INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

QUALIDADE DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Multideficiência e Inclusão

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

- Especialidade Educação Especial –

Maria da Graça de Jesus Batista Lopes

2012

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

QUALIDADE DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Multideficiência e Inclusão

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa

para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação

- Especialidade Educação Especial –

Maria da Graça de Jesus Batista Lopes

Orientação: Professor Doutor Miguel Falcão

Coorientação: Mestre Clarisse Nunes

2012

À minha família, com carinho…

Agradecimentos

Na realização deste trabalho de investigação foram vários os contributos e ajudas disponibilizadas por todos aqueles que acreditaram que seria possível a sua concretização.

Ao meu orientador Professor Doutor Miguel Falcão, pela sua disponibilidade, apoio incondicional, pelas indicações e orientações fornecidas ao longo da conceção deste estudo que tornou viável a sua realização. Por contribuir para o desenvolvimento e formação da minha carreira profissional, o meu muito obrigada.

À minha coorientadora, Mestre Clarisse Nunes, pelas suas sugestões, prestabilidade que demonstrou aos pedidos de orientação nas questões relacionadas com o tema selecionado, o meu bem-haja.

À Direção do Agrupamento de Escolas e seu Conselho Pedagógico que autorizaram a recolha de dados para esta investigação, o meu reconhecimento e obrigada.
Aos meus colegas de grupo /departamento de Educação Especial, principalmente aos docentes da Unidade de Multideficiência e titulares de turma com alunos com Multideficiência da Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico que colaboraram e contribuíram para o desenvolvimento de todo o processo de investigação, um agradecimento pela disponibilidade e participação.

Às crianças da Unidade de Multideficiência, a quem espero dar um contributo para uma educação mais eficaz. Um abraço com carinho.

Com carinho, um agradecimento especial, à minha querida colega e amiga Paula, pela sua camaradagem, ajuda permanente, incentivo e encorajamento ao longo do trabalho.

À Ana, Yolanda, Luisa, Lurdes e Graça, agradeço a presença amiga.

À minha família, destacando com amor e muito carinho, mãe, marido, filha e meu falecido pai, pelo ânimo, incentivo e força que sempre me deram ao longo destes anos de estudo e trabalho, Obrigada!

Ao “tico”, pela sua presença nas noites de trabalho!

Agradeço com um grande sorriso e com o olhar a brilhar ao meu Deus que sempre iluminou a minha vida e caminha ao meu lado!

A todos aqueles que me ajudaram neste trabalho o meu mais profundo reconhecimento. Bem hajam!

RESUMO

Esta dissertação foi realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Educação Especial – Problemas de Cognição e Multideficiência, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Com a sua realização pretendemos perceber como é que os docentes organizam e gerem o currículo de alunos com multideficiência (MD), particularmente como organizam e desenvolvem as atividades que realizam com estes alunos.

Trata-se de um estudo de caso que envolveu 18 docentes de um estabelecimento de ensino básico: três docentes titulares de turma e quinze docentes de Educação Especial (dois deles trabalhavam numa Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência - UAEM).

Os dados foram recolhidos através de inquéritos por questionário, bem como de observações naturalistas, realizadas nos contextos de sala de aula e na UAEM. Os dados recolhidos foram devidamente analisados e triangulados.

Os resultados obtidos sugerem existir diferenças nas atividades que os dois grupos de docentes (os do ensino regular e os da educação especial) privilegiam no trabalho desenvolvido com os alunos com MD, embora em ambos prevaleçam as atividades ligadas aos cuidados pessoais. Os resultados evidenciam ainda que estes dois grupos de docentes tomam opções distintas na organização das atividades e do currículo.

No desenvolvimento das atividades, ambos os grupos de docentes referem ter em atenção aspetos idênticos, destacando-se o envolvimento do aluno na atividade e a apresentação de informação prévia.

Quanto à organização do currículo dos alunos com MD, os docentes relataram privilegiar conteúdos como a comunicação, o desenvolvimento pessoal e social e a área académica. Verificámos também que, sobretudo por falta de recursos humanos, os alunos com MD permanecem nas salas de aula por curtos períodos de tempo, nas quais predominam as atividades académicas.

Em geral, os docentes fomentam a comunicação e incentivam os alunos à participação, através da realização de tarefas, as quais, na UAEM, se centram essencialmente nas rotinas.

Concluímos que estes docentes tomam opções complementares a nível da organização do currículo e no desenvolvimento de atividades.

Palavras-chave: Inclusão; Multideficiência; Atividades, Currículo

ABSTRACT

This work was made within a Master's Degree in Education, in Special Education – Cognition Problems and Multiple Disabilities, in the School of Education at Lisbon Polytechnic Institute.

We want to know how teachers organize and manage the curriculum of students with multiple disabilities (MD), particularly how they organize and develop the activities they perform with these students.

This is a case study involving 18 teachers of a primary school: fifteen Special Education teachers (two of them worked in Special Support Unit for the Education of Students with multiple disabilities - UAEM) and three more regular primary teachers. Data was collected through questionnaire surveys, as well as naturalistic observations, collected in the classroom and the UAEM context. The collected data was properly compared and analyzed.

The results suggest some differences in the activities that the two groups of teachers (the regular education and special education) perform with the MD students, though activities related to personal care continue to be carried out by both groups. The results show that these two groups of teachers take different options when organizing the activities and the curriculum.

While developing activities, both groups of teachers refer identical aspects, emphasizing students' participation in the activity and presentation of prior information.

As for the organization of the curriculum for students with MD, teachers reported the importance of contents such as communication, personal and social development and academic topics. We also found that, because of the lack of human resources, MD students remain in the classrooms for short periods of time, where academic activities are carried out.

Overall, teachers promote communication and encourage students to participate completing tasks which, at UAEM, are focusing mainly on routines.

We realize that these teachers take additional options on organizing the curriculum and developing activities.

Key words: inclusion, multiple disabilities, activities, curriculum

Índice geral

Dedicatória 2

Agradecimentos 3

Resumo 5

Abstract 7

Índice geral 9

Índice de figuras 11

Siglas 12

INTRODUÇÃO 13

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO 17

1. Alunos com multideficiência 18

1.1 Multideficiência: explicitação do conceito 18

1.2 Características e necessidades dos alunos com multideficiência 20

2. Inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular 25

2.1 Educação inclusiva: princípios educativos 25

2.2 Organização de respostas educativas nos contextos regulares de ensino 31

2.3 Organização do currículo para alunos com multideficiência 34

2.3.1 Princípios centrais a considerar na organização do currículo 35

2.3.2 Pressupostos a considerar na organização e desenvolvimento de atividades 40

3. A investigação em multideficiência e inclusão 42

PARTE II – PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO 45

1. Definição do problema 46

2. Questões orientadoras 47

3.Objetivos 47

PARTE III – METODOLOGIA 48

1. Plano do estudo 49

2. População em estudo e processo de amostragem 51

2.1 Caracterização da amostra 53

3. Processos e técnicas de recolha de dados 56

3.1 Questionário 57

3.2 Observação naturalista 59

4. Processos e técnicas de análise de dados 61

4.1 Análise quantitativa dos questionários 61

4.2 Tratamento de dados das observações 61

PARTE IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 63

1. Apresentação dos resultados dos questionários 64

2. Apresentação dos resultados das observações naturalistas 72

3. Discussão dos dados 76

4. Limitações ao estudo 80

CONSIDERAÇÕES FINAIS 81

Referências Bibliográficas 84

Anexos 93

Índice de figuras

Figura 1 – Quadro-síntese das principais causas da MD 20

Figura 2 – Caracterização das crianças e jovens com MD 21

Figura 3 – Competências básicas a desenvolver 38

Figura 4 – Caracterização dos alunos com MD 54

Figura 5 – Frequência da planificação das atividades pelos docentes (gráfico) 64

Figura 6 – Modalidades de planificação dos docentes EE e DT (gráfico) 65

Figura 7 – Atividades privilegiadas pelos docentes de EE (gráfico) 66

Figura 8 – Atividades privilegiadas pelos DT (gráfico) 67

Figura 9 – Organização das atividades pelos docentes EE (gráfico) 68

Figura 10 – Organização das atividades pelos DT (gráfico) 69

Figura 11 – Desenvolvimento das atividades pelos docentes EE (gráfico) 69

Figura 12 – Desenvolvimento das atividades pelos DT (gráfico) 70

Figura 13 – Organização do currículo pelos docentes de EE (gráfico) 71

Figura 14 – Organização do currículo pelos DT (gráfico) 71

Figura 15 – Análise categorial das observações naturalistas (aspetos do currículo) 72

Figura 15 A – Análise categorial das observações naturalistas (aspetos do currículo) 73

Figura 16 – Análise categorial das observações naturalistas (dinâmica da comunicação/ relacionamentos) 74

Figura 17 – Análise categorial das observações naturalistas (ambiente educativo) 75

Figura 18 – Análise categorial das observações naturalistas (limitações) 75

Siglas

CEI • Currículo Especifico Individual

CIF • Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CRI • Centro de Recursos para a Inclusão

DL • Decreto - Lei

DT • Docentes titulares de turma

EB1 • Escola básica do 1º Ciclo

EE • Educação Especial

LBSE • Lei de Bases do Sistema Educativo

MD • Multideficiência

ME • Ministério da Educação

NEE • Necessidades Educativas Especiais

OMS • Organização Mundial de Saúde

PEI • Programa Educativo Individual

SPC • Sistema Português de Comunicação

UAEM • Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência

INTRODUÇÃO

As perspetivas sobre a educação inclusiva e o modo como ela pode ser concretizada continuam a ser uma temática atual e de amplo debate nas nossas escolas.

Em 2005, iniciou-se em Portugal o desenho e a implementação de um conjunto de medidas que visam, sobretudo, concretizar uma política de educação inclusiva nas escolas públicas.

O acesso à educação em estabelecimentos do ensino regular por parte dos alunos com limitações acentuadas, como é o caso dos alunos portadores de multideficiência, tem vindo a tornar-se uma realidade.

As UAEM constituem um recurso pedagógico especializado dos agrupamentos de escolas destinados aos alunos com multideficiência e visam a participação ativa destes no processo de ensino /aprendizagem e a vivência de experiências de sucesso. Os alunos com MD precisam de estar envolvidos em atividades funcionais, exigindo-se do sistema educativo que lhes proporcione oportunidades de apropriação de conteúdos funcionais, que não fazem parte do currículo comum, assentes nas áreas da comunicação, orientação e mobilidade e atividades de vida diária, que decorram de experiências vividas em situações naturais.

Para diminuir algumas das barreiras que se colocam à aprendizagem e ao desenvolvimento é inevitável adequar os currículos dos alunos, para que correspondam às necessidades de cada um.

As necessidades singulares destes alunos exigem processos de avaliação distintos e a utilização de estratégias de intervenção específicas, bem como recursos humanos e materiais, de modo a poderem ter respostas educativas de qualidade.

A realização desta investigação, com o subtítulo “Multideficiência e Inclusão”, no âmbito do Mestrado em Educação Especial, no ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, decorre do interesse em verificar como, numa escola do ensino básico do 1º Ciclo (EB1), onde funciona uma UAEM, os profissionais educativos que intervêm junto dos alunos com multideficiência se articulam entre si com vista à organização e gestão curricular.
Julgamos que este estudo, para além de contribuir para dar a conhecer aspetos da inclusão educativa de alunos com MD nas escolas do ensino regular, realidade ainda

pouco explorada, poderá contribuir para uma reflexão sobre estas práticas educativas e, eventualmente, para a promoção do sucesso educativo das crianças/jovens com MD. Focamos a importância deste estudo, na medida em que estamos perante situações reais, em contexto educativo, onde técnicos, docentes, assistentes operacionais e famílias procuram respostas específicas à individualidade e à diferença destes alunos.

Na tentativa de responder à questão de partida, bem como atendendo às características da amostra, a operacionalização da investigação empírica efetuou-se com recurso a uma metodologia do tipo mista, com métodos quantitativos e qualitativos. Para esse efeito, a recolha de dados foi realizada através da aplicação de questionários, em formato tipo Likert, aos docentes de educação especial (EE) e a docentes titulares de turma (DT), num cômputo de dezoito docentes. Como forma de complementar a informação obtida através dos questionários e do respetivo tratamento de dados, procedemos a observações naturalistas na UAEM e nas três turmas do 1º Ciclo que integram alunos com multideficiência, num total de oito observações.

Esta dissertação encontra-se estruturada em quatro partes:

Na primeira parte, “Enquadramento teórico”, procedemos a uma sistematização da revisão de literatura efetuada sobre o tema deste trabalho: Multideficiência e Inclusão. Nela, discutimos, em particular, os conceitos de “multideficiência”, “educação inclusiva” e “currículo em multideficiência”.

Na segunda parte, “Problemática da Investigação”, enquadramos e formulamos o problema que está na génese desta investigação, bem como apresentamos as questões orientadoras que nortearam a pesquisa e os objetivos gerais definidos para o estudo.

Na terceira parte, respeitante à “Metodologia”, contextualizamos o meio e a escola em que foi realizada a recolha de dados e, em particular, caraterizamos a população em estudo. Também nesta parte, expomos e fundamentamos os processos e as técnicas de recolha e de análise de dados.

Na quarta parte, “Apresentação e Discussão dos Resultados”, referimos as limitações ao estudo e em forma de conclusão tecemos as considerações reflexivas finais, onde deste modo procuramos, explicitar, de forma naturalmente sumária, os aspetos mais relevantes deste trabalho que se consideram pertinentes extrair.

PARTE I.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Alunos com multideficiência

1.1 Multideficiência: explicitação do conceito

O conceito de multideficiência não é linear e na literatura encontramos diferentes explicações como seguidamente apresentamos. Contreras e Valencia (1997) descrevem a multideficiência como "o conjunto de duas ou mais incapacidades ou diminuições de ordem física, psíquica ou sensorial" (p.378). As combinações podem ser múltiplas, mas não implicam obrigatoriamente a existência de limitações no funcionamento intelectual, o que acontece na explicitação dada por Orelove e Sobsey (2000). Para estes autores os indivíduos com multideficiência apresentam limitações acentuadas no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio sensorial (visão e audição) ou no domínio motor, podendo ainda necessitar de cuidados de saúde específicos. Portanto, a grande diferença entre estes autores é que para estes últimos as pessoas com multideficiência apresentam limitações cognitivas, as quais se encontram associadas a outras, o que não se verifica no conceito de Contreras e Valencia. Saramago *et a*l.,(2004) concordam com a definição de Orelove e Sobsey, bem como Nunes (2008), os quais mencionam que estas crianças/jovens têm graves problemas em dois ou mais domínios, sendo que as limitações cognitivas estão sempre presentes.

Face a estas definições Nunes (2005) assinala que são inúmeras as possibilidades de combinação que podem surgir, como por exemplo:

- Limitações cognitivas associadas a limitações motoras;
- Limitações cognitivas associadas a limitações visuais (baixa visão ou cegueira);
- Limitações cognitivas associadas a perdas auditivas (surdez ou perdas moderadas a severas);
- Limitações cognitivas associadas a limitações visuais (baixa visão ou cegueira) e motoras;
- Limitações cognitivas associadas a limitações: visuais (baixa visão ou cegueira); motoras e auditivas (surdez ou perdas auditivas);

Acrescentamos que é comum coexistir ainda problemas de saúde graves, bem como acentuadas dificuldades no processo comunicativo.

Nunes (2001) chama-nos a atenção para as questões da combinação de limitações que as pessoas com multideficiência podem apresentar, ao salientar que "… é mais do que a mera combinação ou associação de deficiências, constituindo um grupo muito heterogéneo entre si" (p.16). Na realidade as interações estabelecidas entre as diversas limitações que a criança/jovem pode apresentar influenciam não apenas o seu desenvolvimento, mas também a forma como esta funciona nos diferentes ambientes e o modo como aprende.

Focando a atenção nas opiniões expressas por Simeonsson (1994) e Bairrão *et al* (1998) as crianças e jovens com multideficiência podem enquadrar-se "… no grupo de alunos com Necessidades Educativas Especiais designados com problemas de Baixa Frequência e Alta Intensidade" (Nunes, 2003, p.5).

Analisando o impacto das limitações que as crianças e jovens com multideficiência podem apresentar no seu desenvolvimento Saramago *et al*., (2004) afirmam que estas impedem a sua interação natural com o ambiente "colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem" (2004, p.213). Outros autores como Chen e Dote-Kwan (1995) ressaltam que a associação dos diferentes problemas resultará em necessidades de aprendizagem únicas e excecionais, as quais exigem apoio permanente ao longo da vida (Nunes, 2005).

Concluímos que não é muito consensual o conceito de multideficiência, isto é nem todos os autores assinalam ser necessário existirem limitações nas estruturas e funções mentais. O que une as definições apresentadas pelos vários autores é o fato de descreverem a existência de acentuadas limitações em pelo menos duas áreas do funcionamento humano, as quais conduzem à apresentação de necessidades muito específicas e à exigência de apoio permanente.

A multideficiência pode ter origem congénita ou ser adquirida, sendo inúmeras as situações que podem conduzir a esta condição, como descrevemos na Figura 1 (Smith, 2008).

Período	Agente	Atividade do agente	Resultado típico
Conceção	Translocação de pares de cromossomas no nascimento Erros congénitos do metabolismo como fenilcetonúria	Mudanças significativas no embrião e no feto, muitas vezes fatais Incapacidade de efetuar processos químicos e metabólicos; Danos no desenvolvimento fetal	Certos reagrupamentos dos cromossomas podem levar à Trissomia 21 e à deficiência mental; Resulta em deficiência grave ou outras complicações; pode ser revertido parcialmente quando diagnosticado cedo e administrando-se uma dieta especial.
Pré-Natal	Medicamentos como talidomida	Medicamentos usados como sedativos para a mãe, que pode prejudicar o desenvolvimento normal do embrião.	Crianças com acentuadas deformações, com graves anomalias no coração, olhos ouvidos, membros superiores e inferiores.
Natal	Anoxia	A falta prolongada de oxigénio, pode causar a destruição irreversível de células cerebrais.	Criança com paralisia cerebral. Que pode ou não ter deficiência mental e outras anomalias que afetam a visão e a audição.
Pós-Natal	Encefalites e meningite	Doenças infeciosas (sarampo, tosse convulsa…), podem levar à inflamação das células do cérebro e á sua destruição.	Podem ocorrer diversas problemáticas, como o défice de atenção e hiperatividade, a epilepsia, a deficiência mental e problemas de comportamento.

Figura 1 – Quadro-síntese das principais causas da MD
Fonte: Kirk & Gallagher (1996), citados em Almeida (2009, p.17).

Embora se verifique um aumento de alunos com multideficiência a frequentar as escolas do ensino regular, esta é ainda a menos prevalente entre as diferentes tipificações de Necessidades Educativas Especiais (NEE).

1.2. Características e necessidades dos alunos com multideficiência

Face à explicitação do conceito de multideficiência verificamos que estas crianças e jovens "constituem um grupo heterogéneo, apresentando dificuldades muito específicas resultantes da conjugação de limitações nas funções e estruturas do corpo e de fatores ambientais que condicionam o seu desenvolvimento e funcionamento. Essas limitações dificultam o acesso ao mundo, reduzindo significativamente a procura de informação e afetando as capacidades de aprendizagem e de solução de problemas." (Amaral & Nunes, 2008, p.4). Ou seja, como nos dizem Saramago *et al.* (2004) estas limitações resultam de dificuldades em aceder à informação existente no meio, dirigir a atenção para estímulos relevantes e em interpretar e generalizar informação. Na Figura 2 procuramos ilustrar algumas destas características.

Figura 2 – Caracterização das crianças e jovens com MD
Fonte: Nunes (2005, p.10).

Ainda que a heterogeneidade deste grupo seja uma particularidade importante a atender, esta população manifesta caraterísticas comuns ao nível das limitações das funções mentais, visuais e auditivas, da comunicação, bem como dificuldades na mobilidade e orientação e problemas de saúde (epilepsia e problemas respiratórios). Estas limitações fazem com que sintam dificuldades em participar de uma forma ativa nas situações mais básicas da vida e nas interações com pessoas e objetos (Nunes, 2008). As limitações que apresentam nas diversas funções e estruturas do corpo vão comprometer o seu desenvolvimento e a aprendizagem, trazendo graves implicações na atividade e participação (Saramago *et al*., 2004).

A combinação das acentuadas limitações apresentadas pela criança /jovem com multideficiência impossibilita-a de aceder à linguagem oral como principal forma de comunicação (Downing, 1999; Chen & Dote-Kwan, 1998, citado em Nunes, 2008). Este aspeto limita-lhe o acesso à informação e restringe-lhe o conhecimento do que se passa à sua volta, como nos descreve Nunes (2001, p. 82) "As oportunidades de interação com os outros encontram-se limitadas e a integração social fica comprometida, tornando a vida destas crianças pouco interessante e mesmo frustrante" (Nunes. 2001, p.82). É comum estas crianças e jovens usarem formas de comunicação que se enquadram na categoria das formas de comunicação não simbólica, como por exemplo as expressões faciais, o contacto visual, os movimentos corporais e gestos naturais entre outras, isto significa que estas crianças usam formas de comunicação não convencionais.

Mas, independentemente da extensão e severidade das limitações, tem direito a poder influenciar, através da comunicação, as suas condições de existência. Amaral e Nunes (2008) também referem que "a maior parte não usa a linguagem de forma eficiente, e uma boa parte delas tem problemas em se deslocar sem auxílio" (p.5). O mesmo é dizer que estas crianças/jovens apresentam frequentemente, e às vezes de forma associada, problemas de linguagem/ fala/ comunicação e ainda problemas de mobilidade. Estas autoras salientam que estes dois aspetos "limitam as oportunidades de aprendizagem incidental" (p.5).

É ainda comum as crianças e os jovens com multideficiência apresentarem menor resistência física, ou seja serem mais vulneráveis às doenças do que as outras crianças, levando-as a que possam desenvolver problemas de saúde variados.

Realçamos igualmente a existência de dificuldades ao nível da interação com o meio envolvente; na compreensão do mundo; na seleção de estímulos relevantes; na compreensão e interpretação da informação recebida; na aquisição de competências; na atenção e na concentração; no pensamento; na tomada de decisão sobre a sua vida e na resolução de problemas (Nunes, 2008).

Concluímos que as limitações cognitivas, motoras e/ou sensoriais acentuadas apresentadas pela criança/jovem com multideficiência condicionam e influenciam o modo como aprendem e dificultam a sua atividade e participação nos diferentes ambientes.

Mas as suas caraterísticas não resultam apenas da combinação das suas limitações. A idade em que as limitações surgiram, o acesso que têm à informação e as experiências de vida que são proporcionadas às crianças e jovens são igualmente relevantes para a promoção do seu desenvolvimento e otimização do seu potencial. Equivale a afirmar que as suas condições de saúde e os fatores ambientais podem constituir-se como barreiras ou como facilitadores da sua atividade e participação. Porém, é habitual serem escassas as suas experiências significativas, bem como as oportunidades de comunicação e de interação (Nunes, 2005, 2008).

Face a estas caraterísticas observemos então quais são as suas principais necessidades. No geral, concordamos com Nunes (2008) quando afirma que "as pessoas com deficiências não têm necessidades qualitativamente diferentes das que

não têm deficiência" (Nunes 2008, p.17), isto é, "que as suas necessidades básicas são comuns a todas as pessoas, independentemente das suas características pessoais" (*Ibidem*). Focando a atenção em aspetos mais específicos as crianças e jovens com multideficiência podem apresentar um conjunto muito diverso de necessidades, as quais, segundo Orelove e Sobsey (2004, citado em Saramago *et al*., 2004) podem ser organizadas em três domínios: necessidades físicas e médicas, necessidades educativas e necessidades socio emocionais.

Porque é frequente as crianças e jovens com multideficiência apresentarem paralisia cerebral, é vulgar estas manifestarem necessidades físicas e médicas relacionadas com a postura e a mobilidade. Por exemplo, os seus movimentos voluntários são limitados em termos qualitativos e quantitativos, pelo que é fundamental estar atento às questões do posicionamento e manipulação. Devido aos problemas musculares e esqueléticos decorrentes da paralisia cerebral e ao desenvolvimento insuficiente do sistema respiratório também podem apresentar dificuldades no controlo respiratório e pulmonar, assim como dificuldades de deglutição ou mastigação. Estes aspetos são importantes para se promover a sua aprendizagem e para melhorar a sua qualidade de vida.

Verificamos também que as limitações sensoriais (principalmente as visuais) são também muito habituais na população com esta problemática, assim como a existência de convulsões, as quais representam um problema adicional, podendo a medicação ter efeitos secundários (Saramago *et al*., 2004). Segundo Nehring (2000), as crianças e jovens com multideficiência têm, frequentemente, necessidades de saúde específicas, resultantes dos problemas neuromusculares ou das condições que afetam outros sistemas em conjunto.

No que respeita às necessidades sócio emocionais estas manifestam necessidade de afeto e atenção, de oportunidades de interação com o contexto onde estão inseridos e desenvolver relações sociais e afetivas com os seus pares e com os adultos (*Ibidem*).

Em relação às necessidades educativas, a perda ou a diminuição da função nos sistemas sensoriais e motores tornam urgente a necessidade de uma educação adequada. Porque a maioria se encontra impossibilitada de usar a fala para comunicar, necessitam que comuniquem com ela através de outras formas de comunicação. As suas limitações exigem ainda que a nível educativo o professor

promova a sua qualidade de vida através da planificação de atividades significativas, possíveis de desenvolver as suas capacidades em diferentes contextos: familiares, educacionais e comunitários. Estas necessidades implicam o recurso a um tipo de abordagem educativa que seja sensível à condição da criança/jovem e aos contextos que frequenta.

Atendendo às suas caraterísticas tão específicas estas crianças e jovens necessitam de vivenciar experiências significativas desenvolvidas em ambientes naturais, para manterem competências já desenvolvidas e generalizarem outras que lhes proporcionem um futuro melhor, com a utilização de processos comunicativos eficientes, assim como o ensino direto, na medida em que estes alunos não realizam aprendizagens ocasionais e espontâneas (Amaral, 2011). Necessitam igualmente de serviços de apoio específicos para beneficiarem o mais possível das oportunidades educativas e conseguirem ter sucesso nos contextos educativos que frequentam. A maioria necessita de opções curriculares específicas e de práticas de ensino altamente especializadas (Amaral & Nunes, 2008).

Face à combinação de necessidades físicas, médicas, educacionais, sociais e emocionais estes alunos necessitam também da intervenção de uma grande variedade de profissionais na sua educação Segundo Orelove e Sobsey (2004, citado em Saramago *et al*., 2004) a sua educação deve ser planeada de uma forma sistemática e dentro de um processo de colaboração nas tomadas de decisão.

Na opinião de Giangreco (2000) e Jackson (2005) citados por Nunes (2008) os alunos com limitações acentuadas, nomeadamente os que apresentam multideficiência, precisam de ter serviços e apoios específicos que permitam criar oportunidades educativas que maximizem as suas capacidades e os ajudem a ter sucesso nos contextos educativos que frequentam. Equivale a afirmar que estes alunos necessitam de respostas educativas que criem oportunidades para poderem alargar as suas relações sociais com os colegas e pares e que permitam aumentar os seus conhecimentos acerca do mundo que os rodeia.

Os programas educativos devem ter em conta as suas necessidades e das suas famílias possibilitando uma intervenção/participação em experiências de vida real de forma a melhorar a qualidade de vida no futuro (Amaral *et al.*, 2006). Necessitam de respostas educativas pensadas, estruturadas e organizadas de acordo com a

singularidade de cada uma (considerar as suas capacidades, necessidades e motivações). E ainda que atendam às perspetivas de seus pais/família e às condições físicas e sociais da escola. Portanto, é necessário proporcionar a estas crianças/jovens oportunidades de aprendizagem da vida real, a interação com o ambiente natural, e uma educação adequada às suas capacidades e necessidades.

Em suma, as experiências de vida destas crianças e jovens são condicionadas pelas suas limitações motoras, cognitivas, linguísticas e sensoriais. A falta de experiências diversificadas e de oportunidade de comunicação são as principais causas das suas dificuldades, as quais prejudicam o seu desenvolvimento e aprendizagem e condicionam as interações com o meio. Por estas razões, necessitam de apoio constante de terceiros para poderem participar nas atividades diárias, tais como a alimentação, a higiene, a mobilidade, o vestir e o despir, etc.

2. Inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular

2.1 Educação inclusiva: princípios educativos

A Educação Inclusiva encerra em si a noção de uma escola promotora de igualdade de oportunidades educativas respeitando a diversidade cultural. Isto é, nas últimas décadas a política educacional prioriza a educação para todos, o que pressupõe que os alunos com NEE de caráter permanente frequentem escolas de ensino regular. Procura-se proporcionar a todas as crianças e jovens respostas educativas eficazes, rentabilizando o maior número de recursos humanos e materiais para o desenvolvimento curricular adequado a cada um.

Por educação Inclusiva entende-se o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para todos os alunos na escola regular (Hegarty, 1994). A Conferencia Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO em julho de 1994, em Salamanca, foi determinante e esclarecedora sobre as premissas em que assenta a Educação Inclusiva: uma maior igualdade de oportunidades e direitos para todos os seres humanos.

Analisando o conceito de inclusão verificamos que não existe no seio da comunidade científica, um pleno consenso sobre o seu significado. Há teóricos defensores de que a inclusão implica que os alunos estejam a tempo inteiro na sala de aula, ou seja a

inclusão absoluta de todos os alunos nas classes de ensino regular. Há outros que defendem que esta pode ser parcial, considerando que as classes do ensino regular não constituem uma modalidade capaz de atendimento ideal para todos os alunos com NEE. Vários são os estudos efetuados à volta desta nova forma de perspetivar a escola, entre os quais podemos referir Porter (1997), Ainscow (1998), Nielsen (1999), Costa, Leitão, Santos, Pinto e Duarte (2000), Correia (2003), e Rodrigues (2006).

Na perspetiva de Ferreira (2007) a inclusão pode ser vista como uma "proposta educativa que se pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógico para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais de educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade" (p.59). Por seu lado Correia (1999) defende que o princípio da inclusão apela a que a escola tenha em atenção a criança no seu todo, que respeite as dimensões académicas, socio emocionais e pessoais, com o objetivo de lhe proporcionar uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial. Este autor assinala, em 2003, que o conceito de inclusão e as práticas a ela subjacentes surgem como forma de enriquecimento do espaço escolar, entendido aqui no seu sentido mais amplo, pois promovem uma cultura de escola e de sala de aula assente no lema da diversidade. Para este autor a inclusão implica que os alunos com NEE estejam inseridos na classe do ensino regular, onde sempre que possível, devem receber os serviços educativos adequados às suas características e necessidades.

Para Rodrigues (2006) a Educação Inclusiva baseia-se em três pilares essenciais, nomeadamente: rejeição da exclusão, educação conjunta de todos os alunos e eliminação de barreiras à aprendizagem. Cortesão (2001) afirma que promover a educação inclusiva é romper com a noção de escola tradicionalista, ou seja uma escola que não foque as suas práticas num currículo e práticas comuns tomando todos os alunos como se fossem só um, perspetivando um olhar isolado sobre um aluno virtual que não tem em consideração a diversidade existente nas escolas, como referimos anteriormente. Como nos diz Vieira (1995, citado em Madureira & Leite, 2003) a escola inclusiva exige um esforço adicional, quer no que respeita aos aspetos organizativos da escola, quer na necessidade de mudança de atitudes dos professores do ensino regular face à diferença e na implementação de uma prática pedagógica diferenciada.

Um dos objetivos fundamentais da educação inclusiva é que, independentemente das caraterísticas de cada uma, todas as crianças têm o direito a ser incluídas na vida educativa e social. Há portanto a necessidade de organização das escolas para que possam responder a todos os alunos que a frequentam, ou seja, urge a necessidade de construção de uma escola que reconheça a diferença como uma oportunidade de enriquecimento e desenvolvimento de boas práticas educativas. Na mesma linha *de* pensamento Perrenoud (2000) defende que a Educação Inclusiva é um desafio que envolve a escola, numa inevitável transformação organizacional e pedagógica, no sentido de uma maior abertura à comunidade, apelando à mudança de atitudes de toda a comunidade educativa.

Existem quatro pressupostos importantes a considerar para se promover uma escola inclusiva: as atitudes, a formação, a colaboração e os recursos.

- Atitudes: é importante acreditar que todos os alunos são capazes de obter sucesso educativo;
- Formação: é importante alterar os modelos de formação de professores, da formação contínua e especializada, centrando-se mais na prática educativa;
- Colaboração: é essencial criar um espírito de comunidade escolar, onde o sucesso educativo é conseguido por meio de uma participação cooperativa de todos os intervenientes;
- Recursos: é fundamental ainda assegurar todos os recursos necessários a uma educação apropriada.

Sobre o ideal de uma escola de e para todos, preconizado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), muito se tem vindo a fazer em prol de um sistema educativo mais inclusivo. Contudo, este ideal enfrenta várias condicionantes, nomeadamente ao nível da formação de profissionais, da disponibilização de recursos humanos e materiais adequados, da aceitação e sensibilização dos pares para a diferença, da organização curricular, etc. Estes aspetos devem ser melhorados com vista a promover uma verdadeira inclusão de todos os alunos. Salienta-se a necessidade da emergência de espaços de educação inclusivos, baseados na promoção de igualdade de oportunidades, aceitação social, pois todos os indivíduos são elementos preciosos da sociedade que importa incluir na grande matriz social (Stainback, Stainback & Moravec, 1999).

O movimento da escola inclusiva surgiu depois em meados do século XX se ter procurado, sempre que possível, integrar nos contextos regulares de ensino as crianças com NEE. Como afirma Correia (2003) num primeiro momento surgiu a integração física nas escolas do ensino regular por parte das crianças com NEE, tendo este tipo de integração permitido uma aproximação entre alunos com características distintas. Numa segunda fase procurou-se a integração social, conceptualizada pela frequência de áreas específicas do ensino regular, como as expressões artísticas e expressão física, mas um ensino à parte no que constava às áreas académicas. Mais tarde, numa terceira fase, pretendeu-se que todos os alunos pudessem ter acesso ao conhecimento nas turmas do ensino regular. Assim, se caminhou para uma escola inclusiva.

Analisando o percurso histórico decorrido até ao momento, observamos que a integração de alunos NEE surgiu em Portugal em consonância com o discurso que decorria em outros países, pactuando, assim, com os movimentos internacionais expressos em diversos documentos como a *Public Law*, nos EUA (1975) ou o *Warnock Report* no Reino Unido (1978), do qual surgiu pela primeira vez o conceito de aluno com Necessidades Educativas Especiais. Este conceito referia-se a todo aquele que apresentava uma incapacidade de índole diversa que afetasse a aprendizagem a um nível que tornava imprescindível a utilização de meios de acesso ao currículo, ou seja a adoção de condições de aprendizagens adequadas para se beneficiar de uma educação eficaz. Brennan (1988, citado em Correia, 1999) refere que uma criança tem NEE quando há "um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo (…) ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno" (p. 36). A introdução deste conceito, aliado às alterações verificadas nos sistemas de ensino e na forma de olhar para estas crianças e jovens, permitiu alargar o apoio a todos, abrindo caminho à emergência de uma escola inclusiva, onde se deseja que todos os alunos aprendam juntos, independentemente das condicionantes que cada aluno possa apresentar.

Em Portugal, de acordo com Bairrão e colegas (1998), foi nos anos 80 que se assistiu à reorganização dos serviços no sentido de começar a criar condições para que a

integração e, posteriormente, a inclusão fossem possíveis. Assim, criaram-se estruturas regionais e publicou-se importante legislação sobre o assunto. Com a publicação do Decreto-lei nº 46/86 de 14 de outubro de 1986 (a Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE) começaram a surgir importantes alterações na integração de crianças com deficiência no ensino regular. Por exemplo, podemos ler no artigo 7º que é objetivo *"*assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades*".* No seguimento da LBSE surgiu o Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88 que estabeleceu a criação de Equipas de Educação Especial, que abrangiam todo o sistema de educação não superior, com o objetivo de promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência.

