J..	“A B. e a J. realizaram 4 fichas de trabalho de Matemática relacionadas com os conteúdos de Números e Operações (Números até 6 e Adição de números)”	1
			Realização de tarefas de matemática no manual ou no caderno por parte dos alunos com DT.	“Os alunos com DT do 4.º ano trabalharam conteúdos de Matemática no manual de Matemática, os alunos com DT do 1.º ano trabalharam conteúdos de Matemática, mas no caderno.” “Os restantes alunos encontram-se já a trabalhar. Tanto o 1.º como o 4.º ano estão a realizar tarefas de Matemática. O 1.º ano no caderno e o 4.º ano no manual”	2
		Participação em visitas de estudo	Entrega ao professor da autorização para poder participar na visita de estudo conjuntamente com a turma, por parte da aluna B.	“O professor está a recolher o dinheiro para a visita de estudo que irão realizar. A B. entrega a sua autorização assinada pela Encarregada de Educação para a visita de estudo.”	1
		Participação na festa final de ano	Envolvimento das alunas B e J na atividade de ensaio para festa de final de ano.	“No final da observação, o professor esteve a fazer a antevisão do ensaio para festa de final de ano letivo e envolveu a B. e a J.,” “perguntando se iam participar”	2
			Confirmação da participação na atividade de ensaio para a festa de final de ano por parte das alunas B. e J..	“A B. e a J. sorriram e acenaram com a cabeça a confirmar que iam participar no ensaio.”	1
		Ausência de participação por parte de um aluno com MD	Ausência de participação nesta atividade por parte de um dos alunos com MD da turma.	“O F. também pertence a esta turma, mas não realizou atividades no contexto no período de observação, pois esteve no espaço da sala UAEAM.”	1
	Atividades no espaço da sala UAEAM	Toma do pequeno-almoço na UAEAM	Pequeno-almoço tomado no espaço da UAEAM	“pois a J. esteve na sala da UAEAM a tomar o pequeno-almoço e a B. chegou às 9h15 e não quis tomar o pequeno-almoço”	1

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Dados de Observação/Unidades de registo	Freq.
Caracterização da participação dos alunos com MD no ER	Ao nível da autonomia	Autonomia na deslocação no espaço	Deslocação de forma autónoma do espaço da sala UAEAM para o espaço da sala de ER.	“As alunas com MD vêm sozinhas da UAEAM para a sala de ER .”	1
		Autonomia na realização da atividade de Matemática	Realização da atividade de forma autónoma por parte das alunas B. e J..	“e a B. e J. vão realizando a tarefa de forma autónoma,”	1
		Participação mais ativa perante a presença do professor	Participação mais ativa na tarefa por parte das alunas B. e J. perante a presença do professor.	“A participação das alunas mostrou-se mais ativa quando o professor se aproximava da mesa das alunas e interagia com estas.”	1
		Participação menos ativa perante o afastamento do professor	Face ao afastamento do professor, as alunas B. e J. passam a olhar para o professor e para os seus colegas com DT.	“Nos períodos em que o professor circulava pela sala a ajudar os restantes alunos ou quando estava a falar junto ao quadro, a B. e a J. ficavam a olhar para o professor e para os colegas.”	1
				Paragem de realização da tarefa, por parte das alunas B. e J., perante o afastamento do professor	“parando a realização da tarefa que estavam a realizar” “Quando o professor se afastava, as alunas ficavam a olhar para a turma e a J. chegou a deitara cabeça na mesa.”
Ao nível do comportamento	Chegada após o horário estabelecido	Chegada à sala de aula depois do horário estabelecido para a entrada.	“e chegam à sala de aula perto das 9h20,”	1	
	Apresentação de um comportamento tranquilo	Apresentação de um comportamento calmo ao longo da atividade.	“A B. e a J. demonstraram um comportamento calmo durante a realização da atividade.”	1	
	Audição das orientações do professor	Escuta das orientações do professor para a realização da atividade.	“Ouviram as explicações do professor”	1	
Realização da tarefa de acordo com as orientações do professor.		“e procuraram realizar a tarefa de acordo com as indicações dadas.”	1		
Ao nível da interação com o adulto	Resposta a questões colocadas pelo professor	Respostas simples às perguntas e feedbacks do professor, por parte das alunas B. e J..	“Com o professor falaram para responder às perguntas e feedbacks deste” “e apenas respostas muito simples.”	2	
	Interação positiva entre alunos e docente	Interação com o professor calma e proveitosa.	“A interação com o professor pareceu ser profícua, tranquila e natural.”	1	
Ao nível da interação com os pares com DT	Conversação com pares relacionada com a atividade	Conversação entre as alunas B. e J. para comentar as suas fichas de trabalho	“A B. e a J. comunicam e interagem entre si” “para falarem que tinham fichas de Matemática iguais,”	2	
		Conversação entre as alunas B. e J. para solicitar de material (borracha)	“pedirem a borracha”	1	
	Conversação com pares sobre outros assuntos	Conversação entre as alunas B. e J. para comentarem que alguém está a passar no corredor.	“e para referirem que alguém estava a passar no corredor junto à sala, pois a porta da sala estava aberta.”	1	
	Aceitação da ajuda a dar às colegas com MD	Confirmação da ajuda a dar às colegas B. e J. pelas alunas com DT na atividade de ensaio para a festa de final de ano.	“As alunas M. e L. confirmaram que seriam elas a ajudar a B. e a J..”	1	

