

## TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

António José Osório  
Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho  
ajosorio@iec.uminho.pt

Altina Ramos  
Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho  
altina@iec.uminho.pt

A capacidade de comunicar é, normalmente, dada como adquirida e desenvolvida de forma inata. Mas há casos de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) para as quais a simples interacção é uma difícil tarefa. Ora, é dever do sistema educativo, dentro do princípio da igualdade de oportunidades, criar meios que permitam e essas pessoas tornarem-se elementos activos na escola e comunidade em geral.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tanto as *aditivas* como as comuns, podem dar uma contribuição nesse sentido já que contribuem para desenvolver a autonomia, a colaboração e a aprendizagem das crianças com NEE. O contacto com as TIC pode ainda despertar o gosto por uma possível profissão, aspecto apontados como positivos pelos especialistas em NEE.

Os resultados de uma investigação, baseados em observação de alunos com NEE e comentários de uma professora da turma, sugerem que algumas das dificuldades dos alunos, principalmente as sócio-emotivas, se foram atenuando ao longo do ano lectivo. Nesta comunicação apresentamos e discutimos esses resultados.

O objectivo da investigação realizada foi estudar os factores intervenientes no processo de utilização de TIC, por parte de crianças, em diversos contextos de aprendizagem. O trabalho desenvolvido decorreu ao longo de dois anos lectivos e cumpriu objectivos de diferentes áreas curriculares. A observação foi a principal fonte de recolha de dados tendo sido complementada com entrevistas aos alunos e relatórios dos professores das turmas participantes.

Para o tratamento e a análise dos dados foram usadas técnicas sugeridas pela *grounded theory* (Glaser e Strauss, 1967) com o apoio de um programa informático de análise qualitativa, o *NUD\*IST*. A *grounded theory* visa desenvolver teoria substantiva compatível com a realidade estudada, isto é, proporcionar uma explicação teórica global acerca dos fenómenos estudados. Essa teoria é expressa, nos resultados deste estudo, através de oito proposições, uma das quais relacionada com o tema deste texto: ***as TIC, em articulação com o trabalho cooperativo, e com o reforço positivo por parte do professor, estimulam os alunos com NEE a participarem nas actividades de aprendizagem e contribuem para atenuar os seus problemas sócio-afectivos e linguísticos.***

Segundo a declaração de Salamanca de 1994, as NEE abrangem as deficiências, as dificuldades de aprendizagem e a sobredotação. A turma de alunos com NEE onde foi realizada a recolha de dados em que os resultados deste tópico se baseiam participou no estudo durante um ano lectivo e não incluía crianças sobredotadas. Os dados foram recolhidos em quatro aulas

em que os alunos usaram processador de texto para copiar, reorganizar e escrever texto e em duas videoconferências nas quais alguns destes alunos participaram e intervieram bastante mais activamente que em outras sessões de trabalho.

Os dados da observação permitiram chegar a resultados relativos às dificuldades, principalmente as sócio-emotivas, dos alunos que, muito lenta e gradualmente, se foram atenuando durante o ano lectivo. No caso desta turma, o comentário da professora foi uma fonte essencial para ajudar a compreender e a completar os dados da observação. Também as conversas com ela e com os alunos ajudaram a apreender, ainda que de modo parcial, esta realidade.

A caracterização da turma é importante porque só conhecendo as *diferenças* destas crianças podemos valorizar *pequenos* sucessos que noutro contexto passariam despercebidos. Assim, e em palavras da professora,

*Era uma turma do 5º ano que tinha 16 alunos (11 rapazes e 5 raparigas) sendo 2 com doença crónica em que uma era do foro psicológico e outra relacionada com epilepsia, 2 com distúrbios emocionais, 2 com surdez profunda e os restantes com dificuldades de aprendizagem bastante significativas... Só havia 1 aluno com 11 anos, 4 com 12, 2 com 13, 3 com 14 e 6 com 15. Muitos destes alunos já traziam relatórios académicos das professoras do 1º ciclo e/ou psicológicos e a turma era considerada difícil, pois era constituída por alunos em que predominavam as dificuldades de raciocínio e de cálculo mental, problemas de leitura, de concentração e de atenção, dificuldades de compreensão, de expressão e de memorização, falta de autonomia, baixo autoconceito e auto-estima, imaturidade, além de alguns com problemas de comportamento.*