Nos anos 90 foi publicado o Decreto-lei nº 319/91 de 23 de agosto que definiu o regime educativo especial nas escolas do ensino regular, prevendo adaptações às condições em que se processa o ensino e a aprendizagem de alunos com NEE. Este Decreto-lei veio colmatar o fosso legislativo existente no âmbito da educação especial, passando as escolas a dispor de suporte legal que permitia organizar o processo de ensino de alunos com NEE. Este diploma introduziu na escola portuguesa o conceito de NEE baseado em critérios pedagógicos, privilegiando a integração desses alunos na escola regular, responsabilizando esta pela procura e escolha de respostas educativas válidas e eficazes. Responsabilizou ainda os pais na educação dos filhos, determinando que estes tinham um conjunto de direitos e deveres.

Ainda nos anos 90, diversos documentos internacionais tentaram promover os princípios da educação inclusiva, sendo um dos marcos mais significativos a já proclamada Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assinada por representantes de 92 governos, incluindo Portugal, e 25 organizações internacionais. Este documento clarificou um conjunto de indicações precisas e necessárias para o estabelecimento de uma Escola Inclusiva, assinalando a importância de se dar atenção especial às necessidades específicas destes alunos já que têm os mesmos direitos que todos os outros da sua comunidade...e deverão ser educados no sentido de desenvolver as suas potencialidades. Esta Declaração aponta para um novo entendimento da escola regular na educação de alunos com NEE. Seguindo esta orientação inclusiva as escolas regulares constituem os meios mais capazes para combater as atitudes mais discriminatórias, para criar comunidades abertas e solidárias, construir uma sociedade

inclusiva e atingir uma educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994).

Julgamos ainda importante referir o Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de julho que definiu a prestação de apoio educativo a alunos com NEE e a Portaria nº1102/97, 3 de novembro relativo às condições de educação para os alunos que frequentavam as cooperativas de ensino e ou os colégios de ensino especial. Focamos também o Despacho nº750/98, 6 de maio que criou as Unidades de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos (UAAS) e o Despacho Conjunto nº 891/99, 19 de outubro que definiu o enquadramento legal de Intervenção Precoce até 2009. Também em 1998, o Conselho Nacional de Educação definia as Salas de Apoio Permanente como um espaço, dentro da escola regular, com equipamentos específicos, onde segundo Silva (2006), eram orientados alunos com deficiência mental severa, com multideficiência e os alunos com graves problemas de comunicação. Estas salas passaram a ser designadas por Unidades de Intervenção Especializada, mantendo-se como estruturas da escola, onde os alunos faziam parte das salas do regular, onde trabalhavam por curtos períodos de tempo em atividades adequadas ao seu desenvolvimento. Face à publicação deste conjunto de legislação verificamos alguma tendência para se criarem estruturas de apoio à inclusão de alunos com determinado tipo de NEE no ensino regular.

Com a publicação de todos estes documentos legislativos estava aberta a oportunidade para se "criarem escolas inclusivas", estabelecendo o direito de frequência da escola regular por parte dos alunos com NEE, possibilitando-lhes o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades (Warwick, 2001).

Mais tarde, no ano de 2006, com o Decreto-lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, é criado o grupo de docência de educação especial, cujas funções no sistema de ensino se destinam exclusivamente no apoio aos alunos com NEE de caráter prolongado. Por sua vez, o apoio a alunos com outro tipo de necessidades podia ser assegurado por professores de apoio socioeducativo, sem especialização em educação especial.
A atual política educativa da educação especial portuguesa é regulamentada pelo Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público,

particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE de alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação em um ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Os alunos com multideficiência estão incluídos neste grupo. Este documento legislativo regulamenta também a criação de modalidades específicas de educação como é o caso da criação de redes de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos e para a educação das crianças cegas ou com baixa visão. Prevê ainda a possibilidade de os agrupamentos de escola proporem a criação de Unidades de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo e de Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e surdocegueira congénita. Estas unidades pressupõem a criação de ambientes estruturados e securizantes que respondam às necessidades destes alunos e constituem-se ainda como recurso da escola no que diz respeito a metodologias e estratégias de intervenção para os alunos com multideficiência (Silva, 2006).

Mas, centremos a nossa análise no processo de inclusão dos alunos com multideficiência e como é que os estabelecimentos de ensino se podem organizar no sentido de poderem responder adequadamente às suas necessidades e características.

2.2 Organização de respostas educativas nos contextos regulares de ensino

Numa escola inclusiva é necessário assumir e valorizar os conhecimentos e os valores de todos os alunos; considerar que a diferença pode ser uma oportunidade para se criarem novas situações de aprendizagem; ser capaz de promover a participação de todos nos contextos regulares; disponibilizar recursos para gerar outros e utilizar uma linguagem acessível a todos os alunos (Ainscow, 2000). Portanto, a inclusão não se traduz em tratamento igual para todos, o objetivo não é anular as diferenças, mas antes atender com qualidade às especificidades de cada um, pois como nos diz Lima (2007) o esforço de normalizar uma criança pode ser tão ou mais violento que o da exclusão.

No caso particular dos alunos com multideficiência as suas necessidades de inclusão "… vão muito para além da inclusão escolar e projetam-se em todos os contextos de vida em que se inserem" (Amaral & Nunes, 2008, p.7). Esta visão prende-se com o que é essencial ensinar-lhes, uma vez que uma sala de aula oferece reduzidas oportunidades de aprendizagem e representa apenas um dos ambientes onde precisam de ser incluídas (ibid).

É igualmente importante não esquecer que o sucesso da inclusão é influenciado por três fatores: a) atitudes, b) recursos e c) currículo (Bricker, 1995). Estes fatores são interativos e interpenetram-se, pois uma inclusão bem-sucedida é um processo multidimensional e complexo. Para Bricker, a inclusão de um aluno no ensino regular implica analisar as suas necessidades e os valores da sua família, bem como definir objetivos a curto prazo que correspondam a essas necessidades e disponibilizar os recursos adequados à concretização desses objetivos. Face às particularidades dos alunos com multideficiência é importante, aquando a organização das respostas educativas, ter estes aspetos em consideração.

Verificámos antes que as necessidades únicas destes alunos colocam inúmeros desafios à sua educação (Amaral & Nunes, 2008; Nunes, 2008), pelo que é necessário encontrar o meio o menos restritivo possível e simultaneamente o mais adequado para responder às suas necessidades específicas. Ou seja, de acordo com Jackson, é útil escolher o meio que ofereça mais condições humanas e materiais para proporcionar uma educação de qualidade que ajude o aluno a ter sucesso social e escolar (2005, citado em Nunes, 2008).

No sentido de tentar criar condições para que os alunos com multideficiência possam frequentar ambientes regulares de ensino, a atual legislação (Decreto-lei n.º 3/2008) cria a possibilidade de a sua educação se poder processar em unidades de apoio, constituindo-se estas como "uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escola" (Crespo *et al*., 2008, p. 113). Esta é uma das Modalidades Específicas de Educação criada para alunos com NEE de caráter permanente por esta legislação. Especificando um pouco mais, de acordo com as normas orientadoras das unidades especializadas em multideficiência publicadas pelo Ministério da Educação (Nunes, 2005a), esta Modalidade Específica de Educação constitui "um recurso pedagógico especializado dos estabelecimentos de ensino regular do ensino básico, constituindo-se como uma resposta educativa diferenciada

que visa apoiar a educação dos alunos com multideficiência, fornecendo-lhes meios e recursos diversificados. Com esta resposta espera-se criar oportunidades para que estes alunos tenham acesso a informação que os ajude a realizar aprendizagens significativas e possam participar em atividades desenvolvidas com os seus pares sem necessidades especiais" (p. 14). Isto é, com esta resposta educativa pretende-se assegurar a criação de ambientes educativos estruturados, significativos e ricos em comunicação que permitam o envolvimento dos alunos com multideficiência na procura de informação e criar condições para os alunos poderem interagir com parceiros sem NEE. Estas respostas procuram ainda gerir melhor os recursos humanos e materiais de que muitos destes alunos necessitam, de modo a oferecer-se uma resposta educativa de qualidade a estes alunos (Almiro *et al.,* 2011).

A criação destas unidades especializadas deve ser feita em função do número de alunos portadores de multideficiência existentes; da natureza e exigência das respostas educativas; da disponibilidade de espaços das escolas, da disponibilidade dos apoios diferenciados necessários para dar resposta às necessidades de cada aluno e da transição entre ciclos (*ibid*em). Deve ainda resultar do desenvolvimento de um trabalho de equipa em que participam a família do aluno, o órgão de gestão do agrupamento de escolas, os docentes de educação especial e respetiva equipa de coordenação da educação especial, os docentes titulares de turma que têm alunos com multideficiência e os responsáveis pelos diferentes serviços da comunidade que possam vir a responder às necessidades individuais destes alunos (Nunes, 2005a). Assim, num trabalho de parceria, órgãos de gestão, famílias, docentes de educação especial e outros intervenientes no processo educativo dos alunos tomam decisões sobre os alunos que podem beneficiar desta resposta educativa.

É de referir ainda que as respostas educativas para estes alunos devem ser bastante flexíveis, o que passa pela utilização de estratégias e materiais diversificados e adequados a cada criança e jovem, de forma a responder às suas necessidades individuais, às da sua família e ao seu estilo de aprendizagem. É também fulcral que todos os intervenientes na sua educação (família, profissionais da educação, da saúde, da segurança social, etc.) trabalhem em equipa, cooperando de forma a proporcionar, por um lado, situações de aprendizagem de qualidade, focando o currículo nas áreas da comunicação e orientação e da mobilidade e vida diária e, por outro lado, práticas de ensino especializadas que, constituindo-se como alternativas às

abordagens tradicionais, se centrem em atividades naturais. Mas observemos com mais detalhe o modo como o seu currículo deve ser organizado.

2.3. Organização do currículo para alunos com multideficiência

A educação de alunos com multideficiência pressupõe implementar respostas que sejam flexíveis, quer a nível dos conteúdos curriculares, quer das estratégias e recursos a usar, de modo a possibilitar-lhes o acesso a interações e a informação relevantes para si e para a sua família. É importante que os ambientes educativos desafiem estes alunos a aprender, apoiando a sua aprendizagem. Para tal é necessário atender à especificidade de cada aluno, ter como eixo central da intervenção a comunicação e proporcionar aprendizagens baseadas em experiências da vida real, realizadas em contextos naturais (Nunes, 2008).

Como dissemos antes, estes alunos necessitam de frequentar ambientes estruturados e securizantes que facilitem a sua participação e aprendizagem. Sempre que possível, é importante participarem na vida da escola e da comunidade em conjunto com a restante população escolar. Segundo Nunes (2008) o currículo destes alunos deve recorrer a estratégias que permitam "… responder às necessidades individuais de cada um e alargar, progressivamente, a sua participação em contextos de vida cada vez mais diferenciados" (p 37).

Interpretando o pensamento de Wolfe e Hall (2003) Amaral e Nunes (2008) consideram que o sucesso da sua inclusão depende, em parte, de dois aspetos "… o tipo de atividade que se desenvolve nos contextos educativos e o tipo de objetivos definidos no Programa Educativo Individual (PEI). Por conseguinte, é essencial garantir o acesso ao ensino de conteúdos específicos de que estes alunos necessitam" (p.8). Amaral e Nunes salientam ainda que os alunos com multideficiência "precisam de estar envolvidos em atividades funcionais, exigindo-se da educação que lhes proporcione oportunidades de analisar o progresso dos alunos, garantindo assim que a educação cumpre o seu papel de os preparar para o futuro" (*Ibidem*).

Para ser possível a participação ativa dos alunos com multideficiência nos contextos regulares de ensino torna-se necessário que os profissionais que intervêm junto destes articulem entre si com vista à organização e gestão do currículo, no sentido, de

promover o sucesso educativo dos mesmos. Nunes (2008) descreve ainda que na educação destes alunos é fundamental: i) responder às necessidades específicas de cada aluno e ao seu estilo de aprendizagem, bem como às necessidades da sua família; ii) proporcionar experiências diversificadas e significativas; iii) ajudar os alunos a participarem ativamente nas atividades que desenvolvem nos diversos contextos; iv) proporcionar oportunidades de aprendizagens significativas; v) promover a independência e a autonomia dos alunos; vi) disponibilizar os apoios de que necessitam; e vii) assegurar um progresso efetivo. Observemos então quais os aspetos centrais a considerar na organização do seu currículo.

2.3.1 Princípios centrais a considerar na organização do currículo

Independentemente das características e condições de partida, todas as pessoas partilham as mesmas necessidades básicas (Nunes, 2008). O mesmo é dizer que todo o ser humano necessita de ter experiências ao longo da vida que lhes permita: i) ser autónomo e independente; ii) ter a sua individualidade; iii) ser aceite e amado através da sua presença e participação na família e na comunidade; iv) ter estabilidade que lhe permita crescer e aprender; v) sentir segurança e ser respeitado enquanto pessoa. Estas necessidades são também partilhadas pelos alunos com NEE, pelo que o seu currículo deve organizar-se tendo em atenção estes indicadores. No caso particular de quem tem multideficiência, não podemos esquecer que estes precisam que outros os ajudem a participar em situações e experiências que lhes permitam responder a algumas ou a todas as suas necessidades básicas, já que as situações de aprendizagem incidental são pouco frequentes. Por conseguinte, é essencial pensar como é que os contextos educativos podem ajudar estas pessoas a satisfazer as suas necessidades básicas, a terem uma melhor e mais significativa participação nas atividades diárias, assim como a compreender melhor o mundo onde se encontram.

Face às características dos alunos com multideficiência, já referimos que os ambientes de aprendizagem por eles frequentados devem estar estruturados de modo a criar-lhes oportunidades para poderem realizar aprendizagens significativas. Logo, o seu currículo deve ser suficientemente flexível de modo a responder às necessidades particulares de cada aluno. É ainda fundamental que o currículo se constitua no sentido de lhes facilitar o acesso à informação e ao envolvimento ativo em experiências de vida real. Implica criar oportunidades para estes alunos estabelecerem interações significativas com pessoas e objetos. As estratégias a implementar devem

dar uma resposta efetiva às necessidades individuais de cada aluno, bem como aumentar a sua participação em contextos de vida cada vez mais diferenciados (Nunes, 2008).

A atividade, o movimento e a comunicação constituem uma tríade importantíssima a considerar na organização do seu currículo (Amaral & Nunes, 2008). Equivale a afirmar que as áreas da comunicação e do movimento constituem-se como áreas centrais do seu currículo, pois é fundamental proporcionar-lhes o acesso à informação e ao conhecimento. Desta forma podemos ajudá-los a compreender melhor o mundo onde se encontram. Assim, a comunicação deve constituir a primeira prioridade e o centro de toda a intervenção a desenvolver junto da criança com esta condição, pois é uma capacidade essencial para a aprendizagem ocorrer (Downing, 1999) e para melhorar a sua qualidade de vida. Como a comunicação não surge de uma forma espontânea nas crianças com multideficiência, esta é uma das competências que elas têm de aprender, que é preciso ensinar-lhes. Lembramos que segundo Amaral (2002, p.39) "tudo o que a criança com multideficiência aprende tem de ser ensinado". Neste sentido, é indispensável o adulto conhecer as formas de comunicação por elas utilizadas, incluindo as mais subtis.

Ainda que o currículo se deva focar no desenvolvimento de competências comunicativas e de orientação e mobilidade, Nunes (2008) descreve a utilidade de se desenvolver competências noutras áreas, nomeadamente a nível: i) do conhecimento do meio que o rodeia e a sua relação com o mesmo e ii) do desenvolvimento pessoal e social (pressupõe o envolvimento em atividades relacionadas com a autonomia pessoal: higiene, alimentação, vestir e despir) e com a vida doméstica.

A escolha dos conteúdos a incluir no currículo dos alunos com multideficiência deve levar em linha de conta a adaptação dos mesmos ao "… atual nível de funcionamento e de participação dos alunos …" (Nunes, 2008, p.34) e às suas *"…* características específicas e interesses individuais …" (*Ibidem*). Na maioria das situações as necessidades destes alunos requerem alterações no currículo comum. Essas alterações estão previstas na legislação atual da educação especial (Decreto-lei 3/2008) com a medida educativa "Currículo Específico Individual", prevista no artigo 21º. Este artigo pressupõe "alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem" (Crespo *et*

al., 2008, p.110). Esta medida educativa pode permitir responder adequadamente às necessidades destes alunos, contribuindo para a implementação de oportunidades de aprendizagem verdadeiramente significativas que considerem a preparação para a vida futura. Amaral e Ladeira (1999) consideram ser necessário ainda dar apoio individualizado em função das necessidades individuais de cada aluno.

As atividades a desenvolver devem adequar-se à idade cronológica dos alunos, ter uma rotina como principio, meio e fim e ser planeada tendo como objetivo a participação do aluno em todos os passos da mesma. Nunes (2008) sublinha ainda a necessidade de se utilizarem materiais e estratégias diversificadas e adequadas às caraterísticas de cada aluno, de forma a minimizar as barreiras colocadas à sua aprendizagem. Ou seja, é importante criar oportunidades para que os alunos com multideficiência possam participar com sucesso nas atividades desenvolvidas.

É ainda importante desenvolver um currículo em espiral para os alunos com multideficiência (Nunes, 2008), quer em termos globais, quer em termos específicos das áreas curriculares. Isto é, é essencial a organização do currículo obedecer a uma lógica que possibilite o aumento gradual dos conhecimentos que os alunos têm acerca de si mesmo e do mundo que o rodeia (Nunes, 2008).

O currículo deve permitir que os alunos desenvolvam competências funcionais e relativamente limitadas em número, para a maioria dos casos, uma vez que *"…* estes alunos necessitam de efetuar muitas experiências antes de conseguirem generalizar o que aprenderam …" e os conceitos a ensinar aos alunos devem revestir-se de significado para os mesmos (Nunes, 2008, p. 37). É igualmente importante começar por utilizar *"…* conceitos relacionados com os próprios alunos …", que ajudem o aluno a desenvolver sentimentos de segurança e de "confiança no outro", e que desenvolva vínculos com as pessoas que são mais significativas no seu universo de vida. A partir do desenvolvimento destas competências, é possível ajudar o aluno a "adquirir e desenvolver outras competências" (Nunes, 2008, p 38), como ilustra a Figura 3.

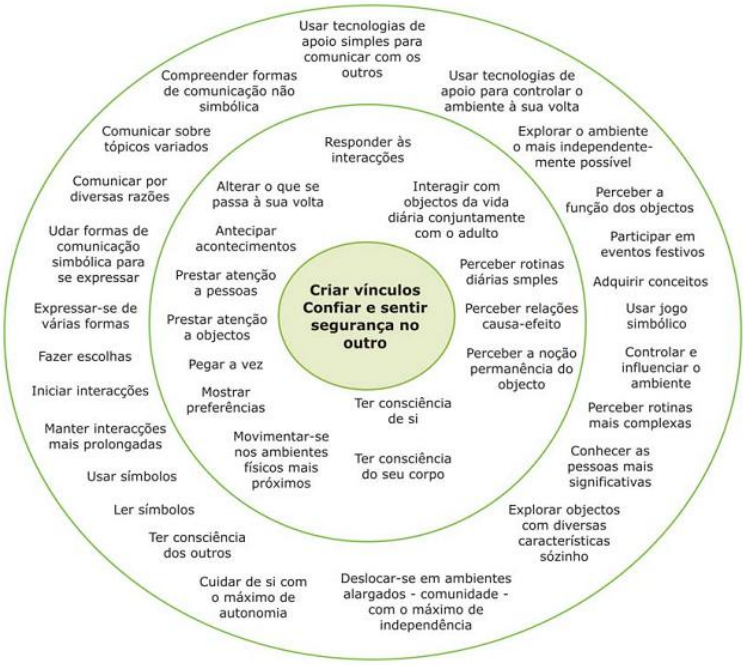

Figura 3 – Competências básicas a desenvolver

Fonte: Nunes (2008, p.37).

Quando se perspetiva o desenvolvimento de atividades para crianças/jovens com multideficiência, em conjunto com os seus pares sem necessidades educativas especiais, tem que se atender à forma como se vai processar a articulação do desenvolvimento dos conteúdos curriculares individuais com os conteúdos definidos para os outros alunos. De acordo com Giangreco e Doyle, 2000, (cit. in Nunes, 2008), essa articulação pode ser concretizada, dependendo da opção que se tomar, individualmente ou em simultâneo, consoante se opte pelo currículo "*multilevel*" ou pelo currículo "*overlapping*".

A opção pela modalidade de currículo "*multilevel"* pressupõe que os alunos com multideficiência e os seus pares sem NEE participem conjuntamente numa mesma atividade. Contudo, os resultados da aprendizagem para os alunos podem ser distintos, no sentido de se adequarem individualmente a vários níveis dentro da uma mesma área curricular. Esta modalidade pode implicar variações a introduzir quer ao nível dos tópicos dos conteúdos, quer ao nível dos resultados que se perspetiva que os alunos venham a alcançar (Nunes, 2008). A grande vantagem desta modalidade reside na possibilidade que oferece aos alunos com multideficiência de trabalhar para resultados individualizados dentro da mesma área curricular que é proposta para os seus pares sem NEE.

A modalidade de currículo "*overlapping*" implica que os alunos com e sem NEE participem em conjunto numa mesma atividade e obtenham resultados de aprendizagem individualizados e adequados, mas em duas ou mais áreas curriculares distintas (Nunes, 2008). Esta modalidade de currículo prevê também a possibilidade de serem incluídas outras áreas que não estejam contempladas no currículo comum (Nunes, 2008).

A organização das respostas educativas deve ainda ter a preocupação de centrar a intervenção em atividades de vida real em contexto natural, considerando a participação dos alunos nas cinco esferas de atividade: vida diária; vida doméstica; trabalho ou ocupação, atividades socioculturais e escola (Amaral *et al.,* 2006). É fundamental proporcionar oportunidades de participação ativa (experiências significativas para o aluno) nas atividades e criar oportunidades de aprendizagem apoiada (mediar as interações com pessoas e objetos). Equivale a afirmar que os alunos com multideficiência necessitam de vivenciar experiências significativas desenvolvidas em ambientes naturais, para manterem competências já desenvolvidas e facilitar a generalização de outras que lhes proporcionem um futuro melhor, com a utilização de processos comunicativos eficientes, assim como o ensino direto na medida em que estes alunos não realizam aprendizagens ocasionais e espontâneas (Saramago *et al*., 2004; Nunes, 2008).

Antes de concluir este tópico realçamos que as condições distintas que estes alunos apresentam à partida fazem com que se tenha que equacionar a utilização de respostas educativas holísticas, baseadas em modelos ecológicos de desenvolvimento Bronfenbrenner, (1979), que segundo Amaral e Nunes (2008) "sejam estruturadas em torno de atividades da vida real e que garantam o acesso ao significado, ao desenvolvimento de conceitos e ao envolvimento progressivo em ambientes diversificados" (p:8) O recurso ao uso de atividades de vida real ajuda-as a participar no mundo que as rodeia de uma forma ativa e fornece apoio à compreensão do real (Amaral *et al*., 2006). É importante desenvolver uma educação que responda a necessidades de aumento de atividade e participação na comunidade e que facilite essa participação através do fornecimento de instrumentos para melhor interação nos vários ambientes.

Analisemos agora aspetos específicos relativos à organização e desenvolvimento das atividades.

2.3.2 Pressupostos a considerar na organização e desenvolvimento de atividades

Face às acentuadas limitações e necessidades que os alunos com multideficiência apresentam, as propostas educativas devem, na nossa perspetiva, apoiar-se no modelo centrado em atividades naturais, que pressupõe a participação em atividades reais nos seus múltiplos contextos de vida, as quais devem promover oportunidades reais de comunicação, de apropriação de conceitos significativos em tempo atual e futuro e de reciprocidade de relações afetivas (Saramago *et al*., 2004).

É importante desenvolver atividades de qualidade que proporcionam ao aluno oportunidades para vivenciar experiências significativas, diversificadas e interessantes e que permitam desenvolver competências nas cinco esferas de atividade descrita anteriormente, bem como a sua independência e autonomia, não esquecendo o lugar central que a comunicação e a mobilidade desempenham no seu currículo. As atividades a desenvolver devem ainda acontecer frequentemente e terem objetivos funcionais definidos de forma clara. É igualmente útil usar as rotinas mais interessantes e significativas para os alunos e suas famílias, bem como manter o equilíbrio entre as esferas de atividades, encorajar o aluno a participar ativamente e a fazer novas aprendizagens, etc. (*ibidem*).

No conjunto de atividades a desenvolver com estes alunos é essencial definir de forma clara quais as que são prioritárias para a intervenção. Essa tomada de decisão deve decorrer da análise da situação do aluno, da necessidade de responder adequadamente às suas necessidades, desejos e sugestões deste e da sua família. É útil definir atividades que proporcionem aprendizagens significativas e oportunidades de participação em situações da vida real (Amaral, *et al.*, 2006). A participação ativa em atividades da vida real realizadas em contextos reais e significativos, em situações que façam naturalmente parte da vida dos alunos, atividades naturais e funcionais, facilitam a aquisição de competências básicas a desenvolver (Nunes, 2008). As atividades que fazem parte da rotina diária proporcionam oportunidades para ensinar, aprender e praticar em contextos naturais promovendo aprendizagens significativas, ativas e dinâmicas (Cripe & Venn, 1997, citado em Nunes, 2001). São consideradas rotinas as atividades funcionais que façam parte da vida diária, sejam repetidas frequentemente, sejam previsíveis e permitam o desenvolvimento da capacidade de memorização. Ao usar as ocorrências naturais das rotinas criam-se oportunidades de estes se envolverem em aprendizagens positivas e significativas, proporcionando

ainda oportunidades de comunicação que devem ser aproveitadas pelo adulto (Saramago *et al*., 2004).

Uma vez que a criança/jovem com multideficiência apresenta muitas dificuldades em aprender de modo incidental, o uso de rotinas na intervenção facilita a antecipação dos acontecimentos. A repetição de atividades permite ainda que estes compreendam os ambientes que as rodeiam, dando sentido ao que se passa à sua volta. Estas situações possibilitam-lhe uma participação ativa na tarefa e transmitem-lhe segurança e confiança. Por outro lado, possibilitam a criação de ambientes ricos em comunicação promotores de novas aprendizagens, os quais devem ser explorados. Enfim, a intervenção baseada nas rotinas deve ser flexível dinâmica e mutável, de modo a facilitar uma interação positiva entre a criança e o adulto (Saramago *et al.,* 2004).

Na estruturação e organização dos ambientes educativos devemos ter em consideração aspetos fundamentais, tais como: tempo, espaços, pessoas, atividade e recursos (humanos e materiais). Reveste-se de extraordinária importância considerar os seguintes aspetos: dar a informação prévia ao aluno acerca do que vai fazer, informar o aluno de todos os passos da atividade, ter recursos necessários à realização da atividade, envolver o aluno na atividade desde o seu início, conversar com o aluno, dar a vez ao aluno para ele interagir e informar o aluno acerca do fim da atividade.

Estes aspetos devem ser considerados na planificação da intervenção, bem como a utilização das estratégias referidas por Ladeira e Amaral (1999):

- Definição de Contextos: analisar cautelosamente o espaço onde se vai desenvolver a atividade bem como todos os intervenientes na mesma, de modo a impedir que ocorram dificuldades resultantes de fatores não considerados;
- Planificação da Atividade: programar de acordo com as necessidades e interesses do aluno, definindo o tipo de participação que este terá ou parcial) quem o vai acompanhar, o tempo de duração previsto e os resultados esperados;
- Avaliação Contínua: avaliar os intervenientes e o desempenho do aluno, bem como do desenvolvimento da atividade tendo em conta os objetivos traçados inicialmente, o que irá possibilitar a reformulação da planificação sempre que necessário.

A mudança para o paradigma da intervenção centrada em atividades reais pressupõe repensar objetivos, modelos, metodologias e ferramentas pedagógicas. Implica igualmente colocar em ação processos cíclicos de avaliação, planeamento, implementação, monitorização, avaliação, os quais se pretendem individualizados, dinâmicos, participados por todos os seus intervenientes, sistemáticos e inclusivos em todos os seus momentos.

3. A investigação em multideficiência e inclusão

Em Portugal, nos últimos anos, a política de educação inclusiva tem conduzido a que muitos alunos com multideficiência tenham passado a frequentar contextos regulares de ensino. As respostas educativas para estes alunos nestes contextos podem ser efetivadas através da criação de UAEM. Esta modalidade específica de educação procura concentrar meios humanos e materiais que possam oferecer uma resposta educativa de qualidade a estes alunos. Face a este contexto, o nosso estudo é norteado por dois campos, multideficiência e inclusão, pelo que passamos a fazer referência a alguns trabalhos já desenvolvidos nesta área, os quais contribuíram para dar a conhecer uma realidade ainda recente.

Da pesquisa documental realizada verificámos a existência de vários trabalhos relativamente recentes, dos quais destacamos sete (um deles anterior à legislação – DL 3/2008, de 7 de janeiro – que enquadra a criação das UAEM).

O primeiro estudo é o de Serrano, em 2005, uma investigação-ação desenvolvida numa escola do 1º Ciclo, que identifica e descreve um conjunto de princípios e de procedimentos a serem aplicados a uma aluna com multideficiência. Dos resultados ressalta que “a comunidade educativa conseguirá disponibilizar uma resposta educacional mais conforme com as atuais necessidades pedagógicas manifestadas pelo grupo de crianças” e “a inovação de programas e de estratégias acabará por alargar o âmbito da capacidade de resposta dos professores e dos técnicos envolvidos” (Serrano, 2005, p.43).

Outro estudo importante, de Barreto, em 2009, analisa a relação da criança diferente com os pares na escola do primeiro ciclo, com o objetivo de conhecer o modo como a criança diferente é percebida pelos seus pares numa escola inclusiva do 1º Ciclo.

Neste estudo, o autor conclui que, “para a criança com NEE, mais do que aprender conteúdos académicos é fundamental a sua relação com os seus pares, na sala de aula e no exterior” (Barreto, 2009, p.61), demonstrando que “a inclusão social/afetiva da criança diferente com os seus pares não é uma realidade presente em todas as escolas inclusivas” (*Ibidem*).

Ferreira, num estudo também de 2009, retrata o funcionamento das UAEM no distrito de Braga. Concluiu que estes espaços mantêm na generalidade um bom funcionamento, verificando-se uma satisfação por parte dos pais e encarregados de educação destes alunos, apesar de, por vezes, se verificar a falta de recursos humanos e materiais e de espaços para o desenvolvimento de um trabalho adequado às especificidades dos alunos.

Bernardo, no estudo intitulado “A inclusão de um aluno com multideficiência na escola: estudo dos comportamentos de interação entre pares” (2010), procurou identificar os tipos de interação entre os alunos com desenvolvimento típico de uma turma do ensino regular de uma escola EB1 e um aluno com multideficiência. Os resultados mostram o empenho e o interesse por parte dos alunos com desenvolvimento típico na inclusão do aluno com multideficiência, manifestados, também, nos comentários que faziam. Os resultados mostram ainda que os comportamentos de interação observados entre os alunos com desenvolvimento típico e o aluno multideficiente são demonstrativos de afeto e carinho para com o colega. O estudo conclui que as interações entre os alunos com desenvolvimento típico e o aluno multideficiente são importantes, porque, para além da comunicação entre todos, também promovem o desenvolvimento dos alunos em ambiente natural.

Nunes, em 2010, pretendeu compreender que dificuldades e conceções têm os profissionais relativamente à organização da resposta educativa para alunos com multideficiência. Da interpretação dos resultados ressalta, de uma forma geral, que os intervenientes centram as suas dificuldades, preocupações e prioridades nas características destes alunos e na organização da gestão curricular: “Estes resultados indicam que estes profissionais parecem ter conhecimentos teóricos na intervenção em atividades de vida real, contudo sentem dificuldades em os pôr em prática no sentido de proporcionar aprendizagens significativas a esta população “ (Nunes, 2010, p.vi).

Em 2011, Almeida desenvolveu um estudo sobre a importância das UAEM na inclusão educativa dos alunos com multideficiência, colocando a tónica nas atitudes evidenciadas pelos diversos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem de alunos com esta problemática. A autora que, "apesar dos sujeitos estarem conscientes quanto à necessidade de inclusão de alunos com multideficiência nas escolas do ensino regular, na prática surgem situações em que os alunos não frequentam as turmas de forma contínua e o contato com os seus pares é diminuto" (Almeida, 2011, p.94), pelo que, acrescenta, "existe relação entre a qualidade das UAEM e as atitudes dos sujeitos, pois, quanto melhor o funcionamento da UAEM, mais favoráveis são as atitudes dos sujeitos em relação à inclusão educativa dos alunos com multideficiência nas escolas de ensino regular" (*Ibidem*).

Salientamos, por último, o estudo de Soares, em 2011, desenvolvido com o objetivo de reconhecer as opiniões de três profissionais de Educação Especial sobre o trabalho em contexto de UAEM. Nele, a autora conclui que a UAEM em estudo constitui um bom modelo de inclusão de crianças com patologias diversificadas e, em particular, por se situar numa área carenciada socioeconomicamente, e que proporciona um apoio mais individualizado e personalizado, quer a nível pedagógico quer emocional, o que não se verifica no ensino regular. Verifica também que existe um trabalho de parceria e articulação entre todos os profissionais envolvidos, tanto na planificação como em momentos de reflexão e avaliação, e que as estratégias são desenvolvidas de acordo com as necessidades, dificuldades e características individuais de cada aluno. Apesar das dificuldades do trabalho com crianças com patologias tão diversas, as professoras sentem-se gratificadas pelos pequenos progressos dos alunos.

São trabalhos significativos sobre a problemática do nosso estudo, em diferentes campos de ação, direcionados para a inclusão de alunos com multideficiência nas escolas do ensino regular, como medida pedagógica de qualidade.

PARTE II.

PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

Nesta parte do trabalho, baseada na abordagem teórica e concetual apresentada, delineamos as questões de partida e os objetivos que orientaram todo o trabalho de investigação.

1. Definição do problema

Para o estudo que se pretende realizar importa realçar que, nas nossas escolas, nos últimos anos, o número de alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente com multideficiência, tem vindo a aumentar, e ser capaz de responder às suas necessidades biopsicossociais constitui um enorme desafio, que passa não só pela inclusão escolar mas também por todos os contextos da sua vida.

Segundo Wolf e Hall (2003), o sucesso da sua inclusão depende em parte de dois aspetos: do tipo de atividades que se desenvolve nos contextos educativos e do tipo de objetivos definidos no seu programa Educativo Individual.

A sua inclusão requer alterações e acomodações específicas ao nível do currículo, dos ambientes educativos e apoios a prestar no sentido de garantir aprendizagens significativas, de modo a dar respostas à situação presente e futura de cada aluno.

Uma investigação é por definição algo que se procura conhecer, sendo uma das preocupações eleger o objetivo de estudo e delinear, tanto quanto possível a problemática a estudar, (….) [pelo que] “o investigador deve estabelecer um fio condutor de modo que o seu trabalho se possa iniciar e estruturar com coerência” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.32)

Nesta perspetiva, e numa altura em que se assiste à inclusão de alunos com multideficiência nas escolas do ensino regular, especificamente nas UAEM, esta problemática torna-se oportuna:

- Perceber e analisar criticamente como os docentes, titulares de turma e das UAEM, organizam e gerem especificamente o currículo e como organizam e desenvolvem as atividades com os alunos que apresentam multideficiência.

Trata-se de um tema atual, que tem vindo a despertar interesse no campo da investigação e que merece uma particular atenção no Mestrado em que se integra esta dissertação, para além de se relacionar diretamente com a área profissional da investigadora.

2. Questões orientadoras

No tratamento do tema – multideficiência e inclusão – consideramos pertinente delinear um conjunto de questões orientadoras, relacionadas quer com a organização quer com o nível do desenvolvimento das atividades realizadas com os alunos, deste modo indo ao encontro da problemática da nossa investigação:

- Que atividades são privilegiadas no trabalho com os alunos MD?
- Quais os aspetos tidos em atenção na organização das atividades?
- Que aspetos são tidos em conta no desenvolvimento das atividades propostas?
- Que áreas privilegiam os docentes na organização do currículo?

