



TESIS DOCTORAL

Metaconocimiento de los mecanismos comunicacionales no-verbales del profesorado en el aula inclusiva: análisis de las respuestas dadas a alumnos con NEE



O conhecimento que os professores manifestam sobre a metacognição da comunicação não-verbal na escola inclusiva: respostas aos alunos com NEE

CÉLIA MARIA ADÃO DE OLIVEIRA AGUIAR DE SOUSA

Facultad de Educación
Departamento de Ciencias de la Educación

outubro | 2012



TESIS DOCTORAL

Metaconocimiento de los mecanismos comunicacionales no-verbales del profesorado en el aula inclusiva: análisis de las respuestas dadas a alumnos con NEE



O conhecimento que os professores manifestam sobre a metacognição da comunicação não-verbal na escola inclusiva: respostas aos alunos com NEE

CÉLIA MARIA ADÃO DE OLIVEIRA AGUIAR DE SOUSA

Diretora: Doctora Doña Isabel Cuadrado Gordillo

Facultad de Educación
Departamento de Ciencias de la Educación

outubro | 2012

Dña. ISABEL CUADRADO GORDILLO, Titular de
Universidad del Área Psicología Evolutiva y de la Educación de la
Universidad de Extremadura

INFORMA

Que la tesis *“Metaconocimiento de los mecanismos comunicacionales no-verbales del profesorado en el aula inclusiva: análisis de las respuestas dadas a alumnos con NEE”*, presentada por la doctoranda Dña. Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa bajo mi dirección, cumple, en mi opinión, los criterios de calidad necesarios para que la doctoranda pueda optar al Título de Doctora.

Y para que conste, en cumplimiento de la legislación vigente y a los efectos a que haya lugar, firmo el presente en Badajoz, a once de octubre de dos mil doce.

Fdo: Isabel Cuadrado Gordillo

Aos meus Pais, Marido e Filho

“ Não há comunicação sem envolvimento”

(Antoine de Saint-Exupéry)

Agradecimentos

Em primeiro lugar, à minha orientadora Professora Doutora Isabel Cuadrado Gordillo. Não por ser formalmente correto, mas porque de facto, se não fosse ela, eu não estaria hoje aqui a escrever estas palavras. Agradeço-lhe, pelos saberes com que me orientou, mas fundamentalmente, por me ter feito acreditar que conseguiria fazer este trabalho.

Aos Senhores Professores Doutores Emilia Domínguez Rodríguez, Florentino Blázquez Entonado, Ricardo Luengo González, Isabel Cuadrado Gordillo, Sixto Cubo Delgado, José Luis Ramos Sánchez e Enrique Iglesias, docentes da Universidad de Extremadura, pela excelente base teórica e científica proporcionada aquando do período de docência e também pela enorme riqueza humana, simpatia e amizade.

Ao Diretor do Agrupamento de Escolas de Colmeias, Fernando Elias, que desde sempre se disponibilizou, criando todas as condições necessárias para o desenvolvimento do meu trabalho de pesquisa, aos professores que participaram no estudo e a ele aderiram de uma forma livre e espontânea.

Aos meus amigos Pedro Borges e Rúben Almeida, pela disponibilidade e amizade com que me ajudaram, naquele trabalho sempre aborrecido de efetuar filmagens, transcrever entrevistas e coisas semelhantes.

A todos deixo o meu profundo agradecimento e reconhecimento.

À minha família, em particular aos meus pais, marido e filho, que muito amo e sempre me apoiaram nos meus retiros e ausências para elaborar este projeto, a eles, dedico esta investigação.

Finalmente, ao Instituto Politécnico de Leiria, instituição com a qual colaboro, desde 2006, e que me tem permitido a plena realização pessoal e profissional.

Índice Geral

Agradecimentos	I
Índice Geral	III
Índice de Figuras	IX
Índice de Tabelas	XI
Siglas e Acrónimos	XIII
INTRODUÇÃO	1
1. Justificação	3
2. Objetivos e Estrutura da Investigação	5
CAPÍTULO I	9
Evolução Histórica da Educação Especial	9
1. Evolução Histórica e Social do Conceito de Educação Especial	11
1.1 A Segregação	11
1.2 A Proteção	13
1.3 A Diferenciação	14
1.4 A Integração	18
1.5 Inclusão – Autodeterminação – Qualidade de Vida	22
2. Evolução Histórica da Legislação da Educação Especial	26
2.1 A Declaração de Salamanca	26
2.2 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	30
2.3 A Inclusão e a Lei de Bases do Sistema Educativo	32
2.4 Legislação Complementar	33
CAPÍTULO II	39
Novo Enquadramento Legal	39
Decreto-Lei nº3/2008	39
1. Novo Enquadramento Legal – Decreto-Lei nº3/2008	41
1.1 Aplicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 - Educação Especial	42
1.2 Organização e Funcionamento da Educação Especial	45
1.3 Processo de Avaliação/Intervenção	47
1.4 Programação e Planeamento	51

1.5	O Plano Individual de Transição	55
1.6	Respostas Educativas.....	57
1.7	Modalidades Específicas de Educação	62
CAPÍTULO III		71
Necessidades Educativas Especiais		71
1.	Necessidades Educativas Especiais	73
1.1	Necessidades Educativas Especiais Temporárias.....	76
1.1.1	Dificuldades de Aprendizagem	76
1.2	Necessidades Educativas Especiais Permanentes.....	81
1.2.1	Deficiência Intelectual	82
1.2.1.1	Transtornos do Espectro de Autismo	85
1.2.1.2	Síndrome de Down.....	87
1.2.2	Deficiência Motora.....	91
1.2.2.1	Paralisia Cerebral.....	92
1.2.2.2	Distrofias	94
1.2.2.3	Espinha Bífida	96
1.2.3	Deficiência Auditiva	99
1.2.4	Deficiência Visual.....	102
1.2.4.1	Surdocegueira	104
1.2.5	Multideficiência	106
CAPÍTULO IV		109
A Comunicação Humana.....		109
1.	Conceito de Comunicação	111
1.1	Modelos de Comunicação Interpessoal	113
1.1.1	Modelos de Codificação / Descodificação.....	115
1.1.2	Modelos Intencionistas.....	123
1.1.3	Modelos Perspetivistas.....	125
1.1.4	Modelos Dialógicos	128
1.2	Comunicação Não-Verbal	131
1.2.1	Funções da Comunicação Não-Verbal.....	134
1.2.1.1	A Cinésica	136
1.2.1.2	As Expressões Faciais	139
1.2.1.3	Modo de Olhar.....	141
1.2.1.4	A Comunicação Tátil.....	144
1.2.1.5	A Proxémia (a Distância e o Espaço).....	146
1.2.1.6	A Cronémia (o Tempo)	147
1.2.1.7	A Aparência Física	148

1.2.1.8	O Meio Ambiente	151
1.3	A Paralinguagem	152
1.4	A Comunicação Aumentativa e as Tecnologias de Apoio como Ferramenta de Apoio aos Alunos com NEE	154
1.4.1	Comunicação Aumentativa/ Alternativa	155
1.4.1.1	Tipos de Sistemas	155
1.4.2	População-Alvo para o Uso de Sistemas de Comunicação Aumentativa /Alternativa de Comunicação	157
1.4.3	Fatores a Considerar na Escolha, Implementação e Uso de um Sistema Aumentativo/Alternativo de Comunicação	158
1.4.4	Sistema SPC - Símbolos Pictográficos para a Comunicação	161
1.4.5	Tecnologias de Apoio à Comunicação	162
1.4.5.1	Interfaces para Acesso ao Computador	165
1.4.5.2	Sistemas Integrados de Comunicação Aumentativa.....	166
CAPÍTULO V	169
A Importância da Metacognição na Comunicação Não - Verbal na Escola Inclusiva.		169
1.	Incluir Todos os Alunos numa Aprendizagem de Sucesso.....	171
2.	Definição de Metacognição	176
2.1	Estratégias Metacognitivas de Aprendizagem.....	180
2.2	Processos Metacognitivos Aplicados à Comunicação.....	183
2.2.1	A Importância dos Comportamentos Comunicativos Não-Verbais no Desenvolvimento dos Aspetos Metacognitivos da Aprendizagem nos Alunos com NEE.	184
2.2.2	Gestos Representacionais na Aprendizagem	189
2.2.3	A Contribuição dos Comportamentos Comunicativos Não-Verbais no Desenvolvimento dos Aspetos Emocionais da Aprendizagem dos Alunos com NEE.	193
2.2.3.1	A Importância do Espaço	197
2.2.3.2	O Contacto Físico	198
2.2.3.3	Gestos e Movimentos Corporais	199
2.2.3.4	A Importância dos Aspetos Visuais	200
2.2.3.5	As Expressões Faciais	202
3.	A Importância da Interação Professor-Aluno	204
CAPÍTULO VI	207
Metodologia da Investigação	207
1.	Paradigma da Investigação	209
2.	Metodologia Qualitativa	214
2.1	Método Etnográfico	214

2.2	Estudo de Caso	216
2.3	Técnicas de Recolha de Dados	220
2.3.1	O Dilema da Validade da Triangulação de Dados	220
2.3.2	Observação	223
2.3.3	Entrevista.....	227
2.3.4	Questionário	231
3.	Processo de Recolha, Codificação e Análise de Dados	236
3.1	Caracterização do Contexto	236
3.1.1	Seleção dos Professores Participantes na Investigação.....	242
3.2	Recolha de Dados	245
3.2.1	Observação	245
3.2.2	Descrição Etnográfica	247
3.2.2.1	Categorização	249
3.2.3	Entrevista.....	250
3.2.4	Questionário	255
CAPÍTULO VII.....		261
Análise de Dados e Resultados.....		261
Estudos de Caso.....		261
1.	Apresentação do Processo do Estudo de Caso	263
2.	Estudo de Caso	265
2.1	Caso 1- Professora A	265
2.1.1	Interpretação dos Comportamentos Não-Verbais	268
2.1.1.1	Expressões Faciais.....	268
2.1.1.2	Expressões Visuais	270
2.1.1.3	Proximidade Física	271
2.1.1.4	Gestos e Movimentos	272
2.1.2	Nível de Consciência dos Comportamentos Não-Verbais	273
2.1.3	Variáveis de Proximidade mais Frequentes e Categorias Manifestadas.	274
2.1.4	A Importância da Comunicação Não-Verbal no Processo de Ensino/Aprendizagem dos Alunos com NEE.	279
2.1.5	A Necessidade de Formação.	280
2.2	Caso 2 - Professor P.....	285
2.2.1	Interpretação dos Comportamentos Não-Verbais	287
2.2.1.1	Expressões Faciais.....	287
2.2.1.2	Expressões Visuais	288
2.2.1.3	Proximidade Física	289

2.2.1.4	Contacto Físico	290
2.2.1.5	Gestos e Movimentos	291
2.2.2	Nível de Consciência dos Comportamentos Não-Verbais	293
2.2.3	Variáveis de Proximidade mais Frequentes e Categorias Manifestadas.	293
2.2.4	A Importância da Comunicação Não-Verbal no Processo de Ensino/Aprendizagem dos Alunos com NEE.	297
2.2.5	A Necessidade de Formação.	298
2.3	Caso 3 - Professora M.....	303
2.3.1	Interpretação dos Comportamentos Não-Verbais	305
2.3.1.1	Expressões Faciais.....	305
2.3.1.2	Expressões Visuais	306
2.3.1.3	Proximidade Física	307
2.3.1.4	Contacto Físico.....	308
2.3.1.5	Gestos e Movimentos	309
2.3.2	Nível de Consciência dos Comportamentos Não-Verbais	310
2.3.3	Variáveis de Proximidade mais Frequentes e Categorias Manifestadas.	311
2.3.4	A Importância da Comunicação Não-Verbal no Processo de Ensino/Aprendizagem dos Alunos com NEE.	314
2.3.5	A Necessidade de Formação.	315
3.	Análise das Respostas às Entrevistas.....	321
3.1	A Definição das Categorias	322
3.2	Agrupamento e Categorização das Ideias Principais.....	324
4.	Análise das Respostas ao Questionário	333
4.1	Análise das Respostas às Questões Referentes ao Grau de Conhecimento Sobre o Novo Enquadramento Legal para a Inclusão do Decreto-Lei nº 3/2008	334
4.2	Análise das Respostas às Questões Referentes ao Envolvimento/Articulação Entre os Diferentes Intervenientes no Processo de Inclusão.....	338
4.3	Análise das Respostas às Questões Referentes ao Efeitos da Inclusão nas Aprendizagens dos Alunos.....	339
	CAPÍTULO VIII	349
	Conclusões e Futuras Linhas de Investigação	349
	CAPÍTULO IX	359
	Bibliografia.....	359
	ANEXOS.....	381
	ANEXO I.....	383

Pedido de Autorização Para Efetuar Investigação ao Diretor do Agrupamento de Escolas de Colmeias	383
ANEXO II	387
Registo Etnográfico Entrevista, Questionário e Ideias Principais da Entrevista - CASO 1. Professora “A”	387
ANEXO II	389
Registo Etnográfico - CASO 1. Professora “A”	389
ANEXO II	401
Entrevista e Ideias Principais da Entrevista - CASO 1. Professora “A”	401
ANEXO II	417
Questionário - CASO 1. Professora “A”	417
ANEXO III	427
Registo Etnográfico Entrevista, Questionário e Ideias Principais da Entrevista - CASO 2. Professor “P”	427
ANEXO III	429
Registo Etnográfico – CASO 2. Professor “P”	429
ANEXO III	443
Entrevista e Ideias Principais da Entrevista - CASO 2. Professor “P”	443
ANEXO III	461
Questionário - CASO 2. Professor “P”	461
ANEXO IV	471
Registo Etnográfico Entrevista, Questionário e Ideias Principais da Entrevista - CASO 3. Professora “M”	471
ANEXO IV	473
Registo Etnográfico - CASO 3. Professora “M”	473
ANEXO IV	483
Entrevista e Ideias Principais da Entrevista - CASO 3. Professora “M”	483
ANEXO IV	499
Questionário - CASO 3. Professora “M”	499

Índice de Figuras

Figura 1: Fases inerentes ao processo de referenciação e avaliação	51
Figura 2: Fases inerentes ao processo de elaboração e implementação do PEI	53
Figura 3: Processo de elaboração e implementação do PIT	56
Figura 4: Problemáticas associadas às NEE	74
Figura 5: Classificação das NEEP	82
Figura 6: Modelo teórico de deficiência mental	84
Figura 7: Trissomia 21 homogénea	88
Figura 8: Translocação do cromossoma T21	89
Figura 9: Tipos de paralisia	93
Figura 10: Tipos de distrofias musculares	94
Figura 11: Níveis de surdez	100
Figura 12: Alunos com surdocegueira	105
Figura 13: Características dos alunos com multideficiência	106
Figura 14: Esquema dos modelos de ajuda hipodérmica	115
Figura 15: Modelo linear da comunicação de Laswell	116
Figura 16: Os diferentes campos da comunicação no modelo de Laswell	117
Figura 17: Modelo de comunicação de Shannon e Weaver	118
Figura 18: Categorias de conduta e perceção na comunicação	119
Figura 19: Modelo de comunicação de Osgood e Schramm	120
Figura 20: Modelo dos componentes da comunicação	122
Figura 21: Modelo de comunicação de Thayer	126
Figura 22: Modelo de comunicação transacional de Ross	129
Figura 23: Classificação dos gestos	189
Figura 24: SPC - símbolos pictográficos para a comunicação	202
Figura 25: SPC - símbolos pictográficos para a comunicação	203
Figura 26: Esquema da triangulação de dados	223
Figura 27: Características das perguntas abertas e fechadas	234
Figura 28: Freguesias do concelho de Leiria	240
Figura 29: Planta da sala da professora A	267
Figura 30: Classificação das variáveis de proximidade	277
Figura 31: Planta da sala do professor P	286
Figura 32: Classificação das variáveis de proximidade	295
Figura 33: Planta da sala da professora M	304
Figura 34: Classificação das variáveis de proximidade	312
Figura 35: Categorias de agrupamento das ideias principais das entrevistas	323
Figura 36: Interação com os alunos com NEE	339
Figura 37: Sugestões para a melhoria das aprendizagens	346

Índice de Tabelas

Tabela 1: Categorias básicas de sinais não-verbais	138
Tabela 2: Critérios e estratégias de validade	222
Tabela 3: Distribuição das escolas por freguesias	237
Tabela 4: Distribuição dos alunos por anos de escolaridade	237
Tabela 5: Distribuição dos professores por ciclos	238
Tabela 6: Distribuição dos professores por grau académico	238
Tabela 7: Caracterização do contexto da investigação	243
Tabela 8: Caracterização dos professores	244
Tabela 9: Grelha analítica sobre processo de inclusão e da utilização de comportamentos não-verbais	252
Tabela 10: Finalidade das mensagens	278
Tabela 11: Categorias dos comportamentos não-verbais	279
Tabela 12: Interpretação dos comportamentos não-verbais da professora A	281
Tabela 13: Finalidade das mensagens	296
Tabela 14: Categorias dos comportamentos não-verbais	297
Tabela 15: Interpretação dos comportamentos não-verbais do professor P	299
Tabela 16: Finalidade das mensagens	313
Tabela 17: Categorias dos comportamentos não-verbais	314
Tabela 18: Interpretação dos comportamentos não-verbais da professora M	317
Tabela 19: Sinopse das entrevistas	327
Tabela 20: Análise das respostas dadas pelos docentes sobre os diferentes pontos do Decreto-Lei nº3/2008	336
Tabela 21: Análise das respostas dadas pelos docentes acerca do grau de conhecimento dos documentos	337
Tabela 22: Análise das respostas dadas pelos docentes acerca das aprendizagens efetuadas pelos alunos	341
Tabela 23: Análise das respostas dadas pelos docentes acerca das alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº3 de 2008	344

Siglas e Acrónimos

A.C.	Antes de Cristo
AAMR	<i>American Association on Mental Retardation</i> - Associação Americana de Deficiência Mental
ADERBA	Associação Desportiva, Recreativa e Cultural do Barreiro
ANSI	<i>American National Standards Institute</i>
APS	Associação Portuguesa de Surdos
ASP	Associação de Surdos do Porto
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CEI	Currículo Específico Individual
CID 10	Classificação Internacional da Deficiência
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidades
CIF-CJ	Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens
DA	Dificuldades Aprendizagem
DEE	Departamento de Educação Especial
DGIDC	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Motora
DMB	Distrofia Muscular do tipo Becker
DMC	Distrofia Muscular do tipo Cinturas
DMD	Distrofia Muscular de Duchenne
DMS	Distrofia Muscular Steiner (
DSM IV	Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais
DV	Deficiência Visual
IASSID	<i>International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities</i> - Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais
IPSS	Instituições Particulares de Solidariedade Social
L1	Língua Gestual Portuguesa - 1ª Língua
LGP	Língua Gestual Portuguesa
LP2	Língua Portuguesa - 2.ª Língua
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NEEP	Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente
NEET	Necessidades Educativas Especiais de Carácter Temporário
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não Governamental
PC	Paralisia Cerebral
PEI	Plano Educativo Individual
PIT	Plano Individual de Transição
SD	Síndrome de Down

SNC	Sistema Nervoso Central
SPC	Sistemas Pictográficos para a Comunicação
T21	Trissomia 21
TDAH	Transtorno de Deficit de Atenção
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação

INTRODUÇÃO

1. Justificação

Em Janeiro de 2008 o Ministério da Educação introduz uma profunda reorganização da Educação Especial em Portugal com a publicação do Decreto-Lei n.º3 / 2008. Com a publicação desta legislação o governo estabelece como meta, o desenvolvimento de uma Escola Inclusiva, consagrando assim o princípio da igualdade de oportunidades.

Esta legislação tem como objetivo proporcionar uma educação inclusiva que deve ter por base a diversidade e características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas.

A escola inclusiva é inquestionável do ponto de vista da sua conceção.

Estão os professores preparados para interagir com uma população tão heterogénea?

Como será a comunicação entre os diferentes atores intervenientes no processo de educação destes alunos?

Os estabelecimentos de ensino passaram a ser responsáveis pela Educação de todas as crianças, incluindo as que apresentam problemas mais graves.

Todos sabemos que as atitudes do professor são essenciais ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere à comunicação. Contudo, há necessidade de saber como comunicam os professores dentro da sala de aula com esta população e quais as suas necessidades, pois, só após a análise de diferentes contextos, se poderá concluir como se processa a interação dos professores com as crianças e jovens com necessidades especiais.

Com este trabalho pretendemos desenvolver uma investigação, acerca do modo como se efetua a comunicação não-verbal por parte dos professores do ensino regular com os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), de modo a permitir uma melhor adequação dos modelos comunicativos dos professores.

A maior parte dos conhecimentos adquiridos pelas crianças, realiza-se através da relação com os outros (adultos ou crianças), do que estes lhes contam e explicam, mas também vendo e ouvindo o que os outros fazem e dizem. Através dessas interações aprendem a comunicar; aprendem o significado dos objetos, das expressões faciais, dos gestos, dos movimentos e da fala. Desta forma, a criança adquire os conceitos e apropria-se de conhecimentos. “ A comunicação é a chave da aprendizagem” (Dowing, 1999:1).

Partindo desta perspectiva, comunicar é vital para o desenvolvimento da pessoa, para a manutenção da sua saúde e do seu bem-estar.

O homem é um ser eminentemente social. Transporta em si potencialidades para responder aos estímulos humanos, através de competências comunicativas. No entanto, para as exercer necessita, de interagir com outra pessoa, de ter razões para o fazer, quer seja para protestar ou aplaudir.

Comunicar requer uma interação com o outro, e pressupõe uma intenção para provocar algum efeito no outro, sendo um processo dinâmico. Comunicar é, segundo Orelove e Sobsey citado por (Nunes, 2001:80) “ um processo complexo de troca de informação usado para influenciar o comportamento de outros”.

Comunicar é um processo que implica respeito, partilha e compreensão mútua. Sendo assim, podemos afirmar que a comunicação está relacionada com todas as áreas do desenvolvimento, pois requer uma complexa combinação de “*skills*” cognitivos, motores, sensoriais e sociais. Importa ainda salientar a comunicação não-verbal, como parte integrante de todo o processo e que pode ser usada de uma forma tão subtil como uma piscadela de olho, ou uma expressão facial e ser tão eficaz como o uso da palavra falada.

Por tudo o que foi referido anteriormente, importa aprofundar a interação comunicativa do professor do ensino regular em turmas de alunos com necessidades educativas especiais. Para podermos proporcionar uma educação adequada a todos os jovens independentemente das suas necessidades, é necessário analisar o modo com o professor comunica dentro da sala de aula.

Para a construção de uma escola para todos, temos de ter consciência das dificuldades dos professores em interagirem com os alunos com NEE, em contexto de sala de aula, para tal, só analisando e aprofundando essa análise nos é possível

contribuir para uma melhoria das respostas dentro da sala de aula. Essa análise vai permitir adequação dos currículos da formação de professores, assim como desenvolver ações de formação contínua, contribuindo assim de forma consistente para a melhoria das respostas a todos os alunos.

2. Objetivos e Estrutura da Investigação

Tendo em conta tudo o que acabámos de referir, procurámos estruturar o nosso trabalho em torno de um conjunto de aspetos que nos pareciam relevantes. Para nós tornava-se então de especial importância perceber em que medida o os professores do ensino regular interagem com os alunos com NEE, incluídos nas suas turmas. Pelo que achamos pertinente estudar o processo de interação dos mesmos, através do conhecimento que os professores têm dos seus comportamentos não-verbais dentro da sala de aula com estes alunos e os efeitos que produzem ao nível emocional e afetivo dos mesmos. Sendo inviável no âmbito deste trabalho efetuar uma completa meta-análise do processo, centrámos o nosso estudo no contexto e amostra definida por nós, definindo os seguintes objetivos:

O nosso **Objetivo geral**: constava em perceber, o grau de consciência que os professores têm do seu comportamento não-verbal nas interações diárias que desenvolvem com os todos os seus alunos na sala de aula, interações comunicativas, tanto relacionadas com as aprendizagens, como com o estabelecimento de um clima emocional e psicológico de carácter positivo.

Primeiro objetivo. Conhecer, o grau de consciência que os professores têm do seu comportamento não-verbal nas interações diárias que desenvolvem com os todos os seus alunos na sala de aula.

1.1. Identificar o conhecimento que os professores têm dos seus comportamentos não-verbais no processo de aprendizagem em turmas com alunos integrados.

Segundo objetivo. Observar quais são os comportamentos mais utilizados pelo professor no processo de ensino- aprendizagem.

2.1. Apurar em que medida os comportamentos não-verbais dos professores favorecem a inclusão.

Terceiro objetivo. Analisar as interações comunicativas dos professores, e estratégias que utilizam no estabelecimento de um clima emocionalmente positivo na

sala de aula.

Quarto objetivo. Verificar em que medida o Decreto-Lei nº3 de 2008 melhorou o processo de inclusão na sala de aula

4.1. Conhecer a atitude dos professores perante a legislação.

4.2. Analisar o nível de concordância entre as representações mentais e as atitudes mostradas na sala de aula.

Quinto objetivo. Conhecer as necessidades de formação com vista a melhorar o processo comunicativo dos professores, particularmente com crianças com Necessidades educativas especiais.

A resposta a estes objetivos permite, em nosso entender, perceber se na globalidade, os professores possuem os conhecimentos adequados que lhes permitam ser agentes ativos neste novo processo de construção de uma escola para todos. Desenvolvemos um trabalho de investigação, que foi estruturado tendo em conta aspetos teóricos, metodológicos e de análise de produto das descrições e interpretações dos dados e das conclusões emanadas do estudo efetuado.

Nos dois primeiros capítulos dedicar-nos-emos a alguns aspetos de natureza teórico conceptual e de enquadramento. Iremos debruçar-nos um pouco sobre a evolução da Educação Especial ao longo da história, centrando-nos mais sobre os seus aspetos conceptuais do que sobre os seus aspetos metodológicos e práticos. Refletiremos um pouco sobre o próprio conceito de integração/ inclusão, num primeiro momento, e depois sobre a relação, entre este e o conceito atual de uma “ escola para todos”. Ainda neste capítulo faremos o enquadramento do processo de desenvolvimento de uma escola inclusiva, sob o ponto de vista dos instrumentos legais que o regulamentam e dos aspetos globais que orientaram o enquadramento atual.

No terceiro capítulo faz-se uma abordagem e caracterização dos tipos de deficiência, mais frequentemente encontrados no nosso sistema de ensino.

Finalmente para concluirmos o nosso enquadramento conceptual nos capítulos quatro e cinco abordamos a comunicação humana nas vertentes verbal e não-verbal caracterizando cada uma delas e a importância da metacognição na comunicação não-verbal na escola inclusiva.

O sexto capítulo será dedicado à metodologia. Nele abordaremos alguns aspetos

gerais de metodologia, o *design* de investigação que traçámos e as opções que fizemos em termos de instrumentos de recolha de dados. Aqui será efetuada uma breve descrição das técnicas de análise de dados por que optámos. Em relação a cada instrumento procuraremos fundamentar as nossas opções com base na adequação de cada um deles ao tipo de informação de que dispúnhamos.

O sétimo capítulo será dedicado à análise de dados e sua interpretação proveniente da informação obtida em cada um dos casos estudados e serão apresentados os resultados obtidos através de cada um deles.

Por fim serão também apresentadas as conclusões, onde faremos aqui um exercício de relacionamento direto com os objetivos que nos propusemos alcançar, por um lado, e por outro tentaremos levantar um conjunto de questões finais que sirvam de pistas para eventuais desenvolvimentos de novos trabalhos de investigação.

CAPÍTULO I

Evolução Histórica da Educação Especial

1. Evolução Histórica e Social do Conceito de Educação Especial

O conceito de deficiência, seja ele de natureza física ou mental, tem mudado ao longo dos séculos com posições e significados diferentes e contraditórios.

No seio de uma mesma comunidade o conceito de deficiência era por vezes confuso, dual e contraditório na sua abordagem: rejeição ou proteção, medo e compaixão, repressão e assistência, tolerância e valorização da diferença.

Na longa marcha do Homem desde há milhares de anos até ao presente, o conceito de deficiência conheceu fases distintas:

1ª Fase de inspiração mágico-religiosa em que a deficiência é vista como uma mensagem divina, punição ou recompensa por mal causado, apelativa à caridade ou solidariedade como via para atingir a salvação eterna e que perdurará até ao fim do século XVIII;

2ª Fase do século XVIII até meados do século XX e na qual o deficiente começa a ser visto numa outra perspectiva, ou seja, alguém que merece ser tratado e recuperado com o recurso a intervenções sectoriais especificamente a ele destinadas, mas raramente com ele;

3ª Fase que começa do terceiro quartel do século passado e onde ao cidadão deficiente é reconhecido a plena cidadania e participação na sociedade, com os mesmos direitos e deveres de qualquer outro cidadão.

1.1 A Segregação

Ao longo de séculos todas as civilizações recorreram a práticas reguladoras face ao “diferente” e a criança com necessidades educativas especiais não foi exceção.

Os antigos egípcios foram os primeiros a deixarem registos, papiros e baixos-relevos reveladores do seu interesse nas deficiências e nos indivíduos deficientes. Dos estudos realizados e sua interpretação destacamos os seguintes:

- a) Complicações físicas eram consideradas de origem imaterial provocadas por

um espírito maligno;

b) Crianças com deficiência mental ou outras gozavam da proteção de Osíris, o mais venerado dos deuses egípcios;

c) Os cegos, anões e crianças com más formações anatómicas eram dádivas dos deuses e gozavam de estatuto especial.

De sublinhar ainda que ao longo da civilização egípcia, faraós houve que protegeram os cegos, permitindo-lhes exercerem profissões tão diversas como músico, moleiro ou alfaiate.

Em oposição à civilização egípcia os gregos tiveram uma postura ambivalente face as deficiências de origem congénita. Se o infanticídio era proibido em Tebas, em Esparta crianças com deficiências físicas eram abandonadas nas montanhas. Igualmente Atenas conheceu o infanticídio de crianças com malformações como estabeleciam as leis de Sólon (640-558 a.C.). Também Platão advogava a eliminação de crianças que não fossem belas e saudáveis. Não obstante o radicalismo das leis, os atenienses criaram mecanismos reguladores para vários tipos de deficiência.

Nos casos da surdez e da cegueira, a primeira era vista como uma anomalia do raciocínio e da inteligência em razão da dificuldade de comunicação; a segunda, segundo Aristóteles (384 – 322 a.C.) considerava que os cegos tinham inteligência igual à dos “normovisuais”. Não obstante todo este fundamentalismo, alguns deficientes atenienses fazem hoje parte do legado da cultura helénica para a história da humanidade.

No caso de Roma antiga os pais podiam matar os filhos nascidos com deformidades, depois de terem para o efeito a aprovação de cinco vizinhos a quem previamente tinham mostrado o filho.

No século VI a.C. a lei das XII Tábuas estabelecia o direito do pai dispor da vida dos filhos, incluindo o direito de poder privar da vida, um recém-nascido disforme, não carecendo para o efeito da anuência de outrem.

Previsto pelo direito romano o infanticídio era aceite por filósofos como Séneca, o qual advogava a separação do “trigo do joio” (como ele afirmava separar o bom do que não serve para nada), os que escapavam à execução eram usados para a diversão. No caso dos deficientes mentais, eram vendidos como escravos ou mutilados o que

valorizava o seu valor como objeto de caridade. No caso dos jovens cegos, estes eram treinados para mendigar e os anões e surdos usados para gáudio das multidões.

A exemplo dos gregos que exibiam os com “defeito” como prova da ira dos deuses, igualmente os romanos seguiam esta prática.

Todavia a herança Helénica manifestar-se-ia em Roma noutros domínios, como por exemplo no campo da medicina, onde Galeno (131-201 a.C.) rejeitou, tal como o grego Hipócrates as explicações míticas associadas à insanidade mental, a surdez e cegueira.

Já no que aos hebreus dizia respeito, os inválidos eram tratados com alguma consideração, exemplo direito a participarem em atos litúrgicos ou pura e simplesmente marginalizados.

Para estes, o conceito deficiência era definido através dos princípios profanos/sagrado, puro/impuro, perfeito/imperfeito.

A Bíblia tem aliás inúmeras referências a doenças e deficiências e seus portadores, tais como leprosos, cegos, surdos, mancos, corcundas, loucos, gigantes, paralíticos e outros mais.

Estas referências aparecem tanto no velho como no novo testamento, mas com conteúdos diferentes.

De facto se no velho testamento estas doenças ou deficiências eram estigmatizadas ao ponto de aos seus portadores ser vedado o acesso ao exercício de atividades comuns tais como oferendas a Deus, ao inverso, no novo testamento ao Deus marginalizador dos fracos, sucede o Deus protetor, com poderes sobre a doença e a deficiência.

O evangelho anuncia um novo estatuto para o enfermo, ao pregar que a impureza diz respeito à conduta do Homem e não a defeito do corpo, donde o doente ser apresentado como uma imagem de Cristo que deve ser respeitada e amada.

1.2 A Proteção

Com o advento do Cristianismo um novo conceito surge na relação entre os Homens, o da obrigação da proteção e com ela a prática da caridade. Pois para a sociedade cristã tradicional todos os Homens eram iguais perante Deus independentemente da sua condição física e social, e, só a ele teriam de prestar conta

pelos seus pecados. Daqui resultou que as práticas de infanticídio e abandono de recém-nascidos foram abolidas.

Na idade média, as invasões, cruzadas e epidemias, como a peste negra, arrastaram consigo um longo cortejo de enfermos e com eles a fome e a miséria.

Seguindo as boas práticas cristãs, ricos e poderosos contribuíram fortemente a ajudar a debelar a pobreza, pois ao praticarem a caridade conquistavam o reino dos céus.

Os proventos da mendicidade eram no entanto de tal forma que levaram à mutilação de crianças para serem utilizadas com esse fim.

A longa legião de falsos mendigos e a criminalidade e vadiagem a eles associados acabaram por criar uma onda de repulsa que afetou igualmente os verdadeiros enfermos pobres.

Numa atitude moralizadora foram instituídas leis mais repressivas para os mendigos válidos a par de outras em prol dos inválidos. Todavia a linha de demarcação entre a repressão aos falsos e assistência aos inválidos nem sempre foi muito clara através dos tempos.

Era o tempo do “fogo de Deus” em que a igreja católica com a queda do Império Romano e o soçobrar de toda uma civilização, foi o elo aglutinador da vontade dos Homens. O tempo em que o homem medieval assumia em relação à doença e à deficiência posições contraditórias como no caso da lepra, repulsa e rejeição, enquanto eram piedosos para com a pobreza, doença e “deformidades” conforme a doutrina de Cristo e com as novas correntes religiosas emergentes no final da idade média e o espírito humanista que começava a despontar na Europa.

No entanto, em termos assistenciais a nota dominante continuava a ser a falta de soluções para a legião de mutilados, aleijados e outros, a que só as “casas de Deus” asilos ou mitras criados pelas ordens religiosas iam dando alguma resposta, mas manifestamente insuficiente face às necessidades da época.

1.3 A Diferenciação

Se na Idade Moderna se consolida a ideia de que em matéria de assistência é ao Estado que compete assumir essa responsabilidade, no período do Renascimento uma nova postura surgirá face à deficiência e à sua problemática, através de medidas

legislativas e da criação de hospícios ou asilos para alienados “diminuídos” e disformes necessitados de assistência.