Correia, investigador na área de Educação Especial, refere que a falta de auto-estima, “a vergonha que se apodera das crianças ao verificarem que o que é tão simples para os colegas não o é para elas” (2002, p 3) pode ser um dos seus principais estigmas. Nos dados da observação relativos às actividades de escrita e de conversação, através de vídeoconferência, há frequentes marcas de autonomia quase sempre associadas a categorias como *atenção, reflexão, interesse, empenho, entusiasmo e respeito*, o que reflecte um envolvimento e concentração na tarefa que não é comum em crianças com NEE. De salientar ainda a delicadeza no trato entre pares, atitude também rara entre elas.

O diálogo seguinte refere-se a uma actividade de reordenação de um texto lido e interpretado previamente. Para este exercício, os parágrafos tinham sido intencionalmente desordenados, estando cada um com uma cor diferente. Como se tratava de crianças com muitas dificuldades, o facto de a cada parágrafo corresponder uma cor poderia ajudá-las a recompor o parágrafo se porventura se desarranjasse durante as operações de *cortar-colar* ou *mover*, do processador de texto. Além da correcção das suas intervenções, é de

salientar o interesse e a espontaneidade dos alunos.

- Ana *Temos de pôr tudo direito!*
- ...
- Ana (aponta e diz) *Está aqui! esta é a primeira!*
- Ana (Com ar satisfeito) *Ó Setora, eu já estou m'a lembrar alguma coisa! É a vermelha, ... a vermelha Setora! faça assim ...* [cada parágrafo tinha uma cor diferente]
- Inv *Pego nisto e agora o que é que faço?*
- Célia (Aponta o écran) *É este... e depois é este!*
- Ana *Este é o primeiro!*
- Célia *E o segundo é este!*
- Ana *E o quarto é este!*
- Ana *Não, não é!*
- Prof *Esse é depois de???* *Este é o último!*
- Ana (Aponta) *Este deve ser mais ou menos o penúltimo... que eu me lembro, que eu ontem li sozinha a coisa!*
- Prof *Portanto... este é o penúltimo... este é o último!*
- Ana *Este é o primeiro... este é o segundo* (Aponta).  
(Os alunos lêem baixinho o texto)
- ....
- Ana *Eu já sei o segundo... eu já sei o segundo, Setora!*
- Inv *Então, qual é então?*
- Ana (Aponta e as colegas também). *É este! Este é o primeiro e este é o segundo!*

Esta passagem mostra o interesse e o entusiasmo da turma, particularmente em relação à Ana, o seu esforço de apelo à memória – “*eu já estou m'a lembrar alguma coisa! ... que eu me lembro, que eu ontem li sozinha a coisa!*” – e o facto ter lido o texto em casa. Para este empenho por parte dos alunos pode ter contribuído a dimensão lúdica do trabalho. É precisamente a Ana que, durante a mesma actividade, e porque o texto não cabia todo no écran, perguntou impaciente: “*Como é que nós pomos isto aqui para cima? Ele tem [colega do lado]. Setora, também quero ter o texto assim para cima. E agora para subir? Ó senhora professora, e agora para subir? Para ver os outros [parágrafos]*”... Explicado o funcionamento do elevador, no processador de texto, ela executou e, contente, exclamou: “*Ó Setora, isto parece um jogo, não parece mesmo um jogo Setora?*” .

A atenção que estes alunos manifestaram está patente nos dados da observação e foi dos aspectos que mais surpreendeu a professora da turma. Antes de utilizarem o processador de texto para a criação de texto, estes alunos fizeram cópias e ditados. Além dos objectos convencionais, com estes pretendia-se que os alunos treinassem o uso do teclado. As notas de observação destas tarefas reflectem claramente a atenção e a persistência: “*O Ruben engana-se, dá conta, apaga, pensa, escreve*” ; *O Ricardo está super atento com um dedo no rato e os olhos no écran. Trabalham bem, com autonomia, concentração e entusiasmo. [A tarefa] acaba por ser um exercício de cópia sem darem por isso*”; “*O Ruben trabalha atentamente. Zanga-se por*

*não saber alguma coisa. Eu ajudo. O Ruben fica contente por conseguir o que queria. O Alberto pede-me ajuda. Toca a campainha e ninguém se mexe. Mandamos sair. Eles continuam a trabalhar normalmente. A professora volta a mandar sair. Insiste. 'Espere aí', diz o Ruben, que continua a trabalhar atentamente. O Alberto já se tinha levantado, mas volta para o lugar"; "Todos os grupos trabalham normalmente apesar de estarem em intervalo". Estas notas referem-se a três aulas, o que prova que a atitude dos alunos era, se não constante, pelo menos frequente.*

A professora desta turma salienta também esta vontade de continuarem o trabalho mesmo durante o intervalo, o que demonstra motivação e interesse.