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Dados de Observação/Unidades de registo	Freq.
Caracterização da participação dos alunos com MD no ER	Ao nível da interação com os pares com DT	Parca interação entre alunos com DT	Escassa interação entre alunos com DT face à tarefa individualizada proposta.	“Mesmo entre os alunos com DT não se verificou grande interação entre si, em virtude do trabalho ser individual.”	1
		Parca interação entre alunos com MD e os seus pares com DT	Ausência de interação entre as alunas B. e J. e os pares com DT.	“No período observado não houve interações entre os pares com DT e com MD.”	1
			Escassa interação das alunas B e J com os seus pares com DT.	“A interação com os pares foi quase inexistente,”	1
Caraterização das práticas pedagógicas inclusivas observadas	Ao nível das estratégias utilizadas	Diferenciação curricular e individualização da tarefa	Diferenciação e individualização da tarefa realizada pelas alunas B. e J., embora da mesma área curricular.	“Apesar de ser uma tarefa de Matemática como os colegas, a tarefa era individualizada e diferenciada do trabalho previsto para os colegas.”	1
		Realização de feedbacks periódicos	Periodicamente o professor dá feedbacks às alunas B. e J. sobre a sua atividade.	“com feedbacks periódicos (5 em 5 minutos aproximadamente do professor).”	1
		Utilização de comentários positivos e motivadores	Comentários positivos e motivadores por parte do professor ao trabalho desenvolvido pelas alunas B. e J..	“Quando interagiu com as alunas usou feedbacks positivos e motivadores, por exemplo: Professor – Muito Bem! Já fizeste três perguntas.”	1
		Demonstração de entusiasmo pela participação das alunas com MD	Entusiasmo do professor pela participação das alunas B. e J. na atividade de ensaio para a festa de final de ano.	“Durante o processo manifestou um grande entusiasmo,”	1
			Incentivou e motivou verbalmente as alunas para a participação na atividade de ensaio para a festa de final de ano.	“tentando incentivar as duas alunas, para que estas ficassem motivadas com o evento e a sua participação.”	1
		Chamada de atenção perante comportamentos considerados menos adequados	Chama a atenção das alunas quando estas conversam entre si	“e para chamar à atenção quando estavam a conversar sobre que passava no corredor.”	1
		Posicionamento dos alunos próximo do professor	Alunas B. e J. sentam-se junto ao professor.	“A B. e a J. sentam-se numa mesa junto ao professor,” “O professor colocou a B. e a J. mais próximo dele”	2
			Posicionamento próximo do professor para este poder orientar as alunas B. e J..	“para poder apoiar e orientar as alunas.”	1
			Um aluno com DT do 1.º ano encontra-se sentado junto ao professor.	“Existe um aluno do 1.º ano que também está sentado junto ao professor.”	1
		Explicação da atividade a realizar	Explicação da atividade a realizar pela B. e J. por parte do professor.	“O professor explica a atividade às alunas com MD”	1
Utilização de pistas visuais na ficha de trabalho	Recurso a desenhos, por parte do professor, de forma a ajudar as alunas na concretização da tarefa.	“Usou desenhos (risquinhos) para ajudar a realizar as adições.”	1		