Das medidas tomadas no Renascimento, destaque para as seguintes:

1. Lei dos Pobres, promulgada por Isabel I de Inglaterra em 1601, pioneira da intervenção estatal nesta área. Esta lei reconhecia a necessidade das crianças deficientes, velhos, alienados e cegos serem colocados sob proteção da coroa, a qual lhes proporcionaria a aprendizagem de uma atividade;

2. São Vicente de Paulo (1580-1660), funda em Paris em 1617, a primeira das várias confrarias de caridade para recolhimento de crianças abandonadas, inválidos, camponeses arruinados pelas guerras e deserddados;

3. A introdução na época de indemnizações por danos de guerra atribuídas pelo reino aos militares acidentados como sucedeu em França onde Luís XIV, em 1674, lhes atribui uma pensão e cria o “Hôtel des Invalides”, para os recolher.

Paralelamente a estas medidas de carácter social é de salientar ainda os avanços registados no âmbito da medicina.

“Cirurgia ortopédica na reeducação funcional, designadamente no referente a próteses móveis de membros superiores e à construção das “mãos estéticas”, bem como o aprofundamento do conhecimento dos mecanismos de funcionamento dos órgãos dos sentidos, mormente do ouvido, como também o aparecimento de novos métodos de investigação nos campos da fisiologia e histopatologia enquanto que os problemas sociais começam a ser encarados como respeitando menos aos indivíduos ou aos sentimentos religiosos do que à comunidade” (Carvalho, 2007:83).

Todos estes progressos contribuem para que a enfermidade deixe de ser vista como castigo divino.

Já na Idade Contemporânea registam-se alterações significativas nas práticas e comportamentos sociais face à deficiência.

De facto, no século XVIII este tema será objeto duma nova abordagem por parte da intelectualidade da época. A suplência dos sentidos foi uma das áreas que mais atraiu a sua atenção, pois consideravam que cegos e surdos tinham acesso ao mundo das ideias como os normovisuais e ouvintes através dum processo de abstração percetiva que lhes permitia isolar as qualidades sensoriais umas das outras, permitindo-lhes formar o pensamento, mesmo faltando-lhes um dos sentidos.

Por outro lado, começava-se a aceitar que os indivíduos deficientes eram pessoas como as outras, podendo ter uma vida normal como elas, desde que lhes facultassem os meios apropriados para desenvolverem as suas capacidades e dessa forma atenuarem as suas limitações, cabendo ao Estado chamar a si essa responsabilidade não apenas na cura e caridade mas na inserção do indivíduo na sociedade.

Esta nova forma de olhar para a deficiência deve-se em parte ao contributo de filósofos como Diderot (1713-1784) e Rousseau (1712-1778) e o saber da existência das pessoas com deficiência, sobretudo total ou parcialmente cegas que, não obstante esse *handicap* se distinguiram nas suas áreas de atividade.

Para os intelectuais da época que sabiam da existência desses exemplos de sucesso e que lutavam contra a marginalização e repressão então vigentes, uma das grandes questões em discussão era saber se cegos, surdos e loucos podiam ou não ter uma vida como as outras pessoas, saber quais seriam as suas aptidões.

Para Diderot, a questão basilar colocada pela cegueira era a natureza da percepção, enquanto na surdez era a presença e função da linguagem.

“Em relação aos surdos, desde a antiguidade geralmente identificados como os dementes e os fracos de espírito, umas das interrogações objeto de longos debates no século XVIII consistia em saber se seriam completamente humanos, se teriam alma” (Shakespeare; Nelson & Berens, cit. por Carvalho, 2007:84).

É sobre este assunto que em 1749, o português residente em França, Jacob Rodrigues Pereira, apresenta à Academia de Ciências de Paris um dos seus alunos surdos cuja desmutização iniciara em 1746, numa clara demonstração de que as pessoas surdas podiam ser ensinadas a falar e a ler, repetindo o que John Wallis, professor na Universidade de Oxford, fizera em 1661 na Real Sociedade de Londres. “É também por essa altura que Diderot publica em 1749 e 1751, respetivamente, as suas cartas acerca das qualidades dos cegos e dos surdos, dirigidas aos normo-visuais e normo-ouvintes” (Davis & Mirzoeff, cit. por Carvalho, 2007:84).

Temos pois que o interesse dos intelectuais aliados aos exemplos de sucesso das experiências pedagógicas com deficientes converge para a acreditação da importância da suplência sensorial e com ela para uma nova atitude social face a esta problemática, a deficiência é agora concebida como, “Um triste erro da natureza que é preciso reparar” (Carvalho, 2007:85).

O século XVIII, sobretudo a sua segunda metade representou na realidade uma verdadeira revolução nas concepções vigentes sobre a natureza humana. A concepção do universo estático começa a ser substituída por uma ideia de um universo em evolução, sendo o Homem encarado como um produto da mesma. É esta nova visão de ver a natureza humana que leva a uma nova forma de encarar cegos e surdos como pessoas e membros da sociedade, ao mesmo tempo que abre novas vias, exploradas depois para a educação de crianças e jovens com deficiências sensoriais.

Para trás ficou porém a questão dos doentes/deficientes mentais, separação que ao tempo ainda não se fazia, pois todos estavam incluídos na categoria de loucos. Para estes houve que esperar pelo final do século XVIII e pelo contributo do médico Philippe Pinel, que pugnou pela abolição das práticas de brutalidade usadas nos asilos e hospitais, ao mesmo tempo que valorizava o trabalho manual como elemento terapêutico-reabilitativo e não apenas a simples supervisão do tratamento.

Foi para a época uma mudança extremamente significativa na forma como eram vistas as pessoas com problemas ao nível cognitivo, precursor de outros também eles importantes, que tiveram lugar no início do Século XIX, casos como o de Esquirol (1772-1840), discípulo de Pinel, que no seu “*Dictionnaire des Sciences Médicales*” introduz a diferença entre doença mental e deficiência mental, e, do médico Gaspard Itard (1744-1836), pioneiro no campo da estimulação das capacidades cognitivas, que marca a importância da pedagogia terapêutica.

Numa outra área é de salientar os cuidados dispensados aos militares vítimas da Guerra no século XVIII, com realce para a França onde pela primeira vez a reabilitação profissional é encarada não só na sua vertente médica, mas igualmente na formação profissional que lhes permitisse viver condignamente, sendo obrigação do Estado facultar-lhes os meios de reintegração necessários.

É igualmente no século XVIII que a ciência adota a separação entre o estado normal e a sua patologia, daqui resultando a classificação dos doentes curáveis e incuráveis, sendo os primeiros encaminhados para os hospitais e os segundos para hospícios, asilos ou similares, que irão abrigar crianças abandonadas, idosos e doentes incuráveis. Não se tratava duma medida de proteção dos próprios internados, mas de autodefesa da sociedade contra a possível ameaça que representavam para essa mesma sociedade.

No século XIX a Revolução Industrial que havia começado no final do século anterior em Inglaterra com a criação da “maquino fatura”, acelerada pela invenção da máquina a vapor e ao aperfeiçoamento dos teares, origina uma mudança importante na estrutura do trabalho: o artesão deu lugar ao operário, a sociedade transformou-se passando de agrícola a industrial. O desenvolvimento industrial traz consigo o aparecimento das redes de transporte e uma nova mobilidade para o proletariado emergente, mas traz igualmente novos conceitos políticos, económicos e científicos onde as preocupações sociais e humanitárias são mais de carácter assistencial do que caritativa.

Neste processo de industrialização só os válidos são aceites, os outros são alojados em asilos. De salientar igualmente que durante o século XIX, a medicina alarga o seu campo de ação sobretudo nas áreas de diagnóstico e tratamento clínico, e, torna-se peça essencial na avaliação e prova da condição de deficiência, ao mesmo tempo que no campo assistencial se regista um aumento do interesse das classes científicas e não só através da fundação de instituições para proteção, estudo e tratamento dos deficientes.

De destacar ainda, que nos finais deste século a legislação de acidentes de trabalho dá os primeiros passos, tal como a da proteção na doença, inválidos e velhice.

1.4 A Integração

No decorrer da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) a França a braços com uma escassez de mão-de-obra, por força do recrutamento dos mancebos para as linhas da frente de combate, vai suprir em parte essa carência através da utilização no trabalho fabril das capacidades residuais dos mutilados desmobilizados.

A ideia de reclassificação e reinserção sócio-profissional dos antigos combatentes, resultou graças ao trabalho desenvolvido pelos médicos militares que foram pioneiros na utilização de técnicas de reeducação funcional para a reabilitação dos mutilados.

Nos Estados Unidos e em resposta à contestação social foi publicada legislação específica respondendo às necessidades dos ex-combatentes com a criação de serviços de reabilitação médica e proteção social que incluíam hospitais militares, centro de assistência e lares.

Na Alemanha nazi em 1939, ao invés, foi desencadeada uma operação de extermínio, eufemisticamente chamada “morte piedosa” que consistiu na morte dos

chamados inválidos, termo que englobava os doentes mentais, fracos, debilitados ou velhos.

“A partir da Segunda Guerra Mundial, porém, efetuaram-se grandes transformações, um pouco por toda a parte são adotadas medidas contemplando as pessoas com deficiência, assumindo elas próprias e de modo mais ou menos organizado a defesa dos seus direitos de cidadania” (Araújo, cit. por Carvalho, 2007:88).

Ex-combatentes, nomeadamente nos Estados Unidos, alguns agraciados com as mais altas condecorações, autênticos heróis nacionais, desencadeiam face à sua inutilidade social, manifestações que resultaram na publicação de legislação diversa.

Igualmente nos finais dos anos sessenta do Século passado, nos Estados Unidos registam-se de novo manifestações contra a Guerra no Vietname e em favor das pessoas com deficiência.

Na Califórnia, mais concretamente na Universidade de Berkeley em 1969, um grupo de universitários deficientes levou a cabo uma série de ações reivindicativas pelo direito não só à prestação de serviços médicos e de bem-estar social, mas também a uma vida autónoma, o acesso igual aos vários serviços ao dispor da população em geral.

Inicialmente apontado de elitista, este movimento atinge uma amplitude que acaba por ultrapassar as fronteiras dos Estados Unidos, contribuindo de forma significativa para o movimento associativo de, e para pessoas com deficiência. E, por seu intermédio, na legislação de vários países e organizações supranacionais (ex. União Europeia), no que se refere à defesa dos seus direitos.

Os princípios orientadores deste movimento defendem que toda a vida humana tem um valor, pelo que todas as pessoas, independentemente das suas limitações, inclusive as pessoas com deficiência, podem e devem ter o direito de opção e à participação plena na comunidade.

A independência pressupõe e implica um processo baseado em destrezas, uma marca de individualidade, o reconhecimento de uma plêiade de relações e a necessidade de respeitar as diferenças de cada um, e as formas como a cultura dominante acolhe ou não, os diferentes grupos sociais (Corbett, cit. por Carvalho, 2007). Tratava-se tão-somente duma questão da defesa dos direitos e deveres do cidadão, que a assembleia-geral das Nações Unidas votou em 1948 e que ficou conhecida como a declaração Universal dos Direitos do Homem, que reconhece que todas as pessoas, sem distinção,

têm os mesmos e inalienáveis direitos de dignidade e liberdade.

Ainda no âmbito das Nações Unidas foram votadas e aprovadas três declarações.

A primeira sobre os Direitos da Criança (1959), que afirma os direitos da criança, física, mental ou socialmente deficiente quanto ao tratamento, educação e apoio que a sua condição requer; a segunda a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971), que lhe confere os mesmos direitos fundamentais que assistem aos demais cidadãos do mesmo país e da mesma idade e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975) que elenca um conjunto de direitos, a serem reconhecidos às pessoas em condição de deficiência sem qualquer tipo de discriminação, tais como: direito ao respeito da sua dignidade humana, direito ao tratamento apropriado à reabilitação, à educação, à formação profissional e a todos os serviços destinados a assegurar e acelerar a sua integração.

Ao longo da história da Humanidade foram promulgadas várias cartas de direitos do Homem, pois elas são os marcos da aventura histórica dos direitos humanos, em que a aportação anglo-saxónica foi decisiva, mas aquela que consagra a definitiva universalização dos Direitos do Homem foi a Declaração Universal dos Direitos do Homem, o que será para sempre umas das características marcantes do século XX, mas dentro deste contexto outras organizações transnacionais tiveram também um papel importante.

Reportamo-nos ao Conselho da Europa e à União Europeia. No que ao Conselho da Europa diz respeito, de salientar entre outras, a Convenção Europeia dos Direitos do Homem (1950) sobre a interdição de discriminação em matéria de direitos e liberdades, a carta social europeia, de 1961 e a carta social europeia revista, de 1996.

No que se refere à União Europeia, por seu lado, o Tratado de Amesterdão em vigor desde 1999, que introduziu alterações significativas no domínio da política social e no Âmbito da deficiência, também a “Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia” datada de 2000, que legisla contra a discriminação nomeadamente em razão da deficiência e consagra a integração de pessoas com deficiência, a “União reconhece e respeita o direito das pessoas com deficiência a beneficiarem de medidas destinadas a assegurar a sua autonomia, a sua integração social e profissional e a sua participação na vida da comunidade” (art.º 26º).

Ainda no âmbito da atividade legislativa da ONU, no domínio da deficiência

temos a salientar a proclamação em 1981, como Ano Internacional do Deficiente, que tendo como lema a “Total Participação e Igualdade” mobilizou governos e opinião pública em geral para a promoção dos Direitos de Cidadania da População com deficiência, ao mesmo tempo que deu azo a uma reflexão profunda desta temática e à criação de diplomas orientadores da integração dos deficientes na sociedade.

De sublinhar igualmente, sobre este tema, a aprovação pela Assembleia-geral das Nações Unidas em 3 de Dezembro de 1982, do “Programa Mundial de Acção Relativo às Pessoas com Deficiência” para um período de dez anos, declarando oficialmente como “Decénio das Nações Unidas para as Pessoas Deficientes” e cujos objetivos apontavam para a realização de um conjunto de medidas, destinadas a garantir a prevenção da deficiência. A reabilitação e participação sem limitações das pessoas deficientes na vida comunitária em plena igualdade com os demais cidadãos.

No que à Europa diz respeito é ainda de salientar o trabalho da Comunidade Europeia, nomeadamente desde 1981. De facto o Ano Internacional do Deficiente deu origem a uma profunda reflexão e debate sobre as condições de vida, carências e preocupações das pessoas com deficiência, e, cujas conclusões serviram para futuras orientações nesta área.

Em síntese, apelar aos estados membros a continuar e se possível intensificar os seus esforços para a integração económica e social do deficiente, de forma a possibilitar uma vida ativa e produtiva, à vida em sociedade. Mas, também uma coordenação-modelo das atividades empreendidas especialmente a nível local em estreita cooperação com os estados membros.

Em termos comunitários, tratava-se de uma abordagem inteiramente nova desta problemática, com uma abrangência mais vasta, pois não se limitava só às questões do emprego e formação profissional, mas ia muito mais além, ao reconhecer a sua plena integração na vida em sociedade atribuía-lhes o direito como aos demais a participar e a contribuir em todos os aspetos da vida em sociedade, sem que, por outro lado, tal significasse uma diminuição das responsabilidades de outros agentes envolvidos, funcionando como um elemento aglutinador permanente das políticas sectoriais em estreita colaboração com as próprias pessoas deficientes, suas organizações representativas ou de familiares daquelas, na tomada e execução de decisões com a participação da restantes comunidade.

Para terminar, uma breve nota sobre o associativismo na área da deficiência, cujas origens remontam ao século XIX, mas a expansão do associativismo organizado das pessoas com deficiência só se verifica nas últimas décadas, por força das ações reivindicativas desencadeadas junto dos poderes públicos em defesa dos direitos das ações reivindicativas desencadeadas dos direitos de cidadania. Mais recentemente um outro tipo de associativismo de apoio na área da deficiência, organizado por Organizações Não Governamentais (ONG), têm vindo a desempenhar um papel assistencial significativo neste domínio. Trata-se de instituições não necessariamente dirigidas por pessoas com deficiência, o que não raras vezes tem dado motivo a recriminações recíprocas.

De um lado as críticas das associações de pessoas com deficiência contra as organizações voluntárias, a quem acusam nomeadamente de perpetuação de representação da deficiência nas áreas médico/assistenciais, controlo financeiro e exclusão das pessoas portadoras de deficiência dos órgãos de gestão. Por seu lado as Organizações Não Governamentais criticam o radicalismo e fundamentalismo das associações.

Independentemente da justeza das críticas, dos interesses em jogo, das convergências possíveis desbaratadas, não deixa de ser significativa a riqueza da heterogeneidade das perspetivas e o papel mobilizador desses movimentos, sobretudo os da responsabilidade das organizações de pessoas com deficiência na defesa da igualdade de direitos, conjuntamente com o respeito pela diferença e sua valorização.

Na realidade a constatação da antropodiversidade e a necessidade de regulação da vida em sociedade, levaram ao conceito de igualdade de direitos e, por aí, a consideração da diversidade e diferença, na circunstância reportadas à condição de deficiência, como valores positivos e fatores propiciadores de transformação e de progresso (cit. por Carvalho, 2007: 99).

1.5 Inclusão – Autodeterminação – Qualidade de Vida

A Educação Especial, no século XX passa por grandes transformações decorrentes de grandes convulsões sociais, de uma reformulação da teoria educativa e de uma série de disposições legais históricas que assentam num princípio simples “a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público e gratuito de educação

adequado às suas necessidades” (Correia, 1997:14).

Em 1994 surge a noção de Escolas Inclusivas (UNESCO, Declaração de Salamanca) que estabelece as normas sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência e o direito de todas as crianças à educação, já proclamada na Declaração Universal dos Direitos do Homem e reafirmada na Declaração de Educação para Todos, tendo como princípio,

“Mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se da escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras, e de aí as manter evitando excluí-las e procurando criar oportunidades de aprendizagem bem-sucedidas para todas, graças à diferenciação de estratégias que impuser” (Declaração de Salamanca, 1994).

Assim, a inclusão far-se-á pela diferenciação pedagógica, não se tratando portanto de saber qual é o défice da criança, o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas de saber o que faz o professor, o que faz a turma e o que faz a escola para promover o sucesso.

O conceito de inclusão está integrado num conceito mais amplo, o de sociedade inclusiva, onde todo o cidadão é cidadão de pleno direito, não pela sua igualdade, mas pela aceitação da sua diferença. Entende-se que inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao pleno exercício dos direitos humanos.

Segundo Verdugo (2009) o conceito de inclusão vai além do conceito de integração, ou seja, não se trata de garantir que estudantes com deficiência e sem deficiência partilhem os mesmos espaços, os mesmos contextos e o mesmo currículo, mas que as escolas os incluam, independentemente do ambiente social, da cultura de origem, da ideologia, sexo, etnia ou situações pessoais resultantes de deficiência física, intelectual, sensorial ou de sobredotação intelectual. Para isso, junto com muitas outras ações, é necessário trabalhar as atitudes e os estereótipos, qualificar os professores assim como outros profissionais envolvidos, mudar a dinâmica dos programas e a conceção de currículo e os contextos em que as pessoas são incluídas.

Autores como Moriña (2002) e Verdugo (2009) defendem que a escola inclusiva envolve aspetos distintos:

a) Destina-se não só aos alunos com necessidades especiais que necessitam de apoio educativo, mas aos estudantes em geral;

- b) Concentra-se na resolução de problemas mais que no diagnóstico;
- c) Orienta-se pelos princípios de equidade, cooperação e solidariedade; considerando as diferenças como uma fonte de enriquecimento da sociedade;
- d) Preza pela inclusão total e incondicional dos alunos;
- e) Exige uma profunda transformação do sistema educativo e uma rutura das práticas tradicionais;
- f) Centra-se na sala de aula, proporcionando os apoios necessários aos alunos na sala de aula regular, e não em programas específicos.

Um dos grandes desafios do sistema educativo é garantir que as escolas inclusivas sejam uma realidade e que ofereçam respostas de qualidade a todos os alunos. Trata-se de alcançar igualdade de oportunidades, participação e excelência, de tal forma que os alunos consigam desenvolver plenamente as suas potencialidades e que a escola possa aceitar as diferenças individuais, proporcionando apoios individualizados e atenção à diversidade centrada na pessoa (Schalock & Verdugo, 2002).

O paradigma da qualidade de vida apoia a educação inclusiva e permite avançar em direção a uma “educação integral”, tem em consideração todas as dimensões da vida do estudante. Mais concretamente, o modelo de qualidade de vida serve como referência, como marco conceptual para mudanças curriculares e outras transformações. Os contextos educacionais devem atender as necessidades dos alunos, considerando as suas opiniões e preferências, fornecendo-lhes os apoios individualizados que necessitam. A inclusão do modelo de qualidade de vida nas avaliações e intervenções educativas permite melhorar a planificação educativa, desenvolver modelos de avaliação de programas centrados na pessoa, aumentar a participação dos alunos nos processos e decisões que lhes dizem respeito, avaliar os efeitos da educação inclusiva nas áreas académicas e não académicas, assim como orientar as intervenções destinadas a aumentar a satisfação dos alunos e a participação ativa dos alunos com e sem deficiência. A adoção de um modelo de qualidade de vida em contexto educacional inclusivo envolve profundas mudanças sociais, a participação e interação do sistema familiar e da comunidade, que vão além do mero “estar em ambiente inclusivo”, proporcionando oportunidades e experiências no contexto da comunidade próxima, que terá impacto sobre a qualidade de vida dos alunos.

A importância dos modelos de qualidade de vida na educação inclusiva deve ter

em consideração não apenas as variáveis diretamente relacionadas com o sucesso escolar e o processo de ensino-aprendizagem, mas também os múltiplos aspetos da vida que são importantes para os alunos com e sem deficiência.

Deste modo, o conceito de qualidade de vida apresenta-se como uma abordagem holística e multidimensional, que tem como foco a pessoa. Ao contrário de outros conceitos mais globais, falar de uma abordagem pautada pela qualidade de vida dos alunos implica uma avaliação de resultados pessoais como critério para identificar necessidades e definir programas, ao mesmo tempo que implica constatar os avanços que foram feitos no processo de integração e planificação dos apoios individuais.

Schalock e Verdugo, (2002) apresentam um modelo de qualidade de vida que assenta nas seguintes dimensões: bem-estar emocional, relações interpessoais, bem-estar material, desenvolvimento pessoal, bem-estar físico, autodeterminação, inclusão social e direitos. Estas dimensões básicas de qualidade de vida são entendidas como um conjunto de fatores que constituem o bem-estar pessoal.

O conceito de qualidade de vida tem sido proposto nos últimos anos como um marco de referência para definir os objetivos no âmbito da educação especial e inclusiva para alunos com necessidades educativas especiais.

A perspetiva de qualidade de vida é um aspeto essencial no processo de mudança educativo, pois oferece um modelo que permite planear individualmente os apoios dos alunos, seguindo uma perspetiva integral (académica e social, incluindo os seus desejos, objetivos e preferências), assim como permite avaliar de forma sistemática os progressos alcançados.

O modelo de qualidade de vida ressalta a necessidade de ir além das conquistas puramente académicas e incluir outros aspetos importantes para todas as pessoas, como parte do currículo. Além disso, outros aspetos determinantes são a melhoria e atualização constante dos profissionais, o envolvimento dos alunos com deficiência e suas famílias, a planificação e implementação de intervenções baseadas em evidências, a previsão de apoios para melhorar a qualidade de vida e a autodeterminação, a promoção de práticas educativas inovadoras e inclusivas, a supervisão dos processos para verificar os resultados e identificar os obstáculos a superar, e a melhoria na deteção precoce das deficiências e das necessidades específicas de apoios educativos.

Deste modo, defende-se a integração da perspetiva de qualidade de vida,

autodeterminação e apoios ao longo de todo o ciclo de vida, desde a educação infantil ou da intervenção precoce, passando pela educação básica e especialmente a educação secundária, até à etapa de transição para a vida adulta com alcance da inclusão no mercado de trabalho. A mesma perspetiva deverá continuar na idade adulta e na velhice.

2. Evolução Histórica da Legislação da Educação Especial

2.1 A Declaração de Salamanca

O atual enquadramento da ação sobre Necessidades Educativas Especiais, foi adotado pelo Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizado pelo Governo de Espanha, em colaboração com a UNESCO e realizou-se em Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994, baseando-se na premissa da igualdade de oportunidades, além de oferecer uma perspetiva totalmente inclusiva.

O seu plano de ação, consistiu em estabelecer uma política e orientar os governos, organizações internacionais, organizações de apoio nacionais, organizações não-governamentais e outros organismos, através da implementação da Declaração de Salamanca sobre os princípios, política e prática na área das Necessidades Educativas Especiais.

O direito de todas as crianças à educação é aclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Todas as pessoas portadoras de deficiência têm o direito de expressar os seus anseios em relação à educação. Os pais e encarregados de educação têm o direito intrínseco de serem consultados sobre a educação a implementar e a que se melhor adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos.

O princípio orientador deste enquadramento da ação consiste em assegurar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Sendo assim, terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Este panorama coloca diferentes desafios aos sistemas escolares, em linhas gerais, a educação inclusiva tem como fundamento acolher todos, comprometendo-se a fazer tudo o que seja necessário para proporcionar a cada aluno o direito inalienável de pertença a um grupo e a não ser excluído.

A expressão “Necessidades Educativas Especiais” refere-se a todas as crianças e jovens, cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades de aprendizagem/escolares. As crianças que manifestam dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, apresentam necessidades educativas especiais, em determinado momento do seu percurso académico. As escolas terão que se reestruturar de forma a responder às necessidades de todas as crianças, promovendo o sucesso educativo, incluindo também aquelas que apresentam incapacidades graves.

Subsistiu o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, devem ser incluídos em todas as estruturas educativas, o que conduz ao conceito da escola inclusiva.

A escola inclusiva terá que ser capaz de desenvolver uma pedagogia diferenciada e centrada nas crianças, passível de as educar a todas, com sucesso, olhando cada aluno/educando como um ser diferente de todos os outros, com especificidades próprias.

A pedagogia centrada na criança é compreendida como sendo benéfica para todos os alunos e conseqüentemente para a sociedade em geral, uma vez que poderá possibilitar a diminuição substancial do insucesso e abandono escolares.

Trata-se pois, de defender uma “genuína igualdade de oportunidades” em trâmites educacionais, o que perante crianças e jovens com necessidades educativas especiais será conseguido nas escolas com uma educação centrada nas crianças que insere uma determinada comunidade, permitindo assim os seus processos de autonomia e integração social.

O mérito destas escolas não consiste apenas no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças como defende Correia. “A inclusão supõe um compromisso comum com todos os objetivos da educação, uma responsabilidade no seio da sociedade atual” (Correia, 2003:59).

A sua subsistência estabelece um passo crucial na mudança de atitudes discriminatórias e na proliferação de sociedades acolhedoras e inclusivas. É imperioso que haja uma mudança na perspetiva social, pois, as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade que faz questão de continuar a salientar mais os seus limites do que as suas potencialidades.

Todavia, nas escolas inclusivas, todos os alunos deverão aprender juntos e para

isso, será basilar:

- Desenvolver métodos de adaptação perante os vários estilos e ritmos de aprendizagem;
- Criar e promover currículos adequados à população escolar;
- Organizar a escola de forma a responder às necessidades de todos os alunos;
- Equacionar estratégias pedagógicas diversificadas e que envolvam atividades funcionais e significativas para os alunos;
- Desenvolver processos de cooperação/colaboração com a comunidade em que a escola se insere;
- Utilizar e rentabilizar os recursos existentes.

Em suma, defende-se uma escola, na qual todos os alunos de uma mesma comunidade, sempre que possível, aprendam juntos, independentemente das diferenças e dificuldades individuais.

Na Declaração de Salamanca são referidos um conjunto de pressupostos que pretendem fomentar mudanças em termos educativos imprescindíveis à integração de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas, mudanças ao nível do currículo e gestão escolar.

No que se refere à gestão escolar, a Declaração de Salamanca acentua que, “O papel determinante dos serviços educativos locais e dos diretores das escolas na resposta eficaz às necessidades educativas especiais” (Madureira & Leite, 2003:37).

A qualidade e o sucesso de cada organização escolar envolvem de forma ativa, criativa e cooperativa, todos os que trabalham para a promoção e valorização de toda a comunidade escolar. A liderança é fundamental, para a promoção e valorização de estratégias que estimulem a participação individual e coletiva na concretização de projetos de trabalho. A liderança organizacional deve ser realizada através de decisões colegiais, nas quais participará a comunidade educativa. “A liderança de uma escola é, quanto a nós, um dos fatores principais para a implementação de uma filosofia inclusiva.” (Correia, 2003:31).

No que concerne às mudanças relativas ao currículo, este implica que a escola e os professores aprendam a ser flexíveis no que se refere à aplicação e desenvolvimento

curricular.

Numa escola inclusiva, devem ser as características e necessidades dos alunos a estabelecer o currículo a considerar, flexibilizando-se o trabalho em grupo e apresentando-se as temáticas de uma forma mais concreta e expressiva possível, promovendo e estimulando a participação e cooperação de todos. Neste sentido, “As adaptações curriculares, o ensino direto, a tutoria entre pares, o ensino por computador, entre outros, constituem algumas práticas, emergentes da investigação mais recente, cuja aplicação é cada vez mais evidente em contextos inclusivos” (Correia, 2003:35).

A construção efetiva de uma escola inclusiva, depende essencialmente de mudanças a promover nas práticas pedagógicas dos docentes que insistem em gerir e organizar as situações pedagógicas centralizando a figura do professor, e nas quais a integração de um aluno com necessidades educativas especiais é encarado como um elemento perturbador no funcionamento dito “normal” de um grupo/turma.

As mudanças metodológicas e organizativas deverão beneficiar todas as crianças, desenvolvendo processos de mudança da sala de aula, assegurando uma educação para todos.

Desta forma, a promoção de salas inclusivas implica por parte do docente: a planificação de aulas tendo em conta as especificidades individuais do grupo/turma, servir-se de todos os recursos humanos presentes na sala de aula, ter aptidão para improvisar e alterar a planificação de acordo com o decorrer das atividades, situações singulares e comportamentos dos alunos.

A Declaração de Salamanca foi um marco importante na implementação e fusão de uma educação inclusiva, neste sentido,

“Surgem as Tecnologias de Informação e comunicação que oferecem diferentes potencialidades, permitindo de forma continuada o enriquecimento e a integração de saberes, o que leva a que a educação e formação, ao longo da vida, sejam reequacionadas à luz do desenvolvimento destas tecnologias” (Correia, Andrade & Alves, 2001:1).

As Tecnologias de Informação e Comunicação são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, de forma a proporcionar à grande complexidade e heterogeneidade de alunos uma verdadeira inclusão na escola, promovendo a qualidade educativa e o desenvolvimento global de todos os alunos, incluindo aqueles com

incapacidades graves.

Em síntese, a Declaração de Salamanca é considerada um dos alicerces de uma escola verdadeiramente inclusiva. Pretende-se que as escolas valorizem e integrem todas as crianças independentemente das suas condições, fomentando o sucesso de todos, incluindo os que apresentam graves problemas. É unânime que estes alunos sejam incluídos nas escolas destinadas à maioria. “O desafio com que se confronta a escola inclusiva é ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança suscetível de educar com sucesso todas as crianças, incluindo os que apresentam graves incapacidades” (Declaração de Salamanca, 1994:18).

A Declaração foi também assinada por Portugal, e veio reforçar o pensamento de que todos os alunos pertencem à escola e devem aprender juntos, uma vez que o princípio da igualdade de oportunidade deve ter sido em conta, para que se possa efetivamente falar de uma escola para todos. Mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se de a escola incluir, desde o início da escolaridade, todas as crianças em idade escolar, independentemente das suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras, e de aí as manter evitando excluí-las e procurando criar oportunidades de aprendizagem, bem-sucedidas para todas.

2.2 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

As pessoas com deficiência continuam a ser as mais marginalizadas em todas as sociedades. Apesar de a estrutura internacional de direitos humanos ter mudado a vida das pessoas em todo o mundo, os cidadãos com deficiência não obtiveram os mesmos benefícios. Independentemente da situação económica ou dos direitos humanos de um país, estas pessoas são geralmente as últimas a ver respeitados os seus direitos.

Nesse sentido as Nações Unidas na 61^a Sessão da Assembleia-Geral, realizada em 13 de Dezembro de 2006 adotou a “Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”. A adoção da Convenção resultou do consenso generalizado da comunidade internacional sobre a necessidade de garantir efetivamente o respeito pela integridade, dignidade e liberdade individual destes cidadãos e de reforçar a proibição da discriminação destes cidadãos através de leis, políticas e programas que atendam especificamente às suas características e promovam a sua participação na sociedade.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi alvo de intensos

trabalhos e negociação por um período de 5 anos, tendo sido aprovada, até à data, por 127 países dos quais Portugal faz parte.

A Convenção assegura que a maior minoria mundial possa desfrutar dos mesmos direitos e oportunidades que todos os outros indivíduos. Isso contempla as diversas áreas nas quais as pessoas com deficiência têm sido discriminadas, incluindo o acesso à justiça, a participação na vida política e pública, a educação, o emprego, a proteção contra a tortura, a exploração e a violência, assim como a liberdade de movimentos (Manual para Parlamentares, 2010:3).

Trata-se de um marco histórico, representando um importante instrumento legal no reconhecimento e promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência e na proibição da discriminação destas pessoas em todas as áreas da vida, incluindo ainda previsões específicas no que respeita à reabilitação e habilitação, educação, saúde, acesso à informação, serviços públicos, etc.

Atualmente ainda existem muitas barreiras na educação das pessoas com deficiência, no seu artº24 a Convenção aborda os diferentes aspetos da educação nas diferentes fases da vida, fazendo referência ao elevado número de adultos com deficiência, que não têm instrução ou têm instrução insuficiente devido à falta de oportunidades ou acesso quando eram crianças.

A Convenção preconiza a educação inclusiva como um modo de acesso à educação defendendo que a educação inclusiva não só cria um melhor contexto educativo, como também ajuda a derrubar barreiras e a pôr em causa certos estereótipos. Esta abordagem contribui para criar uma sociedade que aceite e inclua a deficiência facilmente, em vez de a temer. Quando as crianças com e sem deficiência crescem juntas e aprendem, lado a lado, na mesma escola, desenvolvem uma maior compreensão e respeito umas pelas outras.

Nesse sentido os governos devem desenvolver um conjunto de medidas que permitam tornar a educação mais inclusiva,

- a. Divulgando metodologias educativas inclusivas, como parte integrante dos planos de estudo de formação dos professores;
- b. Incentivando as pessoas com deficiência a adquirirem formação com professores;

- c. Utilizando técnicas de formação em pirâmide, em que os professores, devidamente habilitados em metodologias de educação inclusiva, ensinam outros professores;
- d. Promovendo programas de ensino entre pares, em que alunos de nível mais elevado ajudam os mais novos;
- e. Promovendo parcerias entre as escolas e os pais;
- f. Estabelecendo a ligação entre as redes de reabilitação baseadas na comunidade e as iniciativas de educação inclusiva;
- g. Assegurando adaptações razoáveis ao nível da avaliação das crianças;
- h. Transformando as escolas especiais existentes em centros de recursos;
- i. Criando um mecanismo de comunicação para monitorizar as inscrições nas escolas e o sucesso escolar das crianças com deficiência (Manual para Parlamentares, 2010:84).

Os diferentes estudos têm demonstrado que os contextos da educação inclusiva são geralmente menos dispendiosos do que os sistemas segregadores. Um sistema único, tende a ser mais económico do que dois sistemas diferenciados.