3. Objetivos

Delineadas as questões de partida, traçamos os objetivos gerais deste estudo:

- Identificar as atividades privilegiadas no trabalho com os alunos MD;
- Perceber como é que os docentes organizam e desenvolvem as atividades com este grupo alvo;
- Compreender quais os aspetos que têm em consideração no desenvolvimento das atividades propostas;
- Reconhecer as áreas favorecidas na organização do currículo.
- Sensibilizar para a inclusão da criança/jovem com multideficiência em ambientes educativos propícios ao seu desenvolvimento integral.

PARTE III.

METODOLOGIA

1. Plano de estudo

Nesta parte do estudo, debruçamo-nos sobre os procedimentos metodológicos como passos cruciais da nossa investigação.
Como referem Hadji e Bailé, "a investigação em educação não escapa às exigências gerais da cientificidade. É preciso que o investigador se adapte, tendo em consideração a especificidade dos fenómenos humanos estudados" (2001, p.23).
Segundo Bru (2001), "nenhum método de recolha de dados pode ser considerado como perfeitamente adequado ao projeto de investigação que o torna necessário ou, sequer, como perfeitamente neutro"(p.51).

Torna-se pertinente mencionar os métodos usados, sendo estes definidos por Grawitz (2003) como um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objetivos, um corpo de normas que permitem salientar e coordenar as técnicas" (como citado em Carmo *et al.*, 1998, p.175).

Na investigação em educação, tantos os métodos qualitativos como os métodos quantitativos têm vantagens e limitações.

Enquanto na investigação qualitativa as técnicas passam por observações naturalistas, realizadas no local e contextualizadas, na investigação quantitativa procura-se que sejam objetivas as técnicas de recolha de dados da realidade, bem como a interpretação feita dos fenómenos.

Segundo Fernandes (1991), uma das prioridades do método quantitativo é verificar a generalização dos resultados à população. Este método é muito importante em termos de validade externa, pois, a partir de uma amostra representativa da população é feita a inferência relativa ao universo em estudo, com precisão.

As amostras experimentais devem ser trabalhadas exaustivamente com vista a um resultado fidedigno e objetivo, com recurso ao tratamento estatístico. As técnicas utilizáveis proporcionam resultados mais ou menos conclusivos. As limitações prendem-se sobretudo com a capacidade de controlo das variáveis independentes, encontrando-se assim condicionada a generalização dos resultados.

Os dois tipos de estudo — quantitativo e qualitativo — são frequentemente retratados como paradigmas distintos e incompatíveis em investigação educacional Shaffer & Serlin, 2004, (como citado em Morais & Neves, 2007,p.77). No entanto, reconhecendo-se que diferentes métodos de análise são úteis porque se dirigem para diferentes tipos de questões, começaram-se a utilizar simultaneamente ambos os tipos de abordagens — qualitativas e quantitativas.

Por exemplo, Tashakkori e Teddlie (como citado em Morais & Neves, 2007,pp.67-77) fazem referência a estudos em que as técnicas quantitativas e qualitativas são usadas sequencialmente ou paralelamente, assumem um estatuto igual ou diferencial quando se definem as questões de investigação e são usadas na mesma fase ou em fases distintas de um único estudo. Estes investigadores descrevem como é que a análise quantitativa permite identificar sujeitos para um estudo qualitativo, como é que entrevistas qualitativas podem fornecer elementos adicionais a processos identificados através de análise quantitativa, como é que a análise qualitativa pode gerar hipóteses para estudos quantitativos e como é que se pode recolher simultaneamente dados quantitativos e qualitativos.

Conforme afirmam Shaffer e Serlin (como citado em Morais & Neves, 2007,p.77) os métodos qualitativos e quantitativos são, em última análise, métodos para garantir a apresentação de uma amostra adequada. Ambos constituem tentativas para projetar um conjunto finito de informação para uma população mais ampla: uma população de indivíduos no caso do típico inquérito quantitativo, ou uma coleção de observações na análise qualitativa. Também Flyvbjerg, (2001) ao problematizar as dicotomias criadas pelos dois tipos de abordagem, afirma: “Além de desprovido de sentido, é contraprodutivo em termos da nossa compreensão falar da 'vitória dos sinais sobre a diferença' ou das regras sobre o particular. (…) Amputar um dos lados nestes pares de fenómenos numa dualidade 'ou-ou' é amputar a nossa compreensão” (como citado em Morais & Neves, 2007,p.77).

Ainda segundo Bogdan e Biklen a investigação como processo rigoroso e sistemático de descrever ou interpretar a realidade exige-nos um conhecimento tão profundo quanto possível dos métodos e técnicas que a permitam desenvolver. Só assim nos é possível, muito especialmente, dar contribuições positivas para o conhecimento dos processos evolutivos no ensino, na aprendizagem e na educação em geral” (2006, p. 4).

Parece-nos evidente que há vantagens e desvantagens em cada um dos paradigmas da investigação e que dados de natureza quantitativa e qualitativa podem ser recolhidos com claras vantagens no processo de resolução do problema.

Em função da natureza das questões que formulámos e dos dados que pretendemos recolher, no presente estudo, integrado no paradigma interpretativo, optámos por uma metodologia mista: uma abordagem quantitativa (através de inquérito por questionário e respetivo tratamento de dados) na primeira fase; e uma abordagem qualitativa (através de observação naturalista e respetivo tratamento de dados) na segunda fase. Estas abordagens verificaram-se complementares nos processos de recolha e análise de dados deste estudo de caso, que identifica e analisa os procedimentos pedagógicos e de organização de salas de aula e de uma UAEM, com vista ao trabalho com alunos com multideficiência, tendo por finalidade conhecer, melhorar e divulgar uma determinada realidade educativa.

Segundo Bogdan e Biklen, "o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico" (1994:89). Para Yin, "os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo «como» e «porquê», quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (2002, p. 19). De acordo com Sousa, "o estudo de caso permite fazer um cruzamento de vários instrumentos de recolha de dados "procurando identificar os diversos processos interativos em curso, para melhor compreender a sua fenomenologia" (2005, p. 139).

Salientamos que, neste estudo, optámos como técnicas de recolha e cruzamento de dados o recurso ao questionário e à observação naturalista, viabilizando a sua exequibilidade, na medida que se adequam ao trabalho que pretendemos desenvolver.

2. População em estudo e processo de amostragem

Este estudo realizou-se numa escola básica do 1º Ciclo do ensino básico com jardim de infância do concelho do Seixal, escolhida por garantir, à partida, as necessárias condições de exequibilidade da investigação. Esta escola integra um agrupamento

vertical, que inclui mais quatro escolas do mesmo nível de ensino, quatro jardins de infância e a escola sede, dos 2º e 3º Ciclos.

Nas duas últimas décadas, a densidade populacional neste concelho, aumentou consideravelmente, sendo a maioria dos habitantes oriundos de diversas regiões do país, atraídos para esta região pela grande industrialização, verificada especialmente nas décadas de 70/80.

A maioria dos pais trabalha por turnos, ficando as crianças em atividades de tempos livres (A.T.L.) ou entregues a amas ou mesmo a si próprias. A sobrecarga laboral imposta às famílias resulta na ausência de envolvimento familiar no processo de ensino/aprendizagem, bem como na pouca motivação pelo percurso escolar dos seus filhos. Para além disso, devido ao aumento de desemprego, são cada vez mais as famílias em risco de pobreza que se dirigem à escola para solicitarem ajuda e apoio alimentar para os seus educandos.

O nível socioeconómico da população é considerado médio e médio /baixo, registando-se, como já referido, casos de grave carência económica e de frágil organização da estrutura familiar. O continuado crescimento da zona envolvente à escola propiciou o encontro entre alunos de várias culturas e etnias, tendo-se tornado uma população escolar culturalmente muito heterogénea. Salientamos ainda que esta escola passou a receber os alunos das famílias abrangidas pelo Programa Especial de Realojamento (PER) de Bairro Social, sendo estes essencialmente de etnia cigana e africana. As crianças que frequentam esta escola de 1º Ciclo e jardim de infância têm idades entre os 4 e os 14 anos.

A escola funciona num edifício do tipo P3, tendo iniciado o seu funcionamento em 1982. Possui oito salas de aula, numa das quais funciona o Jardim de Infância e noutra a UAEM. Dispõe também de uma sala polivalente, uma cozinha, um refeitório, três gabinetes, dez casas de banho, duas arrecadações e dois telheiros. O espaço exterior é constituído por um recreio, uma zona ajardinada e um terreno de cultivo, onde os alunos podem observar e praticar atividades de horticultura.

A sala de multideficiência encontra-se a funcionar desde o ano letivo 2005/2006, é um espaço agradável amplo dividida em “cantinhos específicos de trabalho”. Ainda se depara com falta de recursos materiais que se tem vindo a suprimir através das candidaturas aos Projetos Educativos Municipais (PEM), de outras instituições e

comercio local. De salientar a piscina de bolas, cavaletes de pintura, de algum software e hardware adequado bem como de uma coluna de estimulação e de relaxamento (snoezelen). Dispõe de uma área "suja" onde existem lavatórios e bancadas em inox. Tem 2 WC um dos quais adaptado com base de duche. No presente ano letivo, esta Unidade funciona das 9:00 às 16:00 horas.

Os alunos matriculados neste estabelecimento de ensino são, no total, 290 (repartidos por 11 turmas, incluindo a do jardim de infância). Destes, 20 alunos têm NEE, encontrando-se distribuídos por 9 turmas, 3 das quais integram 4 alunos da UAEM. Um quinto aluno com NEE frequenta somente a UAEM.

No que respeita aos recursos humanos, este estabelecimento de ensino, para além do coordenador de escola, dispõe de 15 docentes (dez docentes de turma; uma educadora de turma; três docentes de EE, incluindo duas da UAEM; e um docente de apoio educativo) e 6 assistentes operacionais (incluindo uma no jardim de infância e duas na UAEM).

Tendo em linha de ação as questões de partida já referidas neste plano de estudo, selecionámos a amostragem que melhor se adequasse aos respetivos objetivos e que fosse representativa da população em estudo. Como referem Carmo e Ferreira, "a amostragem deve ser selecionada de acordo com um ou mais critérios julgados importantes pelo investigador, tendo em conta os objetivos do trabalho de investigação que está a realizar, para que os resultados possam ser generalizados a essa mesma população" (1998: 192).

A escolha desta amostra teve como razões principais o facto de existir uma UAEM numa das escolas em que a investigadora intervém, bem como a facilidade no acesso à informação e à recolha de dados. A entrada da investigadora no campo de investigação foi autorizada, tendo sido considerado o seu conhecimento do objeto de estudo e as relações profissionais e pessoais já estabelecidas.

2.1 Caracterização da Amostra

A amostra é constituída por 18 docentes: os quinze docentes do grupo de Educação Especial, incluindo as 2 docentes da UAEM, e as três docentes titulares das turmas que integram quatro alunos portadores de multideficiência, pertencentes à UAEM.

A UAEM presta atendimento a 5 alunos multideficientes, 4 dos quais a frequentar as salas do regular em horário reduzido e por curtos períodos de tempo. Este grupo é caraterizado na grelha da Figura 4, na qual são usados nomes fictícios com o intuito de preservar a confidencialidade dos dados.

Estes alunos beneficiam de vários tipos de terapias, nomeadamente, na escola, de terapia da fala, psicomotricidade, fisioterapia e psicologia e, fora da escola, de hipoterapia e hidroterapia. Os alunos são transportados em transporte adaptado para as suas deslocações entre casa-escola-casa Ao nível dos recursos humanos, têm o apoio de dois docentes de Educação Especial, duas assistentes operacionais e quatro técnicos/terapeutas.

Nome dos alunos	Idade	Tipificação /caracterização	Turma/ano	Horário da turma /tempo de frequência
Ana	6 anos	Síndrome de Angelman	-	-
Pedro	8 anos	Síndrome de Down	1º A	Normal (9:00-15:15)- 2 tempos semanais
João	7 anos	Atraso de desenvolvimento grave, com acentuadas limitações cognitivas, motoras e ausência quase total ao nível da linguagem e epilepsia	1º A	Normal (9:00-15:15)- 2 tempos semanais
Joana	8 anos	Deficiência cromossomática, deficiência auditiva, na comunicação, linguagem e motora	1º C	Manhã (8:00-13:00)– 2 tempos semanais
Maria	10 anos	Perturbação emocional, epilepsia, atraso de desenvolvimento psicomotor, deficit cognitivo grave	2º B	Manhã (8:00-13:00) – 3 tempos semanais

Figura 4 – Caracterização dos alunos com MD

No que diz respeito às turmas de referência, que integram os quatro alunos com MD indicadas na Figura 4, são constituídas cada uma por vinte alunos. Três dos alunos com MD encontram-se a frequentar o 1º ano de escolaridade e uma aluna frequenta o 2º ano de escolaridade.

Por serem anos de iniciação ao 1º Ciclo, estes alunos carecem de maior atenção e de apoio individualizado. Em geral, são grupos heterogéneos ao nível das aprendizagens,

mas não revelam problemas comportamentais que prejudiquem o bom funcionamento das aulas.

Relativamente aos docentes, apresentamos seguidamente uma caracterização distintiva entre os dois grupos de docentes integrados na amostra: docentes de turma (DT) e docentes de educação especial (EE). Os dados pessoais são referentes aos docentes das três turmas do ensino regular que integram alunos com multideficiência e aos docentes de Educação Especial. Os dados mobilizados nesta caracterização foram extraídos dos resultados da análise dos questionários, especificamente referente aos "Dados Pessoais", que se encontram em anexo.

Quanto ao género, registamos uma prevalência do género feminino, tendo-se verificado que somente dois dos 18 inquiridos são do género masculino (v. Anexo Qu.1, p. lxvii).

No que respeita à idade, verificamos que a faixa etária dominante, quer para os docentes de educação especial quer para os docentes do regular, é a que compreende as idades dos 41 aos 50 anos (v. Anexo Qu.2, p. lxviii).

Quanto ao tempo de serviço como docentes de EE, a maioria (5) detém uma experiência profissional de 16 a 20 anos Os três docentes do ensino regular (DT) registam tempos de serviço distintos, de acordo com três intervalos de tempo pré-definidos: de 6 a 10 anos, de 11 a 15 anos e de 21 a 25 anos (v. Anexo Qu.3, p. lxix).

No que concerne ao domínio da especialização em educação especial, constatámos que há um docente que tem formação especializada no domínio cognitivo e os restantes não possuem especialização em educação especial. A maioria dos docentes de EE (10) possui formação especializada no domínio cognitivo/motor (v. Anexo Qu.4, p. lxx).

Em relação ao tempo de serviço docente com alunos com multideficiência, constatámos que os docentes de EE têm, maioritariamente, até 5 anos de serviço. No que concerne aos docentes de ensino regular, embora não possuam especialização específica no domínio da multideficiência, revelam experiência no trabalho com crianças/jovens com esta problemática até 5 anos de serviço (V. Anexo Qu.5, p. lxxi).

Da análise realizada aos inquiridos verifica-se que só os docentes de EE possuem tempo de serviço e experiencia em UAEM. Destes quinze, 14 possuem até cinco anos de tempo de serviço nas UAEM (v. Anexo Qu.6, p. lxxii).

3. Processos e técnicas de recolha de dados

De acordo com Quivy e Campenhoudt, o investigador recolhe documentos por duas razões completamente diferentes: "Ou tenciona estudá-los por si próprios (…) ou espera encontrar neles informações úteis para estudar outro objeto" (1998, p.201).

Consideramos como primeiro passo a ser dado, no início deste estudo, a revisão da literatura, pois, como refere Sousa " A revisão bibliográfica tem por objetivo pesquisar os estudos efetuados no campo da investigação que se pretende realizar, para se tomar conhecimento das suas questões, metodologias empregues e conclusões a que chegaram" (2005, p.87).

Desta forma, para além da revisão bibliográfica na qual assentou a parte teórica e concetual deste estudo, optámos por uma metodologia mista, quanti-qualitativa, e por duas técnicas de recolha de dados, o inquérito por questionário e a observação naturalista. Finalmente, procedemos à triangulação dos dados obtidos através dos diversos processos.

Os dados recolhidos pelo questionário foram tratados através de análise quantitativa e o tratamento dos dados resultantes das observações naturalistas foram tratados – com recurso a uma ficha síntese de observação naturalista, baseada no modelo de "observação em classes" (Estrela, 1994).

Salientamos que, para a realização deste estudo, obtivemos previamente a autorização da direção do agrupamento de escolas a que pertence a escola do 1º Ciclo em que efetuámos a investigação, bem como dos respetivos docentes envolvidos.

Assim, antes da aplicação das técnicas de recolha de dados, realizámos algumas visitas às turmas do ensino regular e à UAEM, para informar, dialogar sobre a realidade escolar, asseverar a importância dos participantes para a concretização

deste estudo, assegurar a confidencialidade das informações prestadas, bem como para garantir que lhes será dado conhecimento posterior sobre os resultados da investigação.

3.1 Questionário

Procedemos à elaboração de um inquérito por questionário, que passámos aos docentes de turma e aos docentes de Educação Especial, a partir dos objetivos definidos na investigação, da bibliografia consultada, dos trabalhos realizados no âmbito da problemática da multideficiência na componente curricular deste mestrado e das opiniões de outros colegas e docentes.

Uma primeira versão do questionário tinha sido já anteriormente aplicada, tendo servido de "pré-teste". O tratamento estatístico dos dados obtidos conduziu à deteção de alguns problemas relacionados com a formulação das questões, fornecendo pistas sobre os itens a reter, a eliminar, a acrescentar e a alterar. A reflexão sobre estes resultados conduziu à elaboração da versão final do questionário.

Para Quivy e Campenhoudt um questionário " consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais (….) ou sobre outro ponto que interesse aos investigadores" (1998, p.188) Carmo e Ferreira definem o inquérito como "um processo de recolha sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de poder ser comparados. (…). Permitem uma posterior análise quantitativa identificando-os de inquérito por questionário" (1998, p.123) Como salientam ainda Carmo e Ferreira (1998), "num inquérito por questionário, o investigador e os inquiridos não interagem em situação presencial"(p.137).

Tuckman (1994) define os questionários como sendo técnicas de opinião que têm a vantagem de transformar em dados a informação diretamente comunicada por alguém. Através destes processos, é possível avaliar o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento; o que gosta e não gosta), valores e preferências e o que pensa (atitudes e crenças). Ainda na opinião deste autor, este instrumento é útil para revelar a experiência que cada sujeito possui sobre determinada matéria e sobre o que está a acontecer, em determinado momento.

Para Bell (1998), o principal objetivo de um questionário é obter informação que possa ser analisada e apresentada de forma clara e precisa. Esta autora chama a atenção para a formulação das questões, pois, estas devem ser formuladas de modo a garantir que todas as perguntas signifiquem o mesmo para todos os inquiridos. A correta formulação das questões permite ao investigador comparar e relacionar respostas, e tirar conclusões: "Se um inquérito for bem estruturado e conduzido, pode tornar-se uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação" (Bell, 1998, p. 27).

O caráter rigoroso e sistemático da sua construção, bem como a falta de veracidade nas respostas obtidas, podem ser entendidos como limitações desta técnica de recolha de dados.

Os questionários elaborados (v. Anexos Q.EE e Q.DT) são constituídos por duas partes: a primeira é relativa à obtenção de dados pessoais dos inquiridos; e a segunda é referente à atividade profissional dos docentes remetendo para seis questões com vista a obtenção de informação sobre os objetivos da investigação A cada um dos aspetos focados na segunda parte corresponde uma escala de atitudes com um formato de respostas de Likert. Para estas duas partes do questionário pareceu ser mais adequada a utilização de uma escala de Likert, pois, segundo Tuckman esta "usa-se para registar o grau de concordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor" (1994, p. 280). Esta escala, de acordo com Carmo e Ferreira, consiste na apresentação de uma série de proposições, em que o inquirido indica a sua relação a cada uma delas, através de cinco possíveis posições: "concorda totalmente, concorda, sem opinião, discorda, discorda totalmente" (1998, p.143), podendo ser cotadas, respetivamente, de + 2, +1, 0, -1 e -2, ou através de pontuações de 1 a 5.

Tal com refere Coutinho (2005), a escala de Likert é bipolar, medindo ou uma resposta positiva ou negativa a uma afirmação. Esta autora chama a atenção para a importância da existência de "filtros" que contribuem, deste modo, para a fiabilidade dos resultados.

No questionário elaborado para este estudo, as respostas foram cotadas com valores de 1 a 4, em que 1 e 2 equivalem a menor relevância e atenção e 3 e 4 a maior relevância ou maior atenção.

A entrega e a recolha dos questionários foram realizadas pessoalmente pelo investigador, para garantir sigilo, confidencialidade, anonimato, esclarecimento de algumas questões e apelar à entrega dos mesmos nos prazos estabelecidos. A entrega e o preenchimento dos questionários decorreram durante o mês de março de 2012. Houve a preocupação de dar ao questionário uma organização lógica que facilitasse o seu preenchimento e de as perguntas serem tão objetivas ou inequívocas quanto possível.

3.2 Observação naturalista

A observação é encarada como um conjunto de utensílios de recolha de dados e um processo de tomadas de decisão (Evertson & Green, 1996). Segundo o grau de participação do pesquisador, a observação pode ser "participante" ou "não participante". A este propósito, Bogdan & Biklen referem:

> Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. (...) Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência. (1994, p. 68)

Na observação não participante, o investigador não interage de forma alguma com o objeto do estudo no momento em que realiza a observação. Este tipo de técnica, reduz substancialmente a interferência do observador no observado e permite o uso de instrumentos de registo sem influenciar o objeto do estudo.

No que respeita à importância da observação como método de recolha de dados, Vales (1997) defende que a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em atividade, pois, permite comparar aquilo que diz ou que não diz com o que faz.

Para Rodrigues, "qualquer que seja o caminho selecionado pelo investigador, a observação é um procedimento de base" (2001, p. 66), uma vez que, segundo Estrela (1994), só a observação permite caraterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. Fortin (2007) lembra que é o investigador que deve determinar o método de observação, o objeto sobre o qual se fará observação, o

local e os momentos, enfim, precisar como estas observações são anotadas e por quem.

A observação naturalista é, segundo Estrela, ”uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural” (1994, p. 74). As suas limitações, de acordo com o mesmo autor, relacionam-se com o caráter subjetivo das interpretações feitas a partir da análise da descrição da situação e do comportamento observado.

Tuckman (1994) refere que o que deve ser observado é o acontecimento em ação ou seja, observar os sujeitos, não formular questões, apenas olhar de uma forma estruturada e “procurar encontrar algo” (p.523): os comportamentos dos vários participantes; as relações estabelecidas entre eles; as intenções subjacentes aos comportamentos; o efeito dos comportamentos sobre os resultados. Ainda para este autor, a observação pode também ser encarada como uma forma de confirmar, ou não, várias interpretações que emergiram das entrevistas, dos inquéritos ou de outra fonte.

Sendo uma técnica de recolha de informação altamente dependente de quem observa, segundo Lima (2006), a observação naturalista deve ser realizada de forma objetiva, devendo registar-se exaustivamente os comportamentos tal e qual como ocorrem, sem influência da formação e da personalidade de quem observa

Elaborámos os documentos para a realização das observações naturalistas: grelhas de protocolo de observação (v. Anexos PO.1 a PO.8) e fichas síntese da observação com vista ao tratamento de dados (v. Anexos FS.1 a FS.8), adaptadas de Estrela (1994).

Os docentes da amostra manifestaram disponibilidade para participar nas observações, tendo havido encontros preparatórios entre os docentes e o investigador/observador. As observações decorreram de abril a junho, com a realização de duas observações em cada sala de aula que integram os alunos com MD e de duas observações na UAEM. Cada observação teve a duração de 20 minutos.

Ao longo dos períodos das observações, registámos, nas fichas -- Síntese da Observação Naturalistas - de forma descritiva e exaustiva, o trabalho realizado com os

alunos com MD em contexto de sala de aula e UAEM, incidindo nos aspetos do currículo (áreas, estratégias, atividade, planificação e avaliação), Dinâmica da comunicação/ relacionamentos, ambientes educativos e limitações.

4. Processos e técnicas de análise de dados

O processo e as técnicas de análise dos dados foram selecionados, organizados e estruturados considerando a opção pela metodologia quanti-qualitativa.

Para Sousa (2005), feita a recolha dos resultados com os diferentes instrumentos, existe a necessidade de fazer o seu estudo para chegar a inferências que irão validar ou invalidar as hipóteses da investigação.

A análise dos dados constitui o processo através do qual é realizado o percurso que articula o nível descritivo, expresso pelo registo sistemático dos dados, e o nível interpretativo, que traduz os resultados do estudo (Bogdan & Biklen,1994).

4.1 Análise quantitativa dos questionários

"A estatística descritiva consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos" (Reis, 1996,p.15). Huot (2002,p.60) define estatística descritiva como "o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação".

No nosso estudo aplicámos a técnica de recolha de dados por questionário. Procedemos à interpretação das respostas através da análise exploratória descritiva. Para uma melhor leitura e apresentação dos resultados recorremos a software informático de Excel (modelo 97), que permitiu a elaboração de tabelas de frequências e respetivos gráficos.

Os gráficos resultantes da informação sobre os "dados pessoais" dos inquiridos são apresentados nos anexos Qu.1 a Qu.6.

4.2 Tratamento de dados das observações

Com base nos oito protocolos das observações (v. Anexos PO.1 a PO.8) procedemos à síntese dos dados através de uma ficha de tratamento de dados das observações

naturalistas (v. Anexo FS.1 a FS.8) da qual constam elementos fornecidos pelas docentes antes e depois da aula e elementos relacionados com a dinâmica da comunicação e interações comportamentais.

Para Bardin (1994), no conjunto das técnicas de análise de conteúdo, a análise por categorias é cronologicamente a mais antiga e na prática a mais utilizada, salientando: "funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, categorias segundo reagrupamentos analógicos, (…) a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos e simples" (p.153).

Feitas as sínteses das observações realizadas, procedeu-se à sua sistematização em quadros (v. figura15 a figura 18, pp 72 a 75), de modo a permitir uma leitura imediata e sucinta dos resultados verificados, suscetíveis de concorrem para dar respostas às questões orientadoras desta investigação. Estes quadros foram estruturados em quatro categorias: (1) aspetos do currículo, (2) comunicação e relacionamentos, (3) ambientes educativos e (4) limitações sentidas pelos docentes.
Salienta-se que as informações relacionadas com os aspetos do currículo encontram-se divididas em 4 subcategorias (áreas, estratégias, planificação e avaliação).

Da análise efetuada foi possível selecionar a informação pertinente quanto às questões de partida e cruzar os dados com as respostas obtidas nos questionários. Denzin (1970) explica que "a triangulação, numa investigação empírica, consiste numa combinação de metodologias diferentes no estudo de um mesmo fenómeno" (…), [que] tem como objetivo procurar recolher e analisar dados obtidos de diferentes origens, para os estudar e comparar entre si" (citado em Sousa, 2005, p. 173).

PARTE IV.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta parte, apresentamos e discutimos os resultados obtidos através das várias técnicas de recolha de dados a que recorremos neste estudo, com vista à formulação de respostas para as questões de partida. Como refere Tuckman (2005), esta "é uma parte crucial do desenvolvimento da investigação (…) [na medida em que] estabelece uma ponte entre a parte introdutória do estudo, onde as questões têm que ter uma resposta" (p. 445). Por outro lado, "a discussão relaciona os resultados da investigação, quer teóricos quer bibliográficos, assim como também a sua aplicação" (Ibidem, p. 446).

1. Apresentação dos resultados dos questionários

Este tópico destina-se à apresentação dos dados relativos à atividade desenvolvida pelos pofissionais e às metodologias de trabalho adotadas, bem como aos aspetos mais relevantes observados na organização e desenvolvimento do currículo dos alunos com multideficiência, considerando a sua participação em dois contextos distintos: a sala de aula com a turma e a UAEM.

Com a primeira questão do questionário," Com que frequência planifica as atividades que realiza com os alunos com MD", pretendemos perceber com que frequência os docentes do ensino regular e da educação especial planificam as atividades que integram no currículo dos alunos com MD. Os resultados encontram-se sistematizados na Figura 5.

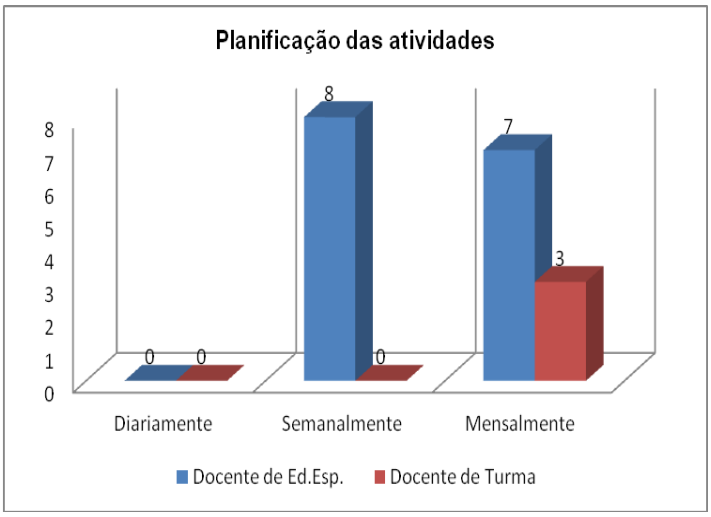

Figura 5 – Frequência da planificação das atividades pelos docentes

Constatamos que os três docentes do ensino regular optam pela periodicidade mensal para planificar as atividades a desenvolver com os alunos com multideficiência. Oito docentes de educação especial elegem a frequência semanal para planificarem as atividades dos alunos a desenvolver quer na sala de aula do ensino regular, quer no espaço da UAEM e os restantes sete planificam mensalmente. Verificamos assim que os docentes da educação especial adotam procedimentos relativamente distintos quanto à planificação das atividades para os seus alunos com MD. Nenhum dos professores afirmou planificar as atividades diariamente.

Com a questão nº 2, "Com quem habitualmete planifica essas atividades.", procurámos perceber como é que os docentes planificam as atividades que desenvolvem com os alunos com multideficiência. Os resultados obtidos estão apresentados no gráfico da Figura 6.

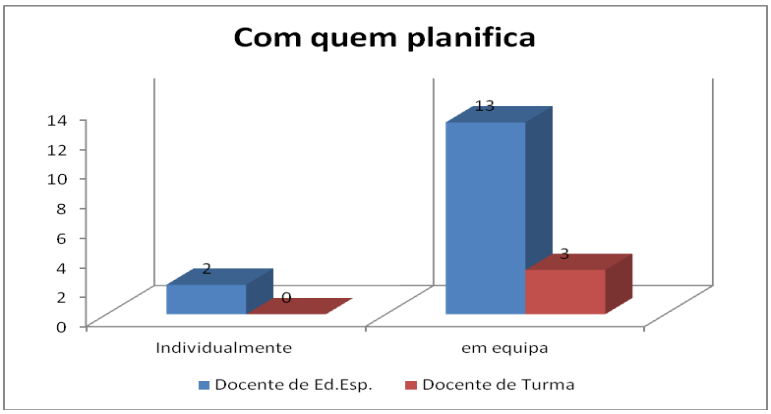

Figura 6 – Modalidades de planificação dos docentes

Observamos que os três docentes do ensino regular planificam as atividades em equipa, bem como a maioria dos docentes de EE (n = 12). Concluímos que os docentes que responderam ao nosso questionário preferem planificar as atividades em equipa, dado que apenas dois docentes de educação especial afirmaram planificar as atividades individualmente.

Com a questão nº 3, investigámos" Quais as atividades que os docentes de educação especial EE mais privilegiam na sua intervenção junto dos com os alunos com MD". Os resultados estão apresentados no gráfico da Figura 7.

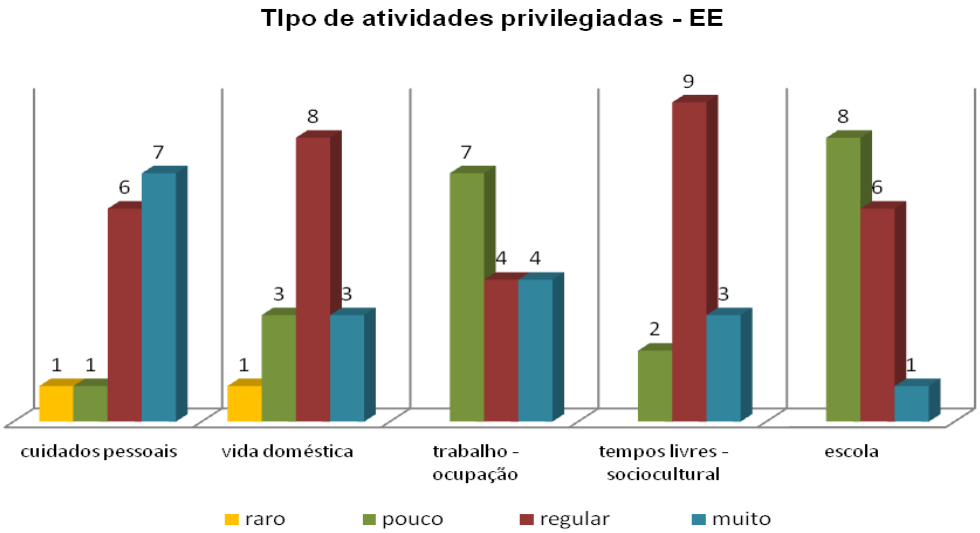

Figura 7 – Atividades privilegiadas pelos docentes de EE

Em termos gerais, os dados da Figura 7 revelam-nos que as opiniões deste grupo de docentes são bastantes variáveis, ou seja não são muito consensuais. Os dados globais revelam ainda que quase todos os tipos de atividades são, de alguma forma, privilegiados por estes docentes. Observemos agora os dados mais particulares.

Os docentes de EE disseram privilegiar *muito* as atividades relacionadas com os «cuidados pessoais». Porém, um dos docentes afirmou ser *raro* privilegiar este tipo de atividades, ou privilegiar *pouco*. Os dados recolhidos evidenciam alguma discrepância de opiniões quanto à relevância deste tipo de atividades na intervenção desenvolvida com os seus alunos.

As atividades ligadas ao «trabalho/ocupação», à «vida doméstica» e aos «tempos livres» também foram referenciadas como *muito* privilegiadas por parte de alguns docentes (n=4 e n=3 respetivamente). Porém, a maioria dos docentes inquiridos assinalou ser *regular* a relevância deste tipo de atividades.

As atividades relacionadas com a «escola» parecem ser *pouco* privilegiadas por este grupo de docência. Apenas um docente a assinalou como sendo *muito* privilegiada. Contudo, este grupo de atividades foi o que obteve um maior consenso de opiniões.

As atividades ligadas ao «trabalho/ocupação» também obtiveram resultados igualmente divergentes, sendo que a maioria (n=7) dos docentes assinalou serem estas *pouco* privilegiadas no seu trabalho.

As atividades designadas de «domésticas» e «tempos livres» foram das que a maioria dos docentes descreveu como sendo *regular* a importância que lhes atribuem.

Colocámos a mesma questão aos docentes de turma. O tratamento das respostas encontra-se apresentado na Figura 8.