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Dados de Observação/Unidades de registo	Freq.
Caraterização das práticas pedagógicas inclusivas observadas	Ao nível dos recursos materiais	Utilização de recursos concretos para ajudar na resolução de problemas	Recurso aos dedos das mãos das alunas, por parte do professor, de forma a ajudá-las a concretizar a tarefa.	“Usou as mãos das alunas para realizar contagens pelos dedos. Professor -Tens quantas árvores aqui? Usa os teus dedos. Tens 2, juntas mais 2. Quantas tens? B. – 4 Professor - Então passa por cima do 4.”	1
		Adequação de materiais às capacidades dos alunos	Adequação dos materiais de trabalho às características das alunas B. e J..	“Foram utilizadas fichas de trabalho individualizado para adequação da atividade às dificuldades/potencialidades das alunas.” “A atividade pareceu adequada às capacidades da B. e da J..”	2
		Recurso a materiais específicos	Utilização de materiais de trabalho trazidos da UAEAM por parte das alunas B. e J..	“e levam da UAEAM 4 fichas de trabalho de Matemática.”	1
	Ao nível da organização das atividades	Utilização do trabalho colaborativo	Definição dos alunos com DT que ficam com as alunas B. e J. na atividade de ensaio.	“e definindo os colegas que iam ficar com elas durante o ensaio.”	1
		Utilização de trabalho individual	Realização de um trabalho individual de forma autónoma.	“talvez devido ao facto de ser uma tarefa individualizada e realizada em trabalho autónomo.”	1
	Ao nível da organização do espaço da sala de ER	Disposição da sala em filas	Disposição da sala de ER por filas de mesas.	“A sala de aula apresenta uma disposição tradicional (em filas),”	1
		Disposição dos alunos a pares ou individualmente	Alunos com DT encontram-se sentados dois a dois ou sozinhos.	“estando os restantes alunos sentados dois a dois ou sozinhos.”	1
	Ao nível da comunicação	Explicitação da tarefa a realizar	Explicitação oral da tarefa a realizar por parte do professor.	“O professor usou a linguagem oral com a B. e com a J. para explicação da atividade,”	1
		Utilização da linguagem oral	Conversa com a aluna J. para a orientar na tarefa	“para feedbacks no decorrer da atividade Professor – J., 2 mais 1 são? 3. Conta lá os números outra vez.”	1

## Anexo AF. Análise categorial da 2.<sup>a</sup> observação não participante

**Tema:** “Práticas inclusivas no 1.º ciclo do ensino básico: um estudo de caso junto de alunos com multideficiência”

**Objetivos gerais:**

1. Caracterizar as práticas pedagógicas que promovem a inclusão de alunos com MD no ensino regular.
2. Identificar os contextos e as atividades nos quais os alunos com MD participam.