2.3 A Inclusão e a Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de Outubro) consagra os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do sistema educativo, conferindo os alicerces do edifício jurídico enquadrado pelo sistema educativo vigente.

De acordo com a Lei nº46/86, o sistema educativo organiza-se em educação pré-escolar, escolar e extra-escolar (art.º 4º, nº1). Sendo que a educação escolar compreende os ensinos, básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de tempos livres (art.º 4º, nº3). Nesse âmbito a educação especial é definida como sendo uma das modalidades especiais da educação escolar (art.º16, alínea a)), que tem como objetivo a recuperação e a integração sócio-educativas dos alunos com Necessidades Educativas, devidas a deficiências físicas e mentais, compreendendo atividades dirigidas aos alunos, bem como o desenvolvimento de ações dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades (art.º 17º, nº1 e 2).

Os objetivos do sistema educativo, na sua grande maioria, são importantes, no âmbito da educação especial, o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais, a ajuda na estabilidade emocional, o desenvolvimento das possibilidades de comunicação, a redução das limitações devidas à deficiência, o apoio na inserção

familiar, escolar e social dos educandos, o desenvolvimento da sua independência, a formação profissional e a integração na vida ativa (art.º 17º, nº3).

A educação especial rege-se de acordo com modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, ou seja, a integração é claramente reconhecida como a modalidade preferencial da educação, tendo em conta as necessidades de cada indivíduo e com apoios especializados (art.º 18, nº1). A integração remeterá para adaptações dos currículos, programas e formas de avaliação que sejam necessários para o desenvolvimento global do aluno, tendo em conta a sua incapacidade e grau de dificuldade (art.º 18, nº4). Quando a escolaridade básica (universal, geral, gratuita e com a duração de nove anos) dos educandos não puder ser assegurada numa escola de ensino regular, prevê-se que esta se processe em instituições específicas (art.º18, nº2).

A Lei nº46/86 atribui ao Ministério da Educação, a responsabilidade de coordenar toda uma política educativa, no que concerne à definição de normas gerais da educação especial, designadamente nos seus aspetos pedagógicos e técnicos, e apoiar e verificar o seu cumprimento e aplicação, sejam elas procedentes do poder central, regional ou local, ou de outras entidades (art.º18, nº6 e nº7).

A Lei de Bases do Sistema Educativo revela-se, uma forma inovadora de encarar a questão educativa das crianças e jovens com deficiência, onde são evidentes as orientações que visam a integração nas escolas regulares.

“Desde então se aponta para a necessidade de garantir a igualdade de acesso e sucesso educativos a todos os alunos e, nesse sentido, já nas últimas décadas do século passado, se desenvolveram processos que visavam a integração escolar dos alunos com necessidades educativas especiais” (Madureira & Leite, 2003:9)

A legislação complementar sequente continua a evidenciar novas perspetivas e tomadas de decisão na área da educação especial, permitindo uma maior responsabilização da escola regular pela educação de crianças portadoras de deficiência e a procura de uma melhor adequação às necessidades educativas de cada aluno.

2.4 Legislação Complementar

Ao longo dos tempos, o olhar das comunidades sobre a pessoa diferente, pautou-se por práticas de comportamentos de exclusão, notas de discriminação, atitudes de alheamento e reguladoras.

Com o desenvolvimento industrial e cultural verificado nos últimos séculos, também a visão sobre o conceito “deficiência” mudou ao nível do sentimento e no tratamento pessoal. A par das medidas de escolarização, foram tomadas medidas reguladoras, tendentes a eliminar a segregação do “diferente”. Como sabemos, o direito à educação está, desde há meio século, consagrado universalmente na Declaração dos Direitos Humanos. No entanto, só muito recentemente os técnicos e governantes de muitos países deram os primeiros passos com vista ao cumprimento da medida do direito à educação por todos sem exceção, traduzido na Declaração de Salamanca (1994). Esta reclama um modelo denominado de “Educação Inclusiva” por cujas implicações relacionais e numa perspetiva de educação ecossistémica, se afirma como autêntico paradigma de realização do direito à educação.

Nesta linha de orientação politico-educativa, a Constituição da República Portuguesa determina que “Todos têm direito à educação e à cultura” (art.º 73, nº1), conferindo ao Estado “a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, da compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva” (art.º 73, nº2). Sendo assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo determina que o “direito à educação que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (art.º1, nº2).

Da leitura destes enunciados, infere-se existir uma intenção ideológica em que é visível um expressivo entendimento de a educação não é um processo indiferente de valores. A Lei de Bases do Sistema Educativo consagra, ainda, ser “especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (art.º2, nº2) definindo-se o direito ao ensino como “condição essencial do direito à educação”, o direito à educação formal em contexto escolar.

Neste quadro teórico legal, emerge a instituição “escola” como um lugar do processo formativo e de desenvolvimento integral da pessoa, com a evidente necessidade da promoção do sucesso educativo de todos, a partir da escola básica como

local privilegiado da efetivação dos direitos humanos básicos, e em particular, do direito à educação.

Projetada a universalização da escolaridade e determinada que foi a obrigatoriedade de matrícula e de frequência escolar, de imediato o sistema educativo foi confrontado com uma realidade social bem diferente daquela a que a escola estava habituada, sendo assim, a diversidade cultural e multiplicidade de personalidades dos indivíduos, em paralelo com as desigualdades e diferenças nas oportunidades de realização do processo educativo, são particularidades que fazem parte do contexto escolar do qual a escola como organização não pode estar alienada.

Por conseguinte, ontem e hoje, impõe-se à Escola organizar-se em função desta realidade, com vista à realização da missão que, ao longo dos tempos, consoante as políticas definidas e as correntes educacionais, lhe é cometida: instruir, ensinar, educar, formar, promover e facilitar a aprendizagem, no desejo da obtenção do sucesso educativo.

No âmbito da Educação Especial, as transformações decorrentes da Lei de Bases do Sistema Educativo, sobre o acesso de alunos com deficiência ao sistema de ensino regular e a experiência acumulada, evidenciavam a necessidade de proceder à atualização e alargamento da legislação portuguesa neste domínio.

No entanto, só no início dos anos 90 se verifica a publicação de disposições oficiais que vieram regulamentar efetivamente os princípios referidos anteriormente, no sentido de promover o desenvolvimento e melhoria na área da educação especial, permitindo uma maior responsabilização da escola regular pela educação de crianças portadoras de deficiência e a procura de uma melhor adequação às suas necessidades educativas especiais.

Deste modo, surge em 23 de Agosto de 1991, o Decreto-Lei nº319. Trata-se de um normativo fundamental destinado a “Assegurar aos alunos com necessidades educativas especiais, incluindo as decorrentes de deficiências físicas ou mentais, a adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem” (Carvalho, 2007:187).

Neste sentido, o diploma consagra um conjunto de princípios, no que se refere à organização jurídico nacional e à evolução conceptual de experiências de integração e de acordo com o Decreto-Lei, destacam-se as seguintes linhas orientadoras;

- i. A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em situações de foro médico, pelo conceito de “alunos com necessidades educativas especiais”, baseado em critérios pedagógicos;
- ii. A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;
- iii. A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspetiva de “escola para todos”;
- iv. Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos.

Neste sentido, o diploma institui o direito e a garantia de integração na escola regular de todos os alunos portadores de deficiência ou dificuldades, cabendo à escola a aplicação de todos os procedimentos necessários para responder às necessidades do aluno, antes de propor o encaminhamento para instituições de educação especial.

No Decreto-Lei nº 319/91, também designado por “regime educativo especial” que consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais (art.º 2º, nº1), refere um conjunto de medidas de que o aluno podia usufruir para atingir os objetivos educacionais definidos, optando-se pelas mais integradoras e menos restritivas (art.º 2º, nº2 e nº3), cabendo ao professor do ensino regular em conjunto com o professor de educação especial, ou aos serviços de psicologia e orientação, ou às equipas de avaliação, decidir a respetiva aplicação.

Com a aplicação do Decreto-Lei nº319/91, ficava contemplado um conjunto diverso de medidas adaptativas e de apoios, passível de responder às necessidades educativas de cada aluno.

No ano letivo de 2006/2007 os Professores de Educação Especial deixaram de ser destacados anualmente, para passarem a concorrer a um grupo de docência próprio, criado para o ensino especial.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº20/06, o Ministério da Educação teve como objetivo estabilizar os docentes nas escolas, evitando o número excessivo de destacamentos anuais, que colocavam em causa a continuidade do trabalho desenvolvido com os alunos com necessidades educativas especiais.

Os Docentes de Educação Especial foram colocados em vagas próprias, nos

quadros de agrupamento, libertando, desta forma, as vagas que ocupavam nos quadros de escola, que foram recuperados para concurso.

A criação de um grupo próprio para a Educação Especial possibilitou a libertação de um maior número de vagas para serem preenchidas por outros docentes.

A colocação de vagas próprias, por agrupamentos, contribuiu para uma melhor gestão dos recursos humanos pelas escolas. Nesse sentido, os agrupamentos gerem a distribuição do serviço letivo destes docentes, consoante as necessidades educativas dos alunos que frequentam os diversos estabelecimentos de ensino.

A 7 de Janeiro de 2008, é publicado um novo diploma que revoga, entre outros, o Decreto-Lei 319/91, restringindo as medidas educativas às necessidades educativas especiais de carácter permanente, que, de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF) recaem, somente, nos alunos que apresentam limitações significativas decorrentes de alterações funcionais e estruturais nas áreas: sensoriais, da comunicação/linguagem, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

CAPÍTULO II

Novo Enquadramento Legal

Decreto-Lei nº3/2008

1. Novo Enquadramento Legal – Decreto-Lei nº3/2008

Ao longo das últimas décadas, têm sido adotadas duas abordagens específicas, para determinar as necessidades educativas dos alunos. Numa primeira abordagem, surge-nos uma classificação médica, solicitada pelo professor, que com base no diagnóstico e tipo de deficiência define a intervenção pedagógica.

A identificação de necessidades educativas com base num diagnóstico, dará enfoque ao papel das atitudes, sistemas de serviço (ou falta deles), ou seja, trataremos do aluno com necessidades educativas especiais de forma diferente e num sistema educativo paralelo, ele desenvolver-se-á, também de forma diferente, nunca integrando completamente a sociedade, sendo por esta, considerado diferente.

Sendo assim, a meta e os objetivos devem centrar-se no sistema regular de ensino e todos os recursos devem estar direcionados para a formação de professores, para a criação de escolas inclusivas e para a manutenção de um sistema cooperativo e não direcionado exclusivamente para a educação especial. Todos são intervenientes neste processo, uma abordagem inclusiva requer mudanças no sistema educativo e na implementação de respostas para os alunos com necessidades educativas especiais. “A efetiva operacionalização de um sistema baseado nos Planos Educativos Individuais e nas Declarações de Necessidades depende da adoção de um modelo adequado de necessidades educativas especiais” (DGIDC, 2008:92).

Se a avaliação tiver como base apenas estes princípios, o sistema é denominado como sendo segregador, em que a avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais apenas recai nas limitações funcionais do aluno e no desenvolvimento das suas capacidades. Se o modelo de avaliação tiver uma abordagem de carácter social, com enfoque na mudança de ambiente e na disponibilização de apoios para acompanhar o aluno no sistema regular de ensino, desenvolverá um Programa Educativo Individual (PEI) ajustado às necessidades da criança. A realização do PEI terá que ter em conta as limitações a nível funcional e a nível da atividade, bem como as barreiras ambientais.

Para que a avaliação seja eficaz é fundamental que tenha como base um modelo que aborde a criança no seu todo, tanto no plano físico, como nos planos, psíquico e social. “Efetivamente, tal modelo é o cerne da conceção biopsicossocial do desenvolvimento humano e a aplicação deste para definir perfis de funcionalidade e incapacidade das crianças é fortemente recomendada por muitos peritos internacionais na utilização da CIF” (DGIDC, 2008:92).

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, tem como princípio a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos. Um aspeto decisivo dessa qualidade é o desenvolvimento de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades.

Um sistema de educação inclusivo, deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 3/2008 vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

São definidos os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo destes alunos.

1.1 Aplicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 - Educação Especial

A educação especial tem por objetivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Neste sentido, a educação especial visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais, dos alunos com limitações

significativas, ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Simeonsson (1994) refere que poderá ser útil distinguir entre problemas de baixa-frequência e alta-intensidade e problemas de alta-frequência e de baixa-intensidade. Os primeiros, baixa-frequência e alta-intensidade, são aqueles que têm grandes probabilidades de possuírem uma etiologia biológica, inata ou congénita e que foram ou deviam ser detetados precocemente, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação. São casos típicos dessas situações as alterações sensoriais, tais como a cegueira e a surdez, o autismo, a paralisia cerebral, o síndrome de Down, entre outros (Bairrão, 1998).

Refere que a prevenção primária destas alterações tem uma dupla dimensão, a médica e a educacional. Através da primeira devem promover-se medidas de natureza biomédica, como o aconselhamento genético, a melhoria dos cuidados pré-natais, o controlo de casos de gravidez e parto de alto risco, medidas estas que, a serem aplicadas, diminuirão o número de crianças com alterações. Do ponto de vista educacional, a prevenção consistirá, segundo o mesmo autor, em atender as crianças com situações de défices já adquiridos, através de programas de intervenção precoce.

A nível escolar, são os casos de baixa-frequência e de alta-intensidade aqueles que exigem mais recursos e meios adicionais para apoiar as suas necessidades educativas (Bairrão, 1998). São casos com uma prevalência baixa, estimada no nosso país em 1,8 % da população escolar, mas que são muito exigentes em recursos humanos e em materiais especializados (DGIDC, 2008:16).

Os casos de alta-frequência e de baixa-intensidade são, geralmente, casos de crianças e jovens com ausência de familiaridade, com requisitos e competências associados aos padrões culturais exigidos na escola e que as famílias não lhes puderam transmitir.

Nas sociedades atuais esta “nova morbilidade”, pode agravar-se muito em virtude dos problemas sociais e familiares. São estas crianças que, a nível pré-escolar, angustiam os educadores. São também estes alunos que estão numa corrente de risco que vai desde o insucesso, ao abandono escolar. É este grande grupo de alunos a que a

escola vinha respondendo com medidas de educação especial. No entanto, estes casos relevam, sobretudo, necessidade de educação de qualidade e diversificada e não de educação especial (Bairrão, 1998).

O DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, vem definir o grupo-alvo da educação especial, enquadrando-o, claramente, no grupo a que Simeonsson refere de baixa-frequência e alta-intensidade. A educação especial visa, assim nos termos deste diploma, responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

As limitações ou incapacidades decorrentes de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, ao nível das funções ou das estruturas do corpo podem ser agravadas ou atenuadas por fatores ambientais, dado que é sempre em função do ambiente, ou da tarefa/desempenho específica que qualquer capacidade ou incapacidade existe.

A diferenciação entre estes dois tipos de problemáticas era indispensável, dadas as incertezas, excessos e contradições assinaladas no sistema educativo. Uma boa parte das dificuldades incide nos processos de referenciação e de avaliação das crianças com necessidades educativas especiais. Equívocos neste procedimento tiveram consequências negativas, quer no que diz respeito ao atendimento dos alunos, quer no que toca à organização geral da escola, que viu aumentar o número de alunos atendidos, os quais necessitam de uma maior qualidade nas respostas educativas e escolares existentes no sistema regular de ensino e não medidas de educação especial.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 pretende romper, com esta atitude ao definir claramente o grupo-alvo da educação especial, bem como as medidas a aplicar, de funcionamento, de avaliação e de apoio que permitam a estes alunos o acesso e o sucesso educativo, elevando os seus níveis de participação e as taxas de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior.

Permitindo assim, o apoio aos alunos com problemáticas enquadradas no conceito de alta-frequência e baixa-intensidade, bem como a estruturação do seu percurso educativo.

1.2 Organização e Funcionamento da Educação Especial

Para um bom funcionamento da educação especial, devem as escolas ou agrupamentos de escolas contemplar nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizacional e de funcionamento, necessárias à resposta educativa aos alunos que se enquadram na educação especial. Estas adaptações melhoram a qualidade da educação prestada, favorecendo, desta forma, todos os alunos.

Deverão estar registadas nos projetos educativos da escola, entre outras, as ações e respostas específicas a implementar, as parcerias a estabelecer, as acessibilidades físicas a realizar, assegurando assim a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade educativa.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 prevê, além de outras medidas, o desenvolvimento de respostas diferenciadas, orientadas para a especificidade das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, ao estabelecer:

- A criação, por despacho ministerial, de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão;
- A criação, por despacho do Diretor Regional de Educação, de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, sob proposta da direção do agrupamento / escola.

Um número significativo de alunos com necessidades educativas de carácter permanente necessita de respostas educativas específicas, que exigem equipamentos e especializações profissionais de difícil generalização. Nesse sentido, podem concentrar-se num agrupamento de escolas com respostas específicas ou em escolas de referência alunos de escolas e agrupamentos vizinhos, possibilitando-lhes, desta forma, o acesso a uma resposta educativa mais adequada. Compete à Direção da Escola identificar os alunos que necessitam de respostas específicas diferenciadas e caso o seu número o justifique deve, depois de ouvido o conselho pedagógico, propor à respetiva Direção Regional de Educação a criação de unidades especializadas.

No que se refere a Intervenção Precoce na Infância, são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes. A intervenção precoce exige uma cooperação entre os serviços da educação, da saúde e da segurança social. Neste sentido os agrupamentos de referência deverão assegurar a articulação do trabalho dos docentes com as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), serviços de saúde e as equipas técnicas financiadas pela segurança social.

No âmbito do serviço docente, os processos de referenciação e de avaliação assumem um carácter prioritário e obrigatório, devendo os docentes priorizar a sua execução sobre toda a atividade docente, integrando-a na componente não letiva do seu horário de trabalho.

Aos professores de educação especial compete lecionar as áreas curriculares específicas (leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão e atividade motora adaptada), bem como os conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos, definidos no currículo específico individual. É, ainda, da responsabilidade destes docentes o apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e de tecnologias de apoio.

Compete aos professores de alunos surdos em ensino bilingue: lecionar as diferentes disciplinas ou áreas curriculares, bem como a Língua Portuguesa - 2.^a Língua (LP2), nos diferentes níveis de educação e ensino para os quais têm habilitação profissional.

É ainda da sua competência a antecipação e reforço das aprendizagens, a elaboração e adaptação de materiais, no domínio da leitura e escrita transversal ao currículo.

Neste período de transição, até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de Língua Gestual Portuguesa (LGP), a docência da área curricular ou da disciplina de LGP, poderá ser exercida por profissionais com habilitação suficiente, designadamente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP, ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos (APS) ou pela Associação de Surdos do Porto (ASP).

No âmbito da educação especial, a articulação com os serviços da comunidade assume a maior importância numa ótica de rentabilização de recursos. Neste sentido, as

escolas ou agrupamentos de escolas devem estabelecer parcerias com instituições particulares de solidariedade social e centros de recursos especializados.

O estabelecimento de parcerias possibilita aos agrupamentos uma maior qualidade e eficiência no que se refere às respostas a desenvolver para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente desde o momento da referenciação até à conclusão da escolaridade ou à sua integração em áreas relacionadas com o emprego ou atividades ocupacionais. Estas parcerias permitem a criação de respostas que diferenciadoras e de suporte as famílias.

1.3 Processo de Avaliação/Intervenção

O Decreto-Lei nº3 define o processo referenciação das crianças e jovens que eventualmente possam vir a necessitar de respostas educativas no âmbito da educação especial.

A referenciação consiste na comunicação/formalização de situações que possam indiciar a existência de necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Num primeiro momento, devem ser indicados quais os problemas detetados. Em termos gerais, a referenciação deve espelhar o conjunto de preocupações relativas à criança ou jovem referenciado.

A referenciação pode ser efetuada sempre que existe suspeita que uma criança ou jovem necessita de uma resposta educativa no âmbito da educação especial.

De um modo geral, a iniciativa pode surgir de diferentes origens:

1. Pais ou encarregados de educação;
2. Serviços de intervenção precoce;
3. Docentes;
4. Serviços da comunidade, tais como:
 - Serviços de Saúde;
 - Serviços da Segurança Social;
 - Serviços da Educação;
 - Outros. (DGIDC, 2008:21)

Há que ter presente que, apesar de qualquer destes serviços poder fazer a referenciação, a família deverá ser contactada para autorizar o início do processo de avaliação.

A referenciação é feita a direção das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência. A formalização da referenciação é feita através do preenchimento de um formulário (ex. modelo de formulário para referenciação), disponibilizado pela escola e no qual se regista o motivo da referenciação, informações sumárias sobre a criança ou jovem e se anexa toda a documentação que se considere importante para o processo de avaliação.

Após a referenciação compete à direção da escola desencadear os procedimentos necessários que levarão à tomada de decisão no âmbito do processo de avaliação.

A direção, do agrupamento de escolas ou da escola, solicita ao Departamento de Educação Especial (DEE) e aos serviços técnico-pedagógicos de apoio aos alunos a avaliação das crianças e jovens referenciados, a elaboração do respetivo relatório técnico-pedagógico.

A avaliação tem como objetivo recolher informação que permita:

- Verificar se estamos perante uma situação de Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente;
- Dar orientações para a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) e identificar os recursos adicionais a disponibilizar.

A primeira questão que se coloca é de saber se estamos perante uma situação que exige uma avaliação especializada.

Caso se considere, uma vez analisada toda a informação disponível, que o aluno não apresenta necessidades educativas que exijam uma intervenção no âmbito da educação especial, os serviços acima referidos deverão proceder ao encaminhamento desta situação para os apoios disponibilizados pela escola que mais se adequem à situação, o que virá registado no relatório técnico-pedagógico.

Caso se considere a necessidade de uma avaliação especializada, a direção da escola poderá solicitar a intervenção de outros técnicos ou serviços (serviços de saúde, centros de recursos especializados, escolas ou unidades previstas nos n.º 2 e 3 do art.º4º), para que em conjunto com os encarregados de educação se constitua uma equipa multidisciplinar que avalie as necessidades específicas de cada aluno.

Uma vez constituída a equipa, a primeira etapa consiste na análise da informação disponível para posteriormente se decidir o que é necessário avaliar, quem vai avaliar e como se avalia.

A avaliação, tendo a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens (CIF-CJ), como quadro de referência, deve contemplar vários fatores (componentes da funcionalidade e da incapacidade e fatores contextuais) e as interações que se estabelecem entre eles.

A Classificação Internacional de Incapacidade tem como objetivo geral proporcionar uma linguagem unificada e padronizada, tem como estrutura de trabalho a descrição da saúde e tudo o que se relaciona com a mesma, descrevendo esses domínios sob uma perspetiva corporal, individual e funcional. Estes domínios descritos em duas listas básicas: Funções e Estruturas do Corpo e Atividades e Participação (DGIDC, 2008:23)

A funcionalidade e a incapacidade são termos abrangentes e classificativos associados aos estados de saúde. A funcionalidade é um termo que reúne todas as funções do corpo, atividades e participação, de forma semelhante, incapacidade é um termo que inclui deficiências, limitações de atividade ou restrição na participação.

A CIF descreve também os fatores contextuais que interagem com os domínios anteriormente citados, distinguindo entre fatores contextuais “pessoais” (variáveis individuais) e fatores contextuais “ambientais” (variáveis dos ambientes físico, social e atitudinal) em que o indivíduo vive e conduz a sua vida. Neste sentido, a classificação possibilita ao aplicador registar perfis úteis da funcionalidade, incapacidade e saúde dos indivíduos em vários domínios:

“Por conseguinte, a CIF apresenta significativas diferenças formais e de conteúdo relativamente à classificação de 1980, colocando ênfase na dinâmica das interações entre os fatores pessoais e os fatores ambientais, tendo em atenção as estruturas e funções do corpo, incluindo as funções psicológicas, a atividade e a participação” (Carvalho, 2007:73).

Para o efeito, deverão ser selecionadas as categorias relativamente às quais se considere ser necessário obter nova ou mais informação, de acordo com a condição específica de cada criança/jovem.

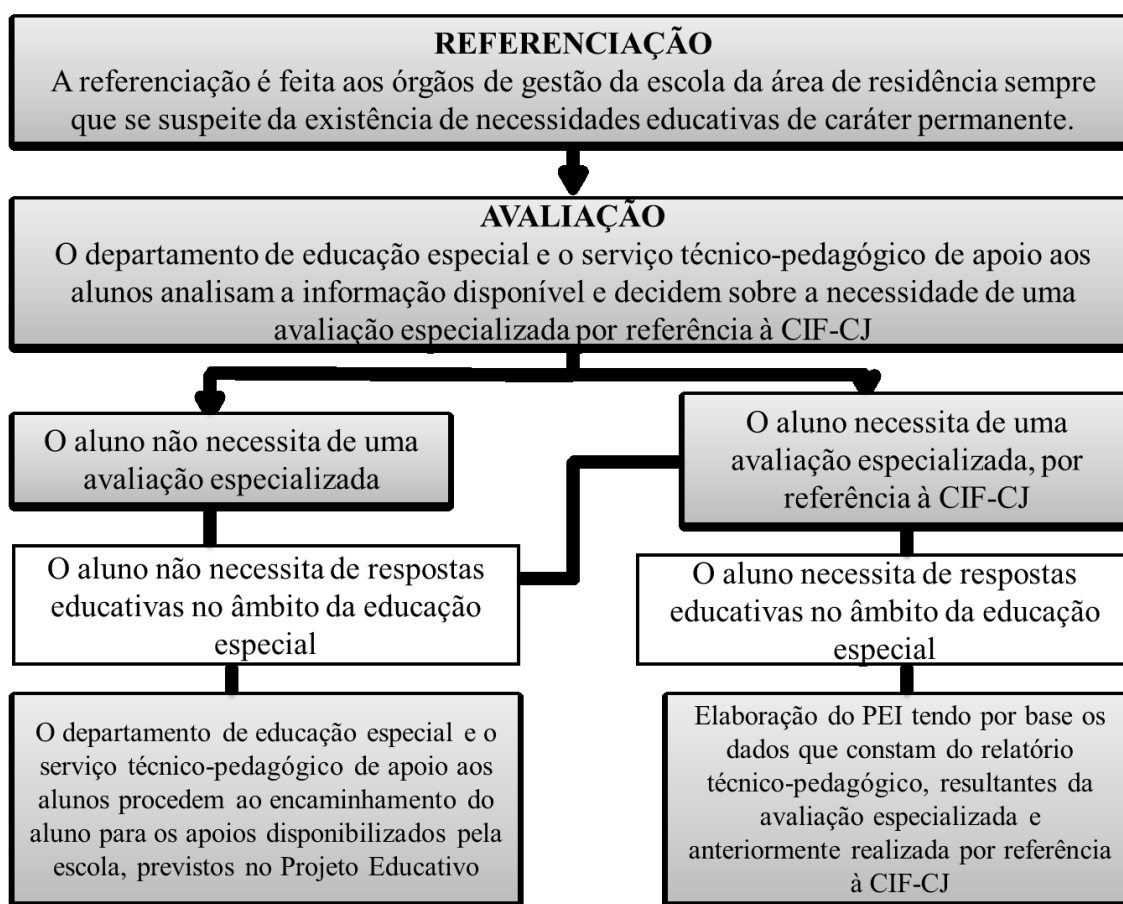
Identificados os aspetos em que vai incidir a avaliação, é necessário definir quem vai avaliar as diferentes categorias e que instrumentos vão ser utilizados. Esta fase é da maior importância, já que desta forma não se duplicará informação e ficará claro o papel de cada um neste processo.

Depois de uma análise conjunta dos dados da avaliação, com a ajuda da *checklist* é elaborado um relatório técnico-pedagógico onde se identifica o perfil de funcionalidade do aluno, tendo em conta atividade e participação, as funções e estruturas do corpo e a descrição dos facilitadores e barreiras que a nível dos fatores ambientais influenciam essa mesma funcionalidade. O relatório deverá ainda explicar as razões que determinam as necessidades educativas especiais e a sua tipologia, bem como as respostas e medidas educativas a adotar que servirão de base à elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) (DGIDC, 2008:23).

Confirmada a anuência do encarregado de educação, o relatório técnico-pedagógico será homologado pela direção da escola. Este relatório fará parte integrante do processo individual do aluno.

O processo de avaliação deverá ficar concluído 60 dias após a referenciação, com a aprovação do PEI pela direção da escola.

Figura 1: Fases inerentes ao processo de referenciação e avaliação



Fonte: Manual de Apoio à prática do Ministério da Educação (2008: 24)

1.4 Programação e Planeamento

O Programa Educativo Individual (PEI) constitui um documento que assume a maior importância para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, bem como para todos os intervenientes no seu processo educativo.

Desenhado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno, o PEI é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem. Este procedimento facilita a progressão ao longo da escolaridade, permitindo aos alunos completar o ensino secundário com maiores níveis de sucesso.

Um PEI é ...

1. Um documento formal que garante o direito à equidade educativa dos alunos com necessidades educativas de carácter permanente;

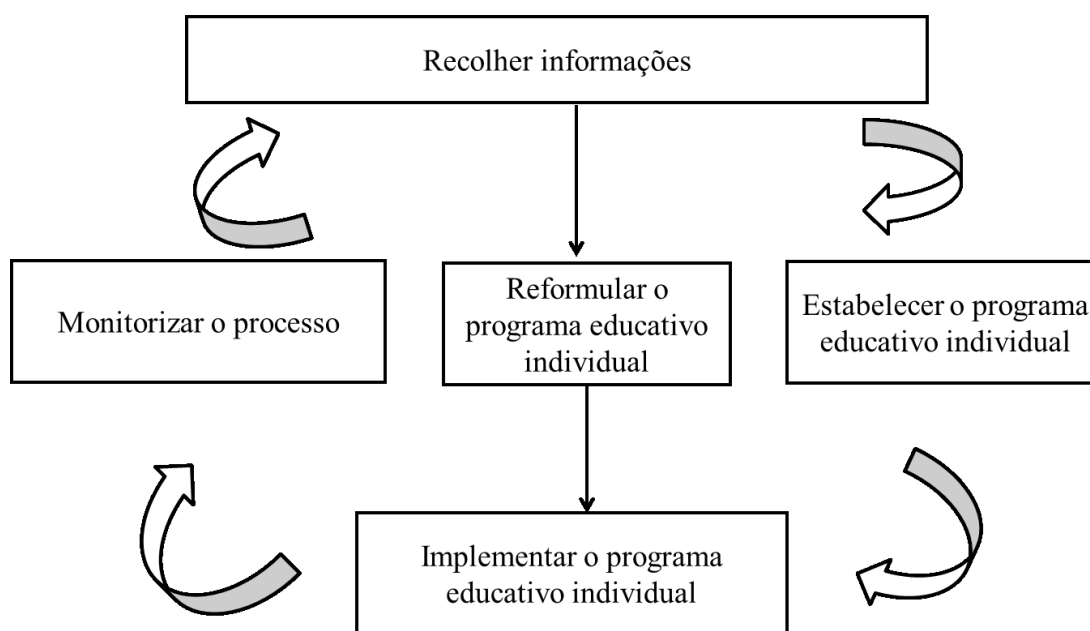
2. Um instrumento de trabalho que descreve o perfil de funcionalidade por referência à CIF-CJ do aluno e estabelece as respostas educativas específicas requeridas por cada aluno em particular;
3. Um documento que responsabiliza a escola e os encarregados de educação pela implementação de medidas educativas que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades especiais de caráter permanente;
4. Um instrumento dinâmico que deve ser regulamentado revisto e reformulado, uma vez que se fundamenta numa avaliação compreensiva e integrada do funcionamento do aluno, passível de sofrer alterações.

O modelo de PEI a usar em cada escola deve ser aprovado por deliberação do conselho pedagógico, devendo obrigatoriamente incluir os seguintes dados:

- a) Identificação do aluno;
- b) Resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) Indicadores de funcionalidade e fatores ambientais que funcionam ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- d) Definição das medidas educativas a implementar;
- e) Discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- f) Nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola;
- g) Distribuição horária das diferentes atividades previstas;
- h) Identificação dos profissionais responsáveis;
- i) Definição do processo de avaliação da implementação do PEI;
- j) Data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

A elaboração e aplicação do PEI inserem-se num processo integrado e contínuo, realizado no âmbito de uma equipa multidisciplinar.

Figura 2: Fases inerentes ao processo de elaboração e implementação do PEI



Fonte: Manual de Apoio à prática do Ministério da Educação (2008: 26)

O PEI é elaborado, conjuntamente, pelo docente responsável pelo grupo ou turma ou pelo diretor de turma, dependendo do nível de educação ou ensino que o aluno frequenta, pelo docente de educação especial e pelo encarregado de educação, ou seja, por quem melhor conhece o aluno e por quem trabalha diretamente com ele. Sempre que se considere necessário, poderá ser solicitada a participação de outros elementos do departamento de educação especial, dos serviços técnico-pedagógicos de apoio aos alunos ou de outros serviços, designadamente, os centros de saúde, os centros de recursos especializados, as escolas de referência (para a educação bilingue de alunos surdos ou para a educação de alunos cegos ou com baixa visão) ou as unidades que desenvolvem respostas específicas diferenciadas (para alunos com perturbações do espectro do autismo ou com multideficiência) (DGIDC, 2008:23).

No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do PEI um docente surdo de Língua Gestual Portuguesa.

A elaboração do PEI no âmbito de um trabalho em equipa permite:

1. A partilha de informação relativa ao funcionamento do aluno em vários contextos;
2. Uma compreensão semelhante, por parte de todos os intervenientes, dos facilitadores e barreiras ao desempenho do aluno;

3. Uma implicação ativa e responsável, por parte de todos, incluindo os pais ou encarregados de educação;
4. Uma intervenção contextualizada e ajustada.

A elaboração e aprovação do PEI devem decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação, dando-se início à sua implementação.

O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o diretor de turma a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

Para que o PEI possa ser implementado tem necessariamente que:

- Ser aprovado por deliberação do conselho pedagógico e homologado pela direção da escola;
- Existir uma autorização expressa dos encarregados de educação, consubstanciada no próprio PEI.

Sempre que os pais ou o encarregado de educação não concordem com as medidas propostas têm o direito de recorrer aos serviços regionais do Ministério da Educação, mediante a apresentação de um documento escrito no qual fundamentem as razões da sua divergência. Constituem exceção as situações em que estes, comprovadamente, não exerçam o seu direito de participação no processo educativo dos seus filhos.

Tal como em relação a todos os outros alunos, a avaliação daqueles que têm um programa educativo individual deve assumir um carácter de continuidade, devendo ser usadas diversas estratégias, designadamente, observação direta, construção de portefólios, provas de avaliação, auto-avaliação do aluno, avaliação dos pares, etc.

Nas reuniões de avaliação, os diferentes intervenientes devem partilhar as suas perceções relativamente ao desempenho do aluno e progressos verificados, de forma a definir ou redefinir prioridades.

Esta avaliação permite obter dados essenciais para se monitorização e eficácia das medidas educativas, podendo, a qualquer momento, ser necessário introduzir alterações às medidas inicialmente definidas.

A avaliação dos resultados obtidos pelo aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual tem, obrigatoriamente, de ser realizada

em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola e consubstanciada num relatório no final do ano letivo.

Decorrente desta avaliação pode haver necessidade de rever o programa educativo individual, o que pode ser feito a qualquer momento. Obrigatoriamente, tem de ser revisto no final de cada nível de educação e ensino e no final de cada ciclo do ensino básico.