*A utilização de tecnologias educativas com crianças com NEE da turma já referida, veio acrescentar uma nova dimensão ao ambiente de aprendizagem, na medida em que todos os alunos, excepto dois que não gostavam muito de computadores, se sentiram mais motivados. Trabalharam com mais entusiasmo e o interesse era tal que chegavam a procurar as professoras durante o intervalo para irem para a sala dos computadores mesmo antes da campainha tocar. E, no final da aula, queriam continuar dando a sensação que não estavam cansados, o que frequentemente não acontece com alunos com NEE em aulas em que não se utiliza as tecnologias educativas, pois são alunos mais lentos e em que se nota que o esforço despendido na realização das tarefas que envolvam concentração e atenção é sempre superior ao dos alunos ditos normais.*

Os próprios alunos reconhecem que se concentravam mais nas actividades em que usavam o computador. Um deles afirma que “[estavam mais distraídos] *na sala de aula normal que na dos computadores*”.

A concentração e o interesse no trabalho acabaram por levar a uma ligeira melhoria na ortografia. Como os erros ortográficos apareciam assinalados no écran, os alunos com ajuda uns dos outros e do verificador, conseguiam quase sempre corrigi-los sem apoio do professor. Às vezes bastava uma chamada de atenção, como foi o caso em que a professora, olhando para as sugestões apresentadas pelo verificador ortográfico, estimulou o grupo dizendo: “*Olhem ali... qual delas será?*”. A Ana disse logo “*A primeira!*”. O Ricardo comentou “*Esta! É com dois 'cês'*” e a Paula corrigiu “*É com dois esses!*”. Também eram capazes de adequar e enriquecer o vocabulário utilizado, com ajuda do dicionário de sinónimos. Para isso, ao ver com eles o texto, o professor lia com uma entoação diferente como que a sugerir que algo estava errado ou poderia ser melhorado. Às vezes os alunos detectavam logo, outras vezes era preciso dar-lhes indicações mais concretas. O mesmo não acontecia com outros aspectos, como a sintaxe, a estrutura do texto. Numa das sessões a professora conversava com um grupo sobre se deviam ou não fazer parágrafo. Depois, analisando com eles uma frase, disse: “*Podés ir buscar o 'assustou-se' que está aqui e trazê-lo... sabes como é que se faz?*”. Referia-se à operação de

mover a palavra. Explicou o procedimento técnico para mover texto e a Ana fê-lo, comentando os passos que ia dando. Os alunos gostaram mais da versão corrigida. A Ana releu a frase que terminava em “*ela assustou-se*” e logo houve várias propostas para a continuação: “*e nunca mais quis*”; “*e ficaram amigas*”; “*e tentou fugir*”. De modo a poderem optar por uma das alternativas e continuar o texto, a professora voltou a conversar com eles, desta vez sobre as características dos animais de que os alunos estavam a falar. Na mesma actividade, mas noutro grupo a professora lê o texto e vai fazendo perguntas a propósito de aspectos a corrigir quer a nível gramatical quer em relação à precisão das ideias para assim '*aperfeiçoarmos mais o texto*', diz ela.

A professora sublinha a capacidade de os alunos detectarem e corrigirem aspectos ortográficos de modo autónomo, ainda que por ela assistidos uma ou outra vez. Segundo esta docente, “*nas tarefas que realizaram a nível da expressão escrita, notou-se perfeitamente que os alunos descobriram os erros com mais facilidade e que, por vezes, alguns conseguiram pensar  uma forma um pouco mais clara e com mais lógica mesmo nos casos em que necessitavam que o(s) professor(es) continuasse(m) a orientá-lo(s)*”. Acrescenta ainda:

*Quanto aos outros alunos penso que todos ganharam...nas várias actividades que desenvolveram quer a nível da compreensão e expressão escritas, da leitura e ordenação lógica do pensamento, no enriquecimento vocabular, na pontuação, na separação de palavras, na distinção entre período e parágrafo, na criatividade, na facilidade e rapidez de revisão e correcção, no verificarem que é possível superar dificuldades como a caligrafia, além de outros aspectos como registos, devido a determinados défices, no poderem com facilidade acrescentar palavras e substituir outras, na noção de espaços, no tipo e forma de letra, na pontuação, no gosto por serem mais organizados... Despertou-lhes também um pouco o sentido crítico, ajudando-os a tornarem-se mais responsáveis... É de referir, por exemplo, um aluno que apresentava grandes problemas de aprendizagem ao nível verbal e não verbal, assim como, além de outros factores, o de uma impulsividade poderosa que influenciava negativamente os seus desempenhos escolares e que conseguiu, em determinadas aulas de produção de texto, aumentar significativamente a sua criatividade, melhorar a construção da frase e estruturação lógica das ideias dado que, segundo me parece, lhe foi possível encontrar-se num determinado estado de calma que lhe permitiu reflectir antes de actuar o que nem sempre era conseguido nas outras aulas.*

Por seu lado, os alunos, ao darem opinião sobre as actividades de escrita em processador de texto, lembram particularmente a ortografia. Diz o Ricardo, o menino a quem a professora se refere no fim do excerto anterior: “*Gosto de escrever. [O trabalho no computador na disciplina de Português] a mim ajudou foi na parte da ... da ortografia ... Fixei melhor como é que se escreviam as palavras direitas. Quando me enganei, a Setora ensinou-me a ir buscar muitas palavras [refere-se ao verificador ortográfico] ... sim, o computador ajudou um bocado...*”. A Célia, colega do Ricardo, a quem foi perguntado se não achava mais difícil escrever no

computador, respondeu prontamente: “*Gostei de tudo ... Eu gosto de tudo, mas gosto mais de escrever ... de escrever no computador ... não se dá tantos erros.* A Paula, acrescenta: “*Se me enganar, eu sei corrigir... no computador eu sei*”. O Ângelo, rápido e espontâneo, diz com a expressão de quem só confirma o que é óbvio: “*Na sala dos computadores ... é divertido e isso tudo... e aprende-se a escrever, parece uma aula... e ainda ajuda a aprender mais algumas coisas... aprendo a escrever assim ... como à máquina ... e gosto muito ... porque lá dá-nos ideias para construir trabalhos*”. Do trabalho com estes alunos fica a ideia de que, mesmo não tendo progredido muito a nível intelectual, o gosto e o interesse com que realizaram as tarefas pode ser uma base importante para a aprendizagem.

Fonseca, referindo-se às pessoas com NEE, chama a atenção para o “sentido de identidade e de dignidade a que a escola e a comunidade devem responder com humanismo e em tempo útil” e acrescenta que “a deficiência deve ser pensada como mais um luta do foro pessoal e emocional, do que um processo de discriminação social contra uma minoria estigmatizada (2001, p. 11).

A integração de alunos com NEE num grupo de crianças, ditas normais, de outra turma, nas actividades de conversação através da videoconferência, contribuiu para atenuar algumas das suas diferenças em relação aos colegas. As suas intervenções foram verdadeiramente surpreendentes e positivas em comparação com as suas atitudes em aulas convencionais. Nos excertos seguintes, é visível a espontaneidade das intervenções destes alunos – o Nuno, o Ricardo, a Paula e a Cristina –, a sua vontade de participar na conversa e o estímulo e apoio que os colegas lhes davam. Algumas das crianças limitavam-se a repetir o que os colegas lhes sugeriam que dissessem; mas o *Ricardo*, por exemplo, incentivava os próprios colegas, tomava a iniciativa de iniciar ou continuar diálogos, tanto em língua portuguesa como inglesa, e conseguia mesmo reformular as suas intervenções naturalmente ou por indicação dos colegas ou professores. Na altura em que conversavam sobre *solidariedade* o Nuno lê uma pergunta previamente preparada: “*Na vossa escola quando um colega está triste, vocês preocupam-se com ele?*”. A Joana responde que sim, dialogam um pouco e a seguir é a vez de o Ricardo, espontaneamente e na sequência do diálogo anterior, intervir com a questão: “*A polícia, nas vossas ruas, anda armada?*”. Uma vez que a pergunta foi feita em língua portuguesa, a Joana teve de traduzir para inglês, mas antes pediu “*Please, wait a moment*” ao que o Ricardo respondeu “*Yes ... Thank you*”. Seguiu-se um curto que o Ricardo terminou dizendo: “*Pois, aqui os polícias também andam armados com pistolas e com cassetetes*”. Quando a Paula perguntou: “*Qual é a situação daquelas pessoas que não têm abrigo, se é que existem aí?*” e os colegas ingleses não perceberam a pergunta, o Ricardo assumiu o controlo da comunicação e foi especificando sem qualquer ajuda: “*Há pessoas na rua a pedir dinheiro? Há aí pessoas que*