**Contexto:** Recreio da escola (intervalo da manhã)

**Intervenientes:** DEE1, alunos com MD (A., B., F. e J.), alunos com DT (restantes alunos da escola), AO1 e AO2

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Dados de observação/Unidades de registo	Freq.
Contextos e atividades onde os alunos com MD participam	Contexto e atividades no espaço do recreio	Alimentação	Ingestão do leite escolar.	“A J. bebe o leite escolar”	1
		Deslocação pelo espaço de recreio	Deslocação livre pelo espaço de recreio sem finalidade aparente.	“o A. que se desloca pelo recreio livremente, sem uma brincadeira definida.”	1
			Tentativa de deslocação para o espaço do Jardim de Infância por parte de alguns alunos com MD.	“O A. e o irmão, por vezes, tentaram fugir para a zona do Jardim de Infância,”	1
			Deslocação para junto dos colegas com DT da turma por parte da B. e a J. após toque de entrada	“Quando deu o toque para a entrada, a B. e a J. foram para a fila da turma delas”	1
			Circulação por todo o espaço do recreio pelos alunos com DT.	“Os alunos com DT circulam por todo o pátio, incluindo esta zona.”	1
			Passeio do F. pelo espaço do recreio com a professora de EE	“A DEE1 volta a circular com o F. pelo recreio.”	1
		Ausência de participação	Ausência da aluna N. às atividades escolares.	“Não existiu observação da N., pois faltou à escola neste dia.”	1
		Brincadeira especificada	Brincadeira entre colegas com MD.	“e brinca com a B.,”	1
		Brincadeira com as mãos	Brincadeira com as mãos entre dois alunos com MD.	“A B. e o A. brincam juntos com as mãos”	1
		Convívio social	Conversação entre alunos com MD	“A B. continua sentada falando com o A. e estando a J. junto a eles.”	1
	Frequência de local específico no recreio	Frequência de um espaço específico do recreio por parte dos alunos com MD	“Os alunos da UAEAM vão para uma zona do recreio com um retângulo de borracha verde, que fica num dos cantos do pátio exterior da escola, tendo uma árvore perto desta zona.”	1	
	Contextos que frequentam	Partilha do espaço de recreio	Frequência do espaço do recreio conjuntamente com alunos com DT.	“Após o toque para a saída os alunos preparam-se para ir para o recreio.”	1
			Partilha do espaço do recreio por parte de aluna com MD após término do lanche na UAEAM.	“Após ter terminado o lanche, esta aluna veio para o recreio, de cadeira de rodas,”	1
		Jardim de infância	Frequência do Jardim de Infância por parte do irmão de um aluno com MD.	“O seu irmão está no Jardim de Infância desta escola”	1

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Dados de observação/Unidades de registo	Freq.
Contextos e atividades onde os alunos com MD participam	Contextos que frequentam	Sala UAEAM por crianças com MD do JI	Frequência da sala da UAEAM por parte de duas crianças com MD devido à ausência da sua Educadora de Infância.	Como a Educadora de Infância está a faltar, o irmão do A. e mais duas crianças com MD também estão a frequentar a UAEAM.	1
Caracterização da participação dos alunos com MD no ER	Ao nível da autonomia	Autonomia na deslocação	Autonomia e capacidade de mobilidade por parte das alunas B. e J. na deslocação para o recreio.	“A B. e a J. deslocam-se de forma autónoma e vão para o recreio sozinhas.”	1
		Ao nível do comportamento	Observação do espaço	Contemplação do espaço que o rodeia por parte de um aluno com MD.	“O F. passa o intervalo olhando para o que o rodeia,”
	Observação do espaço e da colega com DT enquanto esta termina o seu lanche, por parte de aluno com MD.			“o F. olhando para o que o rodeia e a colega terminada o seu lanche, sem outro tipo de interação.”	1
	Demonstração de comportamento de satisfação		Resposta com sorriso às interações da professora.	“mas sorri”	1
		Manifestação de satisfação pela frequência do espaço e da interação com a professora.	“Pelo sorriso e postura calma, parece feliz e satisfeito por estar no recreio e a interagir com a professora.”	1	
	Comportamento semelhante por parte de dois irmãos	Existência de semelhança da problemática e comportamento de dois irmãos.	“e apresenta uma problemática e comportamento semelhante à do A..”	1	
	Ao nível da interação com os pares com DT	Demonstração de comportamentos de carinho	Manifestação de afeto entre alunos com MD e com DT (foram colegas no Jardim de Infância)	“Dois colegas com DT, que circulavam pelo recreio, vêm dar abraços ao F. e ao A..” “Não são da turma deles, mas foram do grupo no Jardim de Infância do A. (segundo indicação da professora de Educação Especial).”	2
			Manifestação de afeto por parte de um aluno com DT perante um colega com MD.	“Outro colega com DT passa pelo A. e dá-lhe uma festinha.” “Outra colega vem fazer uma festinha ao F., olhando ele para ela.”	2
		Convívio social	Iniciativa de uma aluna com DT se aproximar dos alunos A., B. e J.	“Uma colega com DT senta-se junto ao A., B. e J.,”	1
			Conversação entre alunos com DT e a B..	“mas fala mais com a B..”	1
Reduzida interação		Parca atenção de alunos com DT para com colegas com MD.	“Os colegas olham para o A., mas ele continua a andar e os colegas continuam o que estavam a fazer.” “Apesar de não serem muitas crianças,”	2	