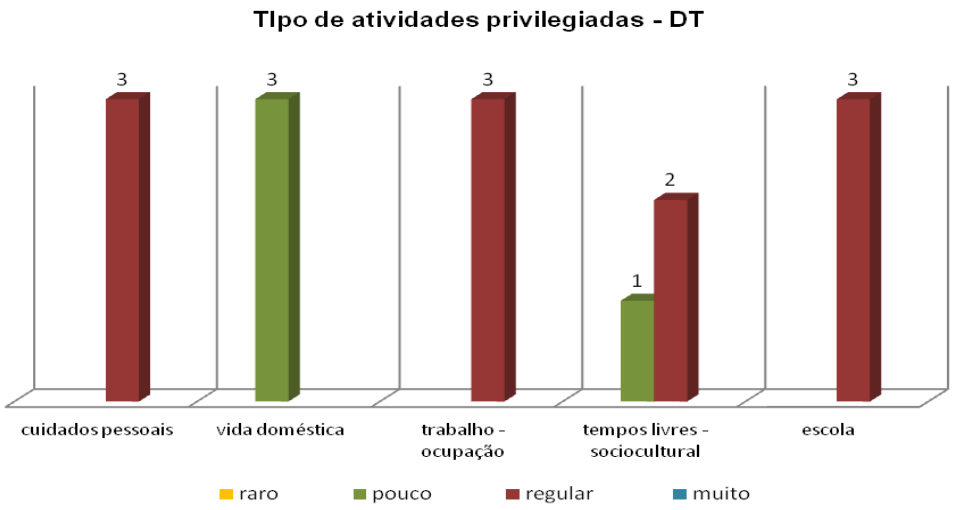

Figura 8 – Atividades privilegiadas pelos docentes de turma

Os docentes de turma elegem como atividades mais relevantes as que permitem o desenvolvimento de competências a nível dos cuidados pessoais, trabalho/ocupação e da escola (conhecimentos académicos).

Por outro lado todos os docentes (n=3), consideram pouco relevante as atividades de vida doméstica e um docente refere as atividades relacionadas com os tempos livres/ sociocultural. como pouco privilegiada.

Procurámos ainda saber com a questão nº 4 " Quais os aspetos considerados pelos docentes do ensino regular e da educação especial na organização das atividades". Os resultados das opiniões dos docentes de educação especial encontram-se sistematizados na Figura 9.

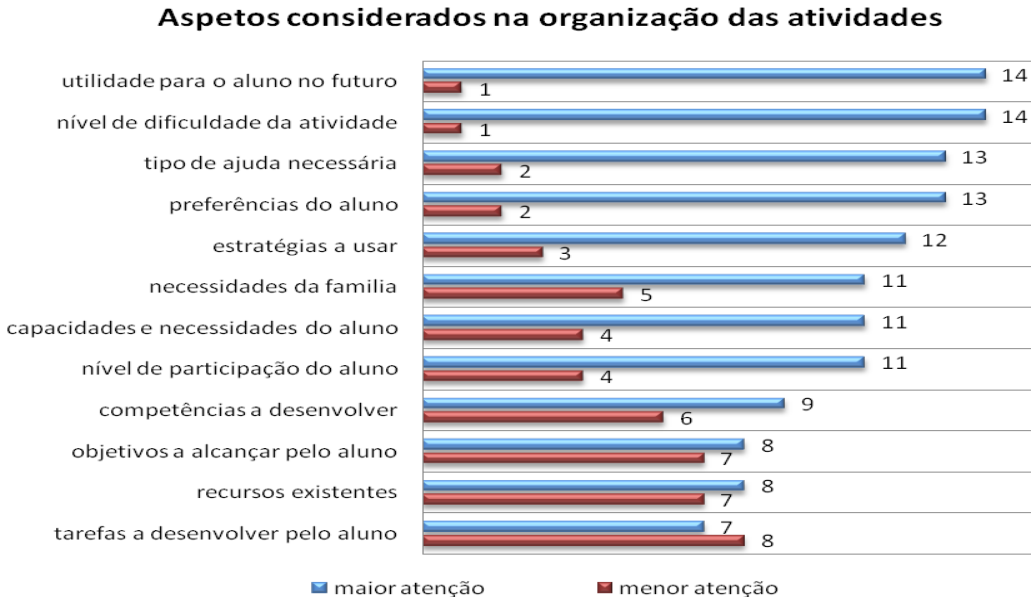

Figura 9 – Organização das atividades pelos docentes de EE

Na organização da atividade 14 docentes de educação EE afirmaram dar *maior atenção* a dois aspetos: a *utilidade da atividade para o futuro do aluno* e o *nível de dificuldade da atividade*. Contudo, existem outros aspetos que 13 docentes indicaram dar *muita atenção*: o *tipo de ajuda necessária* e as *preferências do aluno*. As *estratégias a usar*, as *necessidades do aluno* e da *família* e o *nível de participação do aluno* foram outros aspetos que 11 a 12 docentes mencionaram dar *muita atenção*. Os aspetos a que estes docentes afirmaram dar *menos atenção* foram: *tarefas desenvolvidas pelo aluno*; os *recursos existentes,* os *objetivos a alcançar pelo aluno* e as *competências a desenvolver*.

As opiniões dos professores do ensino regular, relativamente a esta dimensão de análise (questão nº 4), encontram-se sistematizados na Figura 10.

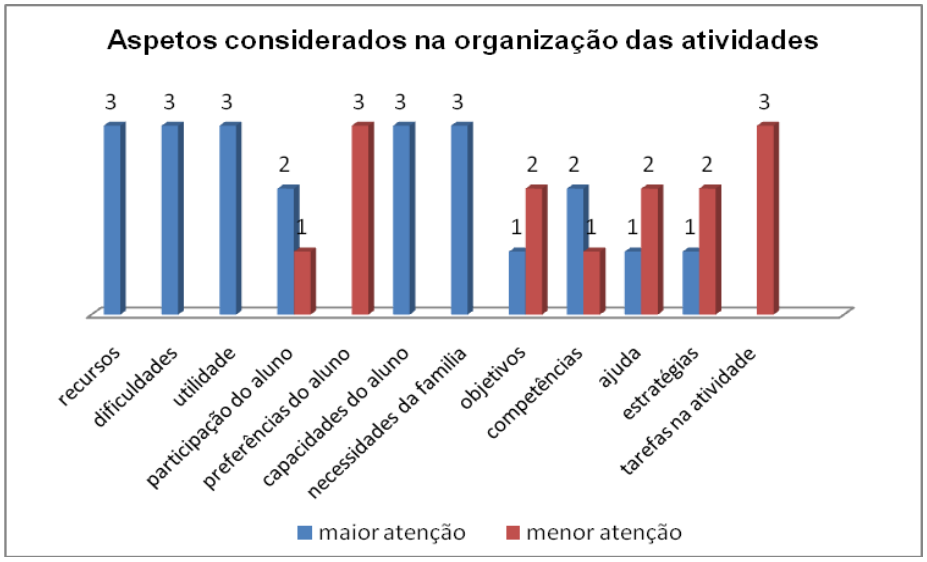

Figura 10 – Organização das atividades pelos docentes DT

Os DT consideram como aspetos mais relevantes aquando da organização das atividades, a existência de recursos, as dificulades, a utilidade para vida futura e as necessiades da família. Referiram dar menos atenção às preferencias do aluno, e às tarefas a realizar.

Com a questão nº 5 pretendemos saber "Quais os aspetos considerados pelos docentes do ensino regular e da educação especial no desenvolvimento das atividades". Os dados obtidos junto dos professores de educação especial estão representados na Figura 11.

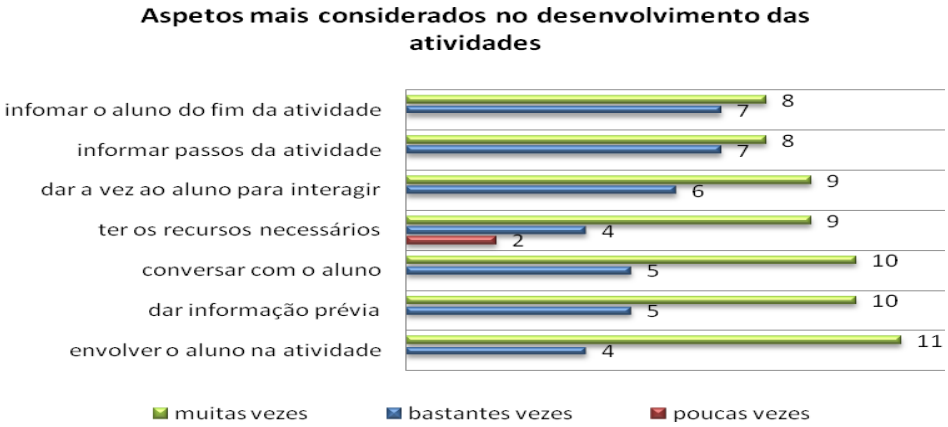

Figura 11 – Organização das atividades pelos docentes EE

O aspeto considerado menos vezes (*poucas vezes*) por este grupo de docentes foi o *ter os recursos materiais*. Todos os restantes aspetos foram descritos como sendo

muitas vezes ou *bastantes vezes* considerados no desenvolvimento das atividades. De entre estes destacamos o *envolver o aluno na atividade*, bem como o *dar informação prévia* e *conversar com o aluno*.

Quanto aos docentes do ensino regular apresentamos os resultados na figura 12.

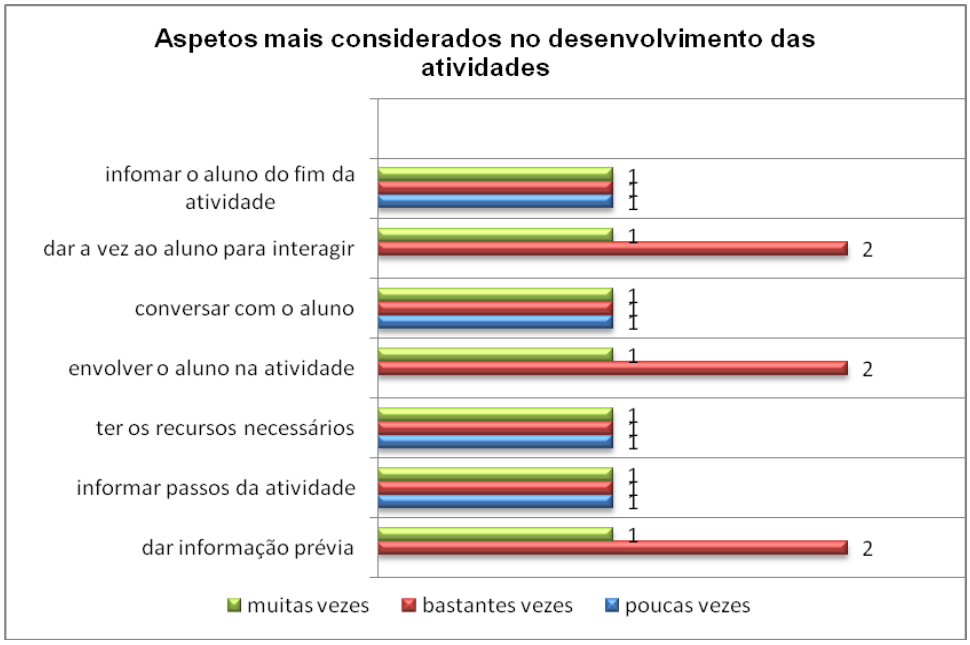

Figura 12 – Desenvolvimento das atividades pelos docentes de turma

Os docentes de turma priveligiam o envolvimento do aluno na atividade, dar previamente a informação do que se vai seguir e dar a vez ao aluno para que este possa participar. Relativamente aos outros parâmetros em análise (informar o aluno do fim da atividade, conversar com o aluno, ter os recursos necessários e informar o aluno dos passos da atividade), não se destaca nenhuma preferencia.

Com a última questão que consiste :"Na organização do currículo que desenvolve com os alunos com MD, quais as áreas que considera mais relevantes", pretendemos perceber quais os aspetos considerados na organização do currículo com alunos com MD. Os resultados respeitantes ao docentes EE estão sistematizados na Figura 13.

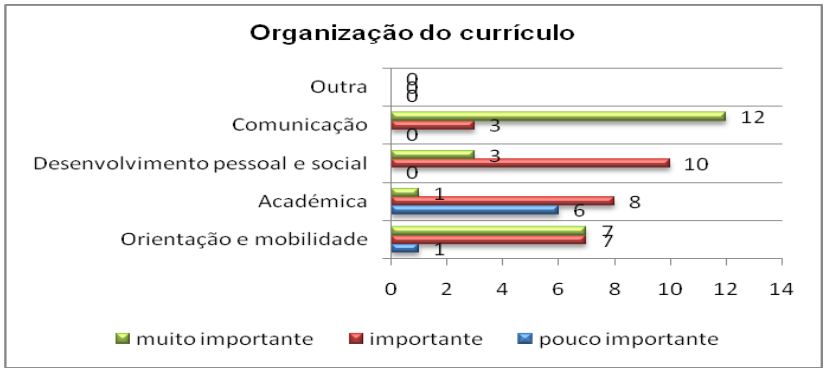

Figura 13 – Organização do currículo pelos docentes de EE

Os docentes de EE afirmaram considerar muito importante as questões da *comunicação* na organização do currículo e a *pouco importante* as questões ligadas com a área *académica.*

Para mesma questão referem-se os resultados relativos aos docentes DT, apresentados na Figura 14.

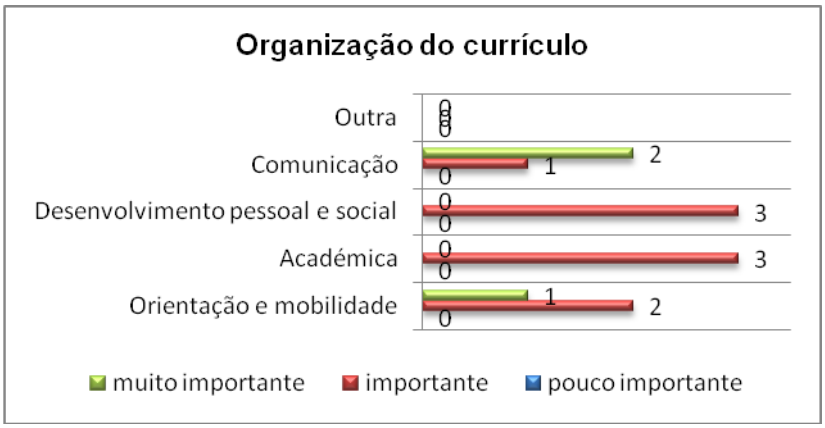

Figura 14 – Organização do currículo pelos docentes de turma

Os docentes de turma consideram como *muito importante* na organização do currículo as áreas da *comunicação* e da *orientação e mobilidade*. Salientamos o facto destes docentes terem considerado como todas as áreas curriculares como importantes, pois não assinalaram nenhuma área como *pouco importante*.

2. Apresentação dos resultados das observações naturalistas

Apresentamos os dados obtidos no tratamento das sínteses das observações naturalistas (focando essencialmente nas categorias que nos permitem obter informação sobre as questões de partida deste estudo).

Começamos por apresentar os resultados respeitantes aos aspetos do currículo, como constam na Figura 15.

Categorias	Subcategorias	Observações de sala de aulas	Observações da UAEM
Aspetos do currículo	Áreas	- Atividades académicas; - Comunicação.	- Vida Diária (Rotinas), - Socioculturais, - Cuidados Pessoais, - Comunicação.
	Estratégias	- Trabalho individual; - Trabalho coletivo; - A mesma atividade para todos os alunos; - Apoio com orientação oral; -Comunicação constante na realização das tarefas (diálogo com os alunos) -Organização dos espaços / posicionamento do docente (de frente para os alunos NEE, para permitir contato visual e táctil); -Materiais disponiveis para o desenvolvimento da atividade; -Envolvimento afetivo entre as docentes e as turmas.	-Trabalho individual e /ou grupo; - A mesma atividade para os cinco alunos; - Comunicação constante - Verbalizações dos nomes dos alunos; - Organização de espaços na sala de acordo com a atividade; -Posicionamento docente/aluno que permite interação; - Utilização de materiais e objetos reais; - Utilização de meios alternativos de comunicação (imagens, símbolos); - Atividades do quadro de rotinas; - Antecipação da ação; - Envolvimento afetivo; - Envolvimento dos alunos ao longo da atividade; - Estimulação constante à participação; - Descrição da sequência da atividade; - Espera pela sua realização; - Interação com os objetos/ materiais.

Figura 15 – Análise categorial das observações naturalistas (Aspetos do currículo)

Categorias	Subcategorias	Observações de sala de aulas	Observações da UAEM
Aspetos do currículo	Atividades	- Atividades de acordo o nível de ensino da turma e CEI dos alunos com NEE; - Atividade de revisão/consolidação e preparação para as fichas de avaliação.(turma); - Atividade de treino psicomotor(nee); Atividades pedagógicas para as aquisições curriculares por parte de todos os alunos e envolver os alunos com NEE com os pares promovendo competências de interação social; --Atividades de cariz lúdico didáticas.	- Rotinas (ativiades de vida diária e em contexto real); -CEI; - Atividades do Plano Anual de atividades; -Outros eventos escolares (vistas de estudo); -Outras ministradas pelos técnicos/terapeutas.
	Planificação	Plano Semanal.	Quadro de Rotinas (semanal).
	Avaliação	Contínua e sistemática.	Participação e comportamento.

Figura 15 A – Análise categorial das observações naturalistas

No que respeita aos aspetos do currículo, as áreas privilegiadas no contexto turma são as académicas e a comunicação. Na UAEM prevalecem, para além da comunicação, as referentes aos cuidados pessoais e vida diária (rotinas).

Nas subcategorias estratégias, e atividades observou-se em ambos os contextos (sala de aula e UAEM), a preocupação na organização dos espaços, trabalho individual e coletivo, ter disponíveis os materiais necessários e o envolvimento do aluno na realização da atividades.

Mas especificamente, no caso das estratégias, mantendo comunicação constante entre docentes e alunos durante a realização das atividades.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas na turma estas prendem-se essencialmente com os conteúdos do currículo nacional, organizadas tendo em conta as características da turma nomeadamente, o perfil de funcionalidade dos alunos com NEE.

As atividades realizadas na UAEM visam o desenvolvimento do currículo específico individual (CEI).

Verificamos que, relativamente à planificação quer os DT, quer os docentes EE referem efetuar uma planificação semanal.

Quanto à avaliação os DT referem ser contínua e sistemática, mas não mencionam os parâmetros (critérios) em que se baseia essa avaliação.

Os docentes EE indicam que a avaliação se baseia na observação dos comportamentos e participação dos alunos.

Os dados relativos à dinâmica da comunicação e relacionamento constam na Figura 16.

Categorias	Observações de sala de aulas	Observações da UAEM
Dinâmica da comunicação/ relacionamentos	- Nem sempre é possível manter o feed-back entre todos os intervenientes; - Os colegas tutores mantém maior comunicação oral com os colegas NEE do que os seus colegas; - Manifestam interação quase sempre por iniciativa dos adultos; - Comunicação tatil, visual e oral; - Bom relacionamento com todos, com um cuidado mais afetuoso pelos alunos NEE; - A docente controla os trabalhos de toda a turma circulando pela sala e comunicando pontualmente com um ou outro aluno; - Conversas clandestinas.	- Interpretam as pistas comunicativas de cada um; - Manifestam reciprocidade e interação no relacionamento; - Utilizam comunicação tatil, visual e oral; - Promovem ambiente securizante.

Figura 16 – Análise categorial das observações naturalistas (dinâmica da comunicação/ relacionamentos)

No que diz respeito à dinâmica da comunicação em contexto turma esta é intencional e estimulada pelo DT. Sob as formas tatil, visual e oral. Os alunos tutores privilegiam a comunicação oral para interagirem com os colegas com NEE.

Os docentes EE à semelhança dos seus colegas DT promovem uma comunicação intencional nas suas diferentes formas (oral, visual e tatil) e percecionam as pistas comunicativas emitidas por cada aluno.

Procedemos de igual forma à apresentação dos resultados no que respeita ao ambiente educativo, Figura 17.

Categorias	Observações de sala de aulas	Observações da UAEM
Ambiente educativo	- Turmas com bom ambiente comportamental; - Motivação e interesse pelas atividades; - Envolvimento dos alunos NEE desde o início da atividade; - Cumprimento de regras; - Turma de continuidade (uma turma de 2º ano).	-Alunos com pouca autonomia; - Alunos dependentes do apoio dos adultos para a realização das atividades; - Ambiente securizante.

Figura 17 - Análise categorial das observações naturalistas (ambiente educativo)

Do ambiente educativo da turma sobressaem aspetos como bom comportamento, alunos motivados e envolvidos nas atividades.

Na UAEM os docentes referem a pouca autonomia dos alunos dependendo do apoio dos adultos. Refere-se ainda um ambiente securizante.

Finalizamos com os dados referentes às limitações sentidas pelos docentes na intervenção com os alunos com NEE em contexto de sala de aula e UAEM, como constam na Figura 18.

Categorias	Observações de sala de aulas	Observações da UAEM
Limitações	- Falta de recursos humanos: assistentes operacionais e ténicos; - Escassez de recursos materiais; - Turmas heterogéneas; - Falta de autonomia e alunos dependentes; - Ritmo de trabalho lento; - Maior desgaste aos docentes porque tem que orientar o grande grupo e acompanhar os alunos com N.E.E de forma a aproveitar ao máximo o tempo que estão com eles.	-Falta de continuidade de trabalho nomeadamente ao nível das assistentes operacionais e técnicos; - Recursos humanos limitados; - Recursos materiais pouco diversificados.

Figura 18 – Análise categorial das observações naturalistas (limitações)

Todavia, este ambiente é caracterizado, também, por algumas limitações, de entre as quais se destacam em ambos os contextos educativos, a falta de recursos humanos, para atender cada um dos alunos de acordo com sua especificidade.

Observou-se igualmente recursos materiais pouco diversificados.

3. Discussão dos resultados

Apresentamos os dados seguindo a sequência das questões do questionário, relacionando os respetivos resultados com a análise das observações e a informação obtida através da revisão bibliográfica, de forma a tentar responder às questões orientadoras:

- Que atividades são privilegiadas no trabalho com os alunos MD?
- Quais os aspetos tidos em atenção na organização das atividades?
- Que aspetos são tidos em conta no desenvolvimento das atividades propostas?
- Que áreas têm em consideração na organização do currículo?

Começamos por referir os dados pessoais da nossa amostra, a partir da qual traçamos um perfil do docente de Educação Especial: são docentes com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos de idade, com tempo de serviço docente global, que varia entre os dezasseis e os vinte anos (e tempos de serviço, com alunos com multideficiência, que vão, no máximo, até cinco anos), especializados na área do desenvolvimento cognitivo/motor.

Em relação ao **tempo de serviço** nas UAEM, salientamos que já existiam em 2005 algumas escolas com unidades de apoio especializado a alunos com multideficiência, sendo por isso possível encontrar docentes com tempo de serviço com alunos com multideficiência, em escolas do ensino regular, superior a 4 anos (por conseguinte, desde antes de 2008). A publicação do DL 3/2008, de 7 de janeiro, veio permitir a constituição de "Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita" (artº 26º) em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas, para promover uma resposta educativa adequada ao tipo de dificuldade manifestada, em contexto inclusivo. A avaliação torna-se essencial, como processo de recolha de informação que permite analisar a qualidade do funcionamento da criança ou do jovem nas atividades e ambientes onde participa(rá), bem como recolher informações acerca de preferências, de capacidades e necessidades, do tipo de ajudas necessárias para uma participação mais ativa e do modo como funciona nas atividades naturais baseadas em rotinas (Amaral *et al.*, 2004).

Na análise dos questionários, constata-se que os DT referem que efetuam a **planificação** com uma periodicidade mensal. No entanto, na realização das

observações naturalistas, foi apresentada a planificação semanal, embora de acordo com a planificação de longo prazo (mensal). No caso dos docentes de EE, estes referem que efetuam a planificação com frequência semanal e mensal. Na observação foi confirmada esta prática que também está sempre visível para os alunos sob a forma de quadro de rotinas. Esta prática encontra-se igualmente referida por (Nunes 2010, p.27), quando refere que a articulação entre todos os intervenientes do processo educativo obedece a um trabalho colaborativo para assegurar os objetivos definidos para cada aluno.

Relativamente à elaboração das planificações, a informação obtida nos questionários expressa que todos os docentes preferem planificar em trabalho de equipa. Porém, aquando das observações apenas um docente referiu que efetua as planificações em equipa. (v. Anexo FS 4,p. xxxviii).

Relativamente às **atividades privilegiadas** no trabalho com alunos com MD (a que corresponde à primeira questão orientadora), os resultados dos questionários apontaram para que docentes de EE / UAEM atribuem maior importância às atividades das áreas dos cuidados pessoais, da vida doméstica e dos tempos livres. Nas observações foram confirmados os resultados dos questionários. Os docentes de EE atribuem importância às atividades da vida doméstica e dos tempos livres, pois valorizam a necessidade de treino de competências que visem melhorar o grau de autonomia que sejam significativas para o aluno (incluídas nas rotinas), promovendo uma melhor qualidade de vida.

Nos questionários, os docentes de turma elegem como atividades mais relevantes as que permitem o desenvolvimento de competências a nível dos cuidados pessoais, trabalho/ocupação e da escola (conhecimentos académicos). Estes docentes valorizam as áreas académicas e o trabalho /ocupação, talvez, por serem as áreas onde possam intervir com maior eficiência. De acordo com Nunes (2008), as atividades de qualidade são todas as que permitem, ao aluno: vivenciar experiências significativas, diversificadas e interessantes; desenvolver competências das cinco esferas de atividade (vida diária, atividade doméstica, trabalho/tempo livre, escola e atividade sociocultural), de comunicação e orientação e mobilidade (O & M), incluídas no currículo, organizado e pensado em equipa multidisciplinar, para que a criança/ jovem possa participar ativamente.

Nas questões orientadoras relacionadas com a **organização e desenvolvimento das atividades**, Nunes (2008) indica que é necessário elaborar programas educativos equilibrados e torná-los acessíveis a todos os intervenientes para que os ambientes se encontrem sempre estruturados e organizados. Assim, o desenvolvimento de atividades significativas deve ter em conta a sua sequencialidade e desenrolarem-se de forma previsível para ajudar a criança/jovem a compreender as mesmas. Esta ideia é defendida também (Cripe & Venn, 1997, citado em Nunes, 2001), que consideram as rotinas como acontecimentos da vida diária, que ocorram regularmente e que se repetem frequentemente. As rotinas oferecem inúmeras oportunidades para ensinar, aprender e praticar, proporcionando uma aprendizagem ativa, não apenas quando trabalhados em contexto escolar mas também em família em contextos de vida reais.

No que concerne à **organização das atividades** (segunda questão orientadora), 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. Os DT consideram como aspetos mais relevantes aquando da organização das atividades, a existência de recursos, as dificulades, a utilidade para vida futura e as necessiades da família. Referiram dar menos atenção às preferencias do aluno, e às tarefas a realizar Mas, de acordo com as observações em sala de aula a organização da atividade é de consonância com os conteúdos programáticos/ planificação, dos recursos disponíveis e grau de participação dos alunos.

No que diz respeito ao **desenvolvimento das atividades** (terceira questão orientadora), o fator menos considerado pelos docentes de EE é ter todos os recursos necessários Todos os restantes aspetos são tidos como muito importantes, mas evidenciaram-se o envolver o aluno na atividade, dar informação prévia e conversar com o aluno.

Os docentes de turma privilegiam o envolvimento do aluno na atividade, dar previamente a informação do que se vai seguir e dar a vez ao aluno para que este possa participar. Estas informações são confirmadas pela prática letiva observada. Salienta-se que os docentes EE e DT, referiram como limitação ao desenvolvimento das atividades a falta de recursos. Porém, ter todos os recursos necessários não foi dos aspetos mais valorizados para o desenvolvimento das mesmas.

Por último, quanto à **organização do currículo** para alunos com MD (quarta questão orientadora), realçamos que se deve ter em atenção que a escolha dos conteúdos, mesmo que coincidentes com os dos alunos sem NEE, deve levar em linha de conta a adaptação dos mesmos ao " nível de funcionamento e de participação dos alunos (…) [e às suas] características específicas e interesses individuais (…)" (Nunes, 2008 p. 34). Dada a especificidade dos alunos com MD, é fundamental focar o currículo no desenvolvimento de competências comunicativas e de orientação e mobilidade**.** A combinação das acentuadas limitações apresentadas pela criança com multideficiência impossibilita-a de aceder à linguagem oral como principal forma de comunicação (Downing, 1999; e Chen e Dote-Kwan, 1998). Também Downing (1999) defende que a comunicação deve constituir a primeira prioridade e o centro de toda a intervenção junto da criança com esta condição, pois, é uma capacidade essencial para a aprendizagem ocorrer, permitindo melhorar a sua qualidade de vida. Pelas respostas obtidas, verificamos que os docentes de EE inquiridos privilegiam as áreas da comunicação, do desenvolvimento pessoal e social/autonomias e a académica (leitura, escrita e cálculo). Os docentes de turma referiram como áreas privilegiadas a académica e de desenvolvimento pessoal e social. Estes dados estão em concordância com as observações efetuadas. Foi visível a preocupação por parte de todos os docentes em manterem uma interação comunicativa constante, respeitando o ritmo e capacidades dos alunos.

Outras situações de relevo que surgiram durante as observações e que inicialmente não foram previstas, pelo que não se consideraram na elaboração dos questionários, prendem-se com as limitações sentidas pela falta de recursos humanos (assistentes operacionais e técnicos), constituição das turmas e desgaste/ cansaço dos docentes de turma devido ao acréscimo de exigência ao nível do acompanhamento individualizado aos alunos com NEE e restantes alunos de turma.

Globalmente, cremos poder afirmar que obtivemos um leque de dados que possibilitaram respostas significativas para as questões orientadoras da nossa investigação e, por conseguinte, para considerarmos atingidos os objetivos do estudo.

4. Limitações ao estudo

Referimos algumas limitações verificadas ao longo da investigação. Em primeiro lugar, o tipo de estudo e a pequena dimensão da amostra, com impacto nos resultados e conclusões, que não poderão ser generalizados a outras unidades escolares, contribuindo, todavia, para ajudar a caraterizar e a perceber a dinâmica de trabalho desta escola e para melhorar a prática letiva e promover a desejada escola inclusiva.

Salientamos também, como limitações deste estudo, a dimensão subjetiva da observação naturalista e da abordagem qualitativa em geral, o "olhar" pouco treinado do observador, bem como o seu conhecimento dos alunos e as relações afetivas que com eles estabelece, que poderão ter constituído "obstáculos epistemológicos, [que] tanto surgem de um excesso de proximidade como de um excesso de distanciamento" (Bourdieu, como citado em Teodoro, 2001, p. 56).

Outra limitação ao estudo a assinalar relaciona-se com a própria natureza dos questionários como técnica de recolha de dados, pois, permitem que se responda da forma considerada desejável e não da forma fiel à realidade, levando consequentemente a um enviesamento dos dados.

Uma última limitação terá residido na falta de experiência da investigadora. Sendo este o seu primeiro trabalho neste âmbito, demorou por vezes na procura de documentação e no respetivo processamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, tecemos algumas considerações sobre a temática "multideficiência e inclusão", tendo por base um dos objetivos propostos neste estudo de caso: "Sensibilizar para a inclusão da criança/jovem portadora de multideficiência em ambientes educativos propícios ao seu desenvolvimento integral".

Segundo Amaral, "tudo o que a criança com multideficiência aprende tem de ser ensinado" (2002, p. 39). A filosofia da inclusão defende uma educação que seja eficaz para TODOS (Ainscow & Ferreira, 2003, p. 114), baseada no princípio de que a escola, enquanto comunidade educativa, deve proporcionar oportunidades a todos os alunos, independentemente das suas características pessoais, psicológicas ou sociais, tornando-se mais equitativa e sendo o pilar de uma sociedade mais justa. Amaral e Nunes consideram que "as necessidades de inclusão desta população vão muito para além da inclusão escolar e projetam-se em todos os contextos de vida em que se inserem" (2008, p. 7).

Atualmente, a Educação Especial é regulada pelo DL/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. Visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas dos alunos com limitações significativas. Este documento regulamenta a criação de redes de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos e educação das crianças cegas ou com baixa visão, bem como as Unidades de Ensino Estruturado para alunos com autismo e as UAEM. De acordo com Almiro *et al.* (2011), as UAEM representam uma resposta educativa especializada, situada em agrupamentos de escolas que reúnem grupos de alunos portadores de multideficiência.

Como sublinham Amaral e Nunes (2008), a atividade, o movimento e a comunicação apresentam-se como uma tríade importantíssima a contemplar na elaboração do Programa Educativo Individual dos alunos com MD. O sucesso educativo destes alunos depende de uma rigorosa identificação e avaliação das suas necessidades, e também da qualidade das práticas educativas. Só, assim, a mudança é possível. Como afirmam Pereira e Vieira (1996), "a desvantagem sofrida por cada indivíduo é pessoal e particular; por isso, a sua educação não pode ser feita sem um ensino individualizado, centrado nas necessidades de cada um" (como citado em Nunes, 2001, pp. 193-194).

A educação, destes alunos, ainda é vista como uma tarefa difícil e complexa. Esta visão prende-se com o que é essencial ensinar a estas crianças/jovens, uma vez que uma sala de aula oferece reduzidas oportunidades de aprendizagem.

Para estas crianças, uma intervenção de qualidade proporciona um ensino sistemático, com base nas suas rotinas diárias, e exige o trabalho de uma equipa transdisciplinar, na qual a família é um elemento indispensável. Assim, é importante:

- Seguir as motivações da família, selecionando os materiais e as suas atividades preferidas;

- Aproveitar as suas iniciativas, motivando-as o mais possível;

- Envolvê-las numa participação ativa nas atividades;

- Implementar estratégias adequadas às suas capacidades e aos seus interesses;

Para Ainscow (2001, cit. In Serrano, 2008) todos os alunos, ao longo do seu percurso académico, estarão sujeitos a incidir em posições de necessidades educativas, às quais a escola deverá dar uma resposta através de medidas precisas e adaptadas de apoio.

Trata-se de um desafio que apela ao empenhamento pessoal e solidário, à competência profissional e ao conhecimento experiencial de quantos são protagonistas nesta área educativa.

Ter uma filosofia assente em valores e convicções acerca do que é mais importante ensinar-lhes, de acordo com as suas capacidades e necessidades, pode ser útil para orientar o trabalho do educador. Desta forma, criam-se as condições para que as crianças se sintam felizes e tenham uma melhor qualidade de vida.

Lembramos, o texto da Declaração de Lisboa (2007), elaborada durante a sessão plenária na Assembleia da República, que teve como resultado os pontos de vista dos jovens no que respeita aos seus direitos, necessidades, desafios e recomendações para se seguir uma educação inclusiva de sucesso. Nela, a propósito da inclusão, os jovens concluíram:

> Compete-nos construir o nosso futuro. Temos de remover barreiras dentro de nós e dos outros. Temos de crescer para além da nossa deficiência, então o mundo aceitar-nos-á melhor. ([DeL], 2007, p. 23).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. (1997). Educação para Todos: Torná-la uma Realidade. In: M. Ainscow, G. Porter e M. Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 11-31.

Ainscow, M. (2000). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Unesco.

Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a Educação Inclusiva*. In D. Rodrigues, Perspetivas Sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora, pp. 103-116.

Almeida, L. e Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em psicologia e educação*. 3ª Edição. Braga: Psiquilibrios.

Almeida. A. C. F. (2011). *Inclusão Educativa dos Alunos com Multideficiência: Importância das Unidades em Multideficiência.* Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial.

Almiro, C., Belo J., Correia S., Leitão L. e Bucho I. (2011). *Inclusão e Multideficiência* Inhttp://multideficiencia.wikispaces.com/Inclus%C3%A3o+e+Multidefici%C3%AAncia. Consultado a 23 de abril de 2012 em http://multideficiencia.wikispaces.com/Inclus%C3%A3o+e+Multidefici%C3%AAncia.

Amaral, I. e Ladeira, F. (1999). *Alunos com multideficiência e ensino regular*. Nº 4 Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.

Amaral, I. (2002). *Characteristics of communicative interactions between children with multiple disabilities and their non-trained teachers: effects of a intervention process.* Tese de doutoramento, não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade do Porto.