1.5 O Plano Individual de Transição

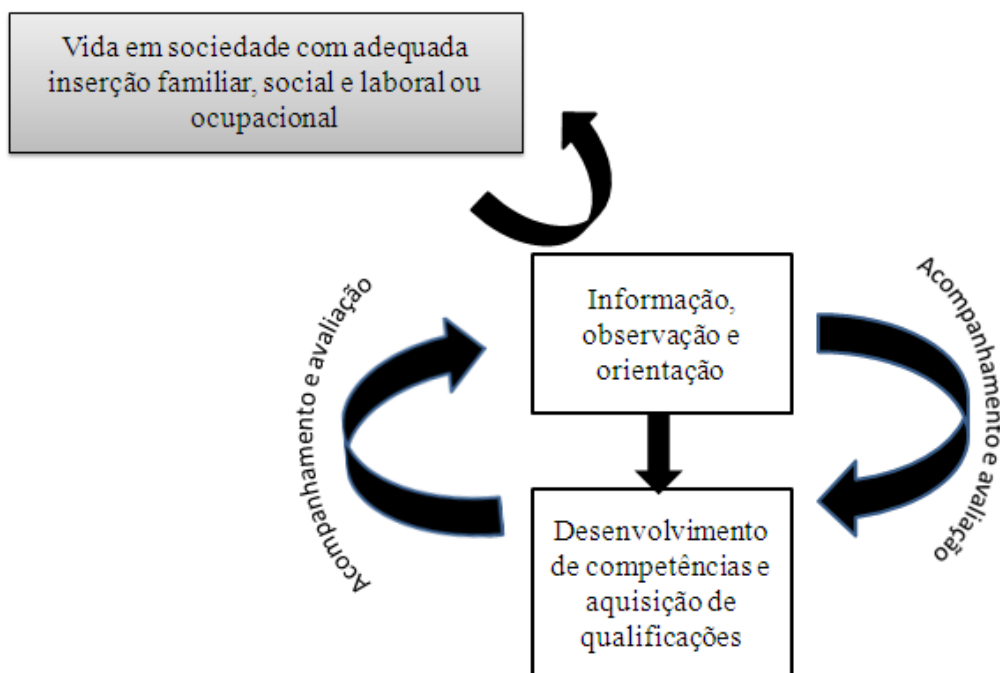
Sempre que os alunos apresentem necessidades educativas especiais de carácter permanente que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, deve a escola, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, complementar o PEI com um Plano Individual de Transição (PIT).

O Plano Individual de Transição:

- a) Consubstancia o projeto de vida do aluno, para uma vida em sociedade com adequada inserção social e familiar ou numa instituição que desenvolva atividades de carácter ocupacional e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional;
- b) Perspetiva um processo dinâmico, a curto, médio e longo prazo, com o objetivo de promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária;
- c) Deve ser flexível, para responder a mudanças de valores e experiências;
- d) Deve responder às expectativas dos pais sobre o futuro do filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem;
- e) Deve definir as etapas necessárias e as ações a desenvolver, desde o presente até à conclusão do percurso educativo, para que o aluno consiga tornar real o seu projeto de vida;
- f) Não deve duplicar a informação constante no PEI, mas sim acrescentar informação específica relativa ao processo de transição;
- g) É elaborado pela equipa responsável pelo PEI, em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais, nomeadamente das áreas da segurança social e serviços de emprego e formação profissional;

- h) Deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregado de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno. (DIGDC, 2008:30).

Figura 3: Processo de elaboração e implementação do PIT



Fonte: Manual de Apoio à prática do Ministério da Educação (2008: 31)

A preparação do PIT passa numa primeira fase, pelo conhecimento dos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem. Em função desses dados, e relativamente aos alunos com capacidades para exercer uma atividade profissional, esta fase inclui ainda o levantamento das necessidades do mercado de trabalho na comunidade em que o jovem se insere e a procura de oportunidades de formação ou de experiências de trabalho em contexto real.

Catalogadas as possibilidades de experiências de formação ou de estágios, há que identificar as competências exigidas (competências académicas, pessoais e sociais) e as adaptações ou equipamentos especiais necessários. Após este levantamento há que procurar estabelecer protocolos com os serviços ou instituições onde o jovem vai realizar formação ou estágios, definir as tarefas que vai desenvolver, as competências a adquirir e o suporte, quando necessário, a disponibilizar para a realização dessas tarefas.

Toda esta informação deve ser incluída no PIT, bem como a clarificação dos papéis e responsabilidades de cada um dos intervenientes na implementação do mesmo.

Relativamente aos jovens cujas dificuldades não lhes permitem, no futuro, exercer uma atividade profissional, a pesquisa deve incidir na procura de centros de atividade ocupacional que possam proporcionar atividades do seu interesse e de acordo com as suas competências. O plano deve incluir a possibilidade destes jovens experienciarem diferentes tarefas proporcionadas pelos referidos centros.

A implementação do PIT deve ser acompanhado e continuamente monitorizada e avaliada antes de se iniciar uma nova etapa.

Para além dos aspetos relativos a uma futura profissão ou atividade ocupacional, o PEI dos alunos em fase de transição deve contemplar atividades de promoção da autonomia em casa e na comunidade, bem como ao nível do entretenimento e lazer.

Deve também explicitar quais as áreas relativas ao desenvolvimento e reforço de aprendizagens de cariz funcional e definir, para além das atividades desenvolvidas fora do contexto da turma, as que serão realizadas com os colegas da turma.

A informação e suporte às famílias, nomeadamente no que diz respeito à legislação e inventariação de instituições e serviços sociais de apoio, constitui outra vertente a desenvolver no âmbito dos processos de transição.

As ferramentas de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual, identificando quais as adequações aplicadas no processo de ensino e de aprendizagem.

1.6 Respostas Educativas

A adaptação do processo de ensino e de aprendizagem tem por objetivo facilitar o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma das crianças e jovens com necessidades educativas de carácter permanente.

A adequação do processo de ensino e de aprendizagem pressupõe uma abordagem assente nos princípios da diferenciação e da flexibilização ao nível do currículo:

- a) Áreas curriculares e disciplinas;
- b) Objetivos e competências;

- c) Conteúdos;
- d) Metodologias;
- e) Modalidades de avaliação.

Assim como dos elementos de acesso ao currículo como sejam, entre outros, a organização e gestão do espaço, do tempo, dos recursos humanos, materiais e financeiros. Todas as modificações a introduzir no processo de ensino e de aprendizagem devem sempre partir dum menor para um maior afastamento do currículo comum.

A adequação deste processo vai exigir, por parte da escola, mudanças na sua organização de forma a encontrar e a desenvolver, para todos os alunos, as respostas educativas mais adequadas.

No que respeita à intervenção dos professores, esta terá que assentar em estratégias de diferenciação pedagógica e numa intervenção especializada. Desta forma, será possível uma regulação individualizada dos processos e percursos de aprendizagem, competindo aos profissionais encontrar estratégias de ensino adequadas às formas de aprendizagem dos alunos. Este facto implica uma prática diversificada de estratégias, atividades e métodos, seja em grande grupo, sejam direcionadas para o aluno individual.

As medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino e de aprendizagem são:

- a) Apoio pedagógico personalizado
- b) Adequações curriculares individuais
- c) Adequações no processo de matrícula
- d) Adequações no processo de avaliação
- e) Currículo específico individual
- f) Tecnologias de apoio

O apoio pedagógico personalizado inclui: o reforço de estratégias a desenvolver com estes alunos, no seu grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço e das atividades, o estímulo e o reforço de determinadas competências e aptidões necessárias à aprendizagem, a antecipação e o reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no âmbito do grupo ou da turma e o reforço e desenvolvimento de competências específicas.

A medida apoio pedagógico personalizado apenas requer a intervenção direta do docente de educação especial quando, no PEI do aluno, se preveja a necessidade de realizar atividades que se destinem ao reforço e desenvolvimento de competências específicas, não passíveis de serem efetuadas pelo docente responsável de grupo, turma ou disciplina.

Entende-se por competências específicas, entre outras, as que são desenvolvidas no âmbito da aprendizagem do Braille, da orientação e mobilidade, do treino de visão, da leitura e da escrita para alunos surdos (competências de escrita transversais ao currículo), da comunicação aumentativa e alternativa.

O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social do aluno, que exigem atividades de cariz funcional, com tempos e espaços próprios e sistematização de estratégias específicas, devem, também, ser assegurados pelo docente de educação especial. Podemos referir, como exemplo, atividades que tenham como objetivo possibilitar ao aluno aprendizagens da vida real como sejam:

- Utilizar o cartão da escola nas suas diferentes funções;
- Utilizar os serviços da escola de forma autónoma (bar, refeitório, papelaria);
- Aceder aos diferentes serviços da comunidade envolvente;
- Realizar pequenos “recados”;
- Requisitar livros na biblioteca.

A medida adequações curriculares individuais traduz-se em adequações de âmbito curricular, que não põem em causa o currículo comum ou as orientações curriculares respeitantes ao pré-escolar. Neste sentido, poderão ser introduzidas disciplinas ou áreas curriculares específicas, designadamente Língua Gestual Portuguesa (L1) e Língua Portuguesa/Português segunda língua, para alunos surdos (LP2), leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão e atividade motora adaptada, entre outras, permitindo o acesso ao currículo comum, bem como uma maior autonomia.

Estas adequações podem ainda traduzir-se na introdução de objetivos e conteúdos intermédios ou na dispensa de atividades sempre que o nível de funcionalidade do aluno dificulte acentuadamente, ou impossibilite, a sua execução. A

dispensa de atividades deverá ser aplicada, única e exclusivamente, quando o recurso a tecnologias de apoio não for suficiente para permitir a sua realização.

Todos os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem frequentar o jardim-de-infância ou a escola independentemente da sua área de residência. Aos alunos surdos, cegos, ou com baixa visão, é dada prioridade na matrícula em escolas de referência.

Os alunos com perturbações do espectro do autismo, multideficiência, ou surdocegueira congénita, podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino especializado independentemente da sua área de residência.

Aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente pode ser concedido o adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade apenas por um ano, não sendo possível a sua renovação. Esta medida deve ser entendida como uma exceção e não como uma regra. As situações tidas como excepcionais podem resultar de fatores diversos e com um elevado nível de abrangência e, por essa razão, têm que ser bem fundamentadas. Entende-se que constitui a base desta fundamentação os benefícios que podem advir do facto de o aluno frequentar a educação pré-escolar por mais um ano, devendo estes ser claramente explicitados.

No caso do 2º e 3º ciclo do ensino básico, e no ensino secundário, a matrícula dos alunos com necessidades educativas de carácter permanente pode ser feita por disciplinas, desde que não seja alterada a sequencialidade do regime educativo comum.

O processo de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, à exceção dos que têm um currículo específico individual (CEI), segue as normas de avaliação definidas para os diferentes níveis e anos de escolaridade, podendo, no entanto, proceder-se a adequações que, entre outras, consistem em alterações:

- Do tipo de provas;
- Dos instrumentos de avaliação e certificação;
- Das condições de avaliação (formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e local da mesma).

A avaliação permite uma recolha sistemática de informação sobre as aprendizagens e necessidades do aluno. A análise da informação recolhida através deste

processo permite orientar o percurso escolar de cada aluno e proceder à adequação, sempre que necessário, do currículo (nos seus diferentes níveis) em função das necessidades dos alunos. A avaliação permite, ainda, certificar as aprendizagens realizadas e as competências adquiridas.

Como já foi referido, os alunos com CEI não estão sujeitos ao processo de avaliação e de transição de ano escolar característico do regime educativo comum. Estes alunos ficam sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no seu PEI.

O Currículo Específico Individual prevê alterações significativas no currículo comum que se podem traduzir:

- i. Na priorização de áreas curriculares ou determinados conteúdos em detrimento de outros;
- ii. Na eliminação de objetivos e conteúdos;
- iii. Na introdução de conteúdos e objetivos complementares referentes a aspetos bastante específicos (comunicação não-verbal; utilização de tecnologias de apoio no âmbito da comunicação, mobilidade, acessibilidades);
- iv. Na eliminação de áreas curriculares.

É o nível de funcionalidade do aluno que vai determinar o tipo de modificações a realizar no currículo. Estas devem corresponder às necessidades mais específicas do aluno. Este tipo de currículos, assente numa perspetiva curricular funcional, tem por objetivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a autonomia do aluno, aspetos essenciais à sua participação numa variedade de contextos de vida.

Pretende-se que estes currículos:

1. Tenham um cariz funcional, ou seja, as atividades propostas têm que ser úteis para a vida presente e futura (pós-escolar) do aluno;
2. Façam a seleção das competências a desenvolver devem ter como critério a sua aplicabilidade nos diferentes contextos de vida do aluno;
3. Definam as aprendizagens das competências, estas devem ser sempre que possível, realizadas nos contextos reais por forma a dar-lhes significado;
4. Promovam atividades relacionadas, sempre que possível, com a idade cronológica e com os interesses do aluno.

O CEI substitui as competências definidas para cada nível de educação e de ensino, mediante o parecer do conselho de docentes ou do conselho de turma.

Pelas suas implicações, tanto ao nível do tipo de aprendizagens como da certificação, a opção por este tipo de currículo deve ser muito bem ponderada, exigindo uma avaliação rigorosa do aluno.

Compete à Direção da Escola e ao Departamento de Educação Especial (DEE) orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

No âmbito da educação especial referimo-nos a tecnologias de apoio como um conjunto de dispositivos e equipamentos que têm por objetivo compensar uma limitação funcional e facilitar um modo de vida independente, sendo por isso elementos facilitadores do desempenho de atividades e da participação dos alunos com necessidades educativas especiais em diferentes domínios (aprendizagem, vida social e profissional).

As tecnologias de apoio podem ser utilizadas em diferentes áreas, tais como:

- a) Cuidados pessoais e de higiene;
- b) Mobilidade;
- c) Adaptações do mobiliário e espaço físico;
- d) Comunicação, informação e sinalização;
- e) Recreação.

1.7 Modalidades Específicas de Educação

No sentido da adequação do processo de acesso ao currículo, e para a inclusão escolar e social dos alunos surdos, a educação destes deve ser feita em ambientes bilingues adequados ao desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) enquanto língua natural e primeira língua de acesso ao currículo e também da língua portuguesa (escrita e, eventualmente, falada) (DGIDC, 2008:40).

É necessário que os alunos surdos estejam inseridos numa comunidade linguística de referência, promotora do desenvolvimento da língua gestual portuguesa, ou seja, numa comunidade linguística a mais alargada possível, numa escola que concentre grupos de socialização e de referência constituídos por crianças, jovens e adultos surdos que comuniquem em LGP, em permanente interação. Este facto implica a concentração de alunos surdos em escolas de referência.

As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos constituem uma resposta educativa especializada. Estas escolas têm como objetivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas ao ensino bilingue de crianças/ jovens surdos. Os alunos surdos têm prioridade de matrícula nestas escolas.

Para que estes alunos tenham acesso ao currículo comum, estas escolas incluem nos seus quadros professores e técnicos específicos assim como equipamentos essenciais às necessidades da população surda, tanto ao nível da sala de aula como da escola, estando todos eles definidos no novo Decreto-Lei.

Nas escolas onde forem desenvolvidas estas respostas, é essencial que, desde cedo, haja uma articulação com os serviços de intervenção precoce para que as crianças surdas, desde os primeiros meses, tenham acesso à LGP. Neste sentido, pode ser facultada a entrada precoce no jardim-de-infância, num grupo de crianças surdas, e todo o seu percurso educativo deve ser assegurado em grupos e turmas de surdos, possibilitando o desenvolvimento da sua língua natural numa comunidade linguística cuja primeira língua é a LGP.

O facto destas crianças e jovens grupos ou turmas de surdos não retira a necessidade de estes grupos ou turmas desenvolverem projetos ou atividades conjuntamente com turmas de alunos ouvintes, na comunidade escolar.

Estas escolas têm como objetivos:

- a) Assegurar o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;
- c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala, do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos, bem como de outros apoios de que devam beneficiar;
- d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;
- e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;

- f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências, numa perspetiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo, entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;
- g) Programar e desenvolver ações de formação em língua gestual portuguesa, para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;
- h) Colaborar e desenvolver com as Associações de Pais e com as Associações de Surdos ações de diferentes âmbitos, visando a interação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

A prossecução destes objetivos deve ser assegurada pela Direção da Escola uma vez que é da sua competência garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão de alunos surdos.

As escolas de referência constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas, ou escolas secundárias, para alunos cegos e com baixa visão, do concelho ou dos concelhos limítrofes, dependendo da sua localização e da rede de transportes existentes.

Criadas por despacho ministerial, sempre que se justifique a concentração logística de recursos, estas escolas integram docentes com formação especializada em educação especial, no domínio da visão, e outros profissionais com competências para o ensino de Braille e de orientação e mobilidade, devendo estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didáticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

A direção do agrupamento de escolas ou escolas secundárias cabe a responsabilidade da organização e acompanhamento do funcionamento das respostas educativas prestadas a estes alunos.

Constituem objetivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

- a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;
- b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do Braille, bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;

- c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, *software* de ampliação de caracteres, linhas Braille e impressora Braille;
- d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e da mobilidade;
- e) Assegurar o treino visual específico;
- f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente, a Educação Visual, Educação Física, Técnicas Laboratoriais, Matemática, Química, Línguas Estrangeiras e Tecnologias de Comunicação e Informação;
- g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;
- h) Sociais;
- i) Assegurar o treino de atividades de vida diária e a promoção de competências.

As unidades de ensino estruturado constituem uma resposta educativa especializada, desenvolvida em agrupamentos de escolas, ou escolas secundárias, para alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática tais como: espectro de autismo ou problemas intelectuais graves.

A sua criação é proposta por deliberação a direção da escola, ouvido o conselho pedagógico, e autorizada por despacho do diretor regional, quando numa escola ou grupos de escolas vizinhas, o número de alunos, a natureza das respostas, os equipamentos específicos e as especializações profissionais justifiquem a sua concentração.

As referidas unidades integram docentes especializados em educação especial, devendo ser introduzidas as modificações necessárias no espaço físico e apetrechadas com mobiliário e equipamentos adequados às necessidades específicas desta população.

À direção da escola, do agrupamento de escolas, ou escolas secundárias, cabe a responsabilidade de organizar, acompanhar e orientar o funcionamento das unidades.

Gestão de recursos, organização de formação específica, estabelecimento de parcerias e acompanhamento metodológico, constituem algumas das competências das direções das escolas.

A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e idade dos alunos.

Constituem objetivos das unidades de ensino estruturado:

- a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado que consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades;
- c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;
- f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

A implementação de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita, em agrupamentos de escolas, ou escolas, constitui uma resposta educativa especializada para responder às necessidades específicas destes alunos, tendo em conta o seu nível de funcionalidade e a sua idade.

As escolas, ou agrupamento de escolas, onde funcionam estas unidades, concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e da rede de transportes disponibilizados.

As escolas, onde funcionam unidades de apoio especializado integram docentes com formação especializada em educação especial e devem introduzir as modificações nos espaços e no mobiliário, face às metodologias e técnicas a implementar que se revelem imprescindíveis para responder às necessidades da população a que se destinam.

A direção da escola do agrupamento de escolas, ou escolas secundárias, tem por missão, a responsabilidade da organização e acompanhamento do funcionamento das respostas educativas prestadas a estes alunos.

Constituem objetivos das unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita:

- a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;
- c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;
- f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia, e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;
- g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

Em Síntese

Com a publicação do Decreto-Lei n.º3/2008 o Ministério da Educação introduz uma profunda reorganização da Educação Especial em Portugal. Com a publicação desta legislação o governo estabelece como meta o desenvolvimento de uma Escola Inclusiva, consagrando assim o princípio da igualdade de oportunidades.

Esta legislação tem como objetivo proporcionar uma educação inclusiva que deve ter por base a diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas.

Este Decreto-Lei coloca o enfoque não na deficiência, mas na capacidade das crianças e jovens ultrapassarem os obstáculos que enfrentam, para tal usa como recurso a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), Incapacidade e Saúde da Organização Mundial de Saúde. A CIF permite uma avaliação mais fina e ajustada, fazendo com que as respostas sejam mais reais e concretas, permitindo a construção de programas educativos mais precisos e rigorosos.

Entre as alterações mais significativas destacam-se as seguintes:

1. Delimita-se a população alvo da educação especial aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter

permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

2. Define os direitos e deveres dos pais / encarregados de educação no exercício do poder paternal, nos aspetos relativos à implementação da educação especial.

3. Define, a adequação do processo de aprendizagem integrando medidas educativas que, visando promover a aprendizagem e a participação dos alunos, implicam a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio.

4. Prevê a criação de uma rede de escolas de referência para o ensino bilingue de surdos e de uma rede de escolas de referência para o ensino de alunos cegos e com baixa visão.

5. Estabelece a possibilidade de os agrupamentos de escolas organizarem respostas específicas e diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado (para alunos com perturbações do espectro do autismo) e de unidades de apoio para alunos com Multideficiência e surdo cegueira congénita.

6. Prevê a possibilidade de os agrupamentos desenvolverem parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando os seguintes fins:

- a) A referência e avaliação;
- b) A execução de atividades de enriquecimento curricular, designadamente, atividades físicas e desporto adaptado;
- c) O ensino de Braille, o treino visual, a orientação, mobilidade e terapias;
- d) O desenvolvimento de ações de apoio à família;
- e) A transição escola / emprego;
- f) A preparação para a integração de centros de atividades ocupacionais.

7. Estabelece que as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, escolas profissionais direta ou indiretamente financiadas pelo Ministério da Educação,

não podem rejeitar a matrícula ou inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas que manifestem.

Ao contrário das alterações legislativas anteriores, esta produz alterações significativas a diversos níveis:

Em primeiro lugar, ao nível das condições de avaliação, ao preconizar o uso da CIF, permite que todos os envolvidos no processo usem uma linguagem comum (educação, saúde, serviços de psicologia etc.). Em segundo, permite adequar as respostas de acordo com as necessidades de cada um com a criação de diferentes respostas: unidades de Multideficiência, salas estruturadas para alunos com perturbações do espectro do autismo, educação bilingue de surdos e educação de alunos cegos e com baixa visão. Em terceiro lugar, possibilita que as escolas efetuem parcerias de acordo com as suas necessidades o que vai permitir gerar respostas de maior qualidade. Por último, este novo decreto contém toda a legislação que se encontrava dispersa, fosse agregada num só documento permitindo assim congregar todas as medidas num único documento.

Em síntese, a lei aprovada em Janeiro de 2008, põe fim ao encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem e outras limitações para escolas de educação especial e introduz um novo modelo para identificar as crianças com necessidades educativas especiais, a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). O diploma promove ainda uma rede de escolas de referência para alunos surdos e cegos, bem como de unidades especializadas em multideficiência e no apoio a crianças com perturbações do espectro do autismo.

CAPÍTULO III

Necessidades Educativas Especiais

1. Necessidades Educativas Especiais

Falar de necessidades educativas especiais, comumente designadas como NEE, remete-nos para o relatório de Warnock Report (1978), quando pela primeira vez surgiu esta designação, mas também para as dificuldades que subsistem ao conceito de “necessidade”, dada a sua amplitude, geradora de ambiguidades.

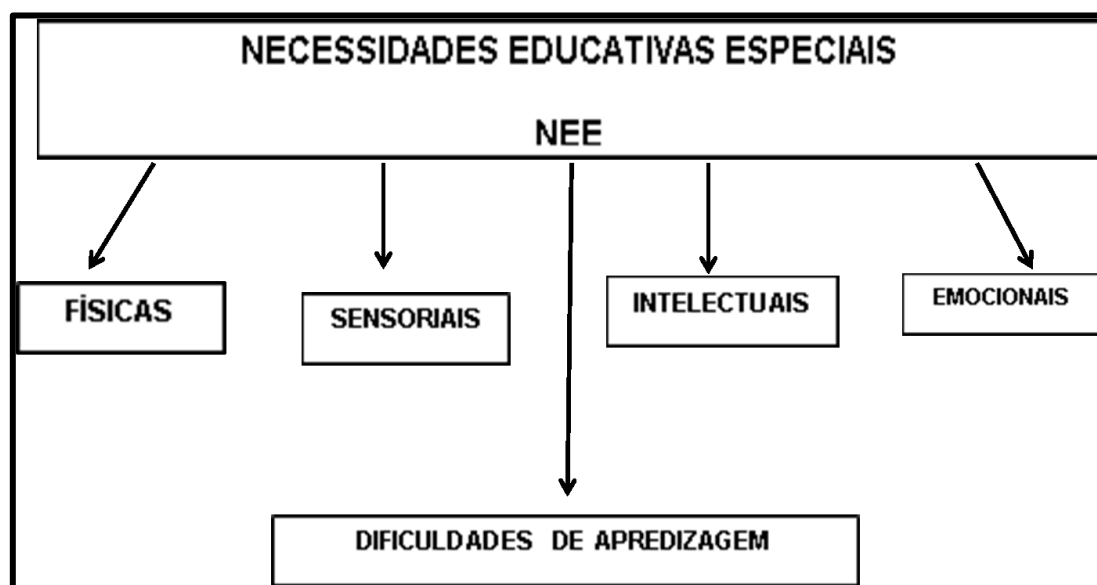
De acordo com aquele relatório, um aluno tem necessidades educativas especiais quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas. As necessidades perspetivam-se, assim como temporárias ou permanentes.

A inclusão, na escola regular, de alunos com necessidades educativas especiais, implica, da parte do sistema educativo, da escola, e especificamente do professor, estratégias diversificadas e inovadoras na procura de respostas adequadas às necessidades desses alunos.

Para maior compreensão do tema que será abordado podem-se considerar crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) aquelas que exibem determinadas condições específicas, que necessitam de apoio dos serviços de educação especial durante todo ou parte de seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio-emocional (Correia, 2003).

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE), hoje generalizado a todas as escolas portuguesas, reflete o postulado da filosofia da inclusão englobando alunos que, “por exibirem determinadas condições específicas podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, social e emocional”, (Correia, 2008:23).

Figura 4: Problemáticas associadas as NEE



Fonte: Adaptado de Correia (1999:38)

Numa perspetiva de inclusão, a Declaração de Salamanca, em 1994, engloba no conceito de necessidades educativas especiais, as deficiências, as dificuldades de aprendizagem e a sobredotação, não esquecendo as crianças que trabalham e as crianças de rua, as que pertencem a populações nómadas, a minorias étnicas ou culturais, a grupos desfavorecidos ou marginais.

De acordo com a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde. Necessidades educativas especiais são, assim, aquelas que resultam de limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

Simeonsson (1994) apresenta uma nova classificação caracterizando como NEE de baixa frequência e alta intensidade e NEE de alta frequência e baixa intensidade contribuindo assim para clarificar alguns aspetos. As primeiras correspondem às NEE de carácter prolongado ou “**permanente**” e comportam a deficiência visual, auditiva, motora, intelectual, multideficiência e o espectro do autismo. A sua etiologia é biológica, inata ou congénita, ainda que os problemas possam decorrer de fatores ambientais. A identificação destes alunos tende a ser feita pelos serviços de saúde e da segurança

social, exigindo a sua inclusão particular articulação e cooperação entre os diferentes atores e a existência de recursos apropriados à sua problemática. As segundas correspondem às NEE de carácter **temporário** e abrangem problemas de saúde, de socialização, de comportamento e de aprendizagem.

A partir de 2008, a identificação de alunos com necessidades educativas especiais passou a ser feita, por orientação do Ministério da Educação, tendo como referente a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, a qual já fizemos referência no II Capítulo do nosso estudo.

Em suma: a identificação e a intervenção com alunos que têm necessidades educativas especiais, numa perspectiva de educação inclusiva, não deve centrar-se na problemática do aluno ou dos alunos que as evidenciam, mas sim no currículo. A prática pedagógica deve, assim, dirigir-se para todos e ser feita com todos, numa perspectiva de diferenciação inclusiva centrada na cooperação, de modo a que a escola seja uma comunidade hospitaleira. Na perspectiva da escola inclusiva, a responsabilidade da resposta a dar aos alunos, independentemente das dificuldades que alguns possam ter, é da escola. Os professores de educação especial são apenas um recurso, tal como outros técnicos que tenham de intervir e as próprias famílias. Nesse sentido, esta intervenção, quer ao nível dos professores quer ao nível dos outros atores, deverá sempre ser feita em cooperação.

Incluir é apoiar o outro, no seu esforço de construir vínculos, aos colegas, aos professores, à escola, às matérias, ao mundo. O que só é possível quando as interações que se estabelecem são significativas e todos se sentem a fazer parte, independentemente da natureza da sua problemática.

Tipos de Necessidades Educativas Especiais

As necessidades educativas especiais podem classificar-se em dois grupos: necessidades educativas de carácter temporário (NEET) ou necessidades educativas de carácter Prolongado (NEEP).

A principal diferença entre estes dois grupos encontra-se ao nível das respostas educativas. As necessidades educativas especiais permanentes (crianças que tiveram alterações bastante significativas no seu desenvolvimento e que podem ser problemas físicos, sensoriais, emocionais, processo lógico, intelectuais ou quaisquer outros problemas relacionados) exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às

características do aluno. Estas adaptações terão de manter-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno.

As Necessidades Educativas Temporárias (problemas ligeiros de atrasos ou perturbações menos graves do desenvolvimento motor, linguístico, perceptivo e socio emocional, problemas ligeiros na leitura, escrita e cálculo) exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.

1.1 Necessidades Educativas Especiais Temporárias

As necessidades educativas especiais de carácter temporário de acordo com a Declaração de Salamanca, são aquelas que se manifestam em qualquer momento da aprendizagem. São problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento motor, linguístico, perceptivo e sócio emocional que se refletem na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo.

Em seguida vamos apresentar uma breve descrição das diferentes dificuldades de aprendizagem tidas como necessidades educativas de carácter temporário.

1.1.1 Dificuldades de Aprendizagem

Não existe um consenso na literatura em relação à definição de Dificuldades Aprendizagem (DA). Numa perspetiva orgânica, as dificuldades de aprendizagem são consideradas como desordens neurológicas que interferem na receção, integração ou expressão de informação e são manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, habilidades matemáticas ou habilidades sociais (Correia e Martins, 2005; Fonseca, 1995; García, 1998).

O Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais - DSM IV (1994), por sua vez, define como dificuldades da aprendizagem quando os resultados de um indivíduo em testes padronizados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência. Já a Classificação de transtornos mentais e de comportamento - CID 10 (1993) aponta as dificuldades de aprendizagens como alterações nas quais as modalidades habituais de aprendizagem estão alteradas desde as primeiras etapas do desenvolvimento.

Numa perspetiva educacional, as dificuldades de aprendizagem refletem uma incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, escrita ou cálculo ou para a aquisição de aptidões sociais (Correia e Martins, 2005).

Ballone (2004) afirma que as dificuldades de aprendizagem não devem ser tratadas como se fossem problemas insolúveis, mas como desafios que fazem parte do próprio processo da aprendizagem. Também considera necessário identificar e preveni-las o mais precocemente, de preferência ainda ao nível da educação pré-escolar.

A criança com D.A. manifesta assim: dificuldades significativas na aquisição e uso da compreensão auditiva, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas perturbações são intrínsecas ao indivíduo e devem-se, presumivelmente, a uma disfunção do sistema nervosa central.

As dificuldades de aprendizagem interferem significativamente no rendimento escolar ou nas atividades da vida diária que exigem capacidades de leitura, escrita ou matemática.

Ocorrem em crianças com uma inteligência normal ou superior, que não apresentam problemas emocionais ou sociais e que foram submetidas a processos de ensino adequados. A criança ou jovem com D.A. apresenta frequentemente algumas das seguintes características:

- i. Hiperatividade;
- ii. Problemas psicomotores;
- iii. Labilidade emocional;
- iv. Problemas gerais de orientação;
- v. Perturbações da atenção;
- vi. Impulsividade;
- vii. Perturbações da memória ou raciocínio;
- viii. Dificuldades na audição e na fala.

Nem todas as crianças com D.A. manifestam as mesmas dificuldades. Podemos assim distinguir quatro perturbações específicas de aprendizagem mais frequentes:

1. Dislexia
2. Disgrafia
3. Discalculia
4. Disortografia

Dislexia é uma perturbação da linguagem que se manifesta na dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, isto é, na dificuldade de distinção ou memorização de letras ou grupos de letras, e problemas de ordenação, ritmo e estruturação das frases, afetando tanto a leitura como a escrita. A associação entre o grafema, (letra impressa), e o fonema, (som da letra), está comprometida, provocando uma lentidão na leitura oral ou silenciosa e até dificuldades na compreensão. Segundo Ianhez (2002), a dislexia pode ser classificada em:

a) Dislexia disfonética: dificuldades de perceção auditiva na análise e síntese de fonemas, dificuldades temporais, e nas perceções da sucessão e da duração (troca de fonemas – sons, grafemas – diferentes, dificuldades no reconhecimento e na leitura de palavras que não têm significado, alterações na ordem das letras e sílabas, omissões e acréscimos, maior dificuldade na escrita do que na leitura, substituições de palavras por sinónimos);

b) Dislexia diseidética: dificuldade na perceção visual, na perceção gestáltica, na análise e síntese de fonemas (leitura silábica, sem conseguir a síntese das palavras, aglutinações e fragmentações de palavras, troca por equivalentes fonéticos, maior dificuldade para a leitura do que para a escrita);

c) Dislexia visual: deficiência na perceção visual; na coordenação viso motora (não visualiza cognitivamente o fonema);

d) Dislexia auditiva: deficiência na perceção auditiva, na memória auditiva (não ouve cognitivamente o fonema).

e) Dislexia mista: é a combinação de mais de um tipo de dislexia.

Disgrafia é uma alteração da escrita que a afeta na forma ou no significado, sendo do tipo funcional. É uma perturbação na componente motora do ato de escrever, provocando compressão e cansaço muscular, que por sua vez são responsáveis por uma caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas. De modo geral, a criança com disgrafia apresenta uma série de sinais ou manifestações secundárias motoras que acompanham a dificuldade no desenho das letras, e que por sua vez a determinam. Entre estes sinais encontram-se uma postura incorreta, uma forma errada de segurar o lápis ou a caneta, demasiada pressão ou pressão insuficiente no papel, ritmo da escrita muito lento ou excessivamente rápido. Podemos encontrar dois tipos de disgrafia:

a) Disgrafia motora: a criança consegue falar e ler, mas apresenta dificuldades ao nível da psicomotricidade fina para escrever as letras, palavras e números, ou seja, vê a figura gráfica, mas não consegue fazer os movimentos para escrever.

b) Disgrafia perceptiva: não consegue estabelecer uma relação entre o sistema simbólico e as grafias que representam os sons, as palavras e frases.

Discalculia é o termo frequentemente usado para referir, especificamente, à inabilidade de executar operações matemáticas ou aritméticas. É, um distúrbio neuropsicológico caracterizado pela dificuldade no processo de aprendizagem do cálculo e que se observa, geralmente, em indivíduos de inteligência normal, que apresentam inabilidades para a realização das operações matemáticas e falhas no raciocínio lógico-matemático.

Assim, podemos encontrar dificuldades ao nível da leitura, escrita e compreensão de números ou símbolos, compreensão de conceitos e regras matemáticas, memorização de factos ou conceitos ou no raciocínio abstrato. Podem ainda estar associadas dificuldades em aprender a ver as horas ou lidar com o dinheiro.