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Dados de observação/Unidades de registo	Freq.	
Caracterização da participação dos alunos com MD no ER	Ao nível da interação com os pares com DT	Existência de interação favorável à inclusão	Interação entre alguns alunos com DT e com MD.	“há colegas com DT que vêm interagir com os alunos da UAEAM de forma natural e aparentemente rotineira.”	1	
		Agressão física a pessoas	Agressão física por parte de um aluno com MD a uma colega com DT.	“Durante o intervalo o irmão do A. acaba mesmo por morder uma colega.”	1	
		Proximidade física	Tentativa de contacto físico entre alunos com MD e com DT.	“Depois de circular pelo espaço do recreio, o A. tenta tocar num colega e na B.”	1	
		Desenvolvimento de amizade com o colega com MD	Receio por parte de um aluno com DT face ao A., reverte-se em amizade.	Receio por parte de um aluno com DT face ao A., reverte-se em amizade.	“A professora de Educação Especial que estava junto a mim refere que o R. antes tinha medo do A., mas agora gosta muito dele,”	1
			Procura do aluno A. por parte de um colega com DT nos intervalos	Procura do aluno A. por parte de um colega com DT nos intervalos	“e todos os intervalos vai até junto dele”	1
			Convite para participar na festa de aniversário por parte de aluno com DT a colega com MD.	Convite para participar na festa de aniversário por parte de aluno com DT a colega com MD.	“até o convidou para a festa de aniversário.”	1
	Ao nível da interação com os pares com MD	Proximidade física de pares com MD	Proximidade física entre alunos com MD no espaço do recreio.	“mas depois senta-se com a B. e com a J.” “mas o A. continua sentado junto da B. e da J.” “que continuaram juntas no recreio.” “Ela ficou junto ao F. até perto do final do intervalo,” “tendo voltado posteriormente para junto do A.”	5	
		Existência de interação	Interação com outro colega com MD.	Interação com outro colega com MD.	“por vezes interage com o A.”	1
			Interação entre alunos com MD com recurso à agressão física: empurrão	Interação entre alunos com MD com recurso à agressão física: empurrão	“O irmão do A. passa por eles e empurra-o,”	1
		Atitude protetora	Atitude protetora por parte da B. e da J. com os outros colegas com MD.	“A B. e a Joana parecem ter uma atitude protetora dos outros colegas da UAEAM, em particular do A. e do irmão.”	1	
		Ausência de interação	Ausência de interação entre alunos com MD no espaço do recreio apesar da proximidade física .	Ausência de interação entre alunos com MD no espaço do recreio apesar da proximidade física .	“e a J. continua sentada junto a eles, mas sem interagir.”	1
		Demonstração de comportamentos de carinho	Manifestação de afeto a colega com MD da educação pré-escolar por parte da B. e da J. quando esta chega ao espaço do recreio.	Manifestação de afeto a colega com MD da educação pré-escolar por parte da B. e da J. quando esta chega ao espaço do recreio.	“A B. e a J., ao ver a chegada da colega da educação Pré-escolar ao recreio, levantaram-se e foram para junto dela e fizeram-lhe uma festinha na cara,”	1
	Ao nível da interação com o adulto	Existência de interação de natureza lúdica	Interação entre professora de EE e F..	“A DEE1 brinca com o pé do F.”	1	
	Ao nível da comunicação	Comportamentos de “tocar” e “empurrar”	Potencial comunicativo dos comportamentos “tocar” e “empurrar” manifestados por alunos com MD.	“Os comportamentos de “tocar” e o “empurrar” no A. e no seu irmão poderão ser potencialmente comportamentos comunicativos para iniciar uma interação (um desafio para a brincadeira),“	1	
Movimentos corporais		Resposta com movimentos corporais às interações da professora.	“ou responde com movimentos corporais [em particular das pernas]”	1		
Expressões faciais		Resposta com expressões faciais às interações com a professora.	“ou expressões faciais quando a professora interage com ele.”	1		
Linguagem oral por parte de alguns alunos		Existência de dois alunos com MD sem linguagem oral.	Existência de dois alunos com MD sem linguagem oral.	“pois não têm linguagem oral.”	1	