Amaral, I. e Saramago, A. R., Gonçalves, A., Nunes, C. e Duarte, F. (2004). *Avaliação e intervenção em multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Amaral, I.; Elmerskog, B.; Tellevik, J.; Drave, D.; Fuchs, E.; Farrelly, A.; Prain, I.; Storani, E.; Ceccarani, P. e Skalická, M. (2006). *Participação e Actividade para Alunos com Multideficiência e Deficiência Visual. Uma abordagem educativa centrada em actividades para alunos com Multideficiência e Deficiência Visual*. IMPACT MDVI. MDVI Euronet. Sócrates Comenius.S.L Edição Bentheim. Wurzberg.

Amaral, I. e Nunes, C. (2008). Multideficiência e Inclusão. *Diversidades* [Multideficiência - Desafios], abril-junho (20), pp. 7-9. Recuperado de: pt.scribd.com/doc/3930950/Revista-Diversidades-Multideficiencia, em 20 de setembro de 2012.

Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídio para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edição 70.

Barreto, A.T.O. (2009)."*Os pares e a Inclusão da Criança Diferente na Escola do primeiro Ciclo".* Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bautista, R. (coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Editora Dinalivro.

Bell, J. (1997). *Como realizar um Projeto de Investigação. Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.

Bernardo, A. I. J. (2010). *A inclusão de um aluno com multideficiência na escola: estudo dos comportamentos de interacção entre pares*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, Especialidade de Educação Especial.

Bisquera, R. (1998). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora

Borgan, R. e Biklen, S. (2006). *A tradição da Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bricker, D. (1995). *The Challenge of Inclusion*. Journal of Early Intervention. Vol. 19, N° 3,

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass.: Harvard UP

Bru, M. (2001). *O que há para avaliar? A avaliação científica dos propósitos e discursos sobre práticas de ensino: depois das ilusões perdidas*. In C Hadji *et al* (org.), *Investigação para uma nova aliança*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Chen, D. E Dote-Knaw, J. (1998). *Early Intervention Services for young children Who have Visual Impairment with other Disabilities and theirs families.* Chapter 10, in: S. Z. Sacks e R. K. Silberman, Educating students who have Visual Impairments with another disabilities. Paul Brookes Publishing Co., Inc. Baltimore.

Contreras, M. D. C. e Valência, R. P. (1997). *A Criança com Deficiências associadas*. In: R. Bautista (coord.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

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

Correia, L. M. (2005). *Inclusão Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (org) (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. e Serrano, A. M. (1998). *Envolvimento parental em Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora.

Cortesão, L. (2001). *Acerca da ambiguidade das práticas multiculturais. Necessidade de vigilância crítica hoje e amanhã*. In D. Rodrigues (org.), A Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva (pp.51-57). Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas* (1985 - 2000). Braga: Universidade do Minho.

Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., Breia, G. e Micaelo, M. (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

[DeL] Declaração de Lisboa: *Pontos de Vista dos Jovens Sobre Educação Inclusiva* (2007). Recuperado de: www.fpce.uc.pt/pessoais/.../necessidades%20especiais-%20final.ppt, em 30 de julho de 2012

[DeS] Declaração de Salamanca 1994. *Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade. Salamanca*: Ministério da Educação e Ciência de Espanha

Denzin, N. e Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitive research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

[DGIDC] Direção-Geral da Inovação e do desenvolvimento Curricular (2006). *Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos*. Lisboa: Ministério da Educação.

[DGIDC] Direção-Geral da Inovação e do desenvolvimento Curricular (2009). *Educação Inclusiva - da retórica à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Duarte, F. (2004). *A avaliação e intervenção em multideficiência. Centro de recursos para a inclusão*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. 4ª edição. Porto: Porto Editora.

Evertson, C. e Green, J. (1996): Handbook or Research on Teaching. Macmillan Publishing Company. New York.C

Fernandes (1991). *Métodos e Regras para a Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial – Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, F. (2009). *Um Olhar sobre o funcionamento das unidades de apoio à multideficiência no distrito de Braga*. Dissertação para o Mestrado em Educação Especial. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto

Fortin , M. F. (2007). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta. Montreal.

Hadji, Ch.; Baillé, J. (2001). Investigação e Educação. Para uma "nova aliança" 10 questões acerca da prova. Porto: Porto Editora.

Hegarty , S.(1994). *Integracion and the Teacher*. In C.Meyer, S.Pijiand S.Hegarty (Eds). New Perspetives in Special Education: a six Country Study of Integracion, London:Routledge.

Huot, Réjean (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas* (tradução de Maria Luísa Figueiredo). Lisboa: Instituto Piaget.

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

Ladeira, F. e Amaral, I. (2001). *Alunos com multideficiência no Ensino Regular*. Coleção Apoios Educativos, Nº 4. Lisboa: ME/DEB.

Lima, J. (2006). *Ética na investigação*. In J. Lima e J. Pacheco (orgs.). Fazer investigação: *contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Edições Panorama.

Lima, I. (2007). *Observação da criança em contexto pré-escolar*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto (Material de apoio fornecido no âmbito do Mestrado de Educação e Desenvolvimento da Criança em Idade Pré-escolar: Risco e Prevenção, no ano letivo 2005/2006; policopiado).

Lopes, M. C. S. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

Madureira, I. P. e Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

[ME] Ministério da Educação (2005). *Unidades especializadas em multideficiência. Normas Orientadoras*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/ Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo. Recuperado de: http: //www.deb.min-edu.pt, em 5 de Agosto de 2012

[ME] Ministério da Educação (s.d.). *Domínio cognitivo motor e/ou sensorial (multideficiência)*. Recuperado de: http: //www.deb.min-edu.pt/especial/ defaultDCMS.Asp, em 5 de agosto de 2012.

Morais, A. M. e Neves, I. P. (2007). *Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista,* Revista Portuguesa de Educação, 20 (2), pp.75-104.

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

Nielson, L. B. (1999). *Necessidades educativas Especiais na Sala de Aula: Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.

Nunes, C. (2001). *Aprendizagem ativa na criança com multideficiência – Guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.

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

Nunes, C. (2005a). *Os alunos com multideficiência na sala de aula*. In Inês Sim-Sim, *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editora.

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

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

Nunes, I. M. S. (2010). *Planeamento Educativo e Programação de Atividades para Alunos com Multideficiência*. – Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de Grau de Mestre em Ciências da Educação

Orelove, F. P. e Sobsey, D. R. N. (2000). *Educating Children with Multiple Disabilities: a transdisciplinary* approach. 3ª edição. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.

Perrenoud, P. (1999). *Pedagogia Diferenciada: Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, E. (1996). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

Rodrigues, D. (2001). *A educação e a diferença*. In Rodrigues, D. (org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para a educação inclusiva*. Potro: Porto Editora.

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

Rodrigues, D. (org.) (2007). *Investigação em Educação Inclusiva*.Vol.2. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva/ Edições FMH.

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

Serrano, J. (2008). *Educação Inclusiva: o impacto pedagógico das divergências conceptuais*. Cadernos de Investigação Aplicada. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas;

Silva M.J (2006). *Contributo para o Estudo das Unidades Especializadas em Multideficiência. Estudo observacional em três unidades especializadas em multidefiência*. Dissertação para o Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento. Faculdade de psicologia e Ciências de Educação do Porto.

Silva, M.I. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes*. Coleção Ciências da Educação, Nº 9. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Smith, D.D. (2008). *Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão*. 5ª Edição. Porto Alegre: Artmed Editora.

Soares., T.D.S. (2011). *Olhares de Três Profissionais de Educação Especial perante o Trabalho Em Contexto de Unidade de Apoio À Multideficiência.* Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

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

Teodoro, A. (2001). *A Construção Politica da Educação. Estado, mudança social e politicas educativas no Portugal contemporâneo.* Porto: Edições Afrontamentos.

Tuckman, B. W. (2005). *Manual da Investigação em Educação*. 3º edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca. Paris:

Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo*, in A. Santos Silva e J. Madureira Pinto (org.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

Vales, M. (1997) *Técnicas cualitativas de investigatión social: Reflexión metodológica y prática Professional*. Madrid: Editorial Sínteses,

Vieira, F. e Vieira, M. (coords.) (1996). *Se houvera quem me ensinara. A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Warwick, M. (2001). *O Apoio às Escolas Inclusivas*. In RODRIGUES, David (2001). (org.). Educação e Diferença. Valores para Uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora.)

Warnock, H. M. (1978) *Special Education Needs*: Report of the committee of enquireinto the education of handicapped children and young people. London: Her majesty's stationer office.

Yin,R.K. (2002). *Estudo de Caso.* Porto Alegre: Bookman

LEGISLAÇÃO

Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de outubro. Diário da República, Nº 237/86, Série I. Assembleia da República.

Lei nº 9/89 – Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, de 2 de maio, Diário da República, Nº 246/96, Série I – A. Ministério da Saúde.

Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro. Diário da República, nº 21/90, Série I. Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Diário da República, Nº 193//91, Série I. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República, Nº 15/2001, Série I – A. Ministério da Educação

Decreto – Lei nº 20/2006, de 31 de janeiro – Diário da República, Nº 22, I Série A. Ministério da Educação.

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

Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro - Diário da República, Nº 193, 1ª Série. Ministério de Educação.

Despacho conjunto nº 38/SEAM/SERE/88

Despacho nº 173/ME/91, de 23 de outubro. Diário da República, N.º 244/91, Série II. Ministério da Educação.

Despacho nº 105/97, de 1 de julho. Diário da República. Nº 149. Série II. Ministério da Educação.

Despacho conjunto n.º 891/99, de 19 de outubro -Diário da República, 2.ª Série, n.º 244. Ministério de Educação.

Portaria nº 1102/97, de 3 de novembro – Diário da República, Nº254, I Série B. Ministério da Educação

ANEXOS

Índice de anexos

Protocolos de Observação Naturalista

Anexo PO.1	Protocolo de Observação Naturalista (11/04/2012))	iii
Anexo PO.2	Protocolo de Observação naturalista (30/04/2012)	vi
Anexo PO.3	Protocolo de Observação Naturalista (02/05/2012)	ix
Anexo PO.4	Protocolo de Observação Naturalista (07/05/2012)	xii
Anexo PO.5	Protocolo de Observação Naturalista (11/05/2012))	Xv
Anexo PO.6	Protocolo de Observação Naturalista (25/05/2012)	xviii
Anexo PO.7	Protocolo de Observação Naturalista (26/05/2012)	Xxi
Anexo PO.8	Protocolo de Observação Naturalista (01/06/2012)	xxiv

Fichas síntese de Observação Naturalista - Tratamento de Dados

Anexo FS.1	Ficha síntese de Observação Naturalista (11/04/2012))	xxviii
Anexo FS.2	Ficha síntese de Observação Naturalista (30/04/2012)	xxxi
Anexo FS.3	Ficha síntese de Observação Naturalista (02/05/2012)	xxxiv
Anexo FS.4	Ficha síntese de Observação Naturalista (07/05/2012)	xxxviii
Anexo FS.5	Ficha síntese de Observação Naturalista (11/05/2012)	Xli
Anexo FS.6	Ficha síntese de Observação Naturalista (25/05/2012)	xliv
Anexo FS.7	Ficha síntese de Observação Naturalista (26/05/2012)	xlvii
Anexo FS.8	Ficha síntese de Observação Naturalista (01/06/2012)	l

Questionários

Anexo Q.EE	Questionário aos docentes de educação especial (EE)	liv
Anexo Q.DT	Questionário aos docentes titulares de turma (DT)	lx

Figuras referentes a dados pessoais dos docentes (EE e DT)

AnexoQu.1 FiguraQu.1	Distribuição dos inquiridos quanto ao género – D.P (EE e DT)	lxvii
Anexo Qu.2- figura Qu.2	Distribuição dos inquiridos quanto à idade – D.P (EE e DT))	lxviii
Anexo Qu.3- Figura Qu 3	Tempo de serviço como docente – D.P (EE e DT)	lxix
Anexo Qu.4 - Figura Qu 4	Domínios de especialização em Educação Especial – D.P (EE e DT	lxx
Anexo Qu.5 – Figura Qu 5	Tempo de serviço com alunos com multideficiência – D P (EE e DT)	lxxi
Anexo Qu.6- Figura Qu 6	Tempo de serviço em UAEM – D.P (EE)	lxxii

PROTOCOLOS DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA

Anexo PO.1 - Protocolo de observação naturalista - 11/04/2012

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA
Ano letivo: 2011/2012 Ano de Escolaridade: 2º ano Nome da criança/jovem: Maria Data da observação: 11/04/2012 Descrição da atividade observada: Estudo do Meio “semear manjericos” Nome do responsável pela observação e registo: Graça Lopes Tempo /duração da observação: 20 minutos- 11:00-11:20h Situação: Sob o tema da área de estudo do meio “ À descoberta da Natureza ”a turma vai semear manjericos para vender na festa de final de ano letivo em junho Fazemos aqui notar a confidencialidade a que têm direito os participantes nesta observação, pelo que os nomes com que designámos a turma, nome do docente e dos respetivos alunos da turma são fictícios. Designámos a docente da turma por Ana a aluna com NEE por Maria e os restantes alunos por Ana e a assistente operacional por Isabel

TEMPO/HORAS	DESCRIÇÃO (SITUAÇÃO E COMPORTAMENTOS)	OBSERVAÇÕES E INFERÊNCIAS
11.00h	Acompanhada pela assistente operacional a aluna Maria entra na sala de aula. A docente vai ter com a Maria e diz: “Bom dia!” Os colegas dizem também bom dia à Maria. A docente acompanha a aluna até ao lugar toca-lhe no braço, sorri e diz: ”Bom, agora que chegou a Maria vamos começar a nossa tarefa.” A docente mostra uma imagem com uma planta e pergunta: ”Sabem como se chama esta planta?“ A docente dirige o olhar para a Maria, toca-lhe na mão, mostra a imagem e diz: “ Sabes como se chama, princesa?” A assistente operacional toca na mão da Maria e ela olha para a docente que sorri e que continua a mostrar a imagem. Os restantes alunos levantam os dedos. A docente pergunta a uma aluna (que está a olhar para o estojo da colega que tem o desenho de uma barbie): “Ana, que planta é esta?” A aluna olha para a imagem, mas não responde. A docente diz: “ Já falamos desta planta, e até têm uma imagem dela no vosso livro.” Um aluno diz: “ É um manjerico!” Alguns alunos riem e provocam barulho. A docente fica calada e olha para a turma em silêncio e todos se calam e olham para ela.	A docente toca na mão da Maria para a captar a sua atenção. A turma esteve motivada e interessada na realização da tarefa. Não se registaram ocorrências
11.05h	A Maria continua sentada com as mãos em cima da mesa e sorri. A assistente operacional toca-lhe no braço e sorri para ela. A docente diz: “ É um manjerico, cheira muito bem!” A docente poisa a imagem e tira dentro de uma caixa um pacote pequeno que agita e pergunta:” sabem o	

	que eu tenho aqui, dentro deste pacotinho? Reparem, também tem umas folhas de manjerico desenhadas, o que será?” A docente espera que os alunos descubram, mas como nenhum tenta descobrir, ela vai até ao quadro e escreve a palavra- *sementes*- e diz: “ Agora já sabem o que está dentro do pacote?” Os alunos leem e respondem. “São sementes!” Um aluno diz: “ Vamos fazer manjericos, professora?” A docente diz: “Vamos semear, não vamos fazer manjericos, vamos semear as sementinhas de majerico nos nossos copos de plástico.” A docente abre o pacote coloca algumas sementes na mão e vai junto da Maria e diz:” toma Maria são sementinhas de manjerico.” A docente abre a mão da Maria e coloca as sementes na sua mão. A aluna Maria fecha a mão, levanta o braço e toca com a mão fechada na cabeça e sorri. A assistente operacional toca na mão da Maria e baixa-lhe o braço. A aluna Maria olha por instantes para a docente e para a assistente operacional, sorri babando-se e balbucia sons. A docente tira as sementes da mão da aluna Maria e mostra-as aos outros alunos: ” Estão a ver são muito pequeninas, temos que ter cuidado para não deitar sementes para o chão.” A docente contínua:” Agora que já temos as sementes o que precisamos mais para a sementeira?”	
11.10h	Um dos alunos responde com o dedo no ar:” água, professora!” “Só?”- diz a docente. A Maria abana a cabeça e diz: “ águ” A docente olha para ela diz: ” Sim Maria, precisamos de água, e mais?” Outro aluno diz: “Areia, não terra!” A docente diz : “ Então vamos lá à nossa sementeira.” A docente coloca em cima da mesa, os copos de plástico, as sementes e o saco da terra. A docente vai até ao quadro e escreve as palavras (semear, sementes, água e terra). Olha para a turma e diz: ” vem aqui à frente um de cada vez, já sabem que a primeira é a Maria.” “Não. Esperem, falta ainda uma coisa!”. A docente desloca-se até ao armário e os alunos seguem-na com o olhar. Abre o armário e tira um regador que leva até à mesa e diz: “ Faltava o regador para a água.” Dirige o olhar para a Maria e diz: “ Maria, olha o regador vais buscar água com a Isabel!” A assistente operacional levanta-se, pega no braço da Maria que se levanta sem grande dificuldade. A docente dá o regador para a mão da Maria que acompanhada com a assistente operacional abrem a porta e vão buscar água.	
11.15h	Entretanto, a docente abre a gaveta da secretária e tira uma pequena colher de plástico que coloca também em cima da mesa. A Maria chega acompanhada pela assistente operacional com o regador na mão e coloca-o em cima da mesa. A assistente operacional afasta-se um pouco e a docente fica perto da Maria e diz: “ A Maria é a primeira, eu vou ajudá-la, todos vão estar com atenção, porque depois vão fazer sozinhos! Não	

11.20h	quero barulho e quem sujar limpa!” A docente vai dialogando com a aluna: ”Vamos pegar no copo, toma para a tua mão. A aluna Maria segura com força no copo que fica amachucado. Os colegas soltam algumas gargalhadas. A docente diz com voz zangada: “ Bem, querem ver que não vamos continuar!” Faz-se silêncio e a Maria baloiça o corpo com alguma agitação. A docente com a sua mão em cima da mão da Maria continua a tarefa: “ Cuidado, toma outro copo, coloca-o na mesa.” Com a ajuda da docente que continua com a mão em cima da mão da Maria, pega na colher e mete-a no saco da terra e tira uma colher de terra que coloca dentro do copo. A docente olha para a turma e diz: “ É assim que têm que fazer!” “Boa Maria, vamos continuar.” “Agora vamos deitar algumas sementinhas no copo, isso, já estão dentro do copo!” A Maria sorri e baba-se um pouco. A docente limpa-lhe a baba com um lenço de papel. A docente diz: “ Mais uma colher de terra, e agora o que falta meninos?” Os alunos dizem quase em coro:” “Água”. A docente diz:” Maria falta a água, vamos pegar no regador e deitar um pouco de água no copo.” A docente pega na mão da Maria e pegam no regador para deitar água no copo. A aluna Maria tenta pronunciar a palavra água. A docente diz para toda a turma: “ Viram, agora são vocês!” A docente pega no copo e dirigindo-se para a assistente operacional diz: “Vamos coloca-lo no peitoril da janela, sabes para quê Maria? “ A Maria não responde mas abana a cabeça e fixa por instantes a docente e a assistente operacional. A docente pergunta para os outros alunos: “Para quê?” Uma aluna responde: “para apanhar sol.” A docente completa:” Para ter luz, para nascer, crescer, senão morre.” ” Agora é a tua vez…”	

Anexo PO.2 - Protocolo de observação naturalista - 30/04/2012

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA
Ano letivo: 2011/2012 Ano de Escolaridade: 2º ano Nome da criança/jovem: Maria Data da observação: 30/04/2012 Descrição da atividade observada: Língua Portuguesa - Postal para "O dia da mãe" Nome do responsável pela observação e registo: Graça Lopes Tempo /duração da observação: 20 minutos 11:00-11:20 Situação: Em contexto de sala de aula, vão elaborar um postal alusivo ao "Dia da Mãe" Fazemos aqui notar a confidencialidade a que têm direito os participantes nesta observação, pelo que os nomes com que designámos a turma, nome do docente e dos respetivos alunos da turma são fictícios. Designámos a docente da turma por Ana a aluna com NEE por Maria e os restantes alunos por Vasco, Ana e a assistente operacional por dona Isabel.

TEMPO/HORAS	DESCRIÇÃO (SITUAÇÃO E COMPORTAMENTOS)	OBSERVAÇÕES E INFERÊNCIAS
11.00h	A docente abre a porta da sala de aula e os alunos entram a correr sem respeitar a fila. A docente entra e diz:" Que se passa, hoje não estão bem? Já à hora do lanche o Vasco entornou o leite! Fui dar com o pão da Ana no lixo, e agora esta confusão! " E continuou: "Será preciso escreverem outra vez as regas no caderno?" Os alunos acalmam-se e abrem os cadernos diários. Batem à porta. Entra a Maria acompanhada pela mão pela assistente operacional. Alguns alunos dizem: "É a Maria! Olá Maria!" A Maria balanceia o corpo e começa a andar mais depressa, dirigindo-se para o seu lugar, junto à secretária da docente. A assistente operacional toca-lhe no ombro e diz: " Mais devagar, tem calma, senta-te." A docente vai ter com a Maria faz-lhe uma festa na cara e diz:" Estás bem, Maria?" A Maria fixa por instantes a docente e abana a cabeça e diz: "Boa!" A docente dirige-se para a assistente operacional e diz: " Pode ir dona Isabel, já sei que não pode ficar!" A assistente operacional dá um beijinho à Maria e diz-lhe: "Até logo, Maria.". A docente dirige-se para a turma e diz para pararem de copiar o que está no quadro.	A docente dirige-se aos alunos com voz alta e zangada Parece que gostam da presença da colega Maria na sala
11.05h	Os alunos olham para a docente e param de escrever. A docente diz: " Como já chegou a Maria, vamos aproveitar para fazermos todos os postais para o "Dia da Mãe", estão de acordo?" Um aluno diz: " Vamos fazer como, professora?"	A docente demonstra carinho e afeto pela aluna Maria

	Antes de responder a docente olha para a Maria e repete: ”Maria, vamos fazer um postal para a dares à mãe!” A Maria fixa a docente e diz: “mãe, mãe” A docente toca-lhe na mão e diz: “Sim para a tua mãe, queres?” E continua: “Tenho aqui alguns exemplos de postais já feitos por outros colegas vossos, pudemos escolher algum que gostem!” A docente afasta-se da mesa da Maria e vai buscar uma caixa com alguns postais que tira da caixa e mostra-os aos alunos. Dentro da caixa está uma gravura de um bebé ao colo da mãe, a aluna Maria fixa por instantes a gravura e diz de novo: “mãe” A docente pega na gravura e coloca-a em cima da mesa da aluna Maria. A aluna Maria olha para a gravura, abana as mãos e sorri, caindo baba para cima da mesa. A docente pega nos postais e diz:” Vão vendo, passem de uns para os outros. Toma, começa por este lado.” Enquanto os alunos veem os postais e passam uns para os outros a docente vai para junto da Maria, toca-lhe na mão, levanta-lhe um pouco a cabeça e diz: “Vamos fazer um postal muito bonito para dares à tua mãe!” A aluna Maria baloiça o tronco e sorri: A gravura continua em cima da mesa da Maria, agora com um pouco de baba! A docente vai buscar papel que coloca na mão da Maria e leva-a a limpar a boca. A docente limpa a gravura e coloca-a no placard. A docente diz: “ Já viram todos os postais? Gostaram de algum?”	Parece que as atividades são alteradas para se adaptarem à presença da Maria A aluna repete a palavra “mãe” A Maria associou a imagem à mãe
11.10h	Alguns alunos respondem: “ Eu não sei! Ainda não escolhi! Gosto do postal que tem a forma do coração!” A docente vai buscar os postais ao último aluno e mostra alguns à aluna Maria que está voltada para trás quase a cair da cadeira. “Cuidado Maria, assim cais da cadeira ”-Diz a docente tocando-lhe no ombro e no braço para a endireitar na cadeira. “Olha vê estes postais são bonitos!” A docente vai mostrando os postais à aluna Maria que abana as mãos e sorri! A docente ainda junto da Maria diz: “ Então! Gostaram do postal em forma de coração?” “Temos que ter cartolinas!” A docente diz para uma das alunas: “Vem sentar-te ao pé da Maria, para eu ir ver das cartolinas no armário.” A aluna levanta-se pega nos lápis e no caderno e vai para a mesa da Maria. A docente vai até ao armário que está ao fundo da sala e tira algumas cartolinas de várias cores que coloca em cima de uma mesa vazia. A docente diz: “Temos estas, chegam para o trabalho.” A docente pega numa cartolina, dirige-se para a secretária pega no postal e num lápis e diz: “Vou contornar o coração na cartolina, vejam, cada um contorna o seu, temos mais cores, podem escolher.”	A aluna Maria parece entusiasmada com a atividade
11.15h	Os alunos olham para a docente que contorna o	

11.20h	coração, pega na tesoura e recorta-o: “Já está, fica assim!” “É bonito!” Diz um dos alunos. A docente diz: “Como já temos dois exemplos podem vir dois a dois contornar e cortar, enquanto esperam abrem os cadernos, vão pensar e escrever um texto para a vossa mãe.” A docente vai até ao quadro pega no giz e enquanto escreve *Dia da Mãe* e a data. Diz:” O dia da mãe é já no dia 6 de maio, temos que ter o postal pronto até 6ª feira.” Coloca as cartolinas em cima da mesa e diz: “ Vem primeiro esta fila, apontando para a fila da Maria. Os alunos levantam-se e vão, contornar o coração na cartolina A docente vai até ao lugar da Maria, coloca um pedaço de cartolina na mesa e diz: “Vamos fazer um coração grande para a tua mãe.” A docente coloca um lápis na mão da aluna. A Maria, segura no lápis com muita força e bate com ele na mesa. A docente diz:” Bem assim partimos o bico do lápis, calma princesa!” Pega-lhe na mão e ambas contornam o coração na cartolina. A docente diz: “Ficou bonito, Maria. Agora vamos recortar. A turma continua a escrever os textos e a contornar o coração com algum barulho e conversa a pares.	

Anexo PO.3 - Protocolo de observação naturalista - 02/05/2012

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA
Ano letivo: 2011/2012 Ano de Escolaridade: 1º ano Nome da criança/jovem: Pedro e João Data da Observação: 2/05/2012 Descrição da atividade observada: Matemática – Formas e cores (blocos lógicos) Nome do responsável pela observação e registo: Graça Lopes Tempo /duração da observação: 20 minutos 11:00- 11:20 Situação: Na sala de aulas, os alunos do 1º ano realizam atividades com os blocos lógicos - Identificam as figuras geométricas com as peças dos blocos lógicos, - Formam conjuntos de acordo com a forma, tamanho e a cor das peças. - Realizam uma ficha sobre formas geométricas. Fazemos aqui notar a confidencialidade a que têm direito os participantes nesta observação, pelo que os nomes com que designámos a turma, nome do docente e dos respetivos alunos da turma são fictícios. Designámos a docente da turma por Teresa, os alunos com NEE por Pedro e João e os restantes alunos por Paulo, Joana, Ana e Rita. A assistente operacional por, dona Isabel.

TEMPO/HORAS	DESCRIÇÃO (SITUAÇÃO E COMPORTAMENTOS)	OBSERVAÇÕES E INFERÊNCIAS
11.00h 11.05h	Acompanhados pela assistente operacional entram na sala de aulas e dirigem-se para os seus lugares, Os colegas também entram em grande confusão e sentam-se nos respetivos lugares. A docente vai ter com o João e o Pedro e toca-lhes nas mãos. “Hoje meninos, vamos trabalhar com os blocos lógicos, vai ser bom!” “Paulo, vai com o teu colega João buscar as caixas dos blocos que estão no armário.” O Paulo ajuda o João a movimentar-se pela sala e vão até ao armário buscar as caixas dos blocos lógicos. O Paulo dá uma caixa de blocos para o João levar até à mesa da docente. O João segura a caixa com um sorriso e leva- a até à mesa. A docente diz: ”Muito bem João, obrigada” O Paulo coloca também as outras caixas em cima da mesa e vai para o lugar. A docente diz “Agora A Ana e o Pedro vão colocar uma caixa por mesa! ” A Ana levanta-se e vai buscar as caixas. A assistente operacional toca na mão do Pedro e segurando-o -o pelo braço ajuda-o a levantar-se. A Ana dá uma caixa ao colega para as mãos, que a segura com o apoio da assistente. A dona Isabel diz em voz baixa para o Pedro:” Vamos dar esta caixa à Rita” O Pedro com a ajuda da assistente dirige-se para a mesa da Rita e coloca a caixa em cima da mesa. A assistente com a mão em cima do braço do Pedro diz:” Boa Pedro! Vamos buscar outra caixa, está bem?” O Pedro agita o corpo e tenta acelerar o passo. A docente que está sentada à secretária escreve no livro de ponto a atividade que vão realizar vê o Pedro a dirigir-se para a secretária e diz: “Pedro já não há mais caixas!” “Podes sentar-te	

11.10h	e ouvir com muita atenção, tu e o João também!" O Pedro fica parado junto da secretária a olhar para ela. A assistente toca-lhe no ombro e dirigem-se para mesa. A docente vai ter com o Pedro e toca-lhe na face e diz: "Para a próxima vais tu e o João distribuir todas as caixas, está bem? Não fiques triste!"A docente toca também no ombro do João enquanto fala e dirige o olhar para ele. O João abana o corpo e balbucia monossílabos e sorri. Escorre baba da boca do João. A assistente vai buscar um papel e coloca-o na mão do João que o aperta e com ajuda leva o papel à boca para se limpar A assistente pega no papel e coloca-o no lixo. Enquanto isto a docente dirige-se para o placard onde estão desenhadas as figuras geométricas e diz: "Vamos olhar com muita atenção para as figuras e responder."" Joana que figura geométrica é esta?" Antes da Joana responder já a Ana está com o dedo no ar pronta para responder. A docente diz: Não ponham o dedo no ar, só responde quem eu chamar." "Para de mexer na caixa Rita!" "Toma atenção" ! A Joana responde: " É um quadrado" O João e o Pedro mexem sozinhos nas caixas e cai uma peça para o chão. A assistente toca-lhes nas mãos e olha-os nos olhos e abana a cabeça e diz: "Ai! Ai! Eu zango-me" A docente continua a perguntar o nome das figuras que estão no placard e diz: " Pedro e João olhem o triângulo, parece o chapéu do palhaço! E o quadrado parece a nossa janela!"O João e o Pedro fixam por instantes as figuras e continuam a mexer nas peças do jogo. A docente diz: "Vamos ver se ainda se lembram das figuras geométricas. Tomem atenção! " A docente continua: " Abram as caixas e tirem um quadrado azul." A assistente repete para o João e para o Pedro: " Ouviram, vamos procurar um quadro azul!" O aluno João mexe sozinho nas peças e tira uma peça qualquer. O aluno Pedro espera que a assistente lhe toque na mão e o ajude na procura das peças A docente vai também ter com eles e ajuda-os na procura das peças. A turma começa a fazer barulho com as peças e a conversarem uns com os outros. A docente diz para a turma enquanto trabalha com o Pedro e com o João: "Não é preciso fazem tanto barulho, quero ver o quadrado em cima da mesa." A docente diz para o Pedro e para o João: " Ora, vamos lá descobrir um quadrado azul."A docente pega na mão do João e ambos vão tirar da caixa um quadrado azul. A docente mostra o quadrado ao Pedro e diz: "Vês é uma figura igual a esta." "Pedro, tenta encontrar na tua caixa."A assistente pega na mão do Pedro e tiram também um quadrado azul. O Pedro com o quadrado na mão tenta dá-lo à docente balbuciando monossílabos e a sorrir. A docente pega na peça e diz: " Muito bem todos conseguiram encontrar um quadrado azul?" E continua dirigindo-se para junto do quadro pega em 2 quadrados que estão em cima da mesa de 2 alunos e mostra-os para a turma e diz:" Reparem nos quadrados são iguais?" Em coro respondem:" Não!" A docente pergunta:" Joana, são diferentes	

11.15h 11.20h	porquê?" A Joana responde: " Um é grande e o outro é pequeno." A docente diz: " Muito bem! Na caixa há figuras geométricas iguais mas de cores e tamanhos diferentes, coloquem as peças em cima da mesa e reparem, não é preciso fazer barulho, meninos, não deixem cair as peças."Os alunos colocam as peças em cima da mesa e conversam uns com os outros trocando peças com o colega de mesa aproveitando para fazerem construções com as peças. A docente dirige-se para junto do Pedro e do João que com a ajuda da assistente operacional tiram as peças da caixa. A docente toca nas mãos dos alunos Pedro e João e olhando-os nos olhos pega num quadrado e diz: "Olhem temos aqui um quadrado amarelo, procurem outro igual a este " Vá Pedro procura bem !" João é igual a este vês?" Os dois alunos mexem nas peças e pegam numa qualquer. A assistente operacional e a docente tocam no ombro de cada um e mostram outra vez a peça, a docente diz em voz baixa para a assistente: "Deixe-os mexer nas peças à vontade." A docente volta a dirigir-se para os outros alunos e diz" Já viram que temos as 4 figuras geométricas de cores e tamanhos diferentes!" A docente mostra um triângulo amarelo e pequeno e um triangulo vermelho e grande e diz: " Estão a ver!" "Agora vou dar um fio de lã e vocês vão formar conjuntos com as figuras geométricas como eu disser. "Estejam com atenção. "A docente dá 3 fios de lã a cada aluno e diz: " Vão formar um conjunto de triângulos amarelos e de quadrados azuis pequenos. "Os alunos começam a procurar as peças e a formarem o conjunto com o fio de lã. Os alunos João e Pedro continuam a "brincar" com as peças com o apoio da assistente que vai dizendo em voz alta o nome das figuras geométricas e as coloca nas mãos de ambos. A docente vai observando o trabalho de cada um dos alunos e vai fazendo pequenas chamadas de atenção: "Não está completo, ainda há um triângulo amarelo, une as pontas do fio para ficarem todas as peças lá dentro!" E continua. "Agora vão formar outro conjunto de círculos e retângulos amarelos grandes" A docente vai ter com os alunos João e o Pedro e diz: "vamos também fazer um conjunto de quadrados azuis pequenos " A docente coloca o fio de lã em cima da mesa e a assistente repete: " Vamos lá, procurar os quadrados." O Pedro pega numa figura e aperta-a na mão. A docente e a assistente operacional ao mesmo tempo tocam no ombro do aluno. A docente diz: "Deixe dona Isabel, eu ajudo-o, veja do João." A assistente toca na mão do João e ele olha por instantes para ela. A assistente pega na mão do João e ambos pegam num quadrado azul e pequeno e colocam-no conjunto. A assistente faz uma festinha na cara do João que sorri e cai mais um pouco de baba. O Pedro com a ajuda da docente também coloca o quadrado dentro do conjunto. A docente diz" Já todos terminaram?"	

Anexo PO.4 - Protocolo de observação naturalista - 07/05/2012

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA
Ano letivo: 2011/2012 Ano de Escolaridade: 1º ano Nome da criança/jovem: João e Pedro Data da observação: 07/05/2012 Descrição da atividade observada: Expressão Plástica: Elaboração de um painel " A Primavera" Nome do responsável pela observação e registo: Graça Lopes Tempo /duração da observação: 20 minutos- 14:10- 14:30 Situação: Em contexto de sala de aula, os alunos exploram o tema sobre as estações do ano com a pintura de um de um painel alusivo à estação da primavera. Fazemos aqui notar a confidencialidade a que têm direito os participantes nesta observação, pelo que os nomes com que designámos a turma, nome do docente e dos respetivos alunos da turma são fictícios. Designámos a docente da turma por Teresa, os alunos NEE por João e Pedro, os restantes alunos por Afonso, Ana, Joana e a assistente por dona Isabel.