*andam pela rua a dormir nos bancos*”. Como a resposta tardava, a professora sugeriu-lhe que perguntasse se não havia ajuda para essas pessoas, caso existissem. O Ricardo assim fez e depois explicou aos colegas a resposta da Joana. Pouco depois, a Cristina, fortemente incentivada pelos colegas e muito embaraçada quis saber qual era, para os colegas ingleses, a hora habitual de deitar e levantar. O diálogo tomou um rumo diferente, mas o Ricardo, muito depois, retomou a questão da colega dizendo: *“Eu quero fazer uma pergunta ... que é para saber a que horas vocês se deitam e se levantam”*. Obtida a resposta, o Ricardo agradeceu e a conversação continuou.

No final do ano lectivo, numa entrevista informal, pedimos ao Ricardo uma palavra e uma cor que reflectissem a sua opinião quanto ao trabalho realizado com as tecnologias. A sua resposta foi rápida e clara: *“Dizia ‘sim’ e ... cor ... azul clarinho ... é a cor que se usa mais... e que eu gosto muito”*.

Esta participação activa e significativa revela que os alunos com NEE desenvolveram o sentimento de pertença ao grupo e se envolveram profundamente nas actividades e que os pares e os professores souberam lidar com eles respeitando as diferenças, encarando-as até como um estímulo à cooperação (Voltz, Brazil & Ford, 2002).

Como afirmam os mesmos autores, quem trabalha com estas crianças que, em alguns casos, “não possuem capacidades organizacionais, interpessoais e de raciocínio” (p. 11) deve criar oportunidades que as levem a “desenvolver independência e sentido de responsabilidade quanto à sua própria aprendizagem... recorrer a modelos de ensino menos direccionados pelos professores e mais construtivistas... [onde haja] bom ambiente social e emocional... [e os alunos] se sintam seguros, valorizados, aceites” (p. 12).

Terá sido este o caso do Ricardo cuja participação na videoconferência foi verdadeiramente surpreendente. A professora desta turma refere-se a esta actividade e a este aluno quando diz: *“É de realçar o efeito produzido num aluno com NEE em que o tipo de tecnologia presente e a abertura de comunicação lhe provocou reacções de análise crítica e de atitudes de decisão e apreciação que no contexto de aula corrente não lhe tinham sido encontradas, provando assim que o estímulo da inovação tecnológica pode despertar capacidades de participação e de aquisição do saber”*.

O ambiente de comunicação na videoconferência proporcionou a estes alunos a distância suficiente para se libertarem um pouco da inibição que o face-a-face lhes causava e, simultaneamente, a proximidade afectiva que os levou, mesmo antes de se despedirem, a ficarem com saudades dos colegas que estavam no Reino Unido a ponto de insistirem para que os viessem visitar pessoalmente. Já depois de ter pedido aos colegas ingleses que viessem a Portugal, o Ricardo insistiu: *“Joana, promete-nos que vens aqui a Portugal...ver o Luís e as*

*nossas professoras e os alunos e nós*” e mesmo antes da confirmação agradeceu em língua inglesa com um correcto “*Thank you... very much!*”. Pouco depois, reforçou o pedido: “*Gostávamos muito de os ver aqui, em Portugal*” .