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Dados de observação/Unidades de registo	Freq.
Caraterização das práticas pedagógicas inclusivas observadas	Ao nível das estratégias utilizadas	Acompanhamento no espaço de recreio por parte da professora de EE e AO	Acompanhamento no espaço do recreio por parte de uma professora de EE.	“O F. vai de “carrinho de bebé”, empurrado pela professora de Educação Especial (DEE1).”	1
			Acompanhamento na deslocação para o espaço do recreio por parte de Assistentes Operacionais.	“O A. vai com uma AO1 e o seu irmão.” “sendo empurrada pela AO2.”	2
			Deslocação do A. e do F. até ao espaço da UAEAM acompanhado pela professora de EE e pela AO.	“e o A. e o F. foram ajudados pela Professora de Educação Especial e pela AO1 para se deslocarem para a UAEAM.”	1
			Encaminhamento de dois alunos com MD para o espaço do recreio por parte dos alunos B. e J. e pela AO1.	“mas a B., a J. e a AO1 vão buscá-los e trazem-nos de volta para a zona do recreio onde se encontravam.”	1
		Resolução de conflitos sociais	Resolução de situações problemáticas por parte da professora de EE.	“mas depois vai resolver a questão da mordedura do irmão do A. a uma colega.”	1
		Auxílio no processo de alimentação	Auxílio no lanche a aluna com MD que frequenta o Jardim de Infância, no espaço da UAEAM, por parte da AO2.	“A AO2 durante o intervalo esteve a dar o lanche da manhã na UAEAM a outra aluna do Jardim de Infância, que, à semelhança do irmão do A., está a frequentar a sala da UAEAM devido à falta da Educadora do Ensino Regular.”	1

## Anexo AG. Síntese da análise categorial das observações não participantes em contextos formais

Bloco	Categorias	Subcategorias	Observações não participantes					Freq.	
			ONP1	ONP3	ONP4	ONP6	ONP8	Parcial	Total
Caracterização da participação dos alunos com MD no ER [n=92]	Ao nível da interação com os pares com DT	Parca interação entre alunos com MD e os seus pares com DT	2	2	2	6	1	13	34
		Coadjuvação de pares com DT na realização da atividade			3		2	5	
		Conversaão com pares relacionada com a atividade	3					3	
		Conversaão entre alunos		3				3	
		Distinta interação dependendo do colega com MD		1			2	3	
		Disponibilidade dos pares para ajudar e confortar em diversas situações		2				2	
		Aceitação da ajuda a dar às colegas com MD	1					1	
		Parca interação entre alunos com DT	1					1	
		Existência de interação favorável					1	1	
	Conversaão com pares sobre outros assuntos	1					1		
	Ao nível da autonomia	Participação menos ativa perante o afastamento do professor	3			3		6	15
		Participação mais ativa perante a presença do professor	1	1	5			6	
		Autonomia na deslocação no espaço	1			1		2	
		Autonomia na realização da atividade de matemática	1					1	
	Ao nível da realização da atividade	Demonstração de dificuldades na realização da atividade			2	5		7	14
Maior concretização da atividade por parte de uma das alunas				3			3		
Concretização da atividade requerida					3		3		
Concretização parcial da atividade					1		1		
Ao nível do comportamento	Audição das orientações do professor	2	1	1		1	5	13	
	Apresentação de um comportamento tranquilo	1	1	1	1		4		
	Chegada após o horário estabelecido	1			1		2		
	Demonstração do sentimento de satisfação					1	1		
	Demonstração de interesse pela atividade					1	1		
Ao nível da interação com o adulto	Interação positiva entre alunos e docente	1		1	2		4	9	
	Conversaão sobre a visita de estudo				2		2		
	Resposta a questões colocadas pelo professor	2					2		
	Utilização de expressões faciais				1		1		
Ao nível da interação com os pares com MD	Conversaão com a colega com MD				4		4	7	
	Pedido e escolha de material escolar				3		3		