TEMPO/HORAS	DESCRIÇÃO (SITUAÇÃO E COMPORTAMENTOS)	OBSERVAÇÕES E INFERÊNCIAS
14.10h	Acompanhados pela assistente entram na sala e dizem boa tarde. A turma olha para os dois colegas, dizem boa tarde e sorriem. A docente dialoga com os alunos e toca-lhes nas mãos e tenta fixar o seu olhar. Com a ajuda da assistente e da docente sentam-se numa carteira junto à docente. Com a ajuda da assistente colocam as mãos em cima da mesa. O Pedro baloiça o corpo, bate com os pés e balbucia pequenas palavras: "bom, ah! Hum…" A docente toca-lhe na perna e no braço " Vamos lá Pedro, já chega!" O Pedro para com os batimentos e sorri. O João por sua vez, balança o corpo abre e fecha as mãos. A assistente operacional toca-lhes nos ombros para os manter atentos. A docente conversa com a assistente e diz: " Dona Isabel, preciso que coloque as tintas e os pincéis numa mesa junto ao papel de cenário, traga também o rolo de papel." A D. Isabel diz para os dois alunos:" Já venho, fiquem sossegados!" Os dois alunos olham para ela e voltam-se para trás vendo para onde ela vai. A docente vai para ao pé do quadro levando algumas imagens que vai colando no placard e diz:" Bom, vamos olhar com atenção para as gravuras. Pedro e João olhem para as imagens!" Os alunos começam a conversar uns com os outros sobre as imagens. A docente diz: " Ana, que vês nesta gravura?" A Ana responde: " passarinhos, árvores e muitas flores, parece o jardim do Seixal!" A docente tira a imagem do placard e dirige-se para o Pedro e para o João e diz: " Olhem, que bonito	Os alunos movimentam-se de acordo com as regras. O João e o Pedro esperam pela sua vez. A turma esteve motivada e interessada na realização da tarefa.

14.15h 14.20h	jardim, cheio de flores, passarinhos, vês, João?" A assistente operacional toca no ombro do Pedro e diz:" Olha Pedro, um jardim!" Os dois alunos olham por instantes para a imagem que está agora em cima da mesa deles e passam as mãos por cima dela, sorriem e abanam a cabeça. A docente diz:" É muito bonita!" A docente volta para o placard e diz:" Agora esta!" E, aponta para a outra imagem. " Um aluno levanta o dedo e sem esperar diz: É um rio com peixes e meninos a biricarem e a andar de baloiço." A assistente operacional toca nos ombros do Pedro e do João e diz, em voz baixa: " Olhem, os meninos a brincar!" Os dois alunos levantam a cabeça e fixam por instantes a imagem. A docente diz: " Que estação do ano será esta?" Os alunos todos tentam responder: " primavera, maio, verão" A docente bate uma palma e diz em voz mais alta: " Calem-se! Que confusão! já sabem que colocam o dedo no ar e eu chamo, que vem a ser isto! Ai! Ai!"Todos se acalmam. A docente continua: " Então, maio é uma estação do ano, Afonso?" O aluno Afonso fica calado e de repente diz: " Não é um mês do ano!" A docente diz: Com certeza, tens que estar com atenção. Joana diz lá que estação do ano é esta?" A Joana diz " primavera!" A docente diz: " boa Joana!" A docente vai para junto do Pedro e do João que estão a abanar o corpo e a cabeça e diz: "Estamos na primavera, sabiam? Há flores, passarinhos, árvores com flores, como esta vês Pedro?" "Olhem os meninos a brincarem! Eles estão contentes! Vejam, os passarinhos a voar!" A assistente operacional toca no ombro do João que está a olhar para trás e ao mesmo tempo diz: " Toma atenção vê a árvore com flores, que bonita!" Os dois alunos sorriem e continuam a agitar o tronco e a bater com as mãos na mesa. A docente e a assistente operacional tocam nos ombros e nas mãos dos alunos para eles sossegarem. Ainda junto aos dois alunos a docente diz para toda a turma:" Vamos também fazer um painel sobre a estação da primavera, para colocarmos no ginásio." A docente continua a explicar a tarefa:" Como estão a haver, temos em cima da mesa tintas e pincéis para pintarmos o painel, vão dois meninos de cada vez pintar, seguimos a ordem de sempre, primeiro a fila do Pedro e do João e assim sucessivamente. Não quero tinta no chão nem barulho, façam desenhos grandes!" E continua:" Enquanto esperam pela vossa vez vão acabar as fichas que não terminaram ontem e vão guardá-las no dossier. A docente e a assistente operacional tocam no ombro do Pedro e do João e fazem um movimento para eles se levantarem. Os alunos dirigem-se para junto do painel e o João tenta agarrar logo um pincel que está mais perto dele. A docente diz: " Calma, João nada de pressas."O Pedro está parado junto ao painel e olha fixamente	

14.25h 14.30h	para os frascos das tintas. A docente diz: " Gostas de ver as cores, Pedro? Temos muitas! Vamos começar por desenhar o sol, pode ser?" O Pedro faz um movimento com a cabeça e sorri, olhando para a ela. A docente com um sorriso pergunta: " O Sol é de que cor Pedro, aponta com o teu dedo, tu sabes!" O Pedro sorri outra vez e inclina o corpo para o frasco de tinta amarela e tenta pronunciar o nome da cor" am ….am ama…"" A docente Diz: "amarelo não é Pedro?" E tu João vais pintar, vais pintar…" A assistente operacional diz: "Uma flor vermelha!" O João abana as mãos e sorri caindo um pouco de baba. A docente diz: "Boa João uma flor vermelha, uma rosa!" Algum barulho de fundo na sala. A docente bate com a mão em cima da mesa e diz:" Estou a ouvir muito barulho mais baixinho, façam as fichas com atenção!" A assistente operacional e a docente ajudam o Pedro e o João a pintar, conversando entre elas e com os alunos. Diz a assistente operacional:" Isto tu gostas, não é João! Tudo que tenha cor é com ele!" Vamos desenhar o pezinho da flor de que cor é?" O João larga o pincel vermelho em cima do painel e faz um rabisco. A docente diz:" Olha mais uma flor! Esta é diferente! Tens que ter cuidado João!" A assistente operacional pega no pincel e coloca-o no frasco. O Pedro continua a pintar o sol sorridente agitando o tronco. A docente vai tocando na mão do aluno para o orientar na pintura A docente diz: " Temos que dar a vez aos outros meninos e continua: "" temos que terminar os desenhos" A docente e a assistente operacional continuam a ajudar o Pedro e o João a terminarem a pintura. A docente diz para a assistente operacional:" Pode já levá-los para lavarem as mãos." Dirigindo-se para os dois alunos diz. " Têm que ir lavar as mãos até já." A assistente operacional pega no antebraço do João e do Pedro e leva os dois cada um de seu lado dirigindo-se para a porta. A dona Isabel diz para uma das alunas: "Podes abrir a porta?" A aluna levanta-se e vai abrir a porta.	

Anexo PO.5- Protocolo de observação naturalista – 11/05/2012

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA
Ano letivo: 2011/2012 Ano de Escolaridade: 1º ano Nome da criança/jovem: Joana Data da observação: 11/05/2012 Descrição da atividade observada: E. Física - Jogos com arcos Nome do responsável pela observação e registo: Graça Lopes Tempo /duração da observação: 20 minutos - 10:00h - 10:20 Situação:Em contexto de sala de aula é feita uma abordagem à atividade a desenvolver no ginásio. No ginásio os alunos realizam atividades com arcos Fazemos aqui notar a confidencialidade a que têm direito os participantes nesta observação, pelo que os nomes com que designámos a turma, nome do docente e dos respetivos alunos da turma são fictícios.Designámos a docente da turma por Maria, a aluna com NEE por Joana e os restantes alunos por Pedro, Catarina, João, Teresa e Tiago

TEMPO	DESCRIÇÃO (SITUAÇÃO E COMPORTAMENTOS)	OBSERVAÇÕES E INFERÊNCIAS
10.00h 10.05h	**Na sala de aula-** A aluna entra na sala com a ajuda do colega tutor e senta-se na cadeira, olha para a docente, abana a cabeça e sorri. A docente vai ter com ela e toca-lhe no ombro e no braço. E diz: “bom dia Joana” A aluna Joana volta a sorrir e abana novamente a cabeça ao mesmo tempo que dá pequenos gritos. A docente vai para junto do quadro onde está escrito o plano diário e aponta para a atividade que se vai realizar e pergunta a um aluno: “Bem agora o que vamos fazer Pedro?” O aluno responde: “Vamos fazer educação física no ginásio” “Pois é, agora vamos para o ginásio!” A docente vai ao armário e retira a caixa das sapatilhas da Joana e leva-a até ela. A docente toca no braço da Joana e mostra-lhe as sapatilhas e diz. “Olha, Joana, vamos para o ginásio fazer jogos,” A docente pega na mão da Joana e dá-lhe uma sapatilha. A Joana aperta a sapatilha na mão e dá pequenos gritos e agita a cabeça. A docente toca no ombro da Joana ao mesmo tempo que tenta acalmá-la da agitação: “ Calma, já vamos, primeiro temos que calçar as sapatilhas.” “João e Tiago vão ao armário buscar os sacos das sapatilhas dos colegas calcem-se e formem uma fila ao pé da porta, nada de barulho, ouviram?” Enquanto a docente calça as sapatilhas à aluna Joana os outros alunos calçam-se, gritam e riem, provocando grande agitação e barulho. A docente, ainda junto à Joana grita: “ Então! Que linda turma, não sabem fazer menos barulho, que grande confusão!	A docente mantem a atenção da Joana tocando-lhe no ombro. A turma tem dificuldade em manter-se em silêncio. Ao longo do percurso sala-ginásio a aluna Joana revelou dificuldades de mobilidade e coordenação motora. A docente segurou sempre a Joana pelo braço e foi conversando com ela.

	Catarina para de saltar e vai para a fila.” A aluna Joana abana a cabeça dá pequenos gritos e sorri. A docente toca no ombro e agarra o braço da Joana fazendo um movimento para ela se levantar. “ Vamos lá Joana, vamos para o ginásio. Deixem passar a Joana para a frente, o último da fila fecha a porta da sala.”	Parece existir rituais de comunicação entre a aluna e a docente, de forma a entenderem-se
	No ginásio - A docente diz para todos se sentarem no chão ao mesmo tempo que ajuda a Joana a assentar-se. Vai junto do armário dos materiais de Educação Física e tira um arco para cada aluno. “ Venham cá os responsáveis pela distribuição dos materiais, deem um arco aos vossos colegas. Os alunos distribuem os arcos e colocam um junto da colega Joana que começa a mexer no arco e a gritar. “ Calma Joana não grites! “ A docente vai para junto da Joana e senta-se de frente para ela. A docente toca-lhe no braço e faz-lhe uma festinha na cara. A Joana abana a cabeça e sorri. “ Agora vão estar com atenção e ouvir o que eu digo! Vamos realizar movimentos com os arcos. “	Constante apoio da docente à aluna Joana na realização da tarefa A aluna Joana parece estar satisfeita com a atividade A aula parece agradar ao grupo /turma
10.10h	Os alunos sentados no chão mexem e movimentam os arcos de um lado para o outro falando uns com os outros. A docente em voz alta diz.“ Ouviram, calem-se e parem de mexer nos arcos” “ Bons, agora vão pegar no arco e colocá-lo à vossa frente”. A docente levanta-se, ajuda a Joana a pegar no arco e a colocá-lo à sua frente. “ Boa Joana!” A docente pega na mão da Joana e faz-lhe uma festa. A aluna Joana abana a cabeça e dá pequenos gritos. “ Agora todos de pé sem saírem do lugar ao pé do arco “ Toda a turma cumpre a ordem sem grande barulho. A docente ajuda a aluna Joana a levantar-se, tocando-lhe no ombro e no braço. “ Joana, vamos lá, ajuda a professora. Um dois e três de pé, és pesada!” A Joana sorri e abana a cabeça, agarra-se com força à docente. “ Agora mais um exercício, todos com atenção! Vão saltar para dentro do arco com os dois pés juntos” Os alunos riem e realizam o exercício. A docente exemplifica o exercício junto da aluna Joana. “Agora és tu Joana, vamos tentar!” A docente agarra a Joana pelos braços e faz um gesto de impulso para a Joana saltar. A Joana dá um passo e fica dentro do arco. “ Boa Joana! Estás quase a conseguir saltar! A Joana tenta sentar-se dentro do arco. “Não Joana, não é para te sentares, estás cansada? “ A docente segura na mão da Joana e dá nova ordem. “ Agora vão sair do arco ao pé-coxinho, nada de batota! Vamos lá tentar” Os alunos realizam a tarefa com alguma dificuldade. “ Joana, vamos sair do arco “ A docente toca no ombro e no braço da aluna para saírem do arco.	Parece zangada por ter deixado cair o arco ou está cansada da atividade
10.15h	“ Agora vão pegar no arco com a mão direita”. “Teresa vê lá essa não é a tua mão direita” A aluna pega no arco com a mão certa. A docente apanha o arco da Joana e dá-lho para a mão. “ Segura Joana não deixes cair!” A Joana movimenta o arco, deixa-o cair, começa a gritar e a abanar as mãos. A docente vai ter com ela, toca-lhe na mão, e fala com ela:	A aluna Joana parece gostar da assistente operacional, pois sorriu e abanou a cabeça quando a assistente operacional chegou junto dela.

10.20h	“ Então, para de gritar, calma!” “ Olhem, prestem atenção! Vamos fazer mais um exercício para terminar a aula” A assistente operacional entra no ginásio para levar a Joana para a Unidade	

Anexo PO.6 - Protocolo de observação naturalista - 25/05/2012

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA
Ano letivo: 2011/2012 Ano de Escolaridade: 1º ano Nome da criança/jovem: Joana Data da observação: 25/05/2012 Descrição da atividade observada: Matemática – fio de contas (contagens progressivas até 20; formação de conjuntos de 2, 4 e 5 elementos) Nome do responsável pela observação e registo: Graça Lopes Tempo /duração da observação: 20 minutos 11:00-11:20 Fazemos aqui notar a confidencialidade a que têm direito os participantes nesta observação, pelo que os nomes com que designámos a turma, nome do docente e dos respetivos alunos da turma são fictícios.Designámos a docente da turma por Maria, a aluna NEE por Joana e os restantes alunos por Pedro, Rita, João e Vasco

TEMPO/HORAS	DESCRIÇÃO (SITUAÇÃO E COMPORTAMENTOS)	OBSERVAÇÕES E INFERÊNCIAS
11.00h	Acompanhada pelo colega tutor, a aluna Joana entra na sala e dirige-se para o seu lugar, senta-se na cadeira, coloca as mãos em cima da mesa, olha para o colega, abana a cabeça e sorri. O colega faz-lhe uma festinha na cara e vai para o lugar. A docente que está junto à secretária vai ter com a Joana, toca- lhe no ombro e faz-lhe uma festinha na cara e diz: “Está tudo bem Joana?” A Joana abana a cabeça olha para a docente e sorri. A docente dirige-se para todos os alunos e explica a atividade oralmente. “Vamos trabalhar com o fio de contas” A docente vai buscar os saquinhos dos fios e coloca-os em cima de uma mesa vazia ao pé do quadro. O aluno Pedro levanta o dedo e diz: “professora eu ainda não bebi leite, posso ir buscar um pacote?” A docente olha para o Pedro e com um ar zangado diz: “Agora é que queres beber leite, não vais! “E continua: “ Toma atenção e para de conversar com a Rita “ A docente tira um fio de contas do saco e leva-o até à mesa da aluna Joana que está quase deitada sobre a mesa. A docente toca-lhe no ombro, pega-lhe na mão e dá-lhe o fio de contas. A docente diz:” vamos trabalhar com o fio de contas, Joana!	Parece existir formas particulares de comunicação entre a aluna e o colega tutor. O aluno levanta-se sem pedir autorização.
11.05h	A Joana aperta o fio de contas na mão e agita-o, Uma das bolas cai ao chão e um dos colegas levanta-se, a apanhá-las e entrega-as à docente. “Obrigada “ A docente pega na mão da Joana e ambas enfiam as contas no fio. Os alunos conversam uns com os outros A docente diz: “Os responsáveis pelos materiais vão	Parece existir bom relacionamento entre todos

	distribuir os sacos dos fios de contas pelas mesas, sem barulho!” Enquanto distribuem o material a docente desenha no quadro um exemplo de fio de contas A aluna Joana continua com o fio em cima da mesa que aperta e puxa as bolas. A docente dirige-se para junto da mesa da Joana e diz: “ Agora vão tirar o fio de contas do saco e vamos contar as bolas de duas em duas. Os alunos começam a contar em voz alta criando algum barulho e agitação. A docente pega no dedo indicador da mão direita da Joana e começa a contar em voz alta as bolas de uma a uma até 5. A Joana dá pequenos gritos e movimenta os dedos e a mão. A docente coloca a mão em cima do ombro da Joana e Diz: “ Calma, agora vou trabalhar com os teus colegas, toma o fio de contas. “ “Podem parar de contar e tomem atenção!” “Vamos ver quem conseguiu contar sem se enganar!” “ Rita, quantas bolas contaste?” A aluna Rita diz:” 20” e mostra o fio com as contas em grupos de 2. “Muito bem, Rita! E tu, Pedro, contaste também 20?” O aluno Pedro abana a cabeça e diz sim. “ João vai ao quadro e desenha as bolas como tens no teu fio. O aluno dirige-se para o quadro e executa a tarefa. A docente vai ter com a Joana que continua a mexer no fio de contas e a abanar a cabeça. A docente diz” “Joaninha vamos lá mais uma vez, vamos contar as bolas.” A docente pega novamente na mão da Joana e conta as bolas O João acaba a tarefa no quadro e diz: “ Já está!” A docente olha e diz: “ Está bem, vai para o teu lugar e vamos continuar a efetuar contagens. “Agora vamos contar de 4 em 4, vamos lá quero ver todos a formar os grupos de 4 bolinhas no fio.” Todos contam e separam as bolas no fio. A docente vai ao lugar de alguns alunos e ajuda-os nas contagens. A aluna Joana dá pequenos gritos e deita o fio de contas para o chão. A aluna Rita levanta-se, apanha o fio de contas, coloca-o na mesa da Joana e faz uma festinha à colega. A docente diz: “ Vamos Joana agradece à Rita é tua amiga!” A docente toca na mão da aluna Joana que sorri e abana a mão. A docente dirige-se novamente para a turma e diz: “Então, quantos conjuntos de 4 bolas fizeram?” Em voz alta e com alguma agitação os alunos dizem: “5” A docente diz” Muito bem! “Vai o Vasco ao quadro e desenha no fio os conjuntos.” A docente pede para contarem de 5 em 5 e formarem os conjuntos no fio de contas.	os alunos da turma. A docente fala devagar e vai olhando para a Joana. A turma parece calma, manipulam bem os materiais, estão atentos às atividades. Mantêm-se contatos físicos e verbais com a Joana
11.10h 11.15h	A turma executa a tarefa sem dificuldades. A docente vai para junto da aluna Joana e pede-lhe para lhe dar uma bola do fio de contas. A docente toca na mão da aluna Joana e leva-a a pegar na bola	A docente continua atenta e a manter contatos com todos os alunos.

11.20h	e a colocá-la na sua mão A docente diz:" Boa Joana foi capaz de dar a bola à professora!" A docente faz uma festinha na cara da Joana que sorri e baloiça o tronco " Bem! E vocês, já contaram de 5 em 5 as bolas e quantos conjuntos formaram no fio de contas?" "Eu vou aos lugares ver o vosso trabalho!" A docente vê o trabalho de cada um e manda guardar o fio de contas. A aluna Joana é ajudada pelo colega tutor que coloca o fio de contas dentro do saco e dá-o aos colegas do material para arrumarem os sacos no armário. A docente diz: " Agora vão fazer uma ficha de matemática, tomem atenção!"	A aluna parece interagir com a docente e participa na atividade A docente desloca-se pela sala, durante a atividade, orientando e observando o trabalho de cada aluno

Anexo PO.7 - Protocolo de observação naturalista -26/05/2012

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA
Ano letivo: 2011/2012 Ano de Escolaridade: UAEM Nome da criança/jovem: Joana, João, Pedro, Maria e Ana Data da Observação:26/05/2012 Descrição da atividade observada:Preparação de um lanche Tempo /duração da observação: 10h00/10h20m Nome do responsável pela observação e registo: Graça Lopes Situação: Tarefa do quadro de rotina: Preparação para o lanche e lanchar Dois alunos estão a desenhar com a ajuda de uma docente, outro aluno está a trabalhar com a outra docente usando os símbolos do sistema português de comunicação (SPC) .Fazemos aqui notar a confidencialidade a que têm direito os participantes nesta observação, pelo que os nomes com que designámos a turma, nome do docente e dos respetivos alunos da turma são fictícios. Designámos as docentes da UAEM por Dulce e Paula, os alunos com NEE por Joana, João, Pedro, Maria e Ana e colega tutor por Paulo

TEMPO/HORAS	DESCRIÇÃO (SITUAÇÃO E COMPORTAMENTOS)	OBSERVAÇÕES E INFERÊNCIAS
10.00h	Dois alunos estão a desenhar com a ajuda de uma docente, outro aluno está com a outra docente a trabalhar com os símbolos do SPC. A Maria entra na sala da UAEM acompanhada por um colega que diz:" Bom dia, venho trazer a Maria professora!" A docente Dulce levanta-se e vai ter com a Maria e com o seu colega e diz" Bom dia, Paulo. Obrigada, podes ir." A docente segura na mão da Maria e diz: "Olha, está na hora do lanche. Vamos parar com os trabalhos e lavar as mãos." A docente Dulce pega nas mãos dos alunos que estão a desenhar e diz: "Vamos lavar as mãos " Faz um movimento colocando um de cada lado e pegando-lhes pelos braços encaminha-os para a porta para irem lavar as mãos. Uma das assistentes operacionais entra com uma aluna em cadeira de rodas que acaba de chegar da carrinha e diz: "Já chegou! Parece ter um pouco de febre, Vem muito quentinha." A docente Dulce dirige-se para junto da aluna Ana com a Maria e a Joana segurando-as uma de cada lado e diz olhando a Ana nos olhos: " Olá, princesa, estás boa!" Toca-lhe na cara e dá-lhe um beijinho na testa. A aluna, olha para a docente e estica as pernas e fixa-a por instantes. A docente diz: "Vamos ver se consegue beber o leitinho!" A assistente operacional coloca a cadeira junto à mesa redonda e vai buscar o tabuleiro que encaixa na cadeira. Entretanto chega outra assistente operacional que entra na sala com um dos alunos que foi lavar as mãos e atrás dela entra a docente Paula com o outro aluno. A assistente operacional diz: "	

10.05h 10.10h 10.15h	Bom dia meninos bom dia professora!"A docente Dulce diz: "Bom dia! Paula leva a Joana e a Maria, ainda não lavaram as mãos." A docente Paula entrega o Pedro à docente Dulce e segura pela mão as duas alunas para a irem lavar as mãos. A docente Dulce com o Pedro pelo braço dirigem-se à mesa redonda e senta-o na cadeira. A docente Paula chega com as duas alunas pela mão e senta-as na cadeiras puxando-as para junto da mesa. A docente Dulce vai buscar o quadro das tarefas, coloca-o em cima da mesa, mostra o cartão com o símbolo do lanche e diz: " Hoje quem é a distribuir os tabuleiros individuais? " Aponta para o cartão e para o nome do aluno, olhando cada um fixamente. A docente Paula diz: "Será a Maria?" A Maria olha por instantes a docente e sorri!". Abana as mãos e cai um pouco de baba em cima da mesa. Uma das assistentes vai buscar um pano e limpa. A docente Dulce diz: "É a Maria! Hoje é a Maria a ir buscar os tabuleiros, vai lá Maria." A docente Paula toca no ombro da Maria e ajuda-a a levantar-se e vão as duas buscar os tabuleiros feitos em cartolina plastificados com o nome e desenhos de cada aluno. Dirigem-se ao local onde se encontram os tabuleiros. A aluna Maria ajudada pela docente tira um de cada vez. A docente vai contando em voz baixa: "1, 2, 3, 4, 5!" A docente continua: "Já temos os 5 tabuleiros." Com a sua mão em cima do ombro da Maria dirigem-se para junto da mesa redonda e colocam-nos em cima da mesa. A docente Dulce diz: "Maria dá os tabuleiros aos teus colegas" A docente Paula toca na mão da Maria e ajuda-a a pegar nos tabuleiros e diz: " Este é de quem, Maria!" A aluna Maria fixa o olhar por instante emite um som, olha para o colega e com a ajuda da docente coloca-o junto dele. A assistente operacional coloca-o à frente do aluno. Com a ajuda da docente a Maria vai identificando os tabuleiros de cada colega e a colocá-los à frente de cada um deles. A docente Dulce diz: " Boa Maria " As docentes e as assistentes operacionais batem palmas à Maria que já sentada movimenta o tronco para a frente e para trás e emite sons. Uma assistente operacional que está perto da aluna em cadeira de rodas diz: "A Ana deixou-se dormir!" A docente Paula vai junto dela e diz: "É melhor comer quando acordar, senão agora começa a chorar!" A docente Dulce diz: " Agora faltam ainda os copos, e mostra um cartão com copos." "Quem é na distribuição dos copos" A docente Paula aponta para o quadro das tarefas e diz: " Olha é o João!" "Vamos João vamos buscar os copos." O João ajudado pela assistente operacional vai ter com a docente Paula que foi ao armário buscar os copos que coloca na mão. do João. O João encosta a mão ao tronco e leva os copos para a mesa com a ajuda da assistente operacional que o ampara pelo braço. A assistente operacional ajuda o João a colocar os copos no tabuleiro de cada um dos colegas. A	

10.20h	docente Dulce vai contando os copos em voz alta passando por cada um deles: “ 1, 2, 3, 4 e 5 copos” a docente Dulce abre a mão e mostra 5 dedos e diz: “ 5 , vamos todos mostra a mão com 5 dedos, Maria , estás a cair da cadeira” Uma assistente operacional ampara a Maria e coloca-a direita na cadeira. Com a ajuda das docentes e das duas assistente operacionais que pegam nas mãos dos alunos todos mostram os 5 dedos da mão. A docente Dulce diz: Muito bem vamos baixar as mãos. Dá um tempo de espera para todos ficarem calmos e prontos para continuarem. A docente Paula mostra aos alunos um cartão com uma imagem alusiva ao pão e ao pacote do leite e diz: “ Agora falta o pão e o leite não é meninas, Joana e Maria!”A Joana fixa a docente e bate com a mão na cabeça, a aluna Maria baloiça o corpo e sorri. As duas alunas acompanhadas pelas duas assistentes operacionais vão buscar os pacotes do leite e o saco do pão que estão em cima da bancada. A assistente operacional dá dois pacotes de leite à Joana e leva ela os outros A Maria com a ajuda da assistente operacional que lhe coloca o saco na mão leva o pão até à mesa. As docentes abrem os pacotes do leite e deitam-no dentro dos copos As assistentes operacionais distribuem as metades de pão com manteiga pelos alunos, colocando-as dentro do tabuleiro. As docentes e as assistentes operacionais ajudam os alunos a comer, segurando-lhes na mão, para levarem o pão e o copo do leite até à boca.	

Anexo PO.8 Protocolo de observação naturalista - 01/06/2012

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA
Ano letivo: 2011/2012 Ano de Escolaridade: UAEM Nome da criança/jovem: Joana, João, Pedro, Maria e Ana Data da Observação:01/06/2012 Descrição da atividade observada: Comemorar o "Dia da Criança" com a confeção de um bolo Tempo /duração da observação:20 minutos-11h00-11h20m Nome do responsável pela observação e registo: Graça Lopes Situação: Preparação de um bolo "salame" para comemorar o "Dia da Criança" Os alunos acompanhados pelas docentes e as duas assistentes operacionais, depois do toque para a entrada vão lavar as mãos na casa de banho, entram na sala da Unidade e com o apoio das docentes e assistentes operacionais sentam-se à volta de uma mesa redonda exceto uma aluna (Ana) que, devido à sua problemática mantém-se sentada na cadeira de rodas colocada também junto á mesa. Fazemos aqui notar a confidencialidade a que têm direito os participantes nesta observação, pelo que os nomes com que designámos a turma, nome do docente e dos respetivos alunos da turma são fictícios. Designámos as docentes da UAEM por Dulce e Paula, os alunos com NEE por Joana, João, Pedro, Maria e Ana

TEMPO/HORAS	DESCRIÇÃO (SITUAÇÃO E COMPORTAMENTOS)	OBSERVAÇÕES E INFERÊNCIAS
11h00m 11h05m	A docente Dulce bate uma palma e diz para o grupo de alunos: "Hoje começa um novo mês, sabiam, ainda não o colocámos no nosso quadro."É também o vosso dia sabiam?" E contínua:" Maria vai ao calendário com o Pedro e descubram que mês começa hoje e em que dia da semana estamos." O aluno Pedro e a aluna Maria ajudados pela docente Dulce, que lhes toca nas mãos e faz um movimento para eles se levantarem deslocam-se até ao placard onde estão os cartões com os meses do ano e os dias da semana fixados com velcro. A docente Dulce diz:" Vamos lá descobrir qual é o mês que vem a seguir a maio, e que dia da semana é hoje?" "Qual é Maria? Pedro? " A aluna Maria fixa por instantes o olhar nos cartões e leva a mão a um cartão que tenta agarrar com o nome do mês e com o desenho de meninos a brincar A docente Dulce pega no cartão e mostra-o para os outros alunos verem e diz: " junho, estamos no mês de junho hoje é dia 1!" E levanta um dedo. Continua a dizer: "Hoje é Dia da Criança, estamos todos de parabéns nesta sala!" "Pedro já descobriste o dia da semana?" O aluno Pedro escolhe o cartão que está a seguir ao de quinta feira, pega nele e a docente diz: " Boa, Pedro! É mesmo esse." Toca-lhe na mão para ele lho dar e mostra-o também aos outros alunos. Com os dois cartões na mão, diz: " Mês junho, dia 1 e hoje é sexta feira, Hoje é o vosso dia. É dia da Criança!" "Vamos colocar no quadro!" Dirigem-se para o quadro do calendário com os dias da semana e do mês, e ambos os alunos ajudados pela docente (segura-lhes nas mãos), colocam os cartões no lugar certo.	

11h10m	A docente enquanto encaminha os alunos para os lugares diz: “Vamos festejar este dia de uma forma muito doce!” A docente que está junto aos outros alunos ia a dizer que faltava preencher o quadro das rotinas, quando a Ana (aluna que está sentada na cadeira de rodas) grita, começa a tossir, engasga-se e parece ter falta de ar. Uma assistente operacional vai para junto dela, pegando-lhe no tronco mantém-na mais direita na cadeira, faz-lhe uma festinha no rosto e dá-lhe um beijinho:” Pronto, já passou! A aluna movimenta a cabeça abre e fecha os olhos fixando a assistente operacional A assistente permanece junto da aluna colocando a sua mão em cima da dela. A docente Paula diz:” Vamos, fazer um bolinho, boa! Vamos fazer ”salame”, que bom hum!” Um aluno levanta os braços e mexe as mãos, abrindo e fechando os dedos: Outro aluno balança o tronco e parece dizer ” bolo”. As docentes dizem quase ao mesmo tempo:” Já chega, parem!” As assistentes operacionais tocam nos ombros dos alunos mais agitados e estes acalmam-se. A docente Dulce diz.” Vamos lá colocar no quadro das rotinas o cartão desta atividade.” E, continua dirigindo-se para o João tocando-lhe no braço: “João vai lá colocar o cartão, sabes qual é?” A assistente operacional toca no ombro do João e pega-lhe no braço para ele se levantar e vão os dois até ao quadro das rotinas. O João mexe nos cartões que estão dentro de uma caixa com vários desenhos correspondentes a cada atividade e tira um com o desenho de uma casa. A assistente operacional diz: “ Oh! João ainda não são horas de irmos para casa!” A assistente toca na mão do João e coloca o cartão dentro da caixa. O João fixa por instantes a caixa com os cartões e tira um com o desenho de um bolo com um pacote de farinha e, leite. A assistente operacional diz: “ É esse mesmo, João “ A assistente operacional pega na mão do João e levanta-lhe o braço virando o cartão para os outros alunos. A docente Paula diz” Muito bem é esse mesmo! Vejam meninos o João tem o cartão do bolo.” A assistente operacional ajuda o João a colocá-lo no quadro no lugar certo e vão novamente para o lugar, sempre encaminhando o aluno. Todos sentados à volta da mesa redonda as docente vão buscar uma caixa que está junto ao quadro de escrever e uma assistente sai da sala e vai à cozinha buscar uns tabuleiros individuais que coloca um á frente de cada aluno. Uma das alunas com o braço empurra o tabuleiro e sorri. A docente Dulce diz: “Vamos lá então começar!” As duas docentes vão tirando dentro da caixa os ingredientes para o salame e ao mesmo tempo vão fazendo perguntas. Docente Dulce: “Temos aqui, sabem o quê?” E fica calada, por uns instantes, mostrando o pacote que tem na mão. Os alunos olham para o pacote e um deles abana as mãos. A docente Paula diz: “Sabes o que é?” A docente cala-se e olha para o aluno. A docente Dulce coloca o pacote mais perto dele e diz: “São bolachas!”As	A aluna Ana grita e engasga-se e fica agitada. É tranquilizada pela assistente

11h15m 11h20m	docentes passam os pacotes por cada um deles e todos, com ajuda, tocam nos pacotes das bolachas. As docentes continuam a tirar os produtos da caixa, esperam que os alunos digam o nome deles e passam os produtos por todos os alunos para que lhes toquem. Uma aluna aperta um ovo e este cai no chão. Uma assistente operacional diz com um sorriso: “ Um já está no chão!” Vou ver se na cozinha nos dão outro!” As docentes e a outra assistente operacional abrem os pacotes das bolachas e dão algumas aos alunos colocando-as dentro do tabuleiro de cada um ” A docente Dulce diz: “ Agora vamos partir as bolachas aos bocadinhos, assim, vejam!” A docente Dulce e a assistente operacional mostram como se faz. A docente Paula pega numa bolacha e vai ter com a Ana que está na cadeira de rodas e toca- lhe na mão e dá-lhe a bolacha para a mão. Aluna aperta a bolacha e começa a abrir a boca. A docente pega-lhe na mão e leva-a até à boca da aluna que nesse momento se engasga com a saliva e começa a tossir e a revirar os olhos. A assistente operacional deixa as bolachas e vai ter com a docente. Ambas seguram a cabeça da aluna inclinando-a para a frente, pegam-lhe nos braços e no tronco para a endireitarem na cadeira. A aluna começa a chorar. A docente faz-lhe uma festinha na testa e baixinho diz: “Calma! Já passou!“ A docente tenta dar-lhe um bocadinho de bolacha mas a aluna não consegue mastigar, permanecendo com ela na boca. Os outros alunos acompanhados pela docente Dulce e agora pelas duas assistentes operacionais esmigalham as bolachas para dentro dos tabuleiros. A docente Paula mostra novamente o pacote do chocolate em pó e diz o nome “Chocolate”, faz uma pausa, olhando – os fixamente. Os alunos seguem por instantes os movimentos da docente. Alguns sorriem, outros deixam as bolachas e levam as mãos à boca. A docente abre o pacote de chocolate e verteu-o para dentro de uma tigela grande.	Parece que ninguém dá atenção ao cartão. A Ana volta a engasgar-se e chora, Momento de preocupação na sala

FICHAS SÍNTESE DE OBSERVAÇÕES NATURALISTAS - TRATAMENTO DE DADOS

Anexo FS.1 – FICHA SINTESE DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA (11/04/2012)

TRATAMENTO DE DADOS

PROFESSOR/DOCENTE	**Ana 2º ANO**		
Nº DE ALUNOS	**20**	**FALTAS**	**1**
DATA	**11/04/2012**	**TEMPO OBSER**	**20m**
OBSERVADOR	**Graça Lopes**		

I – Elementos fornecidos pelo docente antes da aula (elementos sobre objetivos, estratégias e avaliação: plano da aula)

A docente informa que se trata de uma turma de 2º ano a frequentar a escola no horário duplo da manhã (8h00m- 13h00m).É constituída por 20 alunos, integra uma aluna com NEE com problemática no domínio da multideficiência a frequentar a UAEM, acompanhando a turma em dois períodos letivos de uma hora.
A docente apresenta o horário de permanecia da aluna com NEE na sala e a respetiva atividade a realizar-se.
Refere que a aluna acompanha a turma desde o 1º ano de escolaridade.