A capacidade de comunicar é, normalmente, dada como adquirida e desenvolvida de forma inata, mas “[q]uando a comunicação constitui um problema ... a mais simples comunicação pode tornar-se difícil ou impossível de realizar” (Santos, 2002, p. 22). Diz este autor que os problemas de comunicação mais comuns são as perturbações da fala e da linguagem o que, no caso destas crianças, era perfeitamente visível. Considera ainda que “o desenvolvimento contínuo da área das tecnologias irá permitir que alunos com graves problemas de comunicação possam interagir com o professor, com os pares participando em actividades antes impossíveis de realizar” (p. 36). Talvez a autora se refira a tecnologias *aditivas*, mas o certo é que mesmo as tecnologias comuns, em ambientes de cooperação, incentivam fortemente a interacção.

Com efeito, e como revelam as três fontes de dados, durante as actividades com TIC, houve, por parte dos alunos, uma comunicação mais espontânea e um muito maior empenhamento na tarefa.

Como referiu a professora desta turma, e confirmam os especialistas, uma das grandes dificuldades das crianças com NEE é a comunicação entre si e com os outros, o que prejudica a cooperação entre pares. No entanto, os dados da observação demonstram claramente que durante as actividades em que usaram TIC, os alunos se ajudavam mutuamente, pediam ajuda e aceitavam com gosto o apoio dos outros. É normal haver na colaboração uma ou outra atitude menos positiva por parte de alguns alunos. Os professores referem essa realidade, ainda que não a sobrevalorizem e os alunos também ainda que com alguma incoerência no seu discurso. O Filipe, por exemplo, em determinado momento da entrevista diz: “*para trabalhar... não gosto de estar acompanhado ...para não estar a falar de outras coisas... eu não, fala o outro*”. Porém, o mesmo aluno antes tinha afirmado que gostava de trabalhar acompanhado porque sozinho não pensava, acompanhado pensava melhor. Os dados da observação não revelam atitudes negativas quanto à cooperação nesta turma. Aparece, isso sim, uma colaboração bastante acentuada e, muito raramente, a rejeição da ajuda, mas logo seguida da sua aceitação tácita ou mesmo explícita, o que acontece principalmente com o Ruben. Segundo a nossa interpretação, subjacente a uma atitude de aparente rejeição de ajuda por parte deste aluno, poderá estar a vontade de não se desconcentrar do trabalho já que ele acha, como disse na entrevista, que os outros fazem muito barulho o que o leva a distrair-se. Este aluno justifica deste modo o facto de não gostar das actividades em colaboração: “*às vezes não faziam os trabalhos em condições... não faziam os trabalhos...assim... em condições, por causa dos colegas, também de mim...*”

*fazemos muito barulho e falamos muito uns com os outros*". Pouco depois o Ruben reforça: *"gosto de fazer os trabalhos sozinho porque se estiver acompanhado, distraio-me"*.

O Ricardo associa explicitamente a facilidade de colaboração ao trabalho diante do computador. Diz ele: *"Quando é para textos, gosto mais [de estar] acompanhado... porque enquanto um está a escrever, outro pode ditar... devagarinho. Nos computadores ... tem-se mais maneiras, de ver, não é preciso estar-se a estorvar os outros e a fazer barulho"*.

Estes alunos revelam um grande espírito de entreajuda mas quando são questionados sobre se preferem trabalhar sozinhos ou em grupo, muitas vezes dizem preferir estar sozinhos porque com os outros se distraem, o que é contraditório. Pode haver aqui uma ideia passada ao longo do tempo de que têm de estar separados para se esforçarem mais, numa espécie de penalização pelas suas dificuldades. Correia (2002) salienta que o insucesso escolar das crianças com NEE não deve ser visto como um insucesso pessoal dos alunos, mas sim como um insucesso da escola em responder às suas necessidades. 

Ora, em ambiente de cooperação, e com os apoios necessários, alunos com estas características podem concretizar tarefas partilhando dificuldades e saberes. O excerto seguinte mostra como diante de uma dificuldade técnica três alunos se incentivam ajudando a resolver a situação.