Bloco	Categorias	Subcategorias	Observações não participantes					Freq.	
			ONP1	ONP3	ONP4	ONP6	ONP8	Parcial	Total
Caraterização das práticas pedagógicas inclusivas observadas [n=84]	Ao nível das estratégias utilizadas	Indicação de informações no decorrer da atividade		1	2	4	2	9	41
		Explicação da atividade a realizar	1	1	1		3	6	
		Posicionamento dos alunos próximo do professor	4		1			5	
		Utilização de pistas visuais na ficha de trabalho	1		2	1		4	
		Utilização de comentários positivos e motivadores	1			2		3	
		Demonstração de entusiasmo pela participação das alunas com MD	2					2	
		Apoio na realização da atividade				2		2	
		Adequação das atividades às capacidades dos alunos		1			1	2	
		Solicitação de atividades adicionais				2		2	
		Realização de feedbacks periódicos	1				1	2	
		Diferenciação curricular e individualização da tarefa	1					1	
		Questionamento oral				1		1	
		Chamada de atenção perante comportamentos considerados menos adequados	1					1	
		Resolução de conflitos sociais			1			1	
	Ao nível da comunicação	Utilização da linguagem oral	1	2	2	2	2	9	14
		Explicitação da tarefa a realizar	1			2		3	
		Utilização do registo escrito		2				2	
	Ao nível dos recursos materiais	Adequação de materiais às capacidades dos alunos	2		1	5		8	14
		Recurso a materiais específicos	1		1			2	
		Preparação prévia de materiais específicos			1		1	2	
		Utilização de material manipulável			1			1	
		Utilização de recursos concretos para ajudar na resolução de problemas	1					1	
	Ao nível da organização das atividades	Utilização de trabalho individual	1			4		5	8
		Utilização do trabalho colaborativo	1				2	3	
	Ao nível da organização do espaço da sala de ER	Posicionamento específico das alunas com MD				2	1	3	7
		Disposição da sala em filas	1					1	
		Disposição dos alunos a pares ou individualmente	1					1	
Disposição da sala em grupos					1		1		
Disposição dos alunos por mesa.					1		1		

Bloco	Categorias	Subcategorias	Observações não participantes					Freq.	
			ONP1	ONP3	ONP4	ONP6	ONP8	Parcial	Total
Contextos e atividades onde os alunos com MD participam [n=52]	Atividades / tarefas em contexto da sala de aula	Realização de atividades de Português diferenciadas em relação aos colegas com DT			7	5		12	38
		Ensaio da coreografia para a festa final de ano com os colegas com DT					7	7	
		Realização de atividades de Matemática diferenciadas em relação aos colegas com DT	3			1		4	
		Ausência de participação por parte de um aluno com MD	1		1	1	1	4	
		Participação na festa final de ano	3					3	
		Atividades de Expressão Plástica				3		3	
		Conversação acerca de rotinas			2			2	
		Observação da coreografia realizada pelos alunos com DT					2	2	
		Participação em visitas de estudo	1					1	
		Atividades em contexto da biblioteca		Feira do livro no espaço da biblioteca com os colegas com DT		5			
Escolha de um livro com ajuda de uma colega com DT e conversação com a vendedora				5				5	
Ausência de participação na Feira do livro por parte de um aluno com MD				1				1	
Atividades no espaço da sala UAEAM		Permanência no espaço da sala da UAEAM				2		2	3
		Toma do pequeno almoço na UAEAM	1					1	

## Anexo AH. Síntese da análise categorial das observações não participantes em contextos informais

Bloco	Categorias	Subcategorias	Observações não participantes				Freq.				
			ONP2	ONP5	ONP7	ONP9	Parcial	Total			
Caracterização da participação dos alunos com MD no ER [n=106]	Ao nível da interação com os pares com DT	Proximidade física de pares com DT	1	1	3	3	8	51			
		Reduzida interação	2	1		4	7				
		Convívio social	2	4			6				
		Interação positiva entre alunos com DT e pares com MD	1	1	2	1	5				
		Demonstração de comportamentos de carinho	4			1	5				
		Condicionamento das interações devido às condições climatéricas			4		4				
		Desenvolvimento de amizade com o colega com MD	3			1	4				
		Deslocação conjunta		3			3				
		Conversação		2			2				
		Maior interação entre pares com DT				1	1				
		Agressão física a pessoas	1				1				
		Ausência de brincadeira			1		1				
		Cumprimento verbal entre alunos				1	1				
		Interesse relativo na interação			1		1				
		Recetividade da interação com pares com MD			1		1				
		Auxílio com o vestuário			1		1				
		Ao nível do comportamento	Ao nível do comportamento	Demonstração de um comportamento tranquilo		3			1	4	21
				Observação do espaço	2	1			1	4	
Ausência de participação						3	3				
Demonstração de comportamento de satisfação	2						2				
Demonstração de recetividade ao contacto com o adulto						2	2				
Comportamento semelhante por parte de dois irmãos	1						1				
Demonstração de comportamento protetor face a colegas					1		1				
Semelhança comportamental aos pares com DT					1		1				
Demonstração de comportamento de fuga				1			1				
Demonstração de comportamento de autodeterminação				1			1				
Reduzida participação				1	1						