Segundo Garcia (1998: 213) a discalculia é classificada em seis subtipos, podendo ocorrer em combinações diferentes e com outros transtornos de aprendizagem:

a) Discalculia Verbal - dificuldade para nomear as quantidades matemáticas, os números, os termos, os símbolos e as relações.

b) Discalculia Praxiológica - dificuldade para enumerar, comparar e manipular objetos reais ou em imagens matematicamente.

c) Discalculia Léxica - Dificuldades na leitura de símbolos matemáticos.

d) Discalculia Gráfica - Dificuldades na escrita de símbolos matemáticos.

e) Discalculia Ideológica – Dificuldades em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos.

f) Discalculia Operacional - Dificuldades na execução de operações e cálculos numéricos.

Disortografia pode ser definida como o conjunto de erros da escrita que afetam a palavra mas não o seu traçado ou grafia. A disortografia é a incapacidade de estruturar

gramaticalmente a linguagem, podendo manifestar-se no desconhecimento ou negligência das regras gramaticais, confusão nos artigos e pequenas palavras, e em formas mais comuns na troca de plurais, falta de acentos ou erros de ortografia em palavras correntes ou na correspondência incorreta entre o som e o símbolo escrito, (omissões, adições, substituições, etc.).

Barbeiro (2007) define disortografia como: “São as dificuldades da escrita que comprometem a aprendizagem e a automatização dos processos responsáveis pela representação ortográfica apropriada” (Barbeiro, 2007:118).

Para este autor a disortografia pode ser dividida em fonológica, superficial e mista. A primeira caracteriza-se pelos problemas com a escrita de palavras que usam as regras de correspondência fonema/grafema, sendo que as maiores dificuldades surgem diante de palavras desconhecidas uma vez que aquele que escreve não tem capacidade de apelar à informação guardada na memória acerca de modo como se escreve essa palavra por se tratar de palavras que ainda não encontrou antes. A segunda refere-se a dificuldades para construir ou ativar a memória a longo prazo, ou seja para utilizar a via direta ou ortográfica. Assim o sujeito assenta a sua escrita entre a correspondência entre fonemas e grafemas.

Na terceira, a disortografia mista, os problemas da escrita estão ligados tanto à via fonológica como ortográfica.

Segundo Torres (2001: 86) podemos distinguir sete tipos de disortografia:

- a) Temporal: o indivíduo não é capaz de ter uma percepção clara dos aspetos fonémicos da cadeia falada com a respetiva ordenação e separação dos seus elementos;
- b) Perceptivo-Cinestésica: incapacidade do sujeito repetir corretamente os sons escutados, com substituições no modo de articulação dos fonemas;
- c) Cinética: dificuldade em ordenar e sequenciar os elementos gráficos que gera erros de união e separação;
- d) Visuo-Espacial: existem alterações perceptivas da imagem dos grafemas.
- e) Dinâmica: presença de alterações na expressão escrita das ideias e na estruturação sintática das proposições;
- f) Semântica: a análise indispensável para o estabelecimento dos limites das palavras está alterada;

g) Cultural: presença de uma grave dificuldade na aprendizagem da ortografia convencional ou de regras.

Para Fonseca citado por Cruz (2009: 185), a disortografia acontece quando o indivíduo manifesta perturbações nas operações cognitivas de expressão e sintaxe, em que este apesar de comunicar oralmente, de poder copiar e escrever palavras, quando estas lhe são ditadas não consegue organizar nem expressar os seus pensamentos segundo as regras gramaticais. Assim a disortografia coloca problemas na expressão escrita, pois perturba a idealização, a formulação e a produção, assim como a abstração. Deste modo a disortografia caracteriza-se pela existência de grandes dificuldades ao nível da produção de textos escritos.

1.2 Necessidades Educativas Especiais Permanentes

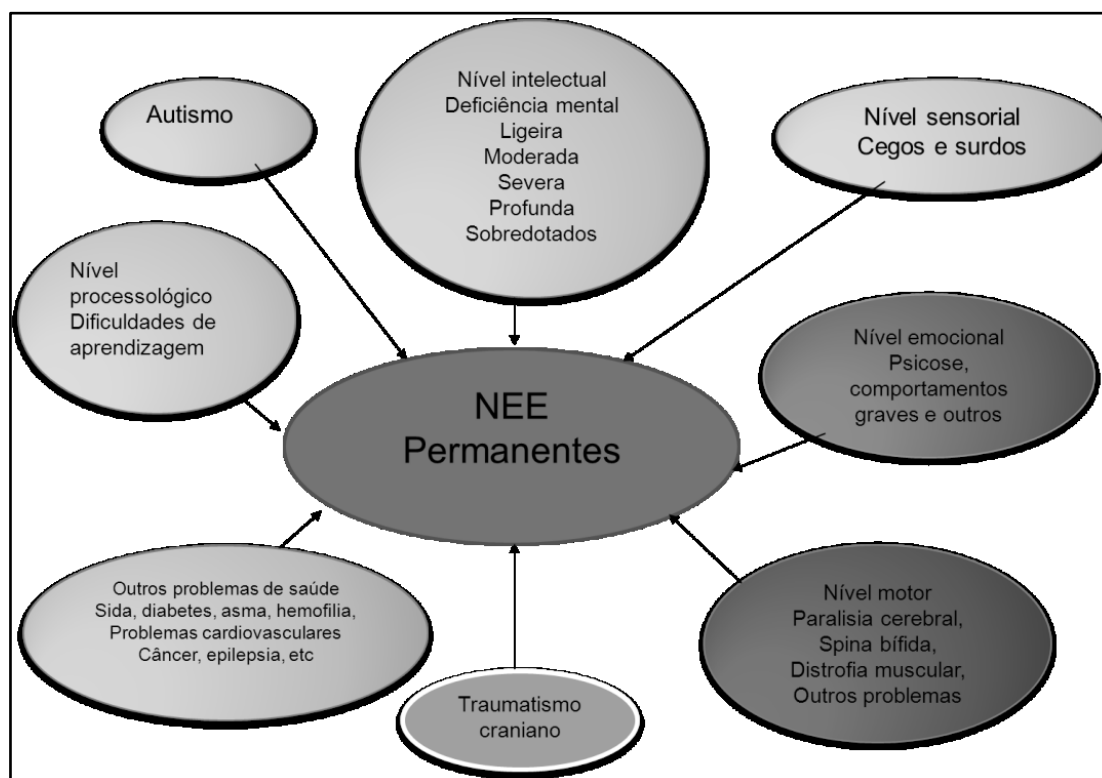
Consideram-se necessidades educativas especiais de carácter permanente, (NEEP) aquelas que resultam de incapacidade ou incapacidades e que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde.

As dificuldades que estas pessoas apresentam manifestam-se ao longo de todo o seu percurso escolar e resultam de “alterações significativas” no desenvolvimento. Devido às suas dificuldades terá de ser elaborado um currículo adequado as suas necessidades e que tem como objetivo primordial promover a autonomia e a inserção social.

Com objetivo de adequar o currículo as necessidades e cada criança/jovem surge o conceito de currículo específico individual que 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, ou seja, há um afastamento do currículo comum.

Em seguida serão descritas algumas NEEP onde serão apresentadas as suas principais características. As NEEP aqui apresentadas refletem a população que frequenta atualmente as nossas escolas.

Figura 5: Classificação das NEEP



Fonte: Adaptado de Correia (1999:43)

1.2.1 Deficiência Intelectual

Ao longo dos anos, a Deficiência Mental (DM) passou por diversas definições e terminologias para caracterizá-la, tais como: Oligofrenia, Retardo Mental, Atraso Mental, Deficiência Mental, etc..

A Associação Americana de Deficiência Mental- *American Association on Mental Retardation* (AAMR) (2006) apresenta o seguinte conceito: “Incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AAMR, 2006:20 cit. por Pletsch, 2009).

Após deliberações de vários grupos, o termo Deficiência Intelectual (DI) ou défice cognitivo, passaram a designar a deficiência mental. O referido termo foi disseminado durante a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada no Canadá, evento que originou a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. O uso do termo também vem sendo recomendado pela *International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities* (IASSID) – Associação

Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais. Apesar do “entusiasmo” em usar o novo termo é preciso lembrar que a definição de deficiência intelectual continua a ter como base o conceito de deficiência mental da AAMR.

Segundo Pletsch, a expressão deficiência intelectual, por vezes, pode apresentar-se de forma ambígua, por exemplo uma pessoa com um baixo nível de escolaridade numa comunidade letrada, pode ser considerada como tendo um “défice intelectual” mesmo não sendo deficiente mental (Pletsch, 2009:82).

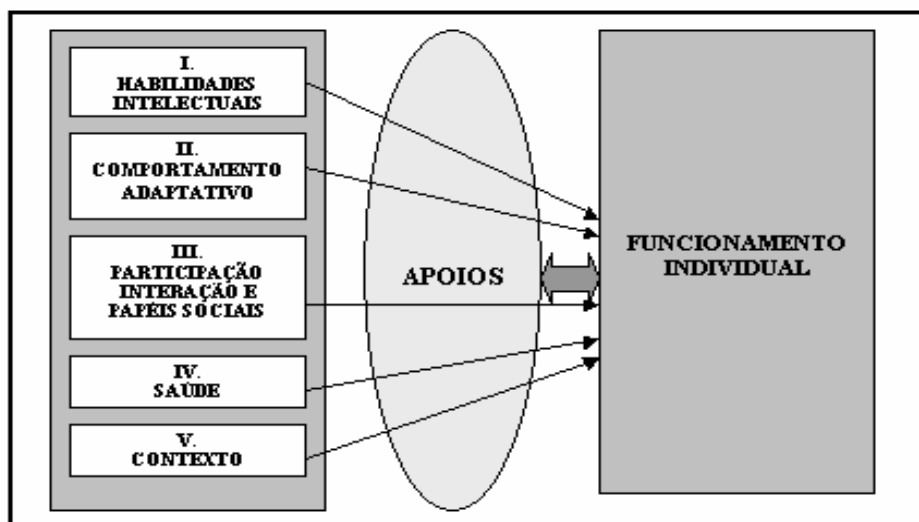
Em 2006 a AAMR, amplificou a definição de deficiência mental em cinco dimensões, que tem como base diferentes aspetos do desenvolvimento da pessoa, do ambiente em que vive e dos apoios de que dispõe:

- 1. Dimensão I - Habilidades intelectuais:** refere-se à capacidade de raciocínio, planeamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência.
- 2. Dimensão II – Comportamento adaptativo:** refere-se à experiência social de cada indivíduo, ou seja, é “a capacidade que o indivíduo possui para atender aos padrões de independência pessoal e responsabilidade social esperados para a sua idade e grupo social” (Mazzotta, 1987 cit. por Pletsch, 2009: 23).
- 3. Dimensão III – Participação, interação e papéis sociais:** dizem respeito à participação e à interação do sujeito com deficiência mental na vida em comunidade, bem como aos papéis que desenvolve na mesma.
- 4. Dimensão IV – Contexto:** descreve as condições nas quais a pessoa vive (família, vizinhança, escola e a sociedade como um todo), relacionando-as com as condições da qualidade de vida da pessoa.
- 5. Dimensão V – Saúde:** amplia o diagnóstico da deficiência mental para fatores etiológicos e de saúde física e mental.

Portanto, neste modelo multidimensional, a deficiência mental é compreendida como um fenómeno relacionado com o desenvolvimento da pessoa e as interações e apoios sociais que recebe, e não somente com base em parâmetros de quociente de inteligência (QI). Importa referir que o sistema multidimensional almeja superar a ideia

de que a deficiência mental é uma condição estática e permanente, em favor de uma concepção segundo a qual o desenvolvimento varia conforme os apoios e/ou suportes recebidos pelo indivíduo.

Figura 6: Modelo teórico de deficiência mental



Fonte: Adaptado de AAMR (2002)

Relativamente aos apoios, importa esclarecer que o sistema de apoios proposto pela AAMR é constituído basicamente por duas modalidades: naturais e de serviço. A primeira refere-se aos recursos e as estratégias usadas pelo próprio sujeito com deficiência e pela sua família na realização e atividades da vida diária, por exemplo. A segunda, por sua vez, refere-se a estratégias e recursos usados no desenvolvimento da pessoa com deficiência, como, por exemplo, os profissionais da educação, saúde e assistência social. Em suma, este sistema de apoios refere-se aos recursos e às estratégias usados como um meio para favorecer o “desenvolvimento”, a “autonomia”, a “integração” e a “inclusão escolar e social” de pessoas com deficiência mental.

Tomando como base este sistema de apoios, é possível incluir, com sucesso, crianças/jovens com deficiência intelectual/mental, nas escolas do ensino regular possibilitando assim desenvolvimento social e aprendizagens significativas.

1.2.1.1 Transtornos do Espectro de Autismo

Autismo provém da palavra grega, Autos que significa Próprio /Eu e Ismo que se refere a uma orientação ou estado de espírito de alguém que se encontra, invulgarmente, envolvido em si próprio.

A primeira definição de autismo surgiu com Leo Kanner em 1943. Kanner descreve o autismo como uma "alteração patogénica" em que as crianças apresentam incapacidade em relacionar-se normalmente com as pessoas e de lidarem com as situações desde os primeiros momentos de vida.

Este autor destacou as seguintes características do autismo: incapacidade de estabelecer relações com as pessoas, atraso e alterações da aquisição da fala e da linguagem, tendência para o uso de linguagem não comunicativa com alterações peculiares, como a ecolalia, resistência obsessiva às mudanças do ambiente, repetições de determinadas atividades ritualizadas, jogo repetitivo e estereotipado; aparecimento ocasional de "habilidades especiais" especialmente de memória mecânica, bom potencial cognitivo; aspeto físico normal e fisionomia inteligente; aparecimento dos primeiros sintomas de alteração desde o nascimento.

Vários aspetos da definição de Kanner ainda hoje se consideram importantes na identificação de quadros de autismo. As alterações e as dificuldades na relação e linguagem, a presença de comportamentos ritualizados e pouco flexíveis e a oposição às mudanças ambientais.

Em 1979 surgiu um novo estudo na área apresentado por Wing e Gould. Wing em 1988 apresenta o termo "Espectro do Autismo" para se referir ao seu grupo de estudo. Este estudo refere que as crianças autistas apresentam um vasto leque de dificuldades, sobretudo em três áreas: a área da linguagem e comunicação; a área das competências sociais e, por fim, uma terceira área que remete para a flexibilidade do pensamento ou da imaginação. Esta "tríade de incapacidades" de Wing é atualmente, a base do diagnóstico da perturbação do espectro do autismo.

No domínio social, a criança apresenta comportamentos de isolamento e pode agir de forma estranha, contrariando os comportamentos aceites socialmente. No domínio da linguagem e comunicação, a criança apresenta uma linguagem verbal e não-verbal deficiente. Por fim, no domínio do pensamento e comportamento, a criança

apresenta rigidez do pensamento e do comportamento, além de poder apresentar comportamentos repetitivos, obsessivos e ausência de jogo imaginativo.

Os indivíduos com o espectro do autismo apresentam dificuldades ao nível da comunicação, interação social, do jogo e repertório de interesses. São nestas características que as diferenças entre as crianças com autismo e as crianças ditas “normais” se diferenciam.

Os indivíduos com perturbações do espectro do autismo podem apresentar, segundo Garcia e Rodriguez (1997), as seguintes características:

- a) Dificuldade em descodificar expressões ou emoções (próprias ou no outro)
- b) Interesses repetitivos e estereotipados
- c) Rituais compulsivos
- d) Resistência à mudança;
- e) Dificuldade em expressar as suas necessidades
- f) Apego inadequado a objetos
- g) Maneirismos motores estereotipados e repetitivos
- h) Alheamento
- i) Hiperatividade ou extrema passividade
- j) Comportamentos auto e hétero- agressivos
- k) Choros e risos imotivados
- l) Necessidade de se auto – estimular;
- m) Sem linguagem falada;
- n) Ecolalia;
- o) Discurso na 2ª ou na 3ª pessoa;
- p) Linguagem idiossincrática (significados próprios);
- q) Linguagem rebuscada;
- r) Hiper-reatividade;
- s) Reatividade flutuante.

Este conjunto de características pode assumir diferentes combinações, além disso, as características não são sempre as mesmas ao longo da vida, uma vez que, os sintomas podem ser diferentes nas diferentes fases de desenvolvimento da criança com o espectro do autismo, porém tal não significa que o diagnóstico se altere ou que a criança ficou curada da sua perturbação. Segundo Happé (1994), o aparecimento e desaparecimento de determinadas características apenas significa que existiram

alterações globais no comportamento da criança. As características determinam em muito o tipo e o grau de dificuldade que poderemos sentir ao trabalhar com indivíduos com o espectro do autismo e, dessa forma, deverá ser realizado um trabalho orientado para as características específicas do indivíduo com o qual trabalhamos, de forma a responder o melhor possível às suas próprias necessidades.

O cerne do espectro do autismo é, como refere Siegel (2008: 41), a interação social que assume diferentes formas. As interações sociais são pouco frequentes e, usualmente, menciona-se que o indivíduo com autismo vive num “mundo à parte” ou “no seu próprio mundo”. Usualmente, os indivíduos com o espectro do autismo isolam-se com frequência, mesmo estando rodeadas de pessoas. Ao nível da vinculação, estes mantêm pouco contacto de vinculação com os parentes mais próximos, como o pai ou a mãe.

Os indivíduos com o espectro do autismo apresentam uma relação instrumental, ou seja, manifestam graves dificuldades em manter relações de expressividade e, por sua vez, aproximam-se do adulto, maioritariamente, para obterem aquilo que pretendem; esta forma instrumental de se relacionarem com o adulto, normalmente, é feita através do conduzir com a mão, ou seja, a criança pega na mão do adulto e levo-o até ao sítio onde se encontra algo que ela quer. Uma outra característica é o facto de apresentarem défices no entendimento social, porém compensam esses défices aprendendo muitas regras de comportamento social, assimilando-as de forma rígida, além disto, têm dificuldades em identificar as emoções e os sentimentos no outro.

1.2.1.2 Síndrome de Down

O conhecimento da Síndrome de Down (SD) no mundo começa no século XIX. Em 1866 John Langdon Down, médico inglês notou que havia nítidas semelhanças fisionómicas entre certas crianças com atraso mental. Usou o termo “mongolismo” devido a semelhança física destas crianças com à raça Mongol. Estas apresentavam características específicas tais como: cabelo fino e liso, nariz pequeno e face larga.

No séc. XX, os avanços na investigação genética levaram à compreensão da causa desta síndrome. Em 1930, alguns investigadores começam a suspeitar que este problema podia ser causado por uma anomalia cromossómica, mas só em 1959, Jérôme Lejeune, geneticista francês, descobriu que as culturas de células provenientes de indivíduos com síndrome de Down tinham um cromossoma suplementar. Mais tarde

verificou-se que este cromossoma suplementar se localizava no par 21. Trata-se do resultado de um acidente genético, atingindo toda a humanidade, podendo acontecer a qualquer casal, em qualquer idade, ainda que com diferentes incidências.

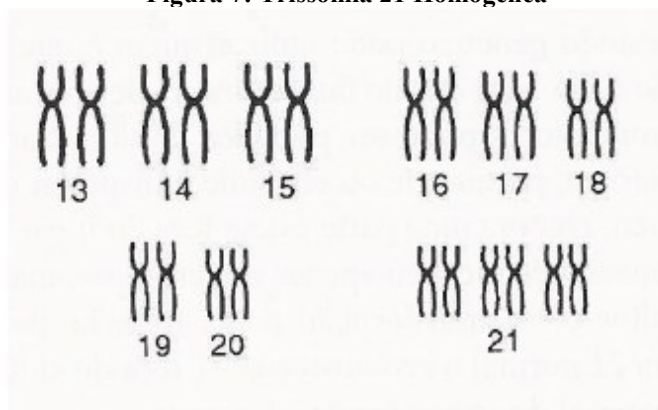
Com a identificação da anomalia cromossômica, começou-se gradualmente a usar a terminologia Trissomia 21 (T21) ou Síndrome de Down. Esta síndrome implica perturbações de vária ordem e aparece por estarem presentes na célula, 47 cromossomas em vez dos 46.

Selikowitz (1992) aponta três tipos de Síndrome de Down, todos eles ligados a anomalias do cromossoma 21:

- a) Trissomia Homogénea
- b) Translocação
- c) Mosaicismo

Na T21 Homogénea (92% dos casos) a constituição genética dos indivíduos é caracterizada pela presença de um cromossoma 21 extra em todas as suas células. Nestes casos, o cromossoma extra tem origem no desenvolvimento anormal do óvulo ou do espermatozoide onde ocorre uma não disjunção durante a meiose (divisão celular), na gametogénese, sem razões conhecidas. Em consequência deste facto, quando os mesmos se encontram para formar o óvulo fecundado estão presentes, em um dos gâmetas, três cromossomas 21 no lugar de dois. Ao longo do desenvolvimento embrionário o cromossoma adicional permanece acoplado a todas as células do indivíduo em função da divisão celular como se pode ver na figura.

Figura 7: Trissomia 21 Homogénea

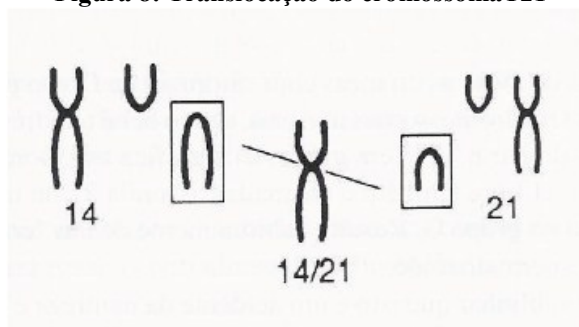


Fonte: Folhetos SNR (2001:19)

A translocação surge quando o material genético sobressalente pode estar associado a herança genética e é muito raro. Neste caso, todas as células possuem 46

cromossomas. No entanto, parte do material de um cromossoma 21 adere ou translada para outro cromossoma. Este facto pode acontecer antes ou durante o momento da conceção. Nestas situações, as células dos indivíduos com trissomia 21 têm dois cromossomas 21 normais, no entanto, encontramos também material adicional proveniente do cromossoma 21 aderido a outro cromossoma, o que dá ao indivíduo as características da Trissomia 21. A translocação produz-se quando uma porção do cromossoma 21 se adere a outro cromossoma durante a divisão celular (Morato, 1994:57).

Figura 8: Translocação do cromossoma T21



Fonte: Folhetos SNR (2001:20)

O mosaicismo é o tipo de trissomia menos frequente, segundo dados da Fundação Catalã, apenas cerca de 2 a 3% dos casos são conhecidos como Síndrome de Down tipo Mosaico. As consequências a nível do desenvolvimento do embrião dependem do momento em que se dá o erro na divisão: quanto mais tardia for, menos células serão afetadas pela Trissomia e vice-versa. A criança será portadora, no par 21, de células normais e trissómicas, ao mesmo tempo. Este é o único tipo de Síndrome de Down onde tal acontece. A causa do Mosaicismo é um erro na divisão celular após a fertilização, durante o desenvolvimento do embrião.

Apesar de não existir uma relação direta entre a proporção de células com trissomia e o coeficiente de desenvolvimento, nos casos de mosaicismo as crianças e jovens podem ter uma capacidade intelectual mais elevada conforme o número de células normais que possuem.

As crianças com SD, apresentam características físicas, muito específicas que podem ser detetadas logo a seguir ao nascimento, segundo Morato (1994) são as seguintes:

- 1) Abundância de pele no pescoço;
- 2) Cantos da boca virados para baixo;

- 3) Hipotonia generalizada;
- 4) Face chata;
- 5) Orelhas displásticas;
- 6) Epicanto da prega dos olhos;
- 7) Intervalo entre o primeiro e o segundo dedo;
- 8) Proeminência da língua.

Importa referir que nenhuma destas características deve ser considerada específica da SD, mas a combinação de seis delas é que permite a identificação desta problemática.

A criança com T21 manifesta grande interesse pela aprendizagem e pelo conhecimento mas na maioria das vezes não sabem como desenvolver esse interesse. Com evoluir do tempo, a sua capacidade de concentração e atenção dispersa-se com muita facilidade. A fadiga é muito rápida, e com o cansaço, a energia necessária para manter a concentração, desaparece. Há, pois, uma grande dificuldade para atividades mais prolongadas e daí surgirem estereotípias (repetições quase automáticas).

Não é possível exigir destas crianças um tempo de atenção muito longo. Deve-se verificar se as tarefas apresentadas são do seu agrado é necessário variar as tarefas. Para que a criança com SD adquira hábitos, é necessária a repetição mecânica de certas ações. Deste modo, para se conseguir a assimilação de conhecimentos fundamentais é importante a repetição de exercícios.

Ao nível da aprendizagem, tal como já foi referido anteriormente, a criança com SD apresenta dificuldades em concretizar tarefas, reter capacidades e ideias, expressar os seus conhecimentos, adaptar-se a situações novas, e, portanto a mesma deve ser sempre estimulada a partir do concreto necessitando de instruções visuais para consolidar o saber.

Uma maneira de incentivar a aprendizagem é o uso de brinquedos e de jogos educativos, tornando a atividade motivadora e interessante. O ensino deve ser divertido e fazer parte da vida quotidiana, despertando assim o interesse para aprender. No processo de aprendizagem, a criança com SD deve ser reconhecida como ela é, e não como gostaríamos que fosse. As diferenças devem ser vistas como ponto de partida e não de chegada na educação, para desenvolver estratégias e processos cognitivos adequados.

1.2.2 Deficiência Motora

Deficiência motora (DM) é uma disfunção física ou motora, a qual poderá ser de carácter congénito ou adquirido.

Desta forma, esta disfunção irá afetar o indivíduo, no que diz respeito à mobilidade. À coordenação motora ou à fala. Este tipo de deficiência pode decorrer de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas e ainda de má formação.

As alterações dos movimentos podem ter origem em alterações dos grupos musculares, da estrutura óssea, da estrutura ósseo-articular ou em anomalias do Sistema Nervoso Central. Podem ter um carácter definitivo (estável, isto é, que não sofre alterações com o tempo) ou evolutivo (que tem tendência a modificar-se ao longo do tempo). A DM apresenta sempre alterações mecânicas e funcionais:

1. Da face,
2. Da cabeça,
3. Do pescoço,
4. Do tronco e dos membros, assim como os défices destes últimos.

Sendo a sua diversidade de tipos e graus muito variável. São muitas as causas das deficiências motoras e normalmente dividem-se em dois grupos de acordo com a sua origem:

5. Deficiências motoras com origem em lesões cerebrais;
6. Deficiências motoras com origem não cerebral.

Nas deficiências motoras de origem cerebral inclui-se a paralisia cerebral que +é caracterizada por uma alteração do movimento e da postura, que aparece no primeiro ano de vida, devido a uma lesão não progressiva (que não evolui) do cérebro.

As deficiências motoras com origem não cerebral podem ser de carácter temporário ou definitivo. Ao nível das DM de carácter temporário as mais frequentes são aquelas que resultam de traumatismos, especialmente os cranianos. São especialmente frequentes durante a infância e a adolescência.

Na infância são sobretudo consequência de acidentes ocorridos nos períodos do recreio na escola e no trajeto casa-escola-casa. Na adolescência têm como causas principais a prática de desportos violentos e a utilização de veículos de duas rodas. As consequências são normalmente muito graves. Apesar do traumatismo poder não dar

origem a qualquer paralisia, o indivíduo pode apresentar gestos e expressão verbal lentos e descoordenados. Acontecem muitas vezes perdas de memória e alterações no comportamento.

Como exemplo de deficiências motoras definitivas podemos salientar as paralisias. As paralisias podem resultar de lesões cerebrais ou de lesões da medula. As suas causas são variáveis e podem ser congénitas (que já nascem com a pessoa) ou adquiridas, por exemplo, através de traumatismos.

1.2.2.1 Paralisia Cerebral

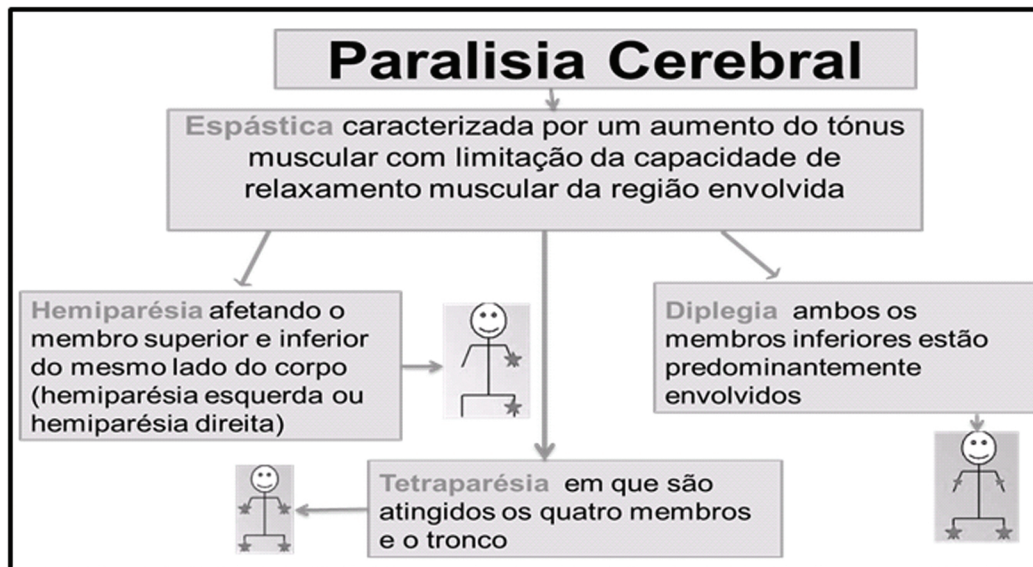
A Paralisia Cerebral (PC) é uma perturbação do controlo da postura e movimento que resulta de uma lesão ou anomalia cerebral que atinge o cérebro em período de desenvolvimento. Não há dois casos semelhantes e não é progressiva. Algumas pessoas têm perturbações ligeiras, quase impercetíveis, que as tornam desajeitadas a andar, falar ou a usar as mãos. Outras são gravemente afetadas com incapacidade motora grave, impossibilidade de andar e falar, sendo dependentes nas atividades da vida diária. Entre estes dois extremos existem os casos mais variados. De acordo com a localização das lesões e áreas do cérebro afetadas, as manifestações podem ser diferentes. Em cada 1000 bebés, em média dois serão afetados por Paralisia Cerebral.

A Paralisia Cerebral pode ser classificada de acordo com a natureza da perturbação do movimento que predomina:

Espástica- caracterizada por um aumento do tónus muscular com limitação da capacidade de relaxamento muscular da região envolvida. De acordo com as partes do corpo envolvidas a Paralisia Cerebral espástica é classificada como:

- a) **Hemiparésia**-afetando o membro superior e inferior do mesmo lado do corpo (hemiparésia esquerda ou hemiparésia direita);
- b) **Diplegia** - ambos os membros inferiores estão predominantemente envolvidos;
- c) **Tetraparésia** - em que são atingidos os quatro membros e o tronco.

Figura 9: Tipos de paralisia



Atetose/Distonia-Caracterizada por movimentos involuntários e variações na tonicidade muscular resultantes de lesões dos núcleos situados no interior dos hemisférios cerebrais (Sistema Extra-Piramidal).

Ataxia- Caracterizada por diminuição da tonicidade muscular, incoordenação dos movimentos e equilíbrio deficiente, devido a lesões no cerebelo ou das vias cerebelosas.

Para além das perturbações motoras, são frequentes nas pessoas com Paralisia Cerebral: atraso cognitivo, perturbações visuais e auditivas, epilepsia, dificuldades de aprendizagem e défice de atenção. Nas formas tetraparéticas são ainda comuns dificuldades alimentares, perturbações nutricionais e infeções respiratórias.

As alterações motoras da Paralisia Cerebral aumentam ainda o risco de patologia ortopédica secundária.

Numa grande parte dos casos as causas estarão presentes antes do nascimento da criança (causa pré-natal). Destas, algumas crianças nascem com malformações cerebrais que podem ser o resultado de exposição a tóxicos ou infeções durante a gravidez. As lesões cerebrais podem instalar-se durante ou pouco tempo após o nascimento (causa perinatal).

No grupo com maior risco destas lesões encontram-se os prematuros (principalmente grandes prematuros), os recém-nascidos de muito baixo peso de nascimento, os que têm asfíxia grave ao nascer, os que sofreram hemorragias cerebrais.

As principais causas de Paralisia Cerebral após o nascimento (pós-natal) são a asfixia, os traumatismos cranianos, e as sequelas de infecções afetando o cérebro. Num grande número de casos não é possível, atualmente, determinar a causa da Paralisia Cerebral.

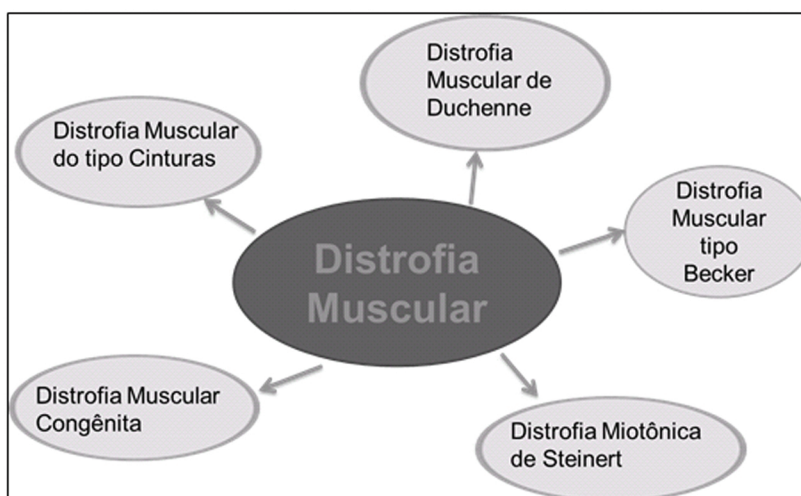
O diagnóstico de PC é habitualmente suspeitado pela associação de atraso na aquisição das competências motoras e alterações do tônus muscular, reflexos e padrões de movimento. Nos primeiros meses de vida é por vezes difícil estabelecer o diagnóstico e o prognóstico (previsão das limitações que a criança terá no futuro), sendo por vezes necessário aguardar alguns meses até que possam ser assumidos com segurança. A Paralisia Cerebral resulta de perturbações cerebrais de natureza não progressiva pelo que a perda de capacidades (regressão) não é característica da Paralisia Cerebral.

1.2.2.2 Distrofias

Distrofias musculares são um grupo de doenças de causa genética caracterizadas por uma degeneração progressiva dos músculos esqueléticos. Atualmente, são conhecidos mais de 40 tipos de distrofias musculares, que se diferenciam entre si: na idade em que se manifestam os primeiros sintomas (desde o nascimento, na infância, na adolescência ou na idade adulta); na gravidade destes sintomas, na velocidade de progressão da doença, nos músculos que são preferencialmente afetados e no mecanismo de herança genética.

No nosso trabalho vamos fazer referência apenas a cinco tipos de distrofias os quais apresentamos na Figura: 10.

Figura 10: Tipos de distrofias musculares



Distrofia muscular de Duchenne (DMD) - De entre as formas conhecidas de Distrofia Muscular, a mais comum é a do tipo Duchenne. Esta doença atinge apenas meninos, numa incidência de 1 para cada 3.500 nascimentos masculinos. Os primeiros sintomas da doença são caracterizados por: quedas frequentes, dificuldade para correr e subir escadas. Geralmente, manifestam-se entre os três e os cinco anos de idade, e vão-se agravando progressivamente, levando à incapacidade para andar, na maioria dos casos, no início da adolescência.