*Célia* (Para Paula) *Podes ser tu...*  
*Paula* *É ela... És tu!*  
*Ana* *És tu, és tu Paula!*  
*Paula* (Executa)  
*Ana* *Isso... sempre... agora faz um click... Não! Larga, larga!*  
*Paula* (Sorri, parece que por ter conseguido)  
*Ana* *Pronto, larga!*  
*Ana* *Ó Setora, Setora! Ficou aqui o 'o'!*  
*Inv.* *Não faz mal.... vais buscá-lo e pões lá no sítio.*  
(A Ana faz uma expressão de quem pergunta como)  
*Inv.* *Então... como fizeste com o parágrafo inteiro ... só que agora fazes só o 'o'!*  
(A Ana executa)  
*Inv.* *Isso. isso... exactamente... estás a ver como tu sabes?*  
(A Ana faz caretas para o écran, que parecem de contentamento)  
*Célia* *Anda lá!*  
*Ana* (para inv.) *Olhe, já conseguimos este bocadinho* (aponta o écran)  
*Célia* *Anda lá, agora és tu!*  
*Ana* *Espera!*  
(Lêem o texto e discutem qual é a sequência dos parágrafos. Discutem como fazer, de modo animado)

Voltz, Brazil e Ford (2002) dizem que é importante que os professores se sintam confortáveis em usar uma vasta quantidade de recursos e de estratégias de educação para responderem de modo adequado às necessidades dos diversos alunos. A professora desta turma

considera ter sido positivo tê-lo conseguido. São suas as palavras seguintes:

*Houve muitos ganhos com o uso das novas tecnologias, nomeadamente na participação dos alunos em duas videoconferências no IEC. [A videoconferência] facilitou o diálogo espontâneo e a discussão de ideias entre alunos e permitiu a uns e a outros contactarem com outras realidades longínquas. Tiveram a possibilidade de entrar em diálogo visual e sonoro com outros alunos que estavam no estrangeiro e que eles nunca poderiam visitar 'in loco'.*

Reflectindo depois sobre o seu desempenho enquanto professora, acrescenta nta “*Quanto ao meu papel como professora senti que me libertei mais, consegui desempenhar melhor o meu papel de orientadora e que alguns alunos ganharam um pouco mais em autonomia, autoconfiança e auto-estima, o que fui verificando ao longo do ano*”.

A diversificação de actividades e de recursos e também o despertar do gosto por uma possível profissão, que noutra ocasião esta professora refere, são aspectos apontados como positivos pelos especialistas em NEE. Correia, por exemplo, defende que “[a] educação tem como objectivo fundamental a preparação do aluno para um dia poder participar e contribuir activamente para a sociedade. Assim, uma das grandes preocupações nacionais deve ser a de se implementar um sistema educativo que permita, dentro do princípio da igualdade de oportunidades, o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos” (2002, p. 5). Segundo a professora que tem vindo a ser citada, as TIC podem ser uma das respostas à preocupação manifestada por Correia. A docente afirma:

*Considero que as novas tecnologias são meios, recursos bastante ricos para que, com alguma facilidade, se consiga descobrir determinadas capacidades que de outra forma, por vezes, não são tão evidentes ou possíveis e assim poder-se criar com pequenos grupos de alunos todos interessados, um ambiente propício a várias aprendizagens. Elas funcionaram como que um acréscimo de saberes no sentido mesmo de uma maior flexibilização das aprendizagens”.*

Estas ideias são reiteradas por Correia e Martins para quem um dos grandes objectivos da educação é “[p]reparar todos os alunos para se tornarem elementos activos da comunidade, enriquecendo-a com a diversidade das suas experiências” (2000, p. 15). As TIC, nas suas múltiplas utilizações, podem também dar um contributo efectivo no sentido de concretizar estes objectivos. Esta actividade foi um pequeno passo neste sentido, um passo muito enriquecedor para todos os que nela participaram.

### **Referências bibliográficas**

Correia, L. M. & Martins, A. C. (2000). Uma escola para todos: atitudes dos professores perante a inclusão. *Inclusão*, 1, 15-29.

- Correia, L. M. (2002). Avaliação e dificuldades de aprendizagem. *Inclusão*, 3, 77-89.
- Fonseca, V. (2001). Tendências futuras para a educação inclusiva. *Inclusão*, 2, 11-32.
- Glaser, B., e Strauss A., *The discovery of grounded theory*, Chicago, IL: Aldine Publishing, 1967. Graue M. e Walsh
- Santos, A. C. (2002). Problemas de comunicação em alunos com necessidades especiais: um contributo para a sua compreensão. *Inclusão*, 3, 21-38.
- Voltz, D. L., Brazil, N. & Ford, A. (2001). O que realmente importa sublinhar na Educação Inclusiva. Guia prático para a sua implementação. *Inclusão*, 3, 7-22.