Bloco	Categorias	Subcategorias	Observações não participantes				Freq.	
			ONP2	ONP5	ONP7	ONP9	Parcial	Total
Caracterização da participação dos alunos com MD no ER [n=106]	Ao nível da autonomia	Autonomia no processo de alimentação		4		6	10	14
		Autonomia na deslocação	1	1	1		3	
		Demonstração de competências funcionais				1	1	
	Ao nível da interação com os pares com MD	Proximidade física de pares com MD	5				5	10
		Existência de interação	2				2	
		Atitude protetora	1				1	
		Ausência de interação	1				1	
		Demonstração de comportamentos de carinho	1				1	
	Ao nível da comunicação	Movimentos corporais	1				1	5
		Comportamentos de “tocar” e “empurrar”	1				1	
		Recurso ao toque no adulto		1			1	
		Expressões faciais	1				1	
		Linguagem oral por parte de alguns alunos	1				1	
	Ao nível da interação com o adulto	Solicitação de alimentos		2			2	5
Interação verbal			1		1	2		
Existência de interação de natureza lúdica		1				1		
Contextos e atividades onde os alunos com MD participam [n=52]	Contexto e atividades no espaço do recreio	Deslocação pelo espaço de recreio	5		4		9	21
		Convívio social	1		4		5	
		Frequência de local específico	1		1		2	
		Brincadeira com as mãos	1				1	
		Passeio	1				1	
		Brincadeira não especificada	1				1	
		Ausência de participação	1				1	
		Alimentação	1				1	
	Contexto e atividades no espaço do refeitório	Auxílio no transporte de materiais e arrumação do espaço				4	4	13
		Transição entre espaços				3	3	
		Partilha da mesa com outras crianças com MD		1		1	2	
		Posicionamento próximo de alunos com DT		2			2	
		Frequência de local específico		1		1	2	
Atividades no espaço da sala UAEAM	Permanência no espaço da sala UAEAM			2		2	6	
	Atividade de música		2			2		
	Dificuldade na concretização da atividade de música		1			1		
	Permanência no espaço após a refeição				1	1		

Bloco	Categorias	Subcategorias	Observações não participantes				Freq.	
			ONP2	ONP5	ONP7	ONP9	Parcial	Total
Contextos e atividades onde os alunos com MD participam [n=52]	Contextos que frequentam	Partilha do espaço de recreio	2				2	4
		Jardim de Infância	1				1	
		Sala UAEAM por crianças com MD do JI	1				1	
	Contexto da sala UAEAM	Transição entre contextos por parte dos alunos		2			2	4
		Permanência no espaço após a refeição		1			1	
		Posicionamento dos alunos no tapete		1			1	
	Apreciação da participação no espaço do refeitório	Permanência temporal variável no refeitório		1			1	3
		Ausência de participação por parte de alguns alunos		1			1	
		Reduzida participação		1			1	
	Caraterização das práticas pedagógicas inclusivas observadas [n=47]	Ao nível das estratégias utilizadas	Auxílio no processo de alimentação	1	7		5	13
Promoção do desenvolvimento de competências motoras				4		3	7	
Acompanhamento no espaço de recreio por parte da professora de EE e AO			5				5	
Auxílio na postura corporal						3	3	
Acompanhamento direto no espaço do refeitório por parte da professora de EE e AO				3			3	
Adequação da alimentação às caraterísticas físicas da criança				2		1	3	
Acompanhamento no espaço de recreio por parte de AO					1		1	
Preparação do espaço para a próxima atividade						1	1	
Ajustamento do meio de transporte						1	1	
Promoção de autonomia				1			1	
Resolução de conflitos sociais			1				1	
Recurso à música como momento de transição				1			1	
Ao nível dos recursos materiais		Adaptação de materiais e equipamentos		4		2	6	7
	Utilização de materiais semelhantes aos pares com DT		1			1		