Situação: Sob o tema da área de estudo do meio " À descoberta da Natureza "a turma vai semear manjericos para vender na festa de final de ano letivo em junho.

Área : Estudo do Meio
Objetivos:
- Identificar a planta
- Responder oralmente a questões relacionadas com o tema.
- Experienciar a sementeira de uma planta (manjerico).
- Registar no quadro e no caderno diário as diferentes etapas da atividade.
- Promover competências sociais /interações com os pares e adultos.

Estratégias – Dialogar com todos os alunos, direcionando individualmente a informação oral e visual param a aluna com NEE.
Visualizar um manjerico
Informar e exemplificar cada passo da atividade.
Realizar a atividade de forma individual.
Apoiar e orientar os alunos com maior dificuldade de realização.

Avaliação: A docente refere que a avaliação é continua, sistemática, tem em atenção a participação oral, cumprimento das regras e desempenho na realização da tarefa.

II – Estrutura verificada pela observação

A docente desenvolve a mesma atividade para todos os alunos, de acordo com o ano de escolaridade e com os diferentes estilos de aprendizagem e formas de comunicação.
A docente centraliza a informação para a aluna com NEE através de comunicação oral, dirigindo-lhe diretamente o discurso, interpelando-a a responder. Mantem contato visual, estimulação táctil (toques nos ombros, nos braços e mãos).
A docente faz pequenas pausas, esperando pela resposta dos alunos.

A docente e a assistente operacional interpretam os comportamentos da aluna com NEE. A assistente operacional mantem contato com a aluna com NEE, dirigindo-se de uma forma meiga e prestando-lhe o apoio necessário. A docente antecipa ações e faculta objetos da atividades, pela visualização de imagens, e objetos reais (sementes), regador, água…. A aluna com NEE realiza a atividade de acordo com os seus tempos de realização. A atividade por parte da aluna com NEE é realizada com o apoio constante da docente e assistente operacional. Toda a turma cumpre o estabelecido pela docente sem recusa. Os alunos mantêm a atenção durante a realização da atividade. A docente mantem uma sequencia lógica no desenvolvimento da atividade
III – Dinâmica da comunicação
Docente/alunos - A docente aquando da exploração oral, dirige-se para toda a turma, direcionando a comunicação para a aluna com NEE e para os alunos que são questionados, promovendo um apoio individualizado. Dá ordens e faz repreensões a comportamentos e atitudes incorretos para com a aluna com NEE. **Alunos /docente –** Os alunos dirigem-se à docente para esclarecimentos e responder às questões orais. Mantêm-se em silêncio quando repreendidos. Quando existe comunicação é quase sempre por iniciativa da docente. **Docente /aluna com NEE –** A docente direciona a informação privilegiando os canis auditivos e visuais. Faz chamadas de atenção orais e táteis para captar a atenção e despertar motivação e participação da aluna na atividade. Mantem comunicação constante com a aluna partindo a iniciativa da docente. **Aluna com NEE/docente –** Interação e resposta através de movimentos corporais (visual, expressões faciais, batimentos com as mãos e balanceamento do tronco), através da imitação e de verbalização de sons. **Assistente operacional/aluna com NEE –** Acompanhamento e orientação à aluna. Interagem através da comunicação oral, táctil e visual. **Aluna com NEE/ assistente operacional -** A aluna acata e corresponde às pistas comunicativas da assistente operacional. A iniciativa é sempre da assistente operacional que estimula a comunicação e a apoia na realização das tarefas. **Alunos /alunos –** conversam uns com os outros, distração de uma colga com o estojo da colega. Comportamento repreensível para com a colega com NEE, quando estraga o copo.
IV – Aspetos predominantes da relação (docente/aluno; aluno/docente)
É estabelecida boa relação entre a docente os alunos. Ambiente relativamente calmo sem grandes atritos. A docente dialoga com os alunos de forma amigável e calma. Quando reprende fá-lo com ar de zangada, mas volta á normalidade. Os alunos acatam e respeitam a docente mantendo um clima agradável de trabalho. A docente embora se dirija por igual a todos os alunos, aquando da permanência da aluna com NEE na

sala, direciona a comunicação mais para ela e disponibiliza mais tempo para a orientar e apoiar na realização da tarefa conjuntamente com a assistente operacional.
V – Casos de alunos
Refere-se o caso dos alunos que se riram quando o colega disse o nome da planta, causando barulho e alguma agitação. A docente ficou calada e olha para a turma, todos ficaram em silêncio e prosseguiram com a exploração do tema. Também se regista o caso em que a aluna com NEE pegou no copo e o amachucou, provocando novamente risos e barulho. A docente ficou zangada, repreendeu a turma e os alunos ficaram em silêncio. Deu-se novamente continuidade à atividade, sem grandes barulhos ou confusões.
VI – Elementos fornecidos pela docente após a aula
A docente refere que a aluna com NEE é muito meiga. Trabalha com ela desde o letivo transato. Está sempre bem-disposta e é comunicativa. Vem acompanhada pela assistente operacional com a qual mantém bom relacionamento. A aluna com NEE colaborou e todas as etapas da atividade, mostrou boa disposição para trabalhar. Os alunos cumpriram as atividades propostas, sem recusa, empenham-se em obter bons resultados, embora sejam um pouco distraídos. Não provocam conflitos e tentam acatar as regas preestabelecidas.
VII – Síntese e primeiras pistas explicativas
- Turma de continuidade, integra aluna desde o 1º ano. - Bom relacionamento entre docente, alunos e assistente operacional. - Turma sem grandes problemas comportamentais mas, provocam alguma instabilidade durante o trabalho. - Realizam as tarefas sem recusa e motivação. - A docente envolve todos os alunos na atividade. - A docente mantem comunicação constante com aluna com NEE. - A assistente operacional interage com a aluna com NEE e apoia-a na suas tarefas diárias.

DATA	**11/04/2012**

Adaptado de Albano Estrela (1994) – Teoria e Prática de Observação de classes: Uma Estratégia de Formação de Professores, pp. 404-405

Anexo FS.2 – FICHA SINTESE DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA (30/04/2012)

TRATAMENTO DE DADOS

PROFESSOR/DOCENTE	**MARIA 2º ANO**		
Nº DE ALUNOS	**20**	**FALTAS**	**0**
DATA	**30/04/2012**	**TEMPO OBSER**	**20m**
OBSERVADOR	**Graça Lopes**		

I – Elementos fornecidos pelo docente antes da aula (elementos sobre objetivos, estratégias e avaliação: plano da aula)

A docente informa que se trata de uma turma de 2º ano a frequentar a escola no horário duplo da manhã (8h00m- 13h00m).É constituída por 20 alunos, integra um aluna com NEE com problemática no domínio da multideficiência a frequentar a UAEM, acompanhando a turma em dois períodos letivos de uma hora.

A docente apresenta o horário de permanecia da aluna com NEE na sala e a respetiva atividade a realizar-se.

Refere que a aluna acompanha a turma desde o 1º ano de escolaridade.

Situação: Em contexto de sala de aula, vão elaborar um postal para oferecerem às mães, alusivo ao "Dia da Mãe".

Área : Lingua Portuguesa/ Expressão Plástica

Objetivos:

- Dialogar sobre o tema;
- Visualizar imagens e exemplos de postais alusivos ao "Dia da Mãe";
- Selecionar um postal para a sua elaboração;
- Contornar e recortar o postal em cartolina;
- Decorar o postal a gosto;
- Desenvolver o gosto pela escrita;
- Escrever um texto para o "Dia da Mãe";
- Promover competências sociais /interações com os pares e adultos.

Estratégias – Dialogar com todos os alunos, direcionando individualmente a informação oral e visual para a aluna com NEE.

Visualizar imagens e exemplos de cartões/postais alusivos ao dia da mãe.

Informar e exemplificar cada passo da atividade.

Realizar a atividade de forma individual.

Apoiar e orientar os alunos com maior dificuldade de realização.

Intervir constantemente com a aluna com NEE.

Avaliação: A docente refere que a avaliação é continua, sistemática, tem em atenção a participação oral, cumprimento das regras e desempenho na realização da tarefa, nomeadamente na expressão escrita, erros e falhas ortográficas.

II – Estrutura verificada pela observação

A docente desenvolve a mesma atividade para todos os alunos, de acordo com o ano de escolaridade e com os diferentes estilos de aprendizagem e formas de comunicação.

A docente centraliza a informação para a aluna com NEE através de comunicação oral, dirigindo-lhe diretamente o discurso, interpelando-a a responder e colaborar na realização da tarefa, Mantem contato visual, estimulação tatil (toques nos ombros, nos braços e mãos). A docente faz pequenas pausas, esperando pela resposta dos alunos. A docente antecipa ações e faculta objetos da atividades, pela visualização de imagens e objetos. A aluna com NEE realiza a atividade, respeitando os seus tempos de realização. A atividade por parte da aluna com NEE é realizada com o apoio constante da docente. Toda a turma cumpre o estabelecido pela docente sem recusa. Os alunos mantêm a atenção durante a realização da atividade, com alguma conversa clandestina. A docente mantem uma sequencia lógica no desenvolvimento da atividade.
III – Dinâmica da comunicação
Docente/alunos - A docente aquando da exploração oral, dirige-se para toda a turma , direcionando a comunicação individualmente para a aluna com NEE e para os alunos que respondem às questões. Dá ordens e faz repreensões a comportamentos e atitudes incorretas. **Alunos /docente –**Os alunos dirigem-se à docente para esclarecimentos e responder às questões orais. Mantêm-se em silêncio quando repreendidos. Quando existe comunicação é quase sempre por iniciativa da docente. **Docente /aluna com NEE –** A docente direciona a informação oral e visual para a aluna. Faz chamadas de atenção orais e táteis para captar a atenção e despertar motivação e participação da aluna na atividade. Mantem comunicação constante com a aluna partindo a iniciativa da parte da docente. **Aluna com NEE/docente –** Interação e resposta através de movimentos corporais (visual, expressões faciais, batimentos com as mãos e balanceamento do tronco), através da imitação e de verbalização de sons. **Alunos /alunos –** conversam uns com os outros enquanto contornam o coração na cartolina e escrevem o texto. Saúdam a aluna Maria.
IV – Aspetos predominantes da relação (docente/aluno; aluno/docente)
É estabelecida boa relação entre a docente os alunos. Ambiente relativamente calmo sem grandes atritos. A docente dialoga com os alunos de forma amigável e calma. Quando reprende fá-lo de uma forma zangada, mas volta á normalidade. Os alunos acatam e respeitam a docente mantendo um clima agradável de trabalho. A docente embora se dirija por igual a todos os alunos, aquando da permanência da aluna com NEE na sala, direciona a comunicação mais para ela e disponibiliza mais tempo para a orientar e apoiar na realização da tarefa.
V – Casos de alunos
Refere-se a entrada na sala de aulas sem respeitar a fila, o caso do aluno que entornou o leite à hora do lanche e da aluna que deitou o pão no lixo. A docente levanta a voz e repreende a turma referindo que as regras são para se cumprir. Salientar que a atividade decorreu sem grande agitação, embora de tempos a tempos com um barulhinho de fundo e conversa a pares.
VI – Elementos fornecidos pela docente após a aula
A docente refere que a aluna com NEE é muito meiga. Gosta de trabalhar com ela, tenta adequar as

atividades às vivências da aluna, e competências curriculares a desenvolver. Está sempre bem-disposta e é comunicativa. Faz falta a assistente operacional para ajudar no trabalho com a aluna , pois não é autónoma e necessita de um atendimento permanente de um adulto para a orientar e ajudar nas tarefas. A aluna com NEE colaborou em todas as etapas da atividade, mostrou boa disposição para trabalhar. Os alunos cumprem as atividades propostas, sem recusa, empenham-se em obter bons resultados, embora sejam um pouco distraídos. Não provocam conflitos e tentam acatar as regas preestabelecidas.	
VII – Síntese e primeiras pistas explicativas	
- Turma de continuidade, integra aluna desde o 1º ano. - Bom relacionamento entre docente e alunos. - Turma sem grandes problemas comportamentais mas, provoca situações eticamente incorretas. - Realizam as tarefas sem recusa e motivação. - A docente envolve todos os alunos na atividade. - A docente mantem comunicação constante com aluna com NEE. - Atividade	
DATA	**30/04/2012**

Adaptado de Albano Estrela (1994) – Teoria e Prática de Observação de classes: Uma Estratégia de Formação de Professores, pp. 404-405

Anexo FS.3 – FICHA SINTESE DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA (02/05/2012)

TRATAMENTO DE DADOS

PROFESSOR/DOCENTE	**Teresa – 1º ano**		
Nº DE ALUNOS	**20**	**FALTAS**	**0**
DATA	**02/05/2012**	**TEMPO OBSER**	**20m**
OBSERVADOR	**Graça Lopes**		

I – Elementos fornecidos pelo docente antes da aula (elementos sobre objetivos, estratégias e avaliação: plano da aula)

A docente Teresa apresenta a grelha do horário da turma. Horário normal (9h00-15h15m) e a distribuição de diferentes áreas académicas pela carga horária semanal. Apresenta a cores diferentes os tempos letivos de permanência dos alunos com multideficiência na turma e as áreas correspondentes a esses tempos letivos.

Área da Matemática:

Geral /turma

- Manipular material didático (blocos lógicos)
- Identificar as figuras geométricas dadas;
- Formar conjuntos segundo uma regra.
- Realizar uma ficha de consolidação da matéria dada.

Para os alunos com NEE

- Manipular material didático
- Identificar a figura geométrica o quadrado.
- Identificar as cores
- Treinar a concentração e a atenção.
- Treinar a destreza óculo manual,
-Treinar a psicomotricidade

Estratégias: Trabalho individual; manipulação de material didático já explorado noutras situações e tarefas; atividade igual para todo o grupo com os ajustes necessários para os alunos com NEE; questões orais para todos os alunos; Realização de uma ficha de consolidação destas matérias e outras dadas recentemente (só para os 18 alunos).

Avaliação:

Para o grupo /turma – Tem em atenção a manipulação dos materiais, participação oral, desempenho na realização da atividade e resultados obtidos nos registos escritos (ficha de consolidação). Comportamento durante a realização da tarefa.

Para os dois alunos com NEE – manipulação de materiais e objetos lúdicos e didáticos; comportamento, motivação, interesse e participação.

II – Estrutura verificada pela observação

A atividade é desenvolvida de acordo com nível de ensino da turma e respetivos objetivos propostos no

programa curricular nacional para o 18 alunos e respetivos objetivos propostos para os alunos com NEE estabelecidos no seu currículo específico individual

A explicação da atividade é dada para toda a turma, dirigindo-se e referindo o nome dos dois alunos com NEE com chamadas de atenção orais, contato físico e visual.

Existe distribuição de tarefas pelos alunos cujos nomes estão fixados no quadro de tarefas semanais.

Todos têm material necessário para a realização da atividade.

Os alunos executam o trabalho individualmente no seu lugar, Os alunos mostraram-se motivados, realizaram as atividade sem recusas mas, durante a observação, há a registar momentos de conversa entre os alunos causando alguma distração aos alunos com NEE

A docente fez chamadas de atenção alertando para o barulho e lembrando que só responde quem ela chamar.

Os alunos com NEE têm uma assistente operacional que os acompanha à sala durante as atividades, que os ajuda ao nível da orientação e mobilidade, comunicação e realização das tarefas conjuntamente com a docente de turma.

Houve participação conjunta entre os alunos com NEE e os restantes colegas da turma.

Os alunos com NEE tiveram um comportamento ajustado.

Os dois alunos por momentos parecem alheios à atividade, manipulam as peças à sua vontade.

A docente e a assistente operacional mantiveram boa articulação no contato e apoio constante dado aos alunos com NEE

III – Dinâmica da comunicação

Professor/alunos – A docente dirige-se para a turma no geral aquando da explicação oral da tarefa, dirigindo o olhar e algumas chamadas de atenção para os alunos mais distraídos e conversadores.

Ao dirigir-se ao grupo turma tem em atenção os dois alunos com NEE chamando pelos seus nomes para os manter atentos à realização da atividade, envolvendo-os na tarefa.

Dirige-se individualmente para os alunos a quem faz perguntas orais.

A docente controla os trabalhos de toda a turma circulando pela sala e comunicando pontualmente com um ou outro aluno.

A comunicação é mantida mais pela parte da docente que, regra geral, toma a iniciativa.

Alunos /alunos- Os alunos mantém conversas encobertas uns com os outros, trocas de peças, permitindo algum barulho de fundo durante a atividade. Também conversam sobre a atividade, troca de ideias.

Alunos /alunos com NEE - Mantém comunicação através de gestos de afeto e verbalização de palavras

simpáticas, interagem nas atividades, quando solicitada a sua participação.

Docente/alunos com NEE - Interagem e comunicam quase sempre por iniciativa da docente que os interpela, chama pelos seus nomes, toca-lhes e mantém contato visual. Nem sempre é possível manter o feedback. Dá-lhes orientações e exemplifica a tarefa.

Alunos com NEE/docente – Comunicam por contato táctil, visual, e alguns sons verbais. Interpretam as chamadas de atenção da docente, compreendem o que lhes é pedido, embora não consigam realizar as tarefas autonomamente. Raramente são eles a tomar a iniciativa de comunicar.

Assistente operacional /alunos com NEE – Interage com os alunos, mantem contato verbal, visual e físico. Parece haver empatia entre eles e interpretam os sinais de comunicação de cada um.

Alunos com NEE/ assistente operacional – Bom relacionamento, acatam as interpelações do adulto. Raramente são eles a tomarem a iniciativa de comunicar. Dependem da assistente operacional para realizarem as suas funções básicas e escolares.

IV – Aspetos predominantes da relação (docente/aluno; aluno/docente)

A docente estabelece uma boa relação com todos os alunos, com um cuidado mais afetuosos pelos seus "dois alunos".

Os dois alunos com NEE, exigem de si uma maior disponibilidade e atenção, interpelando e dirigindo-se individualmente a cada um deles, apoiando-os e orientando-os na realização das tarefas.

A docente tem um timbre de voz suave, elevando o tom quando os alunos provocam algum barulho.

V – Casos de alunos

Salientamos algumas conversas paralelas, entre os alunos, agitação e barulho de fundo durante a realização da atividades causado também pelo manusear das peças dos blocos lógicos ou quando caiem ao chão.

Referir algumas chamadas de atenção para os alunos se acalmarem e falarem mais baixo

Referir que os alunos com NEE, alheiam-se por momentos da atividade, mexendo e explorando os blocos lógicos à sua vontade, deixando cair algumas peças.

Por breves instantes a docente permita aos alunos uma exploração livre do material.

Não houve recusa às tarefas por parte da turma

VI – Elementos fornecidos pela docente após a aula

A docente faz referência que quando os alunos com NEE se deslocam à sala tem em atenção o tipo de atividade a realizar e o grau de exigência na tarefa, como definido no Currículo de cada aluno.

A docente mencionou ainda que procura que nos tempos de permanecia destes alunos na turma desenvolver atividades pedagógicas com recurso a materiais manipuláveis para promover as aquisições curriculares por parte de todos os alunos e envolver mais facilmente os alunos com NEE com os seus

pares promovendo competências de interação social. Salienta a participação de toda a turma na atividade, com entusiasmo. Refere a importância da permanência da assistente operacional na sala na ajuda prestada aos alunos com NEE, permitindo um acompanhamento mais eficaz aos alunos e maior disponibilidade para os restantes. Também permite dinamizar atividades pedagógicas de cariz lúdico.
VII – Síntese e primeiras pistas explicativas
Envolvimento afetivo com todos os alunos em especial com os alunos com NEE. - Programação de atividades adequada ao nível de ensino da turma com as devidas adequações para os alunos com NEE. - É estabelecida a atenção conjunta entre a docente e os alunos, interpretando as pistas de comunicação de cada um. - Nem sempre é mantido o tempo necessário para haver resposta (ritmo lento na execução da tarefa). - Os alunos com NEE não concluem as atividades de forma autónoma, carecem de mais tempo para a realizar. - A atividade desenvolveu-se com sequência lógica, com explicação acessível ao grupo /turma e alunos com NEE.

DATA	**02/05/2012**

Adaptado de Albano Estrela (1994) – Teoria e Prática de Observação de classes: Uma Estratégia de Formação de Professores, pp. 404-405

Anexo FS.4 – FICHA SINTESE DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA (07/05/2012)

TRATAMENTO DE DADOS

PROFESSOR/DOCENTE	**Teresa 1º ANO**		
Nº DE ALUNOS	**20**	**FALTAS**	**0**
DATA	**07/05/2012**	**TEMPO OBSER**	**20m**
OBSERVADOR	**Graça Lopes**		

I – Elementos fornecidos pelo docente antes da aula (elementos sobre objetivos, estratégias e avaliação: plano da aula)

Situação: Em contexto de sala de aula, os alunos exploram o tema sobre as estações do ano com a pintura de um painel alusivo à estação da primavera.

A docente salienta que se trará de uma turma de 1º ano de escolaridade, no horário de regime normal (9h00m- 15h15m), com 20 alunos, 2 dos quais com NEE com problemática no domínio da multideficiência a frequentar a UAEM, acompanhando a turma em dois períodos letivos de uma hora.

Área de Expressão Plástica: Elaboração de um Painel sobre a estação da primavera

Objetivos:

- Visualizar e descrever imagens;
- Identificar a estação do ano da primavera pelas suas características;
- Prestar atenção ao que ouve de forma a conseguir realizar a tarefa:
- Participar na elaboração coletiva de um painel alusivo à primavera;
- Desenvolver técnicas de representação gráfica;
- Promover competências sociais /interações com os pares e adultos.

Estratégias:

– Exploração oral do tema para todo o grupo, com recurso a suportes visuais;

-Perguntas orais dirigidas a alunos;

-Trabalho coletivo, pintura do painel;

Recursos materiais: imagens previamente selecionadas, papel de cenário, tintas e pincéis.

Avaliação: - A docente refere que a avaliação é constante e sistemática incidindo nesta atividade, na participação oral, na forma como interagem com os seus pares e o grau de realização da atividade.

II – Estrutura verificada pela observação

A docente programa a atividade, tendo em atenção o ano de escolaridade dos alunos, e com os diferentes estilos de aprendizagem e formas de comunicação.

A atividade direciona-se para todos os alunos da turma.

A docente canaliza a atenção dos alunos com NEE, através de comunicação oral, dirigindo-lhes diretamente o discurso, interpelando-os a responder, contato visual, estimulação táctil (toques nos ombros, nos braços e mãos).

A docente e a assistente operacional interpretam os comportamentos dos alunos com NEE.

A assistente operacional também estimula os alunos com NEE a participar apoiando-os na realização da atividade.

A docente antecipa ações e faculta objetos da atividades, pela visualização de imagens e preparação da sala para a pintura.

Os alunos mantêm a atenção durante a realização da atividade.

É dada oportunidade aos alunos NEE para a realização da atividade, respeitando os seus tempos de realização.

Um dos alunos NEE, tenta verbalizar uma palavra, emitindo um som dessa palavra.

A atividade por parte dos alunos com NEE é realizada com o apoio constante da docente e assistente operacional.

Os alunos, enquanto esperam pela vez de realizarem a atividade de pintura, executam trabalho escrito, terminam fichas em atraso.

Toda a turma cumpre o estabelecido pela docente sem recusa.

III – Dinâmica da comunicação

Mantém-se durante a atividade comunicação entre a docente, alunos e assistente operacional, num ambiente securizante.

Docente/alunos – A docente dirige-se a toda a turma, levantando algumas questões sobre o tema, explicando e orientando a atividade. Dirige-se individualmente também a alguns alunos para fazer perguntas orais. Faz chamadas de atenção para se aclamarem e respeitarem as regras de sala de aula. Geralmente é a docente que toma a iniciativa de comunicar e dirigir-se aos alunos.

Alunos /docente- Todos tentam interagir com a docente, respondendo em simultâneo a questões orais. A comunicação é estabelecida durante a atividades para pedidos de esclarecimentos e tirar duvidas sobre as fichas de trabalho.

Docente /alunos com NEE – É mantida a comunicação oral, visual e táctil. A docente dirige-se sempre que possível de forma individual para aos alunos. Fala de forma amigável. Toca-lhes nos ombros e nas mãos como formas de os manter atentos, concentrados ou orientá-los para as atividades a realizar.

Alunos com NEE/docente – Os alunos captam as formas de comunicação da docente. Interagem com ela, através de expressões faciais(rir) e movimentos corporais e visual.
A iniciativa de comunicar parte quase sempre da docente.

Assistente operacional/alunos com NEE – Existe comunicação oral, táctil e visual entre eles. Ambos interpretam as pistas de comunicar. Sempre que existe comunicação é por iniciativa da assistente operacional, orientando-os e apoiando-os nas suas atividades de vida diária e académica.

Alunos com NEE/assistente operacional – É mantida comunicação entre ambos. Os alunos dirigem-se à assistente por contato visual e movimentos corporais. Também fazem pequenas chamadas de atenção verbalizando pequenos sons.

Alunos /alunos – Registam-se algumas conversas clandestinas, nomeadamente entre os alunos sem NEE
IV – Aspetos predominantes da relação (docente/aluno; aluno/docente)
A docente dirige-se a todos os alunos, estabelece uma boa relação com todos, motivando-os e respondendo a todas as duvidas. Salientar que a docente dirige-se com maior predominância e de forma individual, para os dois alunos com NEE, pois exigem maior tenção e disponibilidade.
V – Casos de alunos
Regista-se algum barulho de fundo, com chamadas de atenção da docente. A docente e a assistente operacional captam a atenção dos dois alunos com NEE, tocando-lhes nos ombros e nas mãos.
VI – Elementos fornecidos pela docente após a aula
A docente refere a falta de tempo para terminarem a tarefa. Pois, estas atividades demoram muito tempo, os alunos gostam de pintar e querem permanecer o maior tempo possível na tarefa. Nesta faixa etária/ano de escolaridade, os alunos ainda apresentam um ritmo de trabalho lento. Refere que neste dia da semana e a esta hora está contemplada no plano semanal trabalho de expressões artísticas, plásticas, físico - motoras ou outras. Todos os alunos se envolveram na atividade. A docente refere a assistente operacional como um bom recurso humano no trabalho desenvolvido com os alunos com NEE, na orientação e no apoio prestado na realização das atividades.
VII – Síntese e primeiras pistas explicativas
- Atividade proposta no horário semanal entre outras possíveis atividades de expressões. - Comunicação constante entre todos os participantes. - Os alunos revelam motivação e interesse pela atividade. - Cumprem as orientações dadas. - O painel não ficou completo, vão continuar para a próxima aula. - Bom relacionamento afetivo entre docente/alunos e alunos/assistente operacional. - Interpretam as pistas de comunicação entre docente, alunos com NEE e assistente operacional. - Envolvimento dos alunos com NEE desde o inicio ao fim da atividade

DATA	07/05/2012

Adaptado de Albano Estrela (1994) – Teoria e Prática de Observação de classes: Uma Estratégia de Formação de Professores, pp. 404-405

Anexo FS.5 – FICHA SINTESE DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA (11/05/2012)

TRATAMENTO DE DADOS

PROFESSOR/DOCENTE	**MARIA 1º ANO**		
Nº DE ALUNOS	**20**	**FALTAS**	**0**
DATA	**11/05/12**	**TEMPO OBSER**	**20m**
OBSERVADOR	**Graça Lopes**		

I – Elementos fornecidos pelo docente antes da aula (elementos sobre objetivos, estratégias e avaliação: plano da aula)

Turma do 1º ano de escolaridade, com horário duplo da manhã (8h00-13h00), composta por 20 alunos; integra uma aluna com NEE de carater permanece portadora de multideficiência. a frequentar a UAEM.

A docente mostra o horário em que a aluna NEE se desloca à turma e realiza atividades conjuntas com esta.

Mostra o plano semanal elaborado à 2ª feira conjuntamente com os alunos, aponta para o quadro onde está escrito o Plano Diário com as atividades a desenvolver neste dia.

Área de Expressões – Educação físico motora: Integração do grupo; Adaptação ao espaço e aos objetos;

Realização de ações motoras com arcos; manipulação de arcos.

Estratégias: Trabalho individual, mas a mesma atividade para todos os alunos, mesmo para a aluna com NEE Apoio pontual e advertências orais; apoio e comunicação constante na realização das tarefas à aluna com NEE

Avaliação: A docente refere que a avaliação é contínua, sistemática, tem em atenção a participação, dos alunos, cumprimento das regras no ginásio, e o desempenho na realização da atividade proposta.

II – Estrutura verificada pela observação

A atividade é desenvolvida por todos os alunos, de acordo com o ano de escolaridade e objetivos estabelecidos.

Dentro da sala a docente antecipa ações e objetos da atividade;

Mantém o diálogo com os alunos;

Posiciona-se de frente para a aluna NEE para estabelecer contato visual, e táctil.

Existe um quadro das tarefas que os alunos executam, estabelecidas no início de cada semana.

Existe envolvimento afetivo entre a docente e a turma;

Todos os alunos têm o material (sapatilhas) para o desenvolvimento da atividade

A docente envolve toda a turma na atividade.

No ginásio, os alunos realizam os exercícios sem grande dificuldade; Não revelam dificuldades acrescidas de lateralidade, expeto uma aluna. O grupo turma revelou empenho e gosto pela atividade cumprindo minimamente as regas estabelecidas. A aluna com NEE, envolveu-se na atividade com um ritmo de realização mais lento.
III – Dinâmica da comunicação
Docente/alunos A docente manteve comunicação com todo o grupo no geral, interagindo e dirigindo-se de forma individual para a aluna com NEE **Alunos /docente** Os alunos por sua vez dirigem-se à docente respondendo às questões orais. **Alunos /alunos** Há a registar algumas conversas, sem grande desordem ou barulho. **Aluna com NEE/docente** A aluna comunica com a docente através de movimentos corporais (movimento dos membros superiores e inferiores, do tronco, da cabeça e dos olhos/ expressão do olhar).. **Alunos /Aluna com NEE** Os colegas respeitam a forma de comunicação e atuação da colega. O colega tutor mantém maior comunicação oral com a aluna do que os outros colegas.
IV – Aspetos predominantes da relação (docente/aluno; aluno/docente)
Refere-se que existe boa relação entre docente alunos e estes parecem gostar da docente. A docente quase sempre se dirigiu ao grupo de forma clara e afável, envolvendo-os na atividade. Os alunos por sua vez dirigem-se à docente com respeito, A docente manifesta um carinho e uma tenção especial pela “sua aluna Joana”.
V – Casos de alunos
Durante a observação não houve casos problemáticos, decorreu dentro do considerado normal. Não houve recusa, por parte de nenhum aluno na realização da atividade, nem comportamento desajustado à situação observada.
VI – Elementos fornecidos pela docente após a aula
Após a observação, a docente refere que se sente cansada!

A aluna Joana exige atenção e apoio constante. É totalmente depende do adulto. A docente considera estas atividades essenciais e indispensáveis para o desenvolvimento psicomotor dos alunos, em particular dos portadores de multideficiência. Mas estes provocam um maior desgaste à docente, porque tem que orientar o grande grupo e acompanhar a aluna de forma a aproveitar ao máximo o tempo que está com ela Outra advertência da docente foca o aspeto da falta de tempo "Gostava de ter desenvolvido mais exercícios, durante este período de observação. Mas, todas as atividades têm que ser feitas com calma, para dar tempo à Joana e conseguir acompanhar o grupo." Refere ainda que "seria bom que a Joana pudesse ir acompanhada pela assistente operacional. Assim, teria maior disponibilidade para o grande grupo e realizaria mais trabalho". A docente referiu ainda que o comportamento da turma é razoável, não são crianças com comportamentos conflituosos.	
VII – Síntese e primeiras pistas explicativas	
Da observação ressaltam os seguintes aspetos. -A docente envolve os alunos na atividade; - Mantém comunicação com o grupo turma e em especial com a aluna NEE - Envolve aluna NEE nas atividades; - Falta de recursos humanos, assistente operacional para acompanhar a aluna Joana à turma. - Turma com bom ambiente comportamental.	
DATA	**11/05/2012**

Adaptado de Albano Estrela (1994) – Teoria e Prática de Observação de classes: Uma Estratégia de Formação de Professores, pp. 404-405

Anexo FS.6 – FICHA SINTESE DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA (25/05/2012)

TRATAMENTO DE DADOS

PROFESSOR/DOCENTE	**MARIA 1º ANO**		
Nº DE ALUNOS	**20**	**FALTAS**	**0**
DATA	**25/05/2012**	**TEMPO OBSER**	**20m**
OBSERVADOR	**Graça Lopes**		

I- Elementos fornecidos pelo docente antes da aula (elementos sobre objetivos, estratégias e avaliação: plano da aula)

Turma do 1º ano de escolaridade, com horário duplo da manhã (8h00-13h00), composta por 20 alunos; integra uma aluna com NEE de carater permanece portadora de multideficiência a frequentar a U.A E.M.

A docente mostra o horário em que a aluna NEE se desloca à turma e realiza atividades conjuntas com esta.

Mostra o plano semanal elaborado à 2ª feira conjuntamente com os alunos, aponta para o quadro onde está escrito o Plano Diário com as atividades a desenvolver neste dia.

Área de matemática:

19 alunos do ensino regular: manipular material lúdico didático - Fio de contas.

Utilizar o fio de contas, para efetuar contagens progressivas até 20, de 2 em 2, 4 em 4 e 5 em 5; Representar no fio de contas os grupos formados. Consolidar matéria

1 aluna com NEE: Manipular material lúdico didático- fio de contas; Treinar o controlo óculo manual, psicomotricidade, tenção/contração; efetuar contagens progressivas até 5.

Estratégias: Trabalho individual; utilização dos mesmos materiais; a mesma atividade para os 19 alunos, com ajustes ao grau de funcionalidade da aluna NEE; Apoio pontual e advertências orais; apoio e comunicação constante na realização das tarefas à aluna NEE

Avaliação: A docente refere que a avaliação é continua, sistemática, tem em atenção a participação oral dos alunos, desempenho na realização das atividades propostas.

II – Estrutura verificada pela observação

A atividade é desenvolvida por todos os alunos, de acordo com o ano de escolaridade, e grau de incapacidade da aluna NEE e objetivos estabelecidos.

Existe um quadro das tarefas que os alunos executam, estabelecidas no inicio de cada semana.

Dentro da sala a docente antecipa ações e objetos da atividade.

Mantém o diálogo com os alunos.

Posiciona-se de frente para a aluna com NEE para estabelecer contato visual, e táctil.