Distrofia Muscular do tipo Becker (DMB) - Afeta somente pessoas do sexo masculino, e tem o mesmo mecanismo de herança genética. O início dos sintomas ocorre geralmente entre os 5 e 15 anos de idade, e estes caracterizam-se por dificuldades em correr, levantar do chão e subir escadas. Os sinais iniciais são realmente semelhantes aos da DMD, mas consideravelmente mais leves, e a evolução clínica da doença é muito mais lenta. A incidência da DMB é cerca de 10 vezes menor que a da DMD, ocorrendo um caso entre 30.000 a 40.000 nascimentos.

Distrofia Muscular do tipo Cinturas (DMC) - Não é uma única doença, sob esta denominação está um grupo de distrofias que podem afetar indivíduos de ambos os sexos, e que se podem manifestar na infância, na adolescência ou na idade adulta. A DMC atinge os músculos da cintura escapular (região dos ombros e dos braços) e da cintura pélvica (região dos quadris e coxas), levando a uma fraqueza muscular progressiva. Em geral, a fraqueza tem início nos músculos das pernas e o paciente pode passar vários anos antes de apresentar fraqueza nos braços. Os pacientes de DMC apresentam dificuldades para erguer objetos, subir escadas, e levantar-se de cadeiras.

Distrofia Muscular Steiner (DMS) - Apresenta como principal dificuldade o relaxamento muscular após uma contração (fenómeno miotônico). Os pacientes afetados pela DMS costumam ter dificuldade para abrir as mãos ao soltar um objeto depois de o segurar com firmeza. Esta dificuldade pode aumentar quando está frio. A DMS pode também causar fraqueza muscular, os pacientes podem apresentar quedas de pálpebras, dificuldades em pronunciar palavras, catarata, calvície precoce, diabetes, sonolência, etc.. A incidência da DMS é de aproximadamente uma, em cada 10.000 pessoas e esta forma de distrofia atinge indivíduos de ambos os sexos.

Distrofia muscular congênita As distrofias musculares congênitas formam um grupo heterogêneo de doenças musculares caracterizado clinicamente pela presença de hipotonia neonatal, atraso no desenvolvimento motor, grau variável de contraturas

articulares, e possível associação com anormalidades no sistema nervoso central ou olhos. O quadro clínico tende a ficar estável, mas alguns pacientes apresentam uma evolução clínica lenta e progressiva. Pode ocorrer também comprometimento respiratório e da deglutição.

Na chamada “forma clássica”, os pacientes geralmente não apresentam comprometimento da inteligência, mas apresentam alterações da substância branca do cérebro observadas por exames tomográficos ou por ressonância magnética. A maioria dos pacientes com distrofia muscular congênita causada pela deficiência de merosina, (distrofia congênita merosina-negativa) nunca chega a andar.

1.2.2.3 Espinha Bífida

A espinha bífida, etimologicamente, significa espinha dividida. É uma deficiência motora, provocada por uma malformação congênita do sistema nervoso central (SNC), provocada pelo fechamento incompleto do tubo neural, que é a estrutura do embrião que será responsável pela formação do (SNC). Durante o desenvolvimento embrionário, o precursor que dá origem ao SNC passa por diversos estágios: inicialmente é apenas uma placa que se vai diferenciando e adquirindo a forma de sulco, depois goteira neural e, por fim, fecha completamente dando origem ao tubo neural. A extremidade superior do tubo neural desenvolve-se no encéfalo e a extremidade inferior na medula espinal.

A espinha bífida é a deficiência do tubo neural mais comum, com uma incidência nos Estados Unidos de 1 em cada 1000 nascidos vivos e na Europa de 1,5 a 3 por 1000 nascimentos.

Atualmente, ainda não se conhecem as causas da espinha bífida no entanto, estudos que analisam as possíveis causas desta deficiência têm relacionado fatores genéticos, ambientais e dietéticos como determinantes da sua ocorrência.

Existe uma maior incidência desta deficiência em casos de classes socioeconômicas desfavorecidas (baixos níveis séricos de diversas vitaminas), hipertermia e gripe materna, e ainda o aparecimento de outros casos de deficiência na família. Segundo Cuberos:

“ A incidência de esta mal formação varia segundo o tempo, local, grupos étnicos, sexo, classe social e idade da mãe, oscilando entre um e quatro mil nascidos vivos. Estudos feitos em gémeos mostram que a incidência é muito maior em gémeos monozigóticos,

vinte por cento, que nos heterozigóticos, seis por cento. O risco de ter um segundo filho com espinha bífida é de três a cinco por cento, e havendo já dois filhos afetados a possibilidade de um terceiro aumenta para cinquenta por cento”(Cuberos, 1997:273).

O déficit de ácido fólico também pode estar na origem desta problemática, uma vez que ele é importante na divisão das células e no crescimento do embrião.

Tal como já foi referido anteriormente a espinha bífida tem por base uma série de malformações congénitas que apresentam em comum, e como característica fundamental, uma fenda na coluna vertebral resultante do encerramento deficitário do tubo neural por volta dos 28 dias de gestação ou, segundo outra teoria, de uma rotura posterior ao encerramento do tubo neural.

Existem várias formas e graus de lesão:

Espinha Bífida Oculta – Frequente em 20% da população mundial, ao nível da região lombo-sagrada sem problemas neurológicos. Pode não causar qualquer sintomatologia e caracteriza-se por apenas envolver a coluna vertebral, sendo que não há envolvimento da medula e das meninges. É o tipo menos grave e o mais comum. Na espinha bífida oculta uma ou mais vértebras não se formaram normalmente, mas a espinhal-medula e as camadas de tecido (meninges) que a rodeiam não emergem. No local podem observar-se, uma madeixa de pelos, uma cavidade ou uma área pigmentada. Constitui na maior parte dos casos um achado radiológico ocasional. Poderá estar associado a anomalias anatómicas que causam perturbações neurológicas, com a alteração de esfíncteres e deformidade dos pés.

Meningocele – Consiste num defeito de uma ou mais vértebras em que se produz um quisto, cuja parede é formada pelas meninges cobertas de pele. Não possui elementos nervosos, apenas membranas e nervos não funcionais, por isso as alterações neurológicas são frequentemente discretas ou inexistentes. A deformação óssea usualmente não afeta mais de um arco posterior. Embora a localização mais frequente seja a região lombo sagrada, pode surgir nas regiões cervical e lombar.

Lipomeningocele – semelhante ao meningocele, com a diferença que o saco ou quisto está cheio de um tecido lipomatoso que, através de um orifício da raiz, penetra no conduto medular fazendo compressão podendo provocar sequelas do tipo neurológico.

Mielomeningocele – compreende os casos em que a ausência total ou parcial do arco posterior de várias vertebra possibilita a extravasão não só do saco meníngeo, mas

também da medula e/ou raízes nervosas. Surgem como uma estrutura semelhante a uma saliência na coluna na altura do nascimento. O saco é constituído por uma membrana translúcida contendo líquido encéfalo raquidiano e elementos nervosos, sendo constantes as alterações neurológicas. Como nos casos anteriores, a localização mais frequente é a região lombo sagrada.

Podemos distinguir duas formas de mielomeningocelo:

a) Aberta ou ulcerada quando a medula se encontra desprotegida por rompimento da membrana havendo extravasamento do líquido.

b) Fechada, a medula está coberta pela pele.

As crianças com espinha bífida, sentem dificuldade em se tornarem autónomas devido aos seus problemas de saúde. A autonomia pessoal é essencial para qualquer pessoa se sentir membro integrante e ativo de qualquer sociedade. A sua independência nas ações de higiene pessoal, vestir/despir, alimentação e deslocação, associado às numerosas hospitalizações, à superproteção familiar e às barreiras arquitetónicas, tornam mais difícil a aquisição de autonomia, precisando exercitação e incentivo permanente para serem atingidas algumas competências básicas. É fundamental uma estimulação adequada a estas crianças de modo a poderem adquirir as experiências do meio ambiente e desenvolverem-se adequadamente.

Para que a criança possa ser o mais autónoma possível é necessário estudar as técnicas mais adequadas e as adaptações necessárias, para cada caso, nas diversas atividades de vida diária, permitindo desta forma, maior mobilidade e melhor autoestima das pessoas com limitações motoras.

Os problemas psicológicos são também eles, bastante limitadores. A falta de memória, as dificuldades de ordem espacial, os problemas de atenção/concentração dificultam a integração da criança ou do indivíduo na sociedade.

Cuberos (1997: 289-290) enumera alguns requisitos essenciais para que um programa de desenvolvimento da autonomia tenha sucesso:

a) Iniciar o mais cedo possível;

b) Evitar alterações no programa, tais como mudança de residência, hospitalizações, férias, etc.;

c) Começar quando os pais se comprometem a cumpri-lo integralmente;

d) Dar instruções concretas e sequenciais para que a criança compreenda;

- e) Seguir uma dieta equilibrada para evitar a obesidade;
- f) É necessário que seja autónomo nas deslocações, devendo aprender a manejar e a controlar os aparelhos de marcha;
- g) É preciso ensiná-lo a vestir-se. Segundo o grau das suas incapacidades, serão utilizadas técnicas que facilitam essa tarefa (se a lesão for alta preferirão permanecer deitados na cama ou no chão: os que conseguirem controlo a partir de uma zona acima das ancas poderão fazê-lo sentados);
- h) O vestuário deve ser selecionado (as camisolas e casacos com decote amplo, com fecho de correr à frente ou colchetes);
- i) Sapatos e meias bem apertados ao pé para evitar escaras e marcar a roupa na parte da frente e na de trás, na de cima e na de baixo.

A escolarização da criança com espinha bífida deve ser encarada com naturalidade, valorizando as suas capacidades e não as suas incapacidades, no entanto, é fundamental ter presente as suas características particulares, para que sejam criadas as condições mais adequadas para atender convenientemente estes alunos.

1.2.3 Deficiência Auditiva

Deficiência auditiva é considerada como a diferença existente entre o desempenho do indivíduo e a habilidade normal para a deteção sonora de acordo com padrões estabelecidos pela *American National Standards Institute* (ANSI - 1989).

O conceito de deficiência auditiva caracteriza-se pela diminuição da capacidade de ouvir, ou seja, quando esta capacidade se torna débil perante as tarefas que o indivíduo realiza (Nielsen, 2003).

Correia (2008), acrescenta ainda que a deficiência auditiva traduz-se numa lesão do aparelho auditivo, o que impossibilita o indivíduo de ouvir. O mesmo autor refere ainda que existem dois tipos de deficiência auditiva, a temporária, aquela que poderá ser ultrapassada com tratamentos médicos e outros, e a definitiva, a perda parcial ou total de audição que afetará o indivíduo ao longo da sua vida.

Contudo, a deficiência auditiva, ou surdez, poderá ser caracterizada segundo três níveis. Um primeiro nível de surdez a que se **chama de transmissão**, onde o indivíduo poderá sofrer de um problema, temporário, localizado no ouvido externo, um segundo nível de surdez que remete para problemas **neuro-sensoriais**, pelo facto do problema se centrar no ouvido interno ou no nervo interno, sendo aquela definitiva e, um terceiro

nível, de **carácter misto**, que se caracteriza pela junção dos dois níveis de problema anteriormente referidos.

Para se poder avaliar o nível de deficiência auditiva num indivíduo, utilizam-se os testes de audição, que ajudam na identificação do nível de capacidade auditiva que o indivíduo apresenta, quando sujeito a um conjunto de frequências sonoras.

Na realização destes testes, são utilizados sinais sonoros, que permitem clarificar o nível de perda auditiva, sendo a intensidade do som medida em decibéis (dB) e a frequência em hertz (Hz).

Figura 11: Níveis de surdez

Ligeira	25 a 40 dB
Moderada	41 a 55 dB
Moderadamente Severa	56 a 70 dB
Severa	71 a 91 dB
Profunda	Superior a 91dB

Bautista (1997) refere que, tanto as várias definições de surdez, como a realização de classificações e utilização de métodos avaliativos são importantíssimos para uma melhor compreensão dos problemas patentes na deficiência auditiva.

Fonte: Adaptado de Nielsen (2003: 44)

Afonso (2008) refere que para se poder compreender melhor a surdez, enquanto défice auditivo, deve-se ter em conta a constituição do ouvido humano. O ouvido humano é formado por três partes: ouvido externo, ouvido médio e ouvido interno.

1. O ouvido externo abrange a orelha e o canal auditivo externo.
2. O ouvido médio é constituído pelo tímpano e pela cadeia ossicular (martelo, bigorna e estribo). Aqui, a membrana do tímpano recebe as vibrações acústicas, difundindo-as aos ossículos, através da apófise do martelo que lhe está interdependente, enquanto o estribo está ligado à janela oval. Os músculos do martelo e do estribo operam como elementos protetores do ouvido.
3. O ouvido interno funciona como analisador temporal, que gera um código neurofisiológico, reanalisado na complexa organização do aparelho auditivo. O ouvido interno é constituído por um órgão de audição, órgãos de equilíbrio e canais semicirculares.

Desta forma, Afonso (2008) explica que o som alcança o ouvido, pelo ouvido externo, sendo acolhido pela orelha e canal auditivo externo, que altera as ondas

esféricas em ondas planas. O tímpano, que se encontra no fundo do canal auditivo externo, acolhe as vibrações acústicas e transmite-as aos ossículos, através da apófise do martelo. Passando por inúmeros fenómenos acústicos, o som é difundido à cadeia ossicular, até chegar ao ouvido interno, no qual se encontra o órgão de *corti*, com células sensoriais e de suporte, localizadas sobre a membrana essencial. As células sensoriais modificam as ondas mecânicas, resultando também em alterações ao nível do nervo auditivo.

Assim, partindo do conhecimento do dinamismo da constituição do ouvido humano e, respetivamente, da audição, pode-se descrever a surdez. Neste sentido, surgem inúmeras terminologias no que respeita à surdez, onde alguns autores falam em surdez e hipoacusia, e outros em deficiência auditiva e surdez.

No que concerne ao tipo de surdez, Afonso (2008) menciona três circunstâncias: a surdez de transmissão ou condução, a surdez neuro-sensorial e a surdez mista.

1. A surdez de transmissão ou condução é ocasionada pela presença de uma lesão no ouvido externo ou no ouvido médio e que pode ser desenvolvida pela malformação do canal auditivo externo. Nesta etapa, o indivíduo consegue utilizar a fala, de forma a ser compreendida pelos outros. A perda auditiva localiza-se nos 60 dB.
2. A surdez neuro-sensorial (ou de perceção) é causada por uma lesão no ouvido interno ou nas vias e centros nervosos, condicionando gravemente a aptidão para descodificação do som. O sujeito não consegue ouvir a sua própria voz.
3. Quanto à surdez mista esta localiza-se no ouvido médio e interno, onde os elementos necessários à transmissão e perceção estão bastante afetados.

Assim, o tipo de surdez é designado pelo local de origem da lesão, ao nível do ouvido humano e, conseqüentemente, pelos condicionalismos que daqui advierem na estrutura auditiva. Alguns autores fazem a distinção entre deficiente auditivo e surdo, no que concerne ao grau de surdez. O indivíduo com uma perda auditiva acima dos 90 dB é considerado surdo, caracterizado pela presença de uma surdez profunda do tipo neuro-sensorial, como grande obstáculo ao acesso da linguagem oral, pela fala, ou seja, à zona conversacional com os seus pares. Não se ouve a si próprio, o que condiciona ainda mais o seu contacto com o mundo (Afonso, 2008).

Também alguns autores fazem a distinção entre o “surdo” (com s minúsculo) e o “Surdo” (com S maiúsculo), surdos pertencem à maioria da comunidade nacional com a língua oral como língua materna. Surdos pertencem à minoria linguística e social da “comunidade Surda”, estes, têm como língua materna a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e usam a língua portuguesa escrita, como sua segunda língua.

1.2.4 Deficiência Visual

A deficiência Visual (DV) é caracterizada por um dano do sistema visual (parcial ou global) devido a traumatismo, doença, malformação ou deficiente nutrição, podendo ser congénita, adquirida ou hereditária. Corresponde a uma redução ou perda de capacidade para realizar tarefas visuais.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a deficiência visual engloba duas grandes categorias: a cegueira e a ambliopia, diferenciadas em função dos critérios "acuidade visual" (do melhor olho após correção) e "campo visual".

Podemos considerar uma pessoa cega como sendo aquela que não possui potencial visual mas que pode, por vezes, ter uma perceção da luminosidade. De um ponto de vista do desenvolvimento da pessoa com deficiência visual, a cegueira pode ser de três tipos:

- Congénita (se surge dos 0 ao 1 ano de idade);
- Precoce (se surge entre o 1º e o 3º ano de idade);
- Adquirida (se surge após os 3 anos de idade).

Vejamos, simplificadamente, quais as consequências relativamente à conceptualização do mundo, considerando as duas situações extremas de cegueira:

Cegueira congénita: dada a ausência ou pouco referencial visual (imagem mental), a pessoa possui uma representação intelectualizada do ambiente (cores, perspetivas, volumes, relevos); existe, pois, ausência do conceito visual.

Cegueira adquirida: também designada cegueira tardia ou recente. A pessoa possui toda a riqueza do património visual anterior à cegueira; existe representação de um objeto ou de um ambiente por analogia.

A ambliopia, também conhecida por baixa-visão, significa uma reduzida capacidade visual - qualquer que seja a origem - e que não melhora através de correção ótica. No caso da ambliopia traduz-se numa redução da acuidade visual abaixo de 1/10,

é costume classificá-la de "ambliopia profunda".

Podemos distinguir dois tipos de ambliopia:

- Ambliopia orgânica (com lesão do globo ocular ou das vias óticas)
- Ambliopia funcional (sem danos orgânicos).

Esta distinção é importante porque, contrariamente à ambliopia orgânica, a ambliopia funcional unilateral é suscetível de tratamento reeducativo (através de exercícios de reabilitação adequados). Com frequência, a ambliopia atinge apenas um olho, deixando o outro intacto. Um exemplo de ambliopia funcional é o estrabismo.

Pode dizer-se que uma pessoa é amblíope a partir do momento em que se sinta incomodada em realizar visualmente uma tarefa, numa das 4 situações seguintes:

- Apreensão do espaço e deslocações;
- Realização das tarefas do dia-a-dia;
- Comunicação escrita;
- Necessite de esforço para efetuar as tarefas inerentes a uma das 3 primeiras situações.

Compreender o papel da visão no desenvolvimento e na aprendizagem, sobretudo na aprendizagem espontânea, é determinante para perceber as dificuldades de movimentação e de acesso à informação destes alunos assim como para entender a necessidade da existência de determinados conteúdos e de contextos específicos visando o seu sucesso educativo.

A deficiência visual tem implicações a variados níveis: na escrita, na leitura, nas possibilidades de emprego, na realização das mais simples tarefas domésticas, tais como, comer, vestir-se, etc..

Relativamente a aspetos psicológicos, não é obrigatório que a pessoa com deficiência visual possua problemas no desenvolvimento psicológico ou, pelo menos, não é manifesto que à deficiência visual grave se associem obrigatoriamente problemas psicológicos ou deficiências de desenvolvimento. Apesar das experiências do indivíduo estarem reduzidas, o organismo dispõe de outras vias de recolha de informação que podem complementar a via visual, com a adequada orientação e apoio, aproximando-o do indivíduo com um “padrão normal”.

Sabe-se contudo que uma criança cega, fica mais tempo do que uma criança normovisual em algumas etapas do desenvolvimento, pois a ausência de visão pode atuar como um obstáculo ao desenvolvimento, tornando-se mais lenta a passagem de uma etapa a outra (Martín & Bueno, 1997).

As crianças cegas e amblíopes podem apresentar um baixo nível de conhecimentos gerais em tarefas de ordem matemática e em compreensão de palavras de vocabulário (Tardón & Jiménez, 1989).

Um outro problema que pode ser apresentado por estas crianças é o verbalismo, que consiste em utilizar no discurso, palavras sem compreender o seu significado, ou sem conhecimento algum, daquilo a que o mesmo se refere (Tardón & Jiménez, 1989).

A ação educativa orientada para estas crianças com deficiência visual, deve compreender a aplicação de estratégias ou técnicas específicas para a estimulação visual; orientação e mobilidade, aquisição de capacidades para atividades da vida diária como, por exemplo, a leitura, escrita e cálculo; utilizando materiais específicos adaptados e aplicando materiais auxiliares que possibilitem a ampliação da imagem visual.

Dentro da deficiência visual podemos incluir também a surdocegueira que é caracterizada por uma perda acentuada ao nível da visão e da audição.

1.2.4.1 Surdocegueira

A surdocegueira é caracterizada por acentuadas limitações nos domínios sensoriais visão e audição em graus distintos. Segundo Chen (1999) as combinações das limitações visuais e auditivas apresentadas pela criança com surdocegueira, podem variar entre perdas moderadas a profundas. Miles e Riggio (1999) indicam que se podem constituir quatro grupos distintos, constituídos por indivíduos que:

- São surdos profundos e cegos;
- São surdos com baixa visão;
- Têm perdas auditivas e são cegos;
- Têm alguma visão e audição.

A presença de limitações visuais e auditivas aumenta e intensifica o impacto de cada uma destas limitações isoladas, criando dificuldades únicas ao surdo cego e desafios específicos aos profissionais que com ele trabalham. Grande parte da

informação recebida (95%), chega através dos órgãos sensoriais de distância, visão e audição. A pessoa com surdocegueira experiencia graves problemas na comunicação, no acesso à informação e na mobilidade. As suas necessidades particulares diferem muito de acordo com a idade em que a surdocegueira surge, isto é, se é congénita ou adquirida.

Sendo a visão e a audição essenciais para a compreensão do meio envolvente, da manutenção da saúde mental e da qualidade de vida, a perda destes sentidos torna mais difícil o desenvolvimento das capacidades comunicativas e de movimentação. Como se descreve na Figura 12, estas limitações dificultam o acesso à informação, à exploração do meio ambiente e têm repercussões significativas ao nível da aprendizagem.

Figura 12: Alunos com surdocegueira



Fonte: Nunes (2008:14)

Segundo (Miles, 1999), as dificuldades de comunicação e de compreensão levam, frequentemente, a pessoa com surdocegueira a manifestar problemas emocionais e comportamentais.

Independentemente das capacidades de cada criança, os desafios que estas enfrentam são inúmeros. Os maiores desafios colocam-se a nível da interação com o ambiente (pessoas e objetos), do desenvolvimento da linguagem e da movimentação autónoma. Estas crianças precisam de ser ajudadas a dar sentido ao mundo usando a informação sensorial de que dispõem. As pessoas que com elas interagem devem esforçar-se por tentar organizar o ambiente de uma forma adequada, que seja facilmente compreendido por elas e ajudá-las a envolverem-se em interações que lhes possibilitem desenvolver todo o seu potencial.

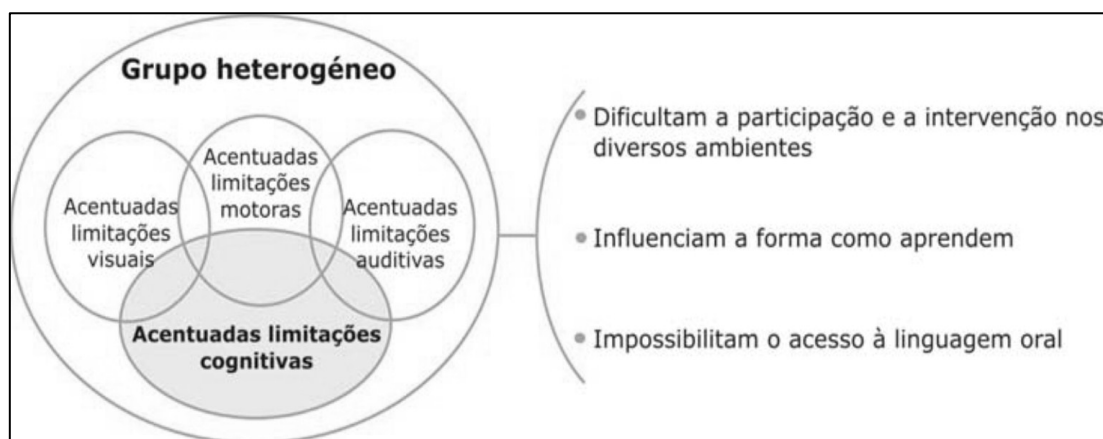
1.2.5 Multideficiência

Segundo Orelove, Sobsey e Sliberman (2004) citado por Nunes, (2008) crianças com multideficiência, são crianças com grandes limitações no domínio cognitivo associadas a limitações no domínio motor e/ou no domínio auditivo e/ou visual, para além disso, poderão necessitar de cuidados de saúde específicos.

“...apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial (visão ou audição), e que podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos. Estas limitações impedem a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem” (Nunes, 2008: 9).

Os alunos com multideficiência podem apresentar características muito diversas, as quais são determinadas, essencialmente, pela combinação e gravidade das limitações que apresentam, pela idade em que surgem e pelas experiências vivenciadas tal como podemos observar na figura.

Figura 13: Características dos alunos com multideficiência



Fonte: Nunes (2008:10)

Constituem, portanto, um grupo muito heterogéneo e conseqüentemente, são alunos com necessidades de aprendizagem únicas e excepcionais que evidenciam um quadro complexo e precisam de apoio permanente na realização da maioria das atividades quotidianas, como seja a alimentação, a higiene, a mobilidade, o vestir e o despir.

Os alunos com multideficiência apresentam grandes dificuldades ao nível das funções mentais, da linguagem e comunicação, das funções motoras, funções visuais e

auditivas podendo, ainda coexistir com graves problemas de saúde, como epilepsia e problemas respiratórios (Nunes, 2008).

Segundo (Nunes, 2008:11) relativamente à atividade e participação destes alunos, as suas maiores dificuldades situam-se a nível:

1. Dos processos da interação com o meio ambiente (com pessoas e objetos);
2. Da compreensão do mundo envolvente (dificuldade em aceder à informação);
3. Da seleção dos estímulos relevantes;
4. Da compreensão e interpretação da informação recebida;
5. Da aquisição de competências;
6. Da concentração e atenção;
7. Do pensamento;
8. Da tomada de decisões sobre a sua vida;
9. Da resolução de problemas.

De salientar, ainda, que a qualidade e quantidade de informação recebida e percebida é normalmente limitada e distorcida, devido, em parte, às suas limitações mas também ao facto de terem poucas experiências significativas (Amaral, 2002).

Segundo Nunes (2008), os alunos com multideficiência necessitam de um apoio permanente na execução das tarefas quotidianas e na aprendizagem, de serem aceites como participantes ativos; de experiências em ambientes diversificados e com oportunidades significativas e comuns e de oportunidade de interação social. Também, necessitam de apoios e serviços específicos por forma a responder às suas necessidades.

Com o intuito de proporcionar a estes alunos uma educação de qualidade que lhes permita alcançar o sucesso social e escolar, há necessidade de procurar um meio que seja o menos restritivo e o mais adequado possível, para responder às necessidades de cada um (Nunes, 2008).

Como se compreende, estas limitações e dificuldades fazem com que estes alunos entendam o mundo de modo diferente, precisem de ter mais experiências significativas para manterem as competências já desenvolvidas e necessitam de vivenciar situações idênticas, em diferentes contextos que facilitem a generalização de competências.

Estes alunos, normalmente, não usam a linguagem oral, o que lhes dificulta significativamente a comunicação com os outros. A inaptidão para usar a fala tem um impacto muito forte no desenvolvimento das capacidades individuais, no controlo do ambiente que as rodeia (mesmo o mais elementar aspeto da vida diária), para além das suas repercussões no desenvolvimento social.

Segundo Amaral (2004), as barreiras que se colocam à sua participação e à aprendizagem são muito significativas e faz com que necessitem de:

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

Consequentemente, estes alunos precisam do apoio de serviços específicos, nos seus contextos naturais, sempre que possível, de modo a responderem à especificidade das suas necessidades.

Ao longo deste capítulo pretendemos apresentar uma síntese das necessidades educativas de carácter temporário e permanente, mais frequentes nas nossas escolas.

CAPÍTULO IV

A Comunicação Humana

1. Conceito de Comunicação

Etimologicamente, a palavra comunicar deriva do latim *comunicare* que significa "pôr em comum, entrar em relação com...". Mas a comunicação pode exprimir uma infinidade de formas. Na verdade, o homem gerou um complexo sistema de símbolos que encerram e revelam noções da sua essência e dos constructos culturais cozinhados na fogueira dos tempos. Aí se articulam e fundem sinais verbais (orais e escritos), sinais não-verbais (mímica e expressão corporal) e indicadores culturais como a indumentária, adornos, penteados, etc.

A comunicação é um processo de interação no qual partilhamos mensagens, ideias, sentimentos e emoções, podendo influenciar o comportamento das pessoas que, por sua vez, reagirão a partir das suas crenças, valores, história de vida e cultura.

Não há dúvida de que a sala de aula é um espaço de comunicação, em que o uso da linguagem verbal (palavras) e o uso da linguagem não-verbal (silêncio, gestos, sons articulados ou não), orientam a relação entre os alunos e o professor.

No entanto, no Homem, a comunicação atinge um grau de complexidade muito maior e, por isso, consideramos importante definir aqui, ainda que em traços gerais, o conceito de comunicação, antes de avançarmos para o estudo da comunicação não-verbal, na sua relação com o conhecimento que os professores manifestam sobre a metacognição da comunicação não-verbal na escola inclusiva: respostas aos alunos com NEE, propósito deste trabalho.

Desde a década de quarenta, que se realizam inumeráveis estudos acerca da comunicação humana e da percepção e dos processos que sucedem durante a troca de informações. Neste sentido, a teoria da comunicação tem recebido influências de diferentes campos de investigação. Dentro dessas influências podemos assinalar a influência da teoria físico-matemática preconizada por Shannon e Weaver, ou influências mais relacionadas com a linguística (Saussure), antropologia cognitiva (Strauss) ou psicossociologia da comunicação (Bateson, Watzlawick, Goffman). Contudo

não é nosso objetivo apresentar de modo exaustivo os diferentes conceitos que se foram desenvolvendo em torno da comunicação humana, mas sim descrever sumariamente alguns modelos de comunicação e o modo como estes foram evoluindo.

De um modo geral, podemos entender comunicação como uma “espécie” de troca (verbal ou não) entre um interlocutor que produz um enunciado destinado a outro interlocutor, de quem ele solicita a escuta e/ou uma resposta implícita ou explícita. Sendo assim, podemos também dizer que a comunicação é um processo com o objetivo de influenciar os outros, tal como defendia Aristóteles, ao sustentar que o objetivo principal da comunicação é a persuasão, isto é, a tentativa de o orador fazer com que as outras pessoas tenham o mesmo ponto de vista que o seu. Desta forma, apenas é considerada a comunicação como um poder, uma arma do falante para garantir o consenso de ideias. Mas a comunicação pode, igualmente, ser vista como um fator de desenvolvimento individual, por traduzir a experiência do indivíduo também enquanto ser social e sociável em interação constante com os outros comunicadores.

Fernandes (2000), define a comunicação nas várias vertentes que esta pode assumir e nas quais pode ser estudada:

“A comunicação, em sentido sócio-histórico, é forma mais salutar de sobrevivência social, de coexistência pacífica e de cooperação recíproca; é meio ou instrumento de equilíbrio e de paz entre os indivíduos e as Nações. A nível biológico a comunicação é o ato de registar, de exteriorizar, de expressar ou de transmitir o que se passa no sistema nervoso, garantindo, assim, tanto a sua sobrevivência como a perpetuação da sua espécie. A nível da Antropologia Cultural é um meio ou instrumento de cultura por parte do indivíduo e um agente não só formador mas também mobilizador dessa mesma Cultura. A nível psicológico a comunicação é um processo de interação entre os indivíduos, alicerçado, fundamentalmente, na capacidade de ver, sentir ou perceber o que, em cada momento, pode ser capaz de gerar a persuasão ou, então, ser capaz de criar estímulos e respostas. A nível psicopedagógico é a ação exercida pelos agentes educacionais para criar nos educandos não só adaptações à vida social, mas também a transmissão de valores, dos comportamentos e de atitudes requeridas pela própria Sociedade. A nível sociopsicológico é um efeito da necessidade que o ser humano tem de viver em comunidade, de se integrar na sociedade e de estar em relação não só com o outro mas também com o mundo, o que determina ou condiciona em grande parte a sua própria ação” (Fernandes, 2000:14-15).

Num sentido sócio histórico, a comunicação é o meio mais primitivo de interação. Já nos primórdios da Humanidade, o homem comunicava por pinturas rupestres, por gestos improvisados e até por sinais de fumo.

A nível biológico, a comunicação é uma necessidade, diríamos, quase fisiológica. O homem não consegue não comunicar. É-lhe impossível não comunicar. Nos seus movimentos, gestos, expressão corporal, ocupação do espaço, gestão do tempo, o homem comunica.

A nível antropológico, a comunicação é um instrumento de formação da cultura do sujeito e da cultura do seu semelhante. É pela comunicação que o homem dá a conhecer a sua cultura e conhece a cultura do outro.

A nível psicológico, a comunicação busca a interação entre os indivíduos, respondendo a estímulos, criando respostas.

A nível psicopedagógico, a comunicação é fonte de transmissão de comportamentos, atitudes e valores dos professores aos seus alunos.

A nível sociopsicológico, a comunicação resulta da necessidade do homem em viver em sociedade, participando ativamente, interagindo com o mundo que o rodeia. Podemos, então, concluir que a comunicação é um fenómeno complexo e estruturado.

1.1 Modelos de Comunicação Interpessoal

O processo da comunicação é um processo universal, daí ter sido estudado por todas as ciências sociais. Destes estudos nasceram diferentes modelos de comunicação impregnados pelos conceitos e características das diferentes ciências que os conceberam. Deste modo podemos encontrar modelos de comunicação sociológicos, antropológicos, semiológicos, psicológicos, etc. Os modelos do processo de comunicação não podem ser entendidos como espelhos do real. Todos os modelos são, necessariamente, incompletos e imperfeitos. São uma reconstrução intelectual e imaginativa da realidade.

Sousa (2006:77), compara os modelos à teoria (matemática) do caos, segundo este autor os modelos nunca podem contemplar todos os elementos (variáveis) que interferem num ato comunicativo, porque tudo está relacionado com tudo. Isso seria impossível, exceto para um ser onisciente. Por outro lado, a mesma teoria demonstra que os modelos não conseguem dar conta de todas as interações estabelecidas entre

todos os elementos que interferem no processo da comunicação. Inclusivamente, não só todos os elementos do processo da comunicação apresentam contínuas mudanças no tempo, como também as interações que eles estabelecem entre si, são evolutivas e sujeitas a perpétua mudança. No entanto, os modelos da comunicação procuram dissociar, artificialmente, os atos comunicativos do seu contexto e representá-los como se fosse possível congelar um instante do processo.

Os modelos são, assim, no dizer de John Fiske (1993:58), uma espécie de mapa, que representam características selecionadas de um determinado território.

Dado o enfoque psicológico que caracteriza este trabalho, delimita o estudo e a apresentação dos modelos de comunicação aos denominados modelos psicológicos, centrados em conhecer e analisar os processos mentais da comunicação entre o Ser humano.

Os modelos pretendem representar de um modo simplificado a realidade, incluindo os elementos de maior significado, do fenómeno estudado.

Os modelos devem refletir a realidade da sociedade, assim sendo, estes devem espelhar as mudanças que vão ocorrendo. Ao longo da história foram sendo desenvolvidos modelos que nos permitiram entender a comunicação humana nas diferentes épocas.

Não temos como pretensão apresentar e disseminar todos os modelos existentes, porque estes são infindáveis, nem tão pouco fazer uma seleção, porque os critérios que possamos considerar de elevada importância para a seleção, podem ser discutíveis segundo diferentes pontos de vista.

Deste modo, vamos seguir a classificação de Krauss e Fussell (1996) citada por (Cuadrado & Fernández, 2011:21), assim sendo podemos distribuir os modelos de comunicação interpessoal em quatro grandes grupos: modelos de codificação e decodificação, modelos intencionistas, modelos perspectivistas e modelos dialógicos.

As diferenças entre estes modelos são notáveis e muito diversas. Nos modelos de codificação e decodificação, o significado tem como base a mensagem, nos modelos intencionistas, o que conta é a intenção do emissor. No caso dos modelos perspectivistas o significado depende do ponto de vista adotado pelo emissor ou pelo recetor, nos modelos dialógicos, o significado desponta da atividade conjunta dos participantes.

Importa ainda referir, antes de iniciarmos a descrição dos diferentes modelos, que os modelos de comunicação interpessoal têm sempre como implicação a troca de informação e a construção de significados comuns que ocorrem durante o ato comunicativo. Assim sendo a comunicação é um processo que permite produzir e compreender mensagens.

1.1.1 Modelos de Codificação / Descodificação

O primeiro modelo histórico da comunicação foi apresentado por Aristóteles, na sua obra Arte Retórica, durante o século IV, a.C. segundo o filósofo, para se estudar, compreender e cultivar a retórica, há que olhar para três elementos essenciais do processo de comunicação:

- a) A pessoa que fala;
- b) O discurso que faz;
- c) A pessoa que ouve.

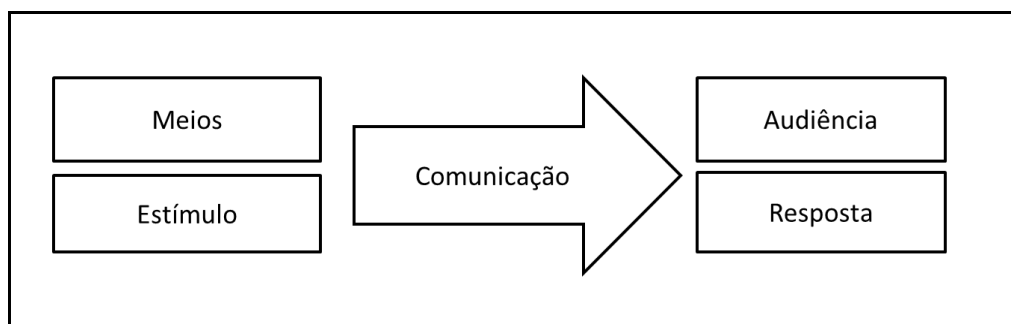
Esta abordagem traduz a essência de qualquer modelo posterior do processo de comunicação:

Emissor- Mensagem-Recetor

Nas primeiras décadas do século XX, após a primeira guerra mundial surgiram os primeiros estudos sobre comunicação, alguns destes estudos refletiam o interesse crescente por parte da sociedade nos meios de comunicação: imprensa, rádio e televisão.

Os primeiros modelos que surgiram intitulam-se de “modelos de ajuda hipodérmica” e baseiam-se no esquema simples de estímulo-resposta como se pode observar na figura.

Figura 14: Esquema dos modelos de ajuda hipodérmica



Fonte: Adaptado de Cuadrado e Fernández (2011:22)

Estudos posteriores detetaram que entre o estímulo e resposta se produzem algumas mudanças que não eram passíveis de explicação através do anterior modelo. Surgindo assim um novo modelo preconizado por Harold D. Laswell, que obedece ao seguinte esquema E-O-R (Estímulo-Organismo-Resposta). Surge assim o modelo linear da comunicação que tem como principal objetivo dar resposta a cinco questões:

Quem? – Diz o Quê? – Em que Canal? – A Quem? – Com que Efeitos?

Estão assim identificados por Laswell os cinco fatores fundamentais do processo comunicativo como se pode ver na figura.

Figura 15: Modelo linear da comunicação de Laswell



Fonte: Adaptado de Cuadrado e Fernández (2011:22)

Os elementos incluídos neste modelo resultam das respostas as cinco questões colocadas por Laswell. Este modelo é considerado um dos primeiros modelos de referência do estudo da comunicação humana.

O modelo de Laswell, embora seja útil para descrever qualquer ato comunicativo, foi, originalmente, pensado para a descrição da comunicação mediada através dos *mass media*, ou seja, dos meios de comunicação de massas, também designados por meios de difusão ou por meios de comunicação social. De certo modo, é um modelo que pressupõe a ideia de que a iniciativa de um ato de comunicação é sempre do emissor e que os efeitos ocorrem unicamente no recetor, quando, na verdade, um ato comunicativo não tem início bem definido e emissor e recetor influenciam-se mutuamente.

De acordo com Laswell, o estudo da comunicação tende a centrar-se nas interrogações que fazem parte do seu modelo. Pode, assim, sistematizar-se o estudo da comunicação em diversos campos como se pode observar na figura seguinte.

Figura 16: Os diferentes campos da comunicação no modelo de Laswell

Quem?	Estudos sobre o emissor e a emissão das mensagens.
Diz o quê?	Análise do discurso.
Por que canal	Análise do meio.
A quem?	Análise da audiência e estudos sobre o recetor e a receção de mensagens.
Com que efeitos?	Análise dos efeitos das mensagens e da comunicação.

Fonte: Sousa (2006:79)

O modelo de Laswell é um modelo claramente funcionalista, pois subdivide e junta em vários segmentos funcionais, objetivando o fenómeno da comunicação, propondo, conseqüentemente, diversos campos de estudo. Assim, o modelo mereceu várias críticas, sobretudo dos teóricos que não se revêm nas posições funcionalistas.

Estes dizem, por exemplo, que o modelo de Laswell é linear, quando o processo de comunicação é complexo, admitindo múltiplas formas que transvazam dessa aparente linearidade; que é um modelo redutor, já que não dá conta das diferentes variáveis, como o *feedback*; que é um modelo compartimentado, pois segmenta em diferentes elementos aquilo que, na realidade, é um todo, o processo de comunicação; que é um modelo que pressupõe que o efeito constitui uma mudança observável ou mesmo mensurável que se regista no recetor, quando isto pode não ocorrer; finalmente, que não dá conta do contexto do processo de comunicação, nomeadamente da história e circunstâncias dos seus elementos.

Independentemente das críticas, o modelo de Laswell ainda é muito pertinente, constituindo, ainda hoje um bom auxiliar para o estudo da comunicação. Aliás, o modelo de Lasewll foi proposto num tempo em que os estudos da comunicação ainda se estavam a desenvolver, representando um grande passo no desenvolvimento do conhecimento comunicacional.

Posteriormente, em 1948, surge a teoria matemática da comunicação preconizada pelo engenheiro Claude Shannon e pelo matemático Norbert Wiener, a qual foi considerada um ponto de referência para o desenvolvimento dos princípios, leis e conceitos que sustentam o estudo da comunicação como um processo inerente ao comportamento e desenvolvimento humano.

Este modelo não tem por fundamento uma teoria de comunicação, mas sim uma teoria de informação que tem por base uma transmissão de dados no âmbito das transmissões. Tratava-se de um modelo para o estudo da comunicação eletrónica. No entanto, o modelo pode ser aplicado ao estudo de outras formas de comunicação.

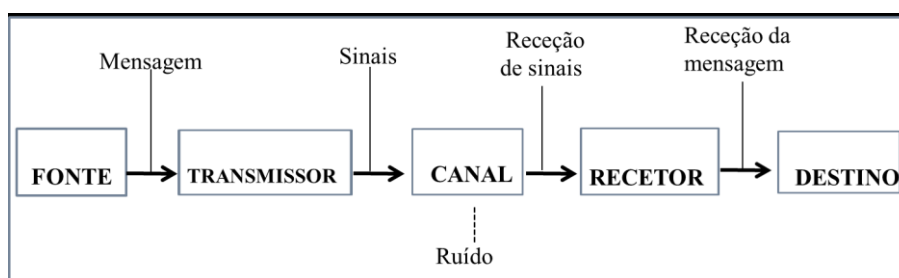
Neste sentido, podemos afirmar que este é um dos modelos mais destacados e seguido em alguns campos da ciência assim como da linguística, é o modelo de comunicação de Shannon e Weaver (1949).

Segundo o esquema, representado na Figura 17, a fonte de informação elabora e envia uma mensagem; a mensagem chega a um transmissor, que transforma a mensagem num sinal. O sinal pode estar sujeito a ruído (interferências). Por esta razão, o sinal emitido pode ser diferente do sinal captado pelo recetor. O recetor capta o sinal e fá-lo retornar à forma inicial da mensagem, de maneira a que esta possa ser percecionada e compreendida pelo recetor.

Este modelo foi alvo de diferentes comentários e classificado de diferentes formas, foi qualificado de modelo binário e reversível, de modelo de bola de bilhar, de condução referido à metáfora da condução elétrica. Todas estas qualificações têm pertinência, porque este modelo reflete qualquer uma destas explicações: É binário porque permite que duas fontes se ativem sucessivamente, sendo a segunda somente ativada depois de batida pela primeira como as bolas de bilhar. A ativação é reversível porque as duas fontes atuam uma após outra de maneira simétrica. É dada uma grande importância à pureza da transmissão, portanto sobre o canal e as codificações/descodificações suscetíveis de comportar ambiguidades devido aos erros ou ruídos.

Importa referir que estes autores nunca pretenderam adaptar este modelo a comunicação humana, inicialmente foi concebido como o modelo para explicar a distorção da informação no telégrafo, tendo só mais tarde sido aplicado à comunicação.

Figura 17: Modelo de comunicação de Shannon e Weaver



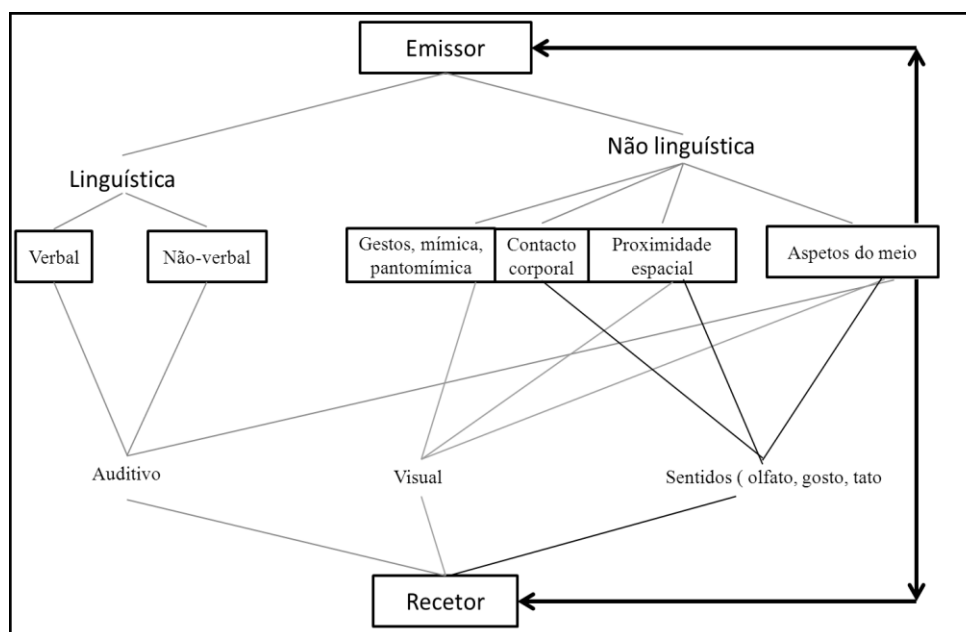
Fonte: Adaptado de Cuadrado e Fernández (2011:24)

Inicialmente, este modelo tinha apenas cinco elementos: fonte de informação, transmissor, recetor e destino. Mais tarde, a fonte de informação foi dividida em fonte e mensagem para ampliar a sua aplicabilidade. A estas componentes juntou-se o conceito de fonte de ruído contemplando assim interferências e perturbações que ocorrem na transmissão da informação.

Dos cinco elementos que este modelo contempla parece-nos importante, debruçarmo-nos um pouco em torno do canal de comunicação. O canal de comunicação não pode cingir-se só aos aspetos verbais, deve contemplar simultaneamente os de carácter não-verbal e prosódico. Neste sentido, Davitz (1984) citado por (Fernández, 2006:14) para que o recetor possa entender a mensagem em toda a sua extensão há que ter em atenção os aspetos linguísticos e os aspetos vocais de mesmo. A estes aspetos temos de adicionar os comportamentos comunicativos não-verbais, atribuindo-lhes assim o mesmo grau de importância. Por sua vez, Goffman (1959) acrescenta a estes três tipos de canais um quarto no qual contempla os estímulos situacionais. Estando estes últimos relacionados com aspetos externos tais como: aparência física, utilização de diferentes materiais e aspetos do meio.

Podemos observar na Figura 18, o esquema proposto por Heinemann (1980) uma descrição mais detalhada das diferentes categorias dos comportamentos comunicativos de acordo com diferentes canais de comunicação.

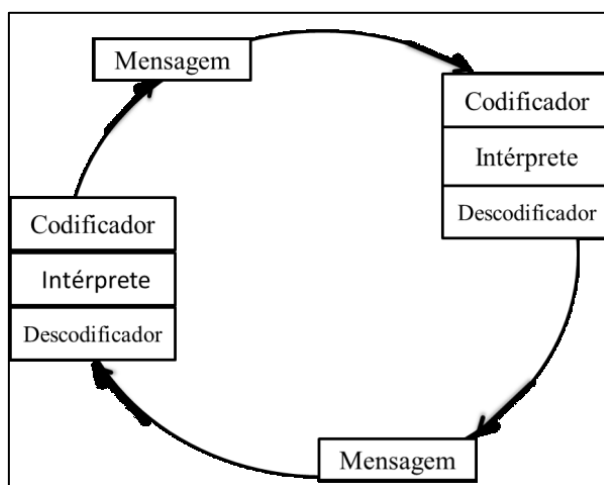
Figura 18: Categorias de conduta e percepção na comunicação



Fonte: Adaptado de Fernández (2006:14)

Mais tarde Osgood e Schramm(1954) tendo por base o modelo linear de Shannon e Weaver citados por (Cuadrado e Fernández, 2011:25) apresentaram um modelo circular em que a receção da mensagem não consiste numa simples descodificação da informação, mas numa interpretação paralela da mensagem como se pode observar na Figura19.

Figura 19: Modelo de comunicação de Osgood e Schramm



Fonte: Adaptado de Cuadrado e Fernández (2011:24)

Neste modelo distinguem-se os aspetos externos e internos da comunicação, ao nível externo situa-se a mensagem, sendo esta considerada como um estímulo. O campo interno divide-se em três níveis tendo como base o modo de processamento dos diferentes interlocutores. Num primeiro nível identifica-se com a receção da mensagem, com a perceção e descodificação dos estímulos que a compõe. Num segundo nível relaciona-se com os diferentes processos mentais que permitem interpretar a mensagem de acordo com os conhecimentos que cada sujeito possui. Este modelo evidencia o papel da experiência e dos conhecimentos dos diferentes interlocutores, de tal modo que quanto maior for a experiência acumulada, maior eficácia tem a comunicação. Por fim um terceiro nível encarregue de recodificar a mensagem através de uma resposta externa.

Podemos assim resumir que as interações que se desenvolvem nos modelos de codificação/descodificação tanto lineares como circulares permitem ao emissor transformar as suas representações mentais em representações linguísticas e para linguísticas através dos diferentes canais: verbal, não-verbal e prosódico. O recetor deve descodificar as representações e elaborar uma representação mental de um dos aspetos mais relevantes, e comunicar com o emissor. Contudo pode ocorrer que o recetor

atribua diferentes significados aos termos linguísticos, gestos e comportamentos prosódicos do emissor, levando assim a produção de uma representação mental muito diferente da que o emissor pretendia transmitir.

Podemos então afirmar que processo comunicativo sofreu interferências diminuindo a sua eficácia. Contudo não podemos apenas “culpabilizar” o recetor, neste processo o emissor deve omitir os detalhes desnecessários, limpando a mensagem de elementos adicionais para uma melhor compreensão da mesma.

Em resumo podemos afirmar que estes modelos entendem a comunicação como uma mera execução de processos de codificação e decodificação. Este modelo conceptual da comunicação traduzido como um simples processo de codificação e decodificação tem dificuldade em explicar de uma forma coerente, significados distintos de uma mesma mensagem, sem alterar o contexto, uma mesma mensagem pode adquirir significados diferentes em função do recetor.

Em 1969 Berlo apresenta um novo modelo de comunicação Figura 20, tendo sido referido como um dos modelos que mais contribuiu para a credibilidade e fundamentação da ciência da comunicação (Cuadrado, 1992:22).

Nas palavras de Berlo (1960:33), comunicação é um processo em que a palavra processo designa um fenómeno contínuo, que apresenta contínuas mudanças no tempo.

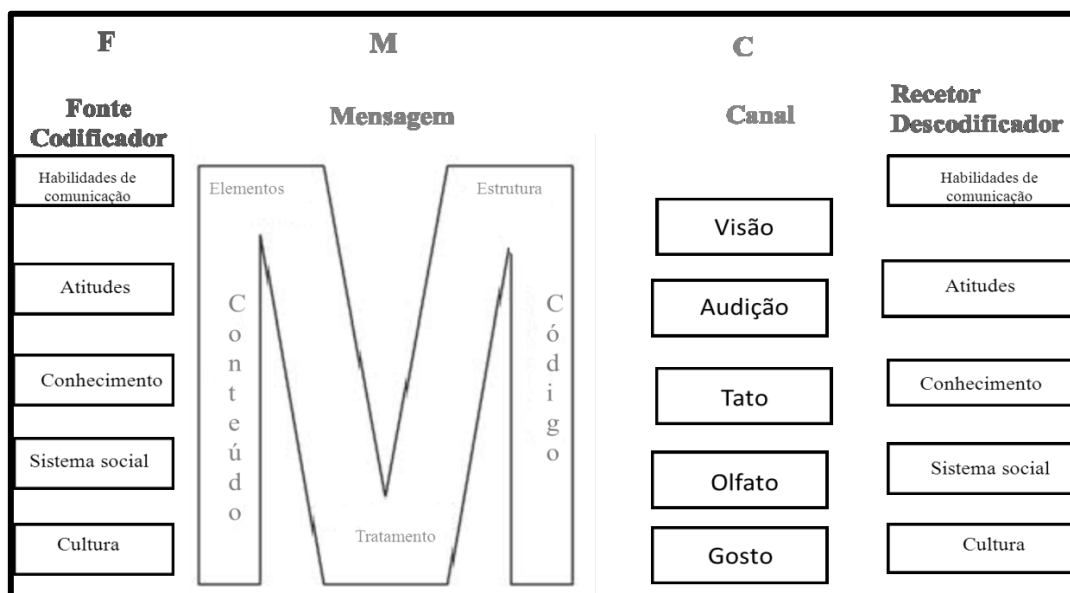
O conceito de processo está relacionado com esta movimentação das coisas, com a sua evolução em interação. A comunicação é um processo precisamente porque se desenvolve num contínuo espaço temporal em que coexistem e interagem permanentemente múltiplas variáveis. Os elementos do processo de comunicação podem entender-se como variáveis precisamente porque variam, porque apresentam contínuas mudanças no tempo, enquanto interagem uns com os outros. Além disso, a comunicação não tem princípio e fim bem definidos porque a cadeia de causas e a cadeia de consequências de um ato comunicativo são parcialmente indetermináveis e, de algum modo, infinitas. Este autor encara a comunicação como um processo ajustado que permite ao ser humano negociar a sua posição em função do contexto e da mensagem.

O modelo de comunicação de Berlo é composto por seis elementos, ficando reduzidos apenas quatro quando nos referimos ao ato comunicativo de produção interpessoal.

Podendo assim agruparem-se do seguinte modo:

- Habilidades comunicativas
- Atitudes
- Nível de conhecimentos
- Posição dentro de um determinado sistema sociocultural

Figura 20: Modelo dos componentes da comunicação



Fonte: Adaptado de Cuadrado (1992:23)

Para Berlo citado por (Cuadrado & Fernández, 2011:28), o principal objetivo da comunicação reside na capacidade de influenciar os outros e nós mesmos, através do mundo físico que nos rodeia. Segundo este ponto de vista, a eficácia da comunicação depende em certa medida da eliminação dos “ ruídos” que podem alterar a comunicação. Contudo a eficácia da comunicação também está condicionada em, boa medida, pela capacidade de diálogo demonstrada pelos interlocutores, mais ainda quando estes desempenham funções sociais completamente distintas. A capacidade de empatia cultural e ideológica do recetor garante em grande parte a êxito da comunicação. Neste sentido Berlo refere que os fatores que intervêm na codificação e descodificação da mensagem dependem das capacidades comunicativas possuídas pelo recetor ao nível das atitudes, conhecimento e posição ocupada em determinado sistema sociocultural.

Berlo destaca ainda a relação estabelecida entre a eficácia da comunicação e a gratificação do recetor. Esta recompensa ou gratificação está relacionada com aceitação da ação comunicativa que pode gerar uma certa cumplicidade entre o recetor e o

emissor. Deste modo, a eficácia da comunicação adquire um carácter reversível, enquanto se produz uma retroalimentação que permite modificar ou continuar com distintas e sucessivas ações comunicativas do emissor. Podemos concluir que para Berlo a importância da comunicação não está na mensagem, mas sim nos seus interlocutores. Há contudo alguns fatores a ter em conta no momento de transmitir de uma mensagem (Cuadrado, 1992):

- O conhecimento que o codificador tem dos conteúdos que pretende transmitir e a estruturação que segue na sua apresentação. Se os conteúdos não estiverem bem organizados e estruturados podem dificultar a interpretação da mensagem.
- O código utilizado na estruturação e apresentação dos conteúdos. Se os símbolos escolhidos não tiverem significado para o recetor, produzem-se interferências na descodificação e interpretação da mensagem.
- O conteúdo da mensagem, a informação que se deseja transmitir pode adquirir diferentes formas que podem facilitar a compreensão da mensagem. Para tal podemos recorrer a utilização de exemplos, afirmações, juízos, argumentos, etc.
- O tratamento da mensagem, entendido como uma tomada de decisão faz-se na fonte em torno da seleção e estruturação dos códigos e conteúdos da comunicação.

Por último há que referir que no modelo de comunicação de Berlo o canal de comunicação identifica-se com os sentidos sensoriais.

1.1.2 Modelos Intencionistas

A principal diferença entre os modelos de codificação/ descodificação e os modelos de intenção reside no modo como a mensagem pode ser descodificada, enquanto nos primeiros a descodificação da mensagem ocorre através da descodificação fiel dos diferentes sinais, nos modelos de intenção esta é apenas uma primeira fase. Para a completar é necessário saber qual a intenção do emissor. Neste sentido podemos afirmar que os modelos intencionistas admitem que a construção social dos diferentes significados só é possível se o emissor empregar inferências para formular os enunciados que possam transmitir as suas intenções comunicativas e se o destinatário utilizar as mesmas inferências para interpretar a mensagem. Quando um e outro utilizam as mesmas inferências, podemos afirmar que ambos partilharam o significado e que construíram um novo significado em comum.

Grice (1969) citado por (Cuadrado & Fernández, 2011:31), refere que a intenção do emissor está intrinsecamente ligada a seleção dos signos e símbolos que utiliza para transmitir a mensagem. Assim sendo podemos afirmar, uma mensagem só pode ser considerada intencional quando emissor tenta produzir um efeito no recetor e este reconhece a intenção. Contudo nem sempre os interlocutores conseguem descodificar as mensagens através da descodificação das diferentes inferências, construindo por vezes uma realidade errada, pelo facto de ter sido baseada em deduções erradas. Nestes casos o significado do emissor não é idêntico, ao significado literal das suas palavras.

Temos assim de encarar a conversa como uma atuação cooperativa. Desse modo será importante respeitarmos as quatro regras definidas por Grice (1975) citado por (Cuadrado & Fernández, 2011:31):

- Quantidade (referir apenas a informação necessária)
- Qualidade (dizer a verdade)
- Relação (o que se refere tenha pertinência para o tema abordado)
- Modo (o que se diz seja claro, preciso, breve e ordenado)

A conversa tem as suas convenções e, sob pena de ser considerada grosseira, é bom respeitá-las. Evitar temas que podem chocar, respeitar a vez do outro, manter o tema acabado de iniciar, pelo menos com algumas frases, a inserção num diálogo estabelecido entre outros indivíduos, olhar para o interlocutor, o tom de voz e a postura são indicadores de sociabilidade, ou simplesmente de cortesia.

Os modelos intencionistas dão igualmente grande importância ao contexto, sendo assim fazem parte do contexto:

- a) A relação entre o emissor e o recetor, a função social que cada um desempenha e o estatuto sociocultural.
- b) O tempo e o local onde se produz a interação entre os interlocutores (quando e onde).
- c) O nível de formalidade em que se desenrola a conversação.
- d) O estilo de fala adotado (literal, metafórico, irónico).
- e) O tema abordado na conversa.

Apesar das melhorias apresentadas pelos modelos de intenção em relação aos modelos de codificação/ descodificação, as explicações que citam acerca da natureza

social da comunicação são muito limitadas, deixando muitas questões em aberto. Roberts e Kreuz (1994) citado por (Cuadrado & Fernández, 2011:35), advertem que se torna necessário analisar os processos mentais dos interlocutores para poder aprofundar as suas intenções comunicativas. Sendo assim os modelos de intenção apresentam grandes limitações pelo facto de não analisarem e explicarem os fatores que intervêm na compreensão da mensagem.

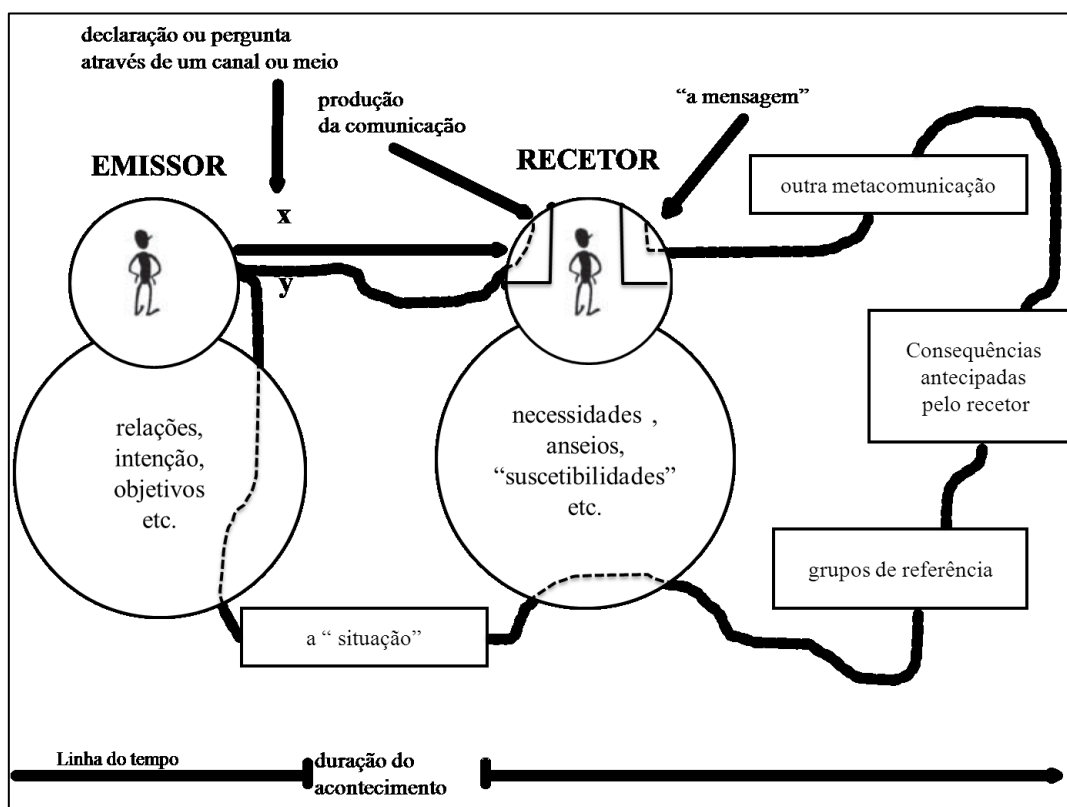
1.1.3 Modelos Perspetivistas

Para compreendermos a essência destes modelos é importante refletirmos sobre o seguinte: os nossos comportamentos sociais dependem diretamente dos nossos conhecimentos, crenças, sentimentos, experiências e atitudes que temos sobre um determinado facto ou pessoa.

Deste modo podemos ter acesso aos conhecimentos, crenças e sentimentos que determinado acontecimento ou situação pode provocar nos outros, assim podemos colocar-nos no “ lugar do outro”, prevendo assim qual será o seu comportamento, utilizando assim uma linguagem estratégica para provocar determinadas reações. Neste sentido os modelos perspetivistas da linguagem e da comunicação facilitam a compreensão das mensagens. Para isso é necessário que tanto o emissor como o recetor ativem a sua capacidade empática, colocando-se assim nas diferentes perspetivas, possibilitando diferentes interpretações das mensagens emitidas. Graças a este processo vai-se produzindo um contexto comunicativo partilhado e retroalimentado, que se vai enriquecendo a medida que se vão mantendo as interações entre os diferentes interlocutores.

Thayer (1975) apresentou um modelo de comunicação circular, Figura 21, que tem por base a retroalimentação. Para este autor, a compreensão da mensagem não é uma mera tradução dos dados transmitidos, mas sim uma valorização dos mesmos. Como podemos observar este modelo defende que o processo de comunicação passa por uma conversão e uma organização seletiva dos dados em unidades de informação, constituindo assim a base do pensamento.

Figura 21: Modelo de comunicação de Thayer



Fonte: Adaptado de Cuadrado (1992:39)

Este modelo permite olhar para mensagem como algo mais do que conteúdo verbal e informativo.

Contudo este modelo deixa uma questão por resolver não explica o modo como o emissor e o recetor se colocam de acordo para atribuir o mesmo significado a mensagem.

Por outro lado importa saber como é que os modelos perspectivistas se comportam quando o emissor se dirige a diferentes recetores. Nestes casos tem de ser feita uma distinção entre dois tipos de situações: aquelas em que o emissor quer transmitir a mesma mensagem a todos os interlocutores, apesar das diferentes perspectivas que cada um tem e aquelas em que o emissor pretende transmitir no mesmo discurso mensagens diferentes a pessoas distintas.

A primeira situação identifica-se com o discurso usado em conferências. Para o emissor o importante é saber que perspectiva que deve adotar na transmissão da mensagem, dado que tem muitos e variados destinatários. As possibilidades são muitas, entre elas, podemos assinalar a análise dos grupos que fazem parte da sua audiência,

identificando assim as características mais importantes de cada grupo, permitindo assim desenvolver um conhecimento adequado dos seus interlocutores para assim proceder adequação do seu discurso.

Para adequar esse discurso tem de ter em conta, a finalidade do mesmo, o número de ouvintes e as características de cada grupo de destinatários. A título de exemplo podemos referir uma situação que pode ocorrer em sala de aula o professor (emissor) pode ter de dividir a sua turma em grupos diferentes quando pretende dar um determinado conteúdo. Como sabemos atualmente as turmas são compostas por grupos de alunos muito heterogéneos (recetores) e dadas essas características, o professor pode ter necessidade de dividir a sua turma em grupos diferentes, tendo em conta os conhecimentos que cada grupo já possui de determinados conteúdos para assim introduzir o novo conteúdo com alguma garantia de sucesso.

A segunda situação o emissor pretende contemplar as perspetivas de todos os recetores/ ouvintes com um mensagem diferente para cada um deles, mas utilizando mesmo discurso. Por exemplo quando um grupo de amigos fala entre si e não quer que o conteúdo da sua conversa seja descodificado por outras pessoas que estejam por perto.

Nesta situação o emissor tem de ter em conta as diferentes perspetivas que deve contemplar na formulação da sua mensagem.

Surge contudo um grande problema, quando o emissor dado ao elevado número de perspetivas não consegue agrupar os ouvintes em função das características comuns.

Por vezes ao encontrarmo-nos perante uma audiência tão diversificada a comunicação pode ficar comprometida.

Contudo nestes modelos é incorporado um elemento novo de retroalimentação que permite o *feedback*. Através de diferentes gestos, diferentes entoações de voz e respostas verbais, permitindo assim saber em que medida a mensagem está ser descodificada pelos recetores. Permitindo que o emissor proceda ao reajuste do seu discurso. Esta possibilidade de ajuste do discurso contribui para reduzir pressão sobre o emissor permitindo assim que este possa transmitir uma mensagem clara e adequada as perspetivas dos diferentes interlocutores.

Apesar de ser indiscutível a importância da retroalimentação num ato comunicativo, nem sempre esta se faz de um modo automático, assim sendo o emissor deve provocá-la, criando condições, tempos e espaços para que aconteça. Os

destinatários têm de compreender que há disponibilidade e espaço por parte do emissor para a troca de impressões, permitindo assim a retroalimentação da comunicação. Muitas vezes os destinatários apresentam comportamentos não-verbais que ilustram uma falta de compreensão da mensagem. Algumas dessas manifestações podem contudo passar despercebidas ao emissor. O emissor deve incluir no seu discurso marcadores tais como: pausas, elevação do tom de voz. Transmitindo assim aos seus interlocutores confiança para que se processe uma troca de impressões.

1.1.4 Modelos Dialógicos

Nos modelos referidos anteriormente a comunicação interpessoal é vista como uma ação de produção e compreensão que é composta por dois interlocutores (emissor/recetor). O emissor é responsável por transmitir a mensagem de um modo adequado e o recetor deve processar e identificar a intencionalidade e conteúdo da mensagem.

É um facto que a comunicação interpessoal é muito mais que um conjunto de ações independentes. Para que haja uma verdadeira comunicação é importante que as ações de codificação, descodificação e interpretação ocorram simultaneamente entre os dois interlocutores. Assim sendo a comunicação interpessoal deve ser entendida como um processo interativo no qual se partilham significados comuns.

Uma das formas de operacionalizar e diferenciar a comunicação interpessoal de outras é certamente através do diálogo/ conversa, permitindo uma interação prolongada onde as tomadas de vez (*prises de tour*) se sucedem de um modo relativamente equilibrado e no qual se mantêm relações de implicação. Cada interlocutor toma a palavra sucessivamente, alimentando a conversa de um modo contínuo e imediato.

A compreensão da comunicação como dialogia é, sem dúvida, um dos modelos mais influentes da comunicação, que remonta à filosofia grega de Platão e Sócrates.

Ao contrário dos modelos anteriores, onde um emissor transmite uma mensagem a um recetor, que atua como ente passivo, o modelo transaccional enfatiza o *feedback*, isto é, como a mensagem é recebida e entendida, particularmente através da manifestação não-verbal, a qual pode substituir o *feedback* verbal. Ou seja, interessa o comportamento manifestado, não apenas expresso verbalmente.

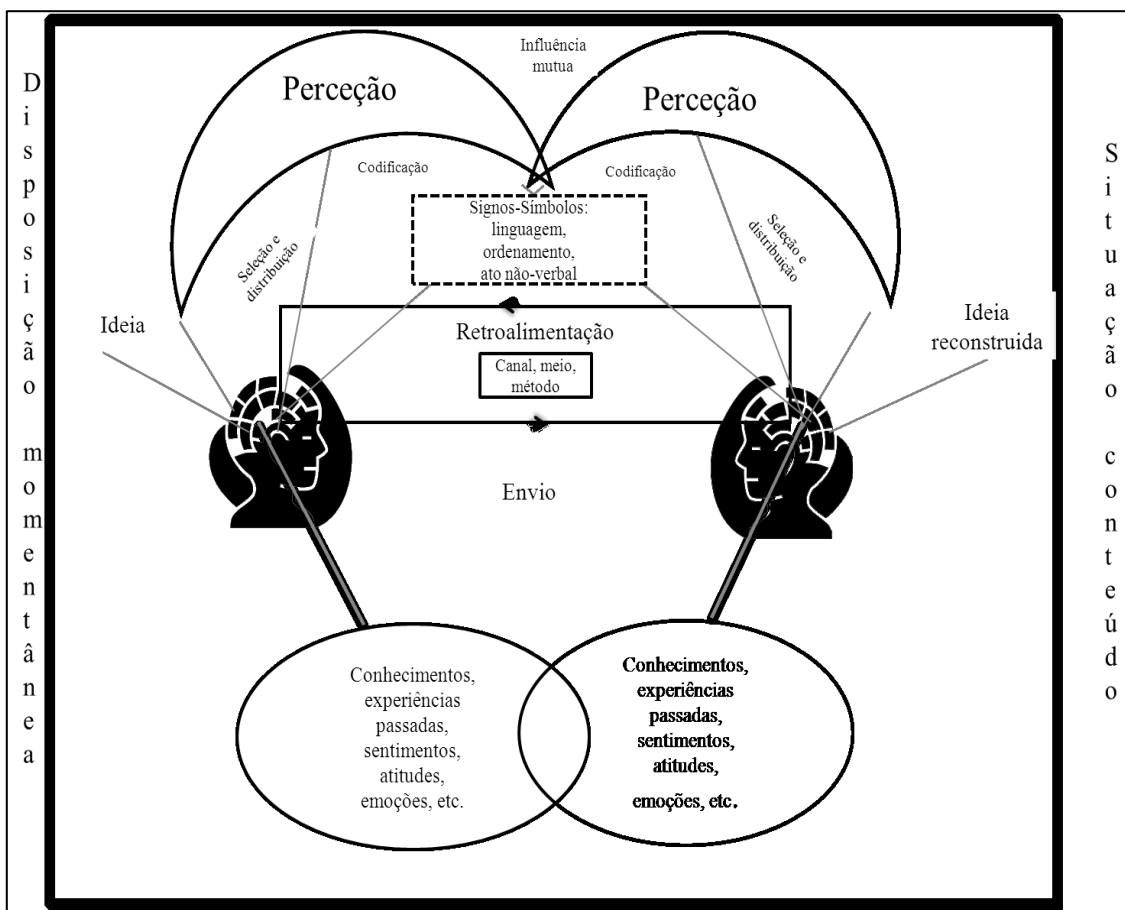
O procedimento do modelo transaccional difere fundamentalmente do modelo de transferência de informação ao considerar o significado da mensagem, como é recebida

e entendida, isto é, como o recetor irá desconstruir/construir o significado da mensagem recebida.

O modelo de transação mostra que os elementos em comunicação são interdependentes. Cada pessoa no ato de comunicação é ao mesmo tempo um falante e um ouvinte, que envia e recebe mensagens simultaneamente.

Uma das questões que este modelo pretende solucionar encontra-se no modo como o emissor e recetor se colocam de acordo para atribuir o mesmo significado a mensagem emitida. Um dos modelos que ilustra esta questão é o modelo transacional de Ross (1978), Figura 22.

Figura 22: Modelo de comunicação transacional de Ross



Fonte: Adaptado de Cuadrado (1992:41)

Este modelo assume que as pessoas estão interligadas através da comunicação, que se envolvem na transação. Em primeiro lugar reconhece que cada um de nós é um emissor/recetor, e não apenas um transmissor ou um recetor. Em segundo lugar, reconhece que a comunicação afeta todas as partes envolvidas. Assim, a comunicação é

de fluídos / simultânea. Isto é como a maioria das conversas. O modelo transacional também contém elipses que simbolizam o ambiente de comunicação (o modo como são interpretados os dados que lhe são fornecidos). Quando as elipses se encontram é a área de comunicação mais eficaz, porque ambos partilham o mesmo significado da mensagem.

Os diferentes modelos apresentados permitem-nos entender como se processa o intercâmbio de informação entre o professor e o aluno, assim como alguns dos fatores a ter em conta para que a comunicação se torne eficaz.

Neste sentido o pedagogo Paulo Freire (1978) afirma que o professor além de transmissor/ emissor é igualmente recetor no processo de ensino/ aprendizagem.

“O educador já não é mais o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire,1978: 78-79).

“A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire,1979: 69).

Tem-se, assim, uma teia de interações que estabelece a sintonia entre comunicação e educação. A comunicação é o elemento pelo qual é possível transformar o ser humano em sujeito da sua própria história, vivendo uma relação dialética, em diálogo, que o conduz a uma consciência crítica e a uma transformação.

O mundo social humano não existiria se não fosse capaz de se comunicar. A comunicação é um processo de interação de sujeitos em diálogo, elemento estruturante e intrínseco ao ser humano.

Em suma existem numerosas formas de comunicação e todas elas servem o mesmo objetivo: Interagir com o outro, partilhar sentimentos, emoções e comportamentos:

- Vocalizações;
- Gestos naturais ou convencionais;
- Movimentos Corporais;
- Contacto Visual;
- Expressões Faciais;
- Objetos reais;
- Toque;

- Imagens, Desenhos;
- Fotografias;
- Símbolos Gráficos;
- Língua Gestual;
- Fala;
- Escrita;
- Braille.

1.2 Comunicação Não-Verbal

Desde os primórdios da humanidade, muito antes da evolução da linguagem, o homem comunicava através do único meio disponível: o não-verbal. Reside aí, talvez, o fascínio que atualmente o não-verbal exerce sobre o homem que procura estudar todas as formas de comunicação que não envolvam palavras. Um observador atento poderá ver no outro o que ele não diz por palavras através do tom da sua voz, da sua postura, do seu olhar, gestos, atitude, rosto... Assim, diremos que o verbal e o não-verbal devem estar em sintonia para que o ato comunicativo tenha sucesso junto do seu recetor já que quando as palavras dizem uma coisa e o corpo diz outra poderá não ser entendida corretamente a mensagem.

O conceito de comunicação não-verbal é um dos temas mais discutidos em literatura, ao longo dos tempos por diferentes autores, Charles Darwin, naturalista inglês foi um dos primeiros com uma obra sobre a linguagem e expressões dos animais. A obra foi publicada em 1872, sob o título de *The expression of the emotions in man and animals*. Nesta obra extraordinária, Darwin estuda com atenção genial os princípios gerais da expressão de emoções nos animais e no homem com o propósito de averiguar, se as mesmas expressões e gestos têm igual significado. Trata-se de uma obra que teve por base um grande número de correspondentes, espalhados pelo mundo a quem Darwin colocou um conjunto de perguntas simples e a quem pediu respostas baseadas unicamente em observações recentes e não em recordações.

Segundo Rector e Trinta (1985), alguns autores recusam o termo não-verbal por ser abrangente e pela oposição que faz a componente verbal da comunicação humana. Diferentes autores utilizam o termo integração comunicativa cara a cara ou ainda consideram a comunicação não-verbal como atividade expressiva aquém das palavras.

De acordo com Corraze (1982), a comunicação não-verbal é um meio, de entre outros, de transmitir informação; o autor refere-se a este tipo de comunicação como “as comunicações não-verbais”. Estas são definidas como os diferentes meios de comunicação existentes entre seres vivos que não utilizam a linguagem escrita ou oral (ex: o uso da língua gestual pelos surdos). É um conceito que evidencia um extenso campo de comunicações, pois este não se restringe apenas à espécie humana. A dança das abelhas, o ruído dos golfinhos, a expressividade das artes: dança, música, teatro, pintura, escultura etc., são também consideradas como formas de comunicação não-verbal.

“O termo comunicações não-verbais é aplicado a gestos, a posturas, a orientações do corpo, a singularidades somáticas, naturais ou artificiais, e até a organizações de objetos, a relações de distâncias entre os indivíduos, graças aos quais uma informação é emitida” (Corraze,1982:14)

No homem, a comunicação não-verbal apoia-se em três suportes. O primeiro, o corpo, nas suas características físicas, fisiológicas e nos seus movimentos. O segundo, no homem, ou seja, objetos associados ao corpo como os adornos, as roupas, ou mesmo marcas ou cicatrizes de tatuagens, por exemplo. Finalmente, o terceiro suporte respeita a dispersão dos indivíduos no espaço físico ou territorial (Corraze, 1982).

Argyle (1978), citado por (Mesquita,1997:158) não considera a existência de suportes mas distingue sinais corporais que nos chegam através de canais específicos, tais como, a expressão facial, o olhar, os gestos e os movimentos posturais, o contacto corporal, o comportamento espacial, as roupas, o aspeto físico e outros aspetos da aparência.

Knapp (1982), citado por (Mesquita,1997: 158) divide por sete áreas a conduta do não-verbal: o movimento corporal (Cinésica), as características físicas, os comportamentos táteis, a paralinguagem (qualidades vocais e vocalização), a proxémica, os artefactos e o meio ambiente.

Verificamos uma diversidade de definições de condutas do não-verbal o que determina então a difícil tarefa de analisar ou classificar determinado fenómeno.

Assim, os canais de comunicação do nível não-verbal podem ser classificados em dois grupos: o primeiro, que se refere ao corpo e ao movimento do ser humano e o segundo, relativo ao produto das ações humanas. O primeiro apresenta diferentes unidades expressivas como a face, o olhar, o odor, a paralinguagem, os gestos, as ações

e a postura. O segundo também apresenta várias unidades de expressão como a moda, os objetos do quotidiano e da arte, até a própria organização dos espaços: físico (pessoal e grupal) e ambiental (doméstico, urbano e rural) (Mesquita,1997: 158).

A comunicação entre pessoas não se limita à capacidade de codificar e descodificar sinais como um aparelho emissor e recetor. A comunicação é, antes de tudo, uma negociação, um ato criativo. A comunicação não-verbal, em particular, é de tal maneira importante no ato comunicacional. Segundo Mehrabian citado por (Cuadrado, 1992:30) podemos afirmar que o impacto de uma mensagem é composto apenas por 7% verbal, (por meio de palavras) e que os restantes 93% expressam-se através de comunicação não-verbal. Da qual, as expressões faciais (gestos e movimentos) representam 55%, e a entoação vocal (tom de voz, inflexões e outros sons), representam 38%. Podemos cessar a comunicação verbal, simplesmente, não a utilizando. Ao contrário da comunicação verbal que se faz por intermédio de signos discretos, a comunicação não-verbal é contínua e ininterrupta. O que significa que não podemos nunca impedir a comunicação não-verbal, mesmo que esta não seja deliberada e intencional.

Scheflen (1987), sintetiza os comportamentos verbais e não-verbais humanos no seguinte esquema:

1. Comportamento vocal.

- a) Linguístico
- b) Paralinguístico

2. Comportamento cinésico.

- a) Movimentos corporais, inclusive a expressão facial
- b) Elementos que provêm do sistema neurovegetativo e compreendem a coloração da pele, a dilatação da pupila, a atividade visceral, etc..
- c) A postura
- d) Os ruídos corporais

3. Comportamento tátil.

4. Comportamento territorial ou proxémia.

5. Outros comportamentos comunicativos, pouco estudados, como, por exemplo, os odores.

6. Comportamentos relacionados com a indumentária, cosmética e ornamentação
(Cuadrado,1992: 33-34).

A comunicação não-verbal processa-se através dos gestos, das posturas, das expressões faciais (comunicação cinésica), das utilizações da voz e do silêncio (comunicação paralinguística), do vestuário, dos objetos de que nos fazemos cercar, da relação que estabelecemos, quer com esses objetos, quer entre nós (comunicação proxémica).

Todas estas formas de comunicação não-verbal exprimem e comunicam ideias, sentimentos e emoções, acompanham, reforçam e chegam a substituir a comunicação verbal, esboçando significações e conferindo uma vivência mais profunda e autêntica à comunicação.

No âmbito do nosso estudo é fundamental para os professores conhecerem e perceberem os canais da comunicação não-verbal, porque só assim conhecerão verdadeiramente o outro, porque o corpo tem uma linguagem própria, uma linguagem que é muda, mas uma linguagem tão expressiva que comunica mais do que as palavras. Se as palavras podem ser ambíguas a nossa linguagem corporal raramente o é. Para o professor conhecer a comunicação não-verbal é conhecer-se a si próprio como ser humano. Conhecer o que expressa a linguagem corporal, ajuda a perceber mais sobre si mesmo e sobre as relações com os alunos, francamente importante para a comunicação durante o processo ensino-aprendizagem.

No entanto, todas as formas de comunicação têm um remanescente misterioso. Elas dizem muito. Mas não dizem tudo. Que mistérios, que sonhos, que ausências, que projetos se aconchegam e confortam na imaginação para lá do silêncio e das palavras?

1.2.1 Funções da Comunicação Não-Verbal

Os especialistas no estudo da comunicação não-verbal concordam especialmente que não é possível comunicar fingindo a linguagem corporal; pode-se mentir através das palavras, contudo os gestos corporais serão o maior incriminador do Homem.

Apesar de tudo isto, sabe-se que a linguagem corporal pode ser em parte instintiva, ensinada ou imitada, sendo um instrumento de trabalho como outro qualquer que deve ser explorado e desenvolvido com o objetivo de ser o mais eficaz possível e minimizar os seus aspetos menos positivos.

A comunicação não-verbal desempenha um papel de regulação relativamente à comunicação humana.

Argyle, citado por (Fernandes, 2000:192) afirma que o “ código verbal é utilizado para comunicar um certo conteúdo de valor informacional e o código não-verbal é utilizado para estabelecer e manter as relações interpessoais”

Bitti e Zani (1997) argumentam ainda que a informação transmitida pelas palavras é, por vezes, contrariada e/ou desmentida pelos sinais não-verbais que acompanham e, quando não é possível a utilização da comunicação verbal, as informações são transmitidas por meio de sinais não-verbais.

Recorrendo aos estudos da escola de Palo Alto, Fernandes (2000) sintetiza as funções da comunicação não-verbal da seguinte forma:

- Exercem uma função quase linguística (acenar a mão para dizer adeus) e desempenham um papel de reforço da língua.

- Assumem uma função expressável (como as mímicas faciais que traduzem o estado afetivo do locutor) e uma função impressiva pois procuram produzir impressão e provocar efeitos sobre o interlocutor.

- Têm por objetivo a transmissão de mensagens e, por isso, funcionam como sinais de linguagem.

- Desempenham um papel principal na estruturação da relação e na regulação de trocas.

Cuadrado (1992), citando Argyle, refere três funções da comunicação não-verbal:

1. Comunica atitudes e emoções interpessoais
2. Apoia a comunicação verbal
3. Substitui a linguagem

Marler e Smith (1961, 1965), citados por (Corraze,1982), consideram que: “As comunicações não-verbais apresentam três tipos de informações: informações sobre o estado afetivo e pulsional do emissor, sobre a sua identidade e sobre o meio exterior” (Corraze,1982:53).

Em 1997 Bitti e Zani destacaram as seguintes funções:

- a) Referencial (ou representativa);
- b) Interpessoal (ou expressiva);
- c) De auto- e hétero regulação (ou de verificação);

- d) De coordenação das sequências interativas;
- e) De metacomunicação.

Os mesmos autores salientam ainda que: “todo o acontecimento comunicativo pode desempenhar simultaneamente mais de uma função. E mais: a completa compreensão de um acontecimento comunicativo implica, normalmente, uma análise pluridimensional” (Bitti & Zani, 1997: 59).

1.2.1.1 A Cinésica

A cinésica integra o campo dos movimentos corporais. Nenhum movimento ou expressão corporal é destituído de sentido no contexto em que se apresenta e, por conseguinte, estão sujeitos a uma análise sistemática.

A cinésica ou linguagem corporal é também considerada uma das principais funções da comunicação-não-verbal. Dela fazem parte os movimentos e posturas corporais e as expressões faciais. É importante referir aqui que ao longo da história todas as culturas parecem ter privilegiado esta forma de expressão. Hoje em dia, até temos livros com indicações do comportamento não-verbal a adotar, dependendo da mensagem que desejamos transmitir. Sem dúvida, que é um dos sistemas que as pessoas mais se têm esforçado por dominar e manipular de modo a passarem certas mensagens. As manequins são levadas a adotar uma determinada postura na passerelle, a caminhar de determinada forma e a adotar uma expressão facial também determinada. Os modelos fotográficos são levados a tomar determinadas posturas dependendo do produto a que se refira a publicidade: se for um anúncio a roupa interior ou a perfumes geralmente espera-se que se comportem de forma sensual, se for um anúncio a algum alimento como iogurte ou a um sumo espera-se que o anúncio tenha cor e que a modelo adote uma atitude simpática.

A fotografia é, sem dúvida, um dos meios de comunicação em que se explora claramente a linguagem corporal. Mas não é só ao nível das profissões que as características dos movimentos corporais se afunilam, a nossa classe social e a nossa idade também se relacionam bastante com as posturas que adotamos e mesmo a relação que mantemos com a pessoa ou pessoas com quem nos estamos a relacionar/comunicar. Para além disso, os movimentos e posturas corporais e as expressões faciais podem transmitir bastante sobre nós próprios e sobre o nosso estado de espírito. Se adotarmos

uma postura mais descontraída somos tidos como mais simpáticos, se adotarmos uma postura mais altiva somos tidos como mais autoritários.

Se usamos muitos movimentos corporais somos tidos como extrovertidos. Se sorrirmos pensarão que estamos felizes, se estamos sérios pensarão que estamos preocupados, se franzimos a testa pensarão que estamos zangados. Mas, atenção, não podemos esquecer-nos que a interpretação da cinésica varia de cultura para cultura. Por exemplo, o abanar da cabeça para nós significa ‘sim’, mas para os esquimós significa ‘não’. Ao nível da relação pai-filho ou professor-aluno é mais fácil a criança/ jovem aperceber-se por antecipação o que os pais/ professores lhe vão dizer através da sua postura ou expressão facial.

Birdwhistell, o pai da cinésica, ao longo dos seus estudos comprovou que os movimentos culturais masculinos e femininos são determinados pela cultura e não por fatores biológicos. São portanto aprendidos desde a infância.

No nosso dia-a-dia utilizamos frequentemente um conjunto de gestos, os quais transmitem determinados significados, sem que tenhamos consciência desse facto.

Movimentamos o nosso corpo numa infinidade de formas possíveis e, possivelmente, nunca parámos para refletir no seu sentido mais profundo. Os gestos constituem uma forma bastante específica de transmitir informação e, por vezes, são capazes de dizer mais do que mil palavras. Trata-se, no fundo, de saber compreender ou interpretar essa linguagem silenciosa.

Os gestos encontram-se presentes em diferentes situações do nosso quotidiano em maior ou menor escala e acompanham o nosso discurso. Há, pois, uma grande variedade de gestos que podemos realizar com o nosso corpo, mas são particularmente os gestos das mãos que mais frequentemente transportam significado aquando do ato comunicativo. “As mãos surgem, deste modo, como o canal mais utilizado na transmissão de mensagens, podendo por vezes substituir o uso de palavras” (Cotrim, 2001: 64).

Segundo Friedman (1979), a utilização excessiva de gestos pode manifestar uma certa dificuldade do indivíduo em exprimir-se verbalmente. Caso esta dificuldade não exista, os gestos funcionam sobretudo como marcadores da fala. Por outro lado, existem opiniões diferentes, como é o caso de Kendon (1975), que considera que os gestos

constituem um canal alternativo que pode, não só acentuar aquilo que se diz, como também transmitir outros conteúdos.

Ekman e Friesen (1972,) citados por Bitti e Zani, (1997) distinguiram cinco categorias de sinais não-verbais as quais podemos observar na tabela.

Tabela 1: Categorias básicas de sinais não-verbais

Gestos	Descrição	Exemplos
Simbólicos ou emblemáticos	São sinais emitidos intencionalmente que possuem um significado específico capaz de ser diretamente traduzido em palavras.	Saudações ou despedidas, com numerosas variações consoante a cultura.
Ilustrativos ou ilustradores	São todos aqueles movimentos que a maior parte dos indivíduos executa no decurso da comunicação verbal e que ilustram o que eles vão dizendo.	Apontar numa direção quando se descreve uma localização.
Emocionais	São todos aqueles que denotam a ansiedade e a tensão emocional do sujeito.	Estender um punho fechado em sinal de ira.
Reguladores ou interativos	São produzidos por quem fala ou por quem ouve com o objetivo de regular a sincronização das intervenções no âmbito do diálogo.	O balançar da cabeça para cima e para baixo sugerindo afirmação ou compreensão do que está ser dito pelo interlocutor.
Adaptação ou adaptadores	Representam uma maneira de satisfazer e dominar necessidades, motivações e emoções respeitantes às situações particulares em que o indivíduo pode encontrar-se.	Roer as unhas pode simbolizar insegurança em determinada situação.

De facto, mesmo em silêncio e quietos, o nosso corpo fala. Quando iniciamos uma conversa, todo o corpo se mobiliza para a comunicação, contribuindo ativamente para a mensagem. Todavia, há culturas que gesticulam mais que outras.

A utilização de gestos das mãos chama a atenção, aumenta o impacto da comunicação e ajuda as pessoas a reter uma maior percentagem da informação que ouvem. Já na Antiguidade se defendia que o que se dá a conhecer aos olhos é muito

mais marcante que o que somente se dá a conhecer aos ouvidos. Portanto, quando comunicamos a mensagem não-verbal é, muitas vezes, mais importante e até relevante que a mensagem verbal.

Por vezes as nossas palavras dizem uma coisa e os nossos gestos denunciam-nos em mensagens implícitas que não queremos desvendar. Por exemplo, quando estamos numa reunião interminável, bastante enfadados e somos convidados a intervir, esta situação poderá revelar-se bastante constrangedora porque, muito embora queiramos demonstrar interesse e empatia quer pelos intervenientes quer pelos trabalhos, o nosso corpo denuncia já sinais de enfado, desmotivação. Corremos o risco de ser mal interpretados pelos que nos rodeiam.

Acreditamos ainda que o carácter e a personalidade do indivíduo estão estreitamente relacionados com os gestos que utilizam com maior frequência. Um sujeito autoritário raramente assumirá gestos que denunciem fraqueza ou falta de autoconfiança. Trabalhará os seus gestos para demonstrar a sua superioridade em relação aos demais. Por seu lado, um sujeito com baixa autoestima dificilmente recorrerá a gestos que denunciem poder e supremacia.

1.2.1.2 As Expressões Faciais

Utilizamos o nosso rosto para expressarmos as emoções que queremos transmitir. De acordo com Weil e Tampakow (1986), o rosto pode expressar ternura, contentamento, receio e desinteresse, entre outros. Segundo Crystal (2010), o nosso rosto pode expressar série de emoções tais como: medo, felicidade, tristeza, raiva, surpresa e interesse. Assim podemos afirmar que o rosto é um canal privilegiado de comunicação, pois é através da observação das diferentes expressões faciais que alcançamos/ descodificamos muitas das mensagens transmitidas durante um ato comunicativo.

Foi em 1953 que o psicólogo Paul Ekman iniciou o estudo das diferentes expressões faciais, associando-se mais tarde aos psicólogos Wallace Friesen e Silvan Tomkins. A técnica utilizada no estudo das diferentes expressões do rosto consistia em mostrar imagens de vídeo horrendas que deviam, de seguida, ser descritas como extremamente agradáveis, de forma a poderem ser analisadas as reações corporais e, em especial as expressões do rosto dos intervenientes. Através deste estudo Ekman (1971) conseguiu traçar uma espécie de atlas do rosto humano a que chamou *FAST- Facial*

Affect Scoring Technique, (Davis,1979). Esse atlas tinha como objetivo codificar as expressões faciais, a partir da divisão do rosto em três zonas:

- a) Testa e sobrancelhas;
- b) Olhos e pálpebras;
- c) Nariz, bochechas, boca e queixo (Cuadrado,1992: 67).

Com base no estudo de Ekman, Kostolany (1977), através destas zonas definiu nove estímulos emocionais nas diferentes partes do rosto: alegria, cólera, surpresa, tristeza, nojo, medo, interesse, desprezo e vergonha. Seguem-se alguns exemplos da sua distribuição: a alegria aparece essencialmente na parte inferior do rosto e nos olhos, a tristeza nos olhos, surpresa nos olhos e na parte inferior do rosto, a cólera na parte inferior do rosto e na zona da testa – sobrancelhas, o nojo afeta a parte inferior do rosto e o medo manifesta-se sobretudo nos olhos (Cuadrado, 1992: 68).

Ekman citado por Davis defende ainda que “existem gestos universais” pois “no mundo inteiro, as pessoas riem quando estão felizes ou quando querem se mostrar contentes e enrugam a testa quando estão zangadas ou querem parecer zangadas (Davis,1979:61).

Birdwhistell (1970) citado por (Davis,1979) até aceita que certas expressões possam ocorrer em todas as pessoas, mas relembra que o seu significado muda consoante a cultura. O rosto transmite múltiplas informações, tais como a identidade da pessoa, característica essencial, e ainda outras características mais superficiais, como a raça, a idade ou o sexo do indivíduo.

A leitura das diferentes expressões faciais serve de termômetro entre, por exemplo, dois interlocutores, pois pode ajudá-los a decifrar se vão ou não dar continuidade a sua interação. É pelas diferentes expressões faciais que o indivíduo deixa transparecer características da sua personalidade.

1.2.1.3 Modo de Olhar

“Longe de serem as janelas da alma, os olhos são, fisiologicamente, pontos mortos, simples órgãos da vista e nada mais, por certo que de cores diferentes nas diversas pessoas, mas incapazes, por si sós, de exprimir emoções” (Fast, 1970: 129).

É comum ouvirmos dizer que os olhos são o espelho da alma e que, por conseguinte, eles dizem bastante do nosso estado de espírito, daquilo que se passa no nosso interior, sendo portadores de uma grande diversidade de mensagens. Contudo, tratando-se, tal como nos é dito por Fast, de pontos mortos, cuja função consiste apenas em possibilitar-nos ver o que nos rodeia, porque desempenham um papel tão importante na literatura, na arte e também em diversas lendas? Se, de acordo com esta perspectiva, os olhos não transportam emoções e diferentes mensagens, porque lhes atribuímos tão grande importância no processo comunicativo? Será que faz sentido considerar o olhar como um elemento não-verbal de tão grande importância?

Ellsworth (1975), citado por Bitti e Zani, (1997) sublinha três particularidades do olhar. “A sua evidência, o seu poder ativante e a sua capacidade de envolver o interlocutor” (Bitti & Zani, 1997:155).

O olhar isolado pode, de facto, não ser capaz de transmitir informações que possam ser relacionadas com os sujeitos da interação. Porém, se aliarmos o olhar a diferentes fatores, poderemos vê-los como potenciais transmissores de emoções no processo comunicativo. O seu papel na comunicação é, pois, imprescindível, já que o modo do olhar pode transmitir um sem número de mensagens, que vão desde o cansaço, interesse ou empatia à compreensão ou hostilidade, entre uma infinidade de mensagens.

É assim que, em consequência desta extraordinária capacidade de expressão do olhar, somos capazes de explicar o grande fascínio que este campo sempre exerceu, não só entre os investigadores, mas também entre artistas.

Alguns estudos chegam a defender a existência de uma linguagem do olhar, a qual, muitas vezes, diz mais do que as próprias palavras pronunciadas na interação. “O levantar de uma sobrancelha é sinal clássico de dúvida, o levantar das duas denota surpresa e baixá-las falta de vontade ou desconfiança” (Fast, 1970:152-153).

Contudo, se essa tal linguagem existe, a sua compreensão não é ainda realizada de modo satisfatório, já que ela possibilita um grande número de mensagens e informações, por vezes ambíguas e de complexa interpretação.

Leathers (1997) defende que existem diferentes modos de olhar e que estes podem desempenhar diferentes funções, no ato comunicativo, entre as quais se destacam as seguintes:

A primeira função do olhar constitui a função da **atenção**. O olhar desempenha um papel essencial na comunicação interpessoal, uma vez que assinala uma preparação para comunicar. Por outro lado, o olhar é também capaz de demonstrar o grau de atenção interesse do indivíduo. Um facto comprovativo deste aspeto é a conclusão de que o tamanho da pupila do olho demonstra o nível de interesse que uma pessoa tem na interação que se está a desenrolar.

A segunda função do olhar constitui a função **persuasiva**. O modo de olhar manifesta uma função persuasiva na comunicação, agindo sobre a mudança de atitudes. O contacto visual é considerado como uma arma poderosa no âmbito da persuasão, já que os indivíduos que pretendem convencer determinadas pessoas podem servir-se do contacto visual para mais eficazmente atingirem os seus fins. O indivíduo, cujo objetivo é persuadir os restantes, deve manter o contacto visual com os ouvintes enquanto fala ou quando lhe é dirigida a palavra, a fim de que seja visto como alguém plenamente fiável. Geralmente, afirmamos como fiáveis e honestos indivíduos que nos olham diretamente nos olhos, enquanto subestimamos a capacidade de persuasão de determinados indivíduos que evitam o contacto visual antes de falarem ou quando respondem a perguntas. O desvio do olhar pode ser interpretado como uma tentativa de esconder algo do recetor ou como a falta de competência na transmissão da mensagem coerente e, por conseguinte, no discurso persuasivo. O desvio do olhar pode ainda, eventualmente, ser interpretado como um sinal de desinteresse, desagrado ou até tensão sentidos por parte do indivíduo. Contudo, também pode ser exemplificativo de alguns problemas de comunicação neste grupo, podemos incluir pessoas com autismo, síndrome de Asperger.

No íntimo, o ser humano tem tendência a acreditar mais facilmente em indivíduos que o olham diretamente nos olhos e o sucesso persuasivo é, portanto, maior em pessoas que mantêm o contacto visual, do que em pessoas que o evitam. “We generally assume that individuals who look directly at us know what they are talking about and are being honest with us” (Leathers, 1997: 56).

A terceira função do olhar refere-se à sua função **íntima** ou de intimidade. Como já foi referido anteriormente, o modo de olhar assume um papel primordial na comunicação e, como consequência, a sua importância é de salientar no processo de

estabelecer, manter ou terminar relações interpessoais, já que o olhar, mais do que qualquer outra forma de comunicação não-verbal, é essencial no desenvolvimento de relações íntimas entre as pessoas. Mais especificamente, podemos dizer que o olhar chega mesmo a desempenhar um papel central no desenvolvimento do mais íntimo tipo de relação humana, ou seja, o amor. Algumas investigações nesta área confirmam que os indivíduos que olham diretamente nos olhos dos seus parceiros e vice-versa demonstram sentimentos de maior afeição do que indivíduos que não experimentaram qualquer outro tipo de contacto visual.

A quarta função do olhar é a sua função **reguladora**, a qual se apresenta como extremamente importante, já que o olhar, em combinação com os gestos, pode ser considerado um indicador da tomada de vez, alternância de vez, pedido de vez e conservação de vez na interação, características fundamentais na gestão de uma conversa. De facto, o olhar pode regular a interação comunicativa, uma vez que constitui um modo muito mais subtil e socialmente aceite de revelar as predisposições de tomada de vez no discurso, do que certas expressões verbais.

A quinta função do olhar diz respeito à sua função **afetiva**. O olhar, juntamente com o rosto, funcionam como um poderoso meio de comunicação de emoções. “Consider your reaction when you encountered persons whose eyes were cold, warm, hateful, passionate, or loving” (Leathers, 1997: 58).

Muitas vezes se considera que a linguagem do olhar é a linguagem da emoção, visto que os olhos são capazes de transmitir muito daquilo que se passa no interior da pessoa e que constitui o seu estado de espírito num determinado momento.

A sexta função do olhar relaciona-se com a função de **poder**, pois o modo de olhar de um indivíduo pode ainda desempenhar funções no âmbito da posse, ou seja, determinados indivíduos são vistos como poderosos graças ao “olhar poderoso” que detêm. Por outro lado, o desvio do olhar (ou mesmo o olhar cabisbaixo) é considerado um sinal de submissão e fraqueza, sendo os indivíduos que recusam olhar os outros diretamente nos olhos vistos como possuidores de escassa capacidade de liderança e relegados para um estatuto social inferior. Por conseguinte, questões de poder, estatuto e domínio podem ser relacionadas com um modo de olhar dominante e que não recusa o contacto visual prolongado com outros indivíduos.

Por último a sétima função do olhar apresentada por Leathers refere-se à função de **formar** ou gerir impressões. De facto, pode afirmar-se a capacidade do olhar desempenhar uma função de controlo social, a qual é gerida intencionalmente. O modo de gerir as impressões começa com o olhar e este pode transmitir aos outros indivíduos, evidências das características da personalidade do comunicador.

Sendo um meio de grande potencial comunicativo, o olhar deve ser encarado pelos comunicadores como uma ajuda extremamente valiosa ao dispor da transmissão de diferentes informações. O comunicador deve aperceber-se do facto de que muita da informação transmitida pelo seu olhar é dirigida ao seu interlocutor sem que o próprio comunicador tenha consciência desse processo, uma vez que este se situa fora do seu controlo.

Em jeito de conclusão podemos afirmar que de todas as partes do corpo humano usadas para transmitir informação, os olhos são a mais importante para refletir os matizes mais subtis. Os músculos dos olhos são maravilhosamente subtis, razão pela qual cada olhar é minuciosamente distinto do outro; informa-nos sobre o que acontece dentro da pessoa que olha.

1.2.1.4 A Comunicação Tátil

O mais imediato e óbvio tipo de linguagem corporal é o contacto. Ainda pouco investigado, o tato como meio de comunicação revela-se muito mais complexo do que à partida se poderia imaginar. O tato permite ao homem o primeiro contacto com o mundo.

“O bebé explora o mundo pelo tato. É dessa forma que ele descobre onde termina seu próprio corpo e onde começa o mundo exterior. Quando começa a se mexer, o sentido tátil é seu primeiro guia. (...) O conhecimento emocional começa pelo tato, também”
(Davis,1979:136-137).

O tato, o paladar e o olfato são sentidos que requerem proximidade, enquanto a audição e a visão permitem a comunicação a uma certa distância. Defendemos que o tato e a proxémia são indissociáveis pois este marca a proximidade ou distância que se quer manter do outro através da frequência com que se toca o outro. É claro que a frequência do toque está estreitamente relacionada com a cultura. Mas, qualquer toque deve ser enquadrado dentro de um determinado contexto.

O modo como interagimos fisicamente com as pessoas que nos rodeiam pode, pois, transmitir informações acerca de certas características da nossa personalidade (tais como por exemplo introversão ou extroversão, timidez, simpatia, egoísmo ou teimosia, entre muitas outras), como pode também fornecer indicações acerca dos sentimentos ou emoções que nutrimos em determinadas circunstâncias (como por exemplo empatia ou afeto, entre outras). “É de vital importância também considerar-se a parte do corpo que é tocada: a mão que repousa levemente num braço tem um impacto bem diferente daquela outra que repousa sobre o joelho” (Davis, 1979:138).

Heslin (1974), citado por Bitti e