Existe envolvimento afetivo entre a docente e a turma. Todos os alunos têm o material para o desenvolvimento da atividade. A docente envolve toda a turma na atividade. O grupo turma revelou empenho e gosto pela atividade cumprindo com as orientações e exercícios propostos. Os alunos realizaram as tarefas nos seus lugares, deslocam-se ao quadro quando a docente Para os 19 alunos, trata-se de um atividade de revisão/consolidação e preparação para a ficha de avaliação. Para a aluna com NEE trata-se de um atividade de treino. A aluna com NEE, envolveu-se na atividade com um ritmo de trabalho mais lento e adequado ao seu grau de realização, com o apoio da docente na execução das tarefas propostas. A docente circula pela sala prestando atenção ao trabalho de cada aluno e permanece junto da mesa da aluna com NEE, dialogando com ela.
III – Dinâmica da comunicação
É estabelecida a comunicação conjunta entre docente e alunos e alunos uns com os outros. **Docente/alunos** - Dirige-se quase sempre para o grande grupo, partindo a iniciativa de comunicar quase sempre por parte da docente. Verificam-se situações pontuais de comunicação individual e algumas chamadas de atenção e uma repreensão a um comportamento desajustado fora do contexto da atividade. A docente explica a atividade, circunda pela sala, controla e orienta o trabalho de todos. **Alunos /docente** – As intervenções verificadas foram mais significativas durante a realização da atividade, resposta ás perguntas da docente sobre o trabalho e uma intervenção de um aluno fora do contexto da atividade. **Docente/aluna com NEE** - Mantem-se a comunicação quase constante com a iniciativa por parte da docente que capta a tenção da aluna, através do contato visual, e táctil. Ambas identificam as formas de comunicação utilizadas, no entanto, nem sempre foi possível o feedback. **Alunos/aluna NEE-** Mantem-se comunicação táctil e visual principalmente entre a aluna NEE e o colega tutor. **Alunos/alunos -** Os alunos dialogam entre si, registando-se algumas comunicações encobertas.
IV – Aspetos predominantes da relação (docente/aluno; aluno/docente)
Durante a observação e no decorrer da atividade, a docente estabeleceu bom relacionamos com o grupo/turma, respondendo a todas as solicitações e dúvidas. A docente dirige-se a todos de forma amável, embora manifesta-se desagrado e um ar zangado perante

o comportamento inoportuno do aluno Pedro. A turma parece ter um comportamento ajustado, acata as regras preestabelecidas. Não gera situações de conflito, permitindo desenvolver o plano diário. A docente tece pela aluna Joana um carinho e uma atenção especial, dirigindo-se e interagindo mais e apoiando-a constantemente na realização das tarefas.
V – Casos de alunos
De um modo geral salientamos o aluno Pedro, pela sua atitude e comportamento, que aceitou a decisão da docente, decorrendo a atividade como planeada. Não se verificaram casos de recusa ou danos ao material escolar.
VI – Elementos fornecidos pela docente após a aula
Após a observação, a docente ressalta alguns aspetos: A aluna Joana exige atenção e apoio constante. É totalmente depende do adulto. Tenta programar atividades de cariz lúdico e didático, que possam ser trabalhadas pelo grande grupo/turma e de forma mais lúdica pela aluna Joana, permitindo realizar as mesmas atividades ajustadas à sua capacidade de realização, propostas aquando da planificação com as docentes da UEAM. Considera que a inclusão dos alunos com multideficiência nas turmas, provoca um desgaste maior, ao docente, porque tem que orientar e estar atento ao grande grupo e por sua vez não deixar estes alunos sozinhos, sentados na cadeira à espera que o tempo passe! É preciso aproveitar o tempo em que eles estão na sala. Salientou o fato de estes alunos na maior parte das vezes não são acompanhados por um adulto, há falta de assistente operacionais para acompanharem estes alunos às turmas. Refere que, seria bom que a Joana pudesse ir acompanhada por uma assistente operacional, teria maior disponibilidade para o grande grupo, intervindo individualmente com os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.A docente referiu ainda que o comportamento da turma é razoável, não são crianças com comportamentos conflituosos embora às vezes sejam um pouco barulhentos e gostem de uma conversa a pares.
VII – Síntese e primeiras pistas explicativas
Da observação ressaltam os seguintes aspetos. -A docente envolve os alunos na atividade; - Mantém comunicação com o grupo turma e em especial com a aluna NEE - Envolve aluna com NEE nas atividades; - Falta de recursos humanos, assistente operacional para acompanhar a aluna Joana à turma. - Turma com bom ambiente comportamental. - Atividade ajustada ao nível de escolaridade.

DATA	25/05/2012

Adaptado de Albano Estrela (1994) – Teoria e Prática de Observação de classes: Uma Estratégia de Formação de Professores, pp. 404-405

Anexo FS.7 – FICHA SINTESE DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA (26/05/2012)

TRATAMENTO DE DADOS

PROFESSOR/DOCENTE	**UAEM- Paula e Dulce**		
Nº DE ALUNOS	**5**	**FALTAS**	
DATA	**26/05/2012**	**TEMPO OBSER**	**20m**
OBSERVADOR	**Graça Lopes**		

I – Elementos fornecidos pelo docente antes da aula (elementos sobre objetivos, estratégias e avaliação: plano da aula)

Situação: Tarefa do quadro de rotinas

Preparação para o lanche e lanchar

As docentes informam que esta atividade é de rotina, mostram-nos o horário de funcionamos da UAEM e o quadro das rotinas.

O horário das 10h30m às 11h00, é destinado aos lanches e intervalo para o recreio.

Neste horário todos os alunos estão presentes na UAEM, para comerem juntos.

Áreas: Estas atividades desenvolvem competências equacionadas nos 5 domínios da esfera da atividade em contexto real.

Domínio da atividade: Atividades de vida diária, socioculturais, escolares, cuidados pessoais.

Objetivos: Desenvolver a comunicação; Desenvolver a autonomia; Desenvolver competências motoras, orientação e mobilidade. Desenvolver a socialização a pares e com adultos. Desenvolver competências nas áreas curriculares de matemática e língua portuguesa.

Estratégias: A mesma atividade para os 5 alunos, adequando-a à sua capacidade de realização. Trabalho individual e em grupo. Diálogo constante e participação ativa dos alunos. Apoio sistemático aos alunos na realização da tarefa. Cumprir as tarefas de acordo com o quadro das rotinas. Utilizar materiais relacionados com a atividade, e outros objetos reais e meios de comunicação alternativos como imagens e cartões com símbolos. Manter os objetos e outros materiais sempre no mesmo lugar.

Avaliação: A avaliação neste grupo de alunos incide ao nível da participação e comportamento de cada aluno.

II – Estrutura verificada pela observação

Deparamos com uma sala cheia de cor, com vários ambientes de trabalho e um espaço mais amplo com uma mesa redonda e várias cadeiras. As docentes e as duas assistentes operacionais reúnem os alunos para a realização da tarefa ao redor da mesa redonda. Os adultos movimentam-se na sala e articulam sem grande dificuldade apoiando todos os alunos nas diferentes tarefas e necessidades pessoais. Uma das alunas encontra-se em cadeira de rodas que devido à sua problemática e grau de incapacidade, requer maiores cuidados pessoais e atenção constante. As duas docentes desenvolvem trabalho conjunto com os alunos e dirigem – se individualmente verbalizando os seus nomes, direcionando a informação verbal/oral e visual para os que estão encarregues das tarefas da preparação para o lanche.

As assistentes operacionais e as docentes ajudam os alunos nas deslocações e na manipulação dos objetos, interagindo com os alunos mantendo a comunicação oral visual e táctil.

A atividade é realizada ao ritmo de trabalho de cada aluno, há momentos de espera entre cada fase da

atividade. Todos os alunos necessitam de ajuda constante para realizarem as tarefas, não são autónomos, embora consigam desempenhar as tarefas com sucesso e entusiasmo. Os alunos interpretam as indicações dos adultos e acatam as ordens sem recusa. Os adultos são afetuosos e amigos dos alunos e estes correspondem com movimentos corporais e expressões faciais (riso).
Salientar que os alunos parecem conhecer "os cantinhos da sala ", deslocando-se com bom sentido de orientação.

Os materiais estão adequados à atividade a desenvolver. As docentes antecipam ações e objetos alusivos à atividade, muitos deles reais e próprios das vivências dos alunos.

III – Dinâmica da comunicação

É mantida a comunicação entre todos os intervenientes na atividade.
Docentes/alunos - Dirigem-se constantemente ao grupo e individualmente, focalizando a tenção e a concentração, emitindo estímulos visuais, verbais e táteis. As docentes interpretam as pistas de comunicação de cada um deles com maior dificuldade no contato com aluna em cadeira de rodas. A comunicação é feita predominantemente por iniciativa das docentes. As docentes dirigem-se a cada um deles de acordo com as formas de comunicação adequada ao seu perfil de funcionalidade. As docentes estimulam as crianças a participar. Responde quase sempre às iniciativas dos alunos que são chamadas de atenção para os cuidados pessoais básicos.

Alunos /docentes - Os alunos interagem com as docentes emitindo e verbalizando pequenos sons e sílabas de palavras comuns ao seu vocabulário. Dirigem-se às docentes também por movimentos corporais/visual e tácteis. Ambos mantêm comunicação e interpretam as pistas comunicativas de cada um.
Assistentes operacionais/alunos – Mantêm contato individual e em grupo com os alunos. Interpretam os comportamentos de cada um, com maior dificuldade de interação com a aluna em cadeira de rodas. As assistentes comunicam afetuosamente com os alunos, apoiando-os nas suas atividades diárias.
Alunos /assistentes operacionais – Interagem da mesma forma como com as docentes. Bom relacionamento e interpretação das pistas de ambas as partes.

IV – Aspetos predominantes da relação (docente/aluno; aluno/docente)

Os docentes mantêm boa relação com os alunos e revelam sentimentos de carinho e respeito por cada um deles. Os alunos por seu lado, parecem gostar das docentes, havendo reciprocidade e interação no seu relacionamento.

V – Casos de alunos

Refere-se a aluna em cadeira de rodas que se deixou dormir antes de lanchar.

VI – Elementos fornecidos pela docente após a aula

Após a aula, as docentes referem que embora desenvolvam trabalho individual com os alunos, como foi possível constatar no inicio da observação, quando dinamizam atividades de rotinas contempladas no quadro das mesmas, todos os alunos são envolvidos e realizam a mesma atividade proposta.

Pretendem que a UAEM seja um lugar de trabalho efetivo, com aprendizagens significativas para todo o grupo. Tentam responder às necessidades e competências específicas a desenvolver em cada aluno, envolvendo-os e motivando-os para a realização das atividades.
Referem a falta de recursos humanos nomeadamente ao nível das assistentes operacionais,

mencionando que, há horas do dia em que só está uma assistente na Unidade, pois têm que acompanhar pelo menos 3 alunos às salas de aulas. Quando a aluna Ana, devido à sua problemática tem que ser levada para o hospital, fica só uma de nós. Também referem o reduzido número de horas atribuídas aos técnicos e terapeutas que desenvolvem trabalho com estes alunos, não sendo possível realizar-se um trabalho sistemático e continuo que surtam resultados significativos. Salientam que mantêm a mesma organização do espaço /sala, durante quase todo o ano. Quando pensam em renovar ou modificar os espaços "cantinhos de trabalho", tentam realizá-los na presença dos alunos, envolvendo-os nesta tarefa. Assim dizem: "Depressa voltam a habituar-se e sabem onde estão os materiais".	
VII – Resumo e primeiras pistas explicativas	
Salientamos em resumo as primeiras pistas explicativas desta observação: -Atividade de rotina; - Atividade vivenciada em contexto real e familiar aos alunos; - Participação e envolvimento dos alunos durante a atividade; - Envolvimento afetivo entre todos os intervenientes; - É mantida a comunicação e interações entre todos os intervenientes, interpretam as pistas comunicativas de cada um; - Apoio constante na realização da atividade.	
DATA	**26/05/2012**

Adaptado de Albano Estrela (1994) – Teoria e Prática de Observação de classes: Uma Estratégia de Formação de Professores, pp. 404-405

Anexo FS.8 – FICHA SINTESE DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA (01/06/2012)

TRATAMENTO DE DADOS

PROFESSOR/DOCENTE	**UAEM – Dulce e Paula**		
Nº DE ALUNOS	**5**	**FALTAS**	
DATA	**01/06/2012**	**TEMPO OBSER**	**20m**
OBSERVADOR	**Graça Lopes**		

I – Elementos fornecidos pelo docente antes da aula (elementos sobre objetivos, estratégias e avaliação: plano da aula)

Situação: Atividades de vida diária associada ao "Dia da Criança".

Confeção de um bolo "Salame"

As docentes informam que esta é uma das muitas atividades de vida diária realizadas ao longo do ano letivo, como forma de comemorar dias assinalados no Plano Anual de Atividades da escola.

Áreas: Esta atividade desenvolve competências equacionadas nos diferentes domínios das áreas contempladas no currículo individual de cada aluno.

Domínio da atividade: Atividades de vida diária, socioculturais, escolares.

Objetivos: Desenvolver a comunicação; Desenvolver a autonomia; Desenvolver competências motoras, orientação e mobilidade. Desenvolver a socialização a pares e com adultos. Desenvolver competências na área curricular de língua portuguesa.

Identificar os meses do ano e os dias da semana. Festejar dias comemorativos.

Estratégias: A mesma atividade para os 5 alunos, adequando-a à sua capacidade de realização. Trabalho individual e em grupo. Diálogo constante e participação ativa dos alunos. Apoio sistemático aos alunos na realização da tarefa. Exemplificar a tarefa; Utilizar materiais, produtos alimentares relacionados com a atividade, e outros objetos reais. Comunicar oralmente e através de meios de comunicação alternativos como imagens e cartões com símbolos.

Avaliação: A avaliação neste grupo de alunos incide ao nível da participação e comportamento de cada aluno.

II – Estrutura verificada pela observação

Os alunos acompanhados pelas docentes e as duas assistentes operacionais, depois do toque da campainha a alertar o fim do intervalo, deslocam-se à casa de banho, lavam as mãos encaminham-se para a Unidade. Ainda acompanhados pelas docentes e assistentes operacionais, os alunos, entram na sala sentam-se à volta de uma mesa redonda, à exceção de uma aluna que, devido à sua problemática mantém-se sentada na cadeira de rodas colocada também junto á mesa.

As docentes antecipam o inicio da atividade, dão pistas, imagens e objetos reais aos alunos. O fim da atividade não foi possível observar.

Os alunos interagem com os materiais/ingredientes que fazem parte na confeção do bolo.

Quando a docente repete a palavra - bolo- os alunos manifestam alguma agitação com os braços e as mãos e tentam repetir a palavra, associam-na com facilidade à imagem e ao real.

As docentes envolvem todos os alunos na atividade levando-os a participar ativamente, acatam as instruções e realizam as etapas da atividade a um ritmo lento, com apoio constante na concretização do

bolo “salame”. Os alunos não completam uma atividade sem o apoio dos adultos A aluna Ana, permanece na cadeira de rodas junto aos seus colegas parecendo alheia ao que se passa à sua volta. As docentes mantêm a tenção dos alunos durante a atividades através da vocalização dos seus nomes, imagens e interação com os materiais. Os alunos colocaram os cartões correspondentes ao mês e ao dia da semana no lugar certo no calendário. Os alunos encontram-se motivados para a realização da atividade.
III – Dinâmica da comunicação
É mantida a comunicação entre todos os intervenientes na atividade. **Docentes/alunos** - Dirigem-se constantemente ao grupo e individualmente, focalizando a tenção e a concentração, emitindo estímulos visuais, verbais e tácteis. As docentes interpretam as pistas de comunicação de cada um deles com maior dificuldade no contato com aluna em cadeira de rodas. A comunicação é feita predominantemente por iniciativa das docentes. As docentes dirigem-se a cada um deles de acordo com as formas de comunicação adequada ao seu perfil de funcionalidade. As docentes estimulam as crianças a participar. Respondem quase sempre às iniciativas dos alunos que são chamadas de atenção para os cuidados pessoais básicos. **Alunos /docentes -** Os alunos interagem com as docentes emitindo e verbalizando pequenos sons e sílabas de palavras comuns ao seu vocabulário. Dirigem-se às docentes também por movimentos corporais/visual e tácteis. Ambos mantêm comunicação e interpretam as pistas comunicativas de cada um. **Assistentes operacionais/alunos –** Mantêm contato individual e em grupo com os alunos. Interpretam os comportamentos de cada um, com maior dificuldade de interação com a aluna em cadeira de rodas. As assistentes comunicam afetuosamente com os alunos, apoiando-os nas suas atividades diárias. **Alunos /assistentes operacionais –** Interagem da mesma forma como com as docentes. Bom relacionamento e interpretação das pistas de ambas as partes.
IV – Aspetos predominantes da relação (docente/aluno; aluno/docente)
As docentes revelam uma boa relação, afetuosa e meiga para com os alunos. As docentes envolvem constantemente os alunos na atividade. Ambos interpretam as pistas de comunicação, interagindo entre si. Estimulam os alunos a participarem nas atividades.
V – Casos de alunos
Salientamos o caso da aluna Ana, que grita, engasga-se e manifesta falta de ar, levando à interrupção da atividade para a ajudarem a posicionar-se melhor na cadeira. Referimos também o caso da aluna que deixa cair o ovo para o chão, e a assistente desloca-se à cozinha para ir buscar outro ovo para o bolo.
VI – Elementos fornecidos pela docente após a aula
As docentes tornam a referir que pretendem que a UAEM seja um lugar de trabalho efetivo, criando ambientes securizantes, onde se desenvolvam aprendizagens significativas para todo o grupo. Tentam responder às necessidades específicas de cada aluno, e mantêm contato com as suas famílias orientando-as e aconselhando-as na educação dos seus educados.

As atividades realizadas na UAEM, são pensadas em termos de utilidade e motivação para o grupo, próximas das suas vivências, e do real. Referem que reúnem com as docentes de turmas que integram os alunos portadores de multideficiência para organizar o currículo especifico destes alunos, programar atividades conjuntas, bem como para avaliar e reavaliar o trabalho desenvolvido. As docentes contam que este tipo de atividades revelam resultados motivadores e interessantes e podem ser desenvolvidas mais vezes ao longo do ano letivo, envolvendo também as turmas do regular onde os alunos estão integrados. Referem que, como estão quase no final do ano letivo, há novos reajustes de recursos humanos, nomeadamente ao nível das assistentes operacionais que podem vir a ser substituídas por outras, voltando no inicio do próximo ano letivo a novas adaptações, prejudicando em parte, todo o processo relacional e afetivo criado entre os alunos e as atuais assistentes.
VII – Síntese e primeiras pistas explicativas
Referimos como principais indícios desta observação os seguintes aspetos: - Envolvimento dos alunos ao longo da atividade, - É estabelecida comunicação entre todos os intervenientes são capazes de interpretar as pistas comunicativas de cada um. - Interação com os objetos/materiais que fazem parte da atividade. - Alunos dependentes do apoio dos adultos para a realização das suas atividades de vida diária, higiene e escolares.

DATA	**01/06/2012**

Adaptado de Albano Estrela (1994) – Teoria e Prática de Observação de classes: Uma Estratégia de Formação de Professores, pp. 404-405

QUESTIONÁRIOS

Questionário (Q.EE)

Caro(a) colega, sou aluna de Mestrado em Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Lisboa, solicito a sua colaboração ao dedicar alguns minutos do seu tempo, ao preenchimento do questionário em anexo.

O questionário é anónimo, confidencial, e os dados recolhidos têm como exclusiva finalidade permitir a realização de dissertação de mestrado, cujos objetivos são:

- Perceber como os profissionais organizam e desenvolvem as atividades com alunos com multideficiência;
- Compreender quais os aspetos que têm em consideração no desenvolvimento das atividades;
- Identificar as áreas privilegiadas na organização do currículo.

1. DADOS PESSOAIS
Género: F ☐ M ☐ Idade: ____ anos Tempo total de serviço como docente: ____ anos Especialização em educação especial: Sim ☐ Domínio: _____ Não ☐ Tempo de serviço com alunos com multideficiência: _____ anos Tempo de serviço em Unidades de Apoio Especializado para a educação de alunos com Multideficiência: _____ anos

2.DADOS ACERCA DA ATIVIDADE PROFISSIONAL

1. Com que frequência planifica as atividades que realiza com os alunos com multideficiência?

☐ Diariamente ☐ Semanalmente ☐ Mensalmente
☐ Outra. Qual?_____

2. Com quem habitualmente planifica essas atividades?

☐ Individualmente ☐ Em equipa (Indique os diversos intervenientes)

_____

_____

3. Do conjunto destas esferas de atividade quais as que mais privilegia no trabalho que desenvolve com os alunos com multideficiência (considere as categorias indicadas e a escala apresentada em que ***1*** *representa muito pouco privilegiada e 4 significa muito privilegiada).*

- *Cuidados pessoais*

  1 2 3 4

- *Vida doméstica*

  1 2 3 4

- *Trabalho ou ocupação*

  1 2 3 4

- *Tempos livres/atividades socioculturais*

  1 2 3 4

- *Escola (atividades académicas)*

  1 2 3 4

4. Indique os seis aspetos que habitualmente mais tem em atenção na organização das atividades (assinalar com valores 3 e 4). Indique ainda os seis aspetos que habitualmente menos relevância atribui quando organiza as atividades (assinalar com valores 1 e 2).

- Recursos existentes

  1 2 3 4

- Nível de dificuldade da actividade para o aluno

  1 2 3 4

- Utilidade da actividade para o aluno no futuro

  1 2 3 4

- Nível de participação do aluno na actividade

  1 2 3 4

- Preferências do aluno

  1 2 3 4

- Capacidades e necessidades do aluno

  1 2 3 4

- Necessidades da família

  1 2 3 4

- Objectivos a alcançar pelo aluno

  1 2 3 4

- Competências a desenvolver no aluno

  1 2 3 4

- Tipo de ajuda que o aluno vai precisar para realizar a actividade

  1 2 3 4

- Estratégias que vai usar

  1 2 3 4

- Tarefas a desenvolver pelo aluno na actividade

  1 2 3 4

- Outro: qual _____

5. No desenvolvimento das atividades quais os aspetos que habitualmente tem mais em consideração? (responda à questão usando a escala apresentada, sendo que 1 representa poucas vezes e o 4 muitas vezes)

- Dar informação prévia ao aluno acerca do que vai fazer

  1 2 3 4
- Informar o aluno de todos os passos da atividade

  1 2 3 4
- Ter os recursos necessários à realização da atividade

  1 2 3 4
- Envolver o aluno na atividade desde o seu início

  1 2 3 4
- Conversar com o aluno

  1 2 3 4
- Dar a vez ao aluno para ele interagir

  1 2 3 4
- Informar o aluno, de forma clara, acerca do fim da atividade

  1 2 3 4
- Outro. Qual _____

6. Na organização do currículo que desenvolve com os alunos com multideficiência, quais as áreas que considera mais relevantes?

Indique o grau de importância que considera para cada uma das seguintes áreas, sendo que 1 representa para si a menos relevante e 4 a de maior relevância.

Orientação e Mobilidade

1 2 3 4

Académica, leitura, matemática, expressões, etc.

1 2 3 4

Desenvolvimento pessoal e social: autonomia pessoal e vida doméstica

1 2 3 4

Comunicação

1 2 3 4

Outra: Qual _____

É tudo, muito obrigada pela sua participação.

março 2012

Questionário (Q.DT)

Caro(a) colega, sou aluna de Mestrado em Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Lisboa, solicito a sua colaboração ao dedicar alguns minutos do seu tempo, ao preenchimento do questionário em anexo.

O questionário é anónimo, confidencial, e os dados recolhidos têm como exclusiva finalidade permitir a realização de dissertação de mestrado, cujos objetivos são:

- Perceber como os profissionais organizam e desenvolvem as atividades com alunos com multideficiência;
- Compreender quais os aspetos que têm em consideração no desenvolvimento das atividades;
- Identificar as áreas privilegiadas na organização do currículo.

2. DADOS PESSOAIS

Género: F ☐ M ☐ Idade: ____ anos

Tempo total de serviço como docente: ____ anos

Tem formação específica no domínio da multideficiência? Sim ☐ Não ☐ Outro ☐

Qual? _____

Tem experiência na educação com crianças/jovens com multideficiência? Sim ☐ Não ☐

Com quantas crianças/jovens com multideficiência trabalha este ano letivo? _____

2.DADOS ACERCA DA ATIVIDADE PROFISSIONAL

1. Com que frequência planifica as atividades que realiza com os alunos com multideficiência?

☐ Diariamente ☐ Semanalmente ☐ Mensalmente
☐ Outra. Qual?_____

2. Com quem habitualmente planifica essas atividades?

☐ Individualmente ☐ Em equipa (Indique os diversos intervenientes)

_____

_____

3. Do conjunto destas esferas de atividade quais as que mais privilegia no trabalho que desenvolve com os alunos com multideficiência (considere as categorias indicadas e a escala apresentada em que ***1*** *representa muito pouco privilegiada e 4 significa muito privilegiada).*

- *Cuidados pessoais*

  1 2 3 4

- *Vida doméstica*

  1 2 3 4

- *Trabalho ou ocupação*

  1 2 3 4

- *Tempos livres/atividades socioculturais*

  1 2 3 4

- *Escola (atividades académicas)*

  1 2 3 4

4. Indique os seis aspetos que habitualmente mais tem em atenção na organização das atividades (assinalar com valores 3 e 4). Indique ainda os seis aspetos que habitualmente menos relevância atribui quando organiza as atividades (assinalar com valores 1 e 2).

- Recursos existentes

  1 2 3 4

- Nível de dificuldade da atividade para o aluno

  1 2 3 4

- Utilidade da atividade para o aluno no futuro

  1 2 3 4

- Nível de participação do aluno na atividade

  1 2 3 4

- Preferências do aluno

  1 2 3 4

- Capacidades e necessidades do aluno

  1 2 3 4

- Necessidades da família

  1 2 3 4

- Objectivos a alcançar pelo aluno

  1 2 3 4

- Competências a desenvolver no aluno

  1 2 3 4

- Tipo de ajuda que o aluno vai precisar para realizar a atividade

  1 2 3 4

- Estratégias que vai usar

  1 2 3 4

- Tarefas a desenvolver pelo aluno na atividade

  1 2 3 4

- Outro: qual _____

5. No desenvolvimento das atividades quais os aspetos que habitualmente tem mais em consideração? (responda à questão usando a escala apresentada, sendo que 1 representa poucas vezes e o 4 muitas vezes)

- Dar informação prévia ao aluno acerca do que vai fazer

  1 2 3 4
- Informar o aluno de todos os passos da atividade

  1 2 3 4
- Ter os recursos necessários à realização da atividade

  1 2 3 4
- Envolver o aluno na atividade desde o seu início

  1 2 3 4
- Conversar com o aluno

  1 2 3 4
- Dar a vez ao aluno para ele interagir

  1 2 3 4
- Informar o aluno, de forma clara, acerca do fim da atividade

  1 2 3 4
- Outro. Qual _____

6. Na organização do currículo que desenvolve com os alunos com multideficiência, quais as áreas que considera mais relevantes?

Indique o grau de importância que considera para cada uma das seguintes áreas, sendo que 1 representa para si a menos relevante e 4 a de maior relevância.

Orientação e Mobilidade

1 2 3 4

Académica, leitura, matemática, expressões, etc.

1 2 3 4

Desenvolvimento pessoal e social: autonomia pessoal e vida doméstica

1 2 3 4

Comunicação

1 2 3 4

Outra: Qual _____

É tudo, muito obrigada pela sua participação.

março 2012

FIGURAS REFERENTES A DADOS PESSOAIS DOS DOCENTES EE e DT

Anexo Qu.1

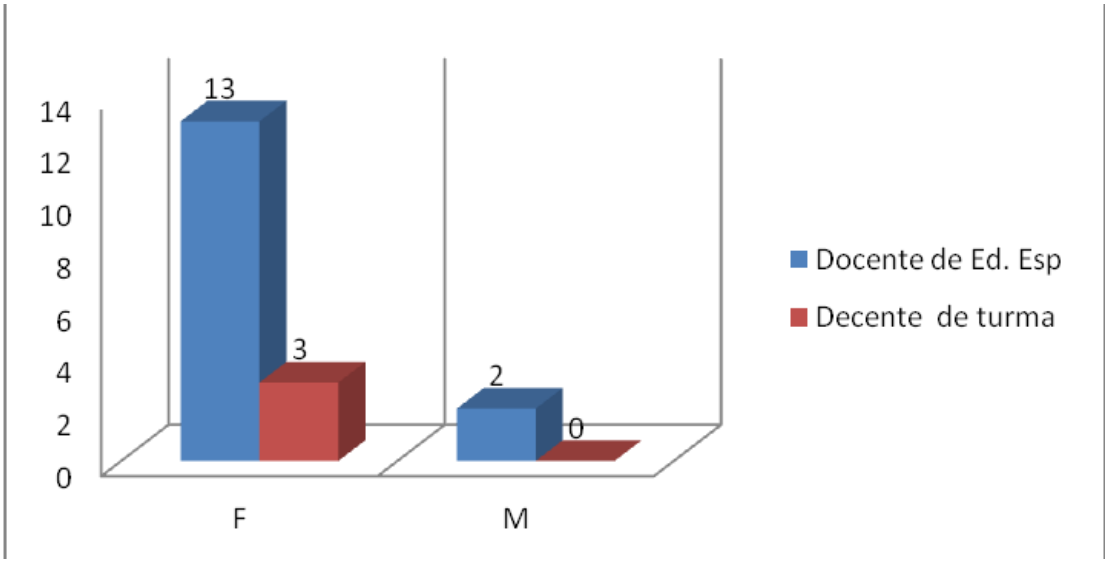

Figura Qu.1 - Distribuição dos inquiridos quanto ao género feminino (F) e masculino (M) dos docentes de EE e DT

Anexo Qu.2

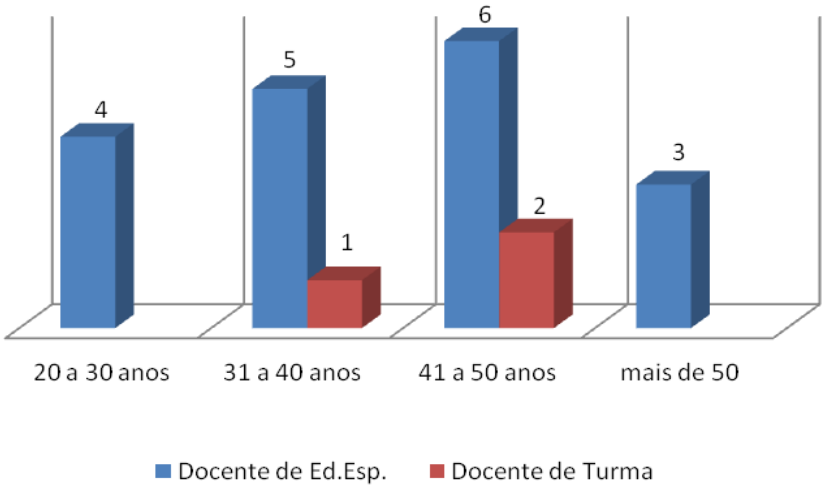

Figura Qu.2 - Distribuição dos inquiridos quanto à idade dos docentes de E E e DT

Anexo Qu.3

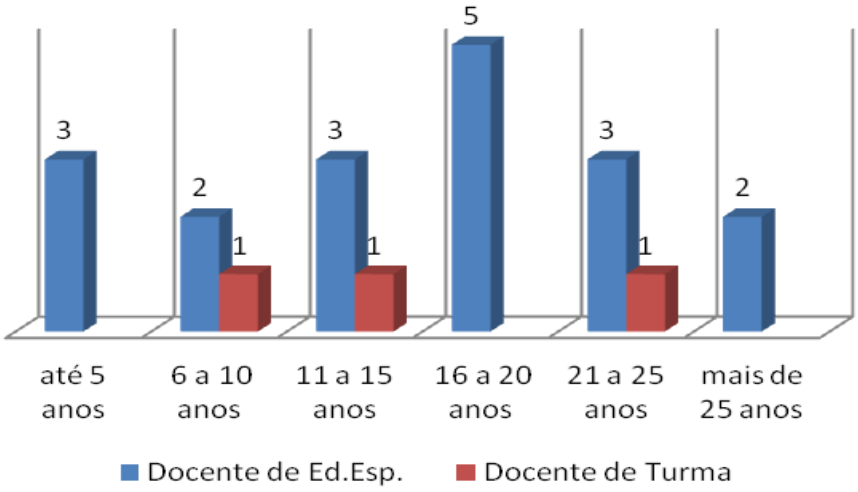

Figura Qu 3 - Tempo total de serviço como docentes EE e DT

Anexo Qu.4

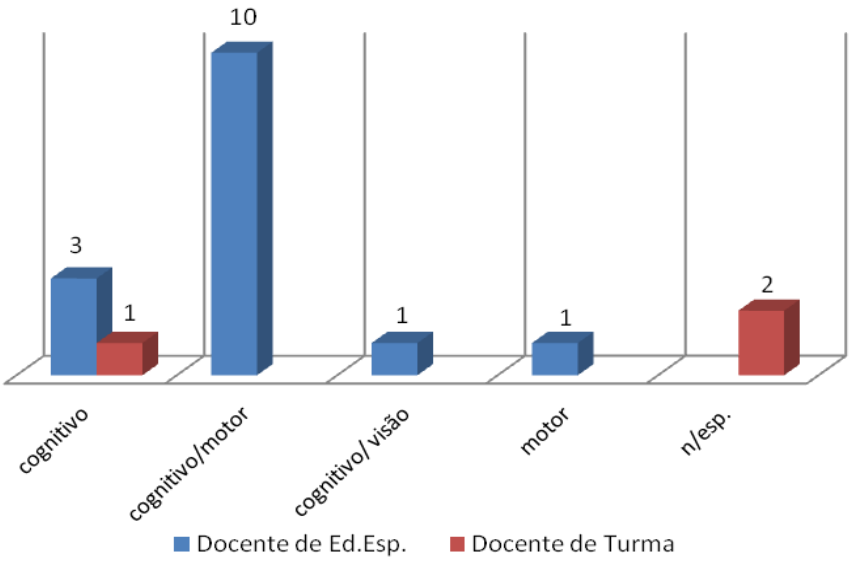

Figura Qu. 4 - Domínios da especialização em educação especial docentes de EE e DT

Anexo Qu.5

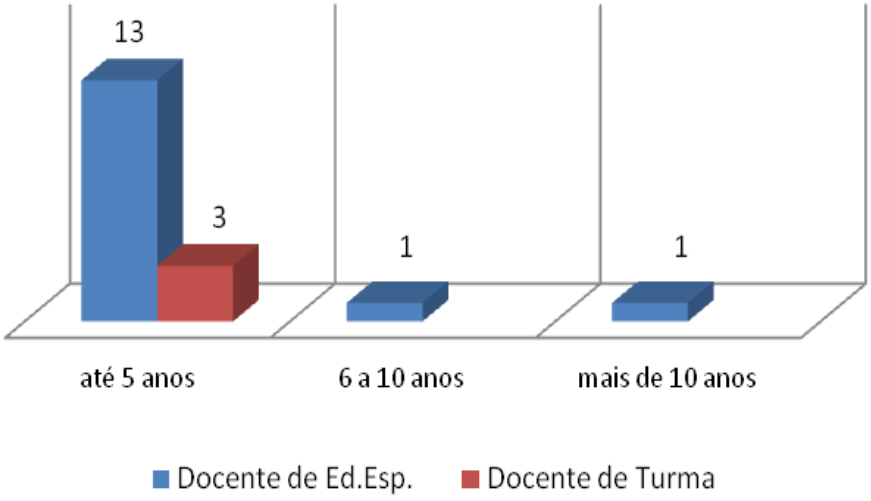

Figura Qu. 5 - Tempo de serviço com alunos com multideficiência docentes de EE e DT

Anexo Qu.6

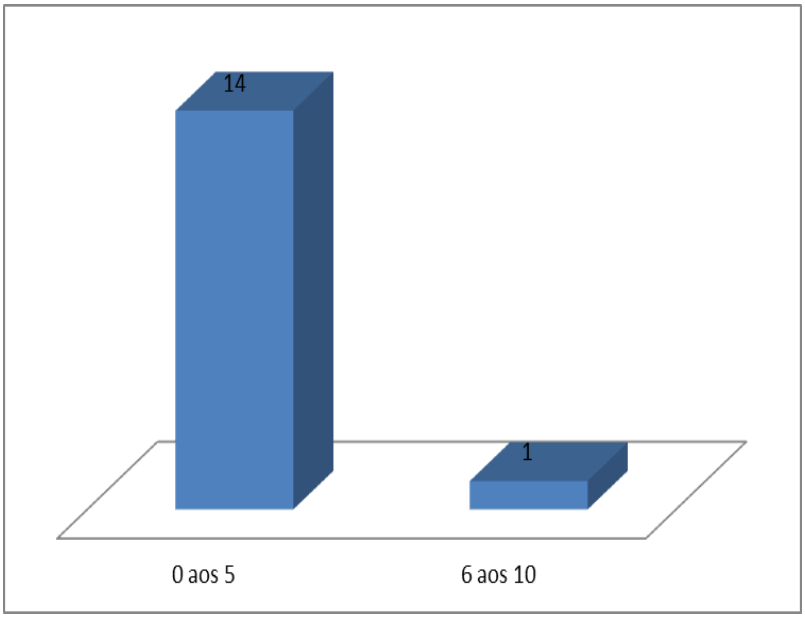

Figura Qu.6 - Tempo de serviço nas UAEM docentes de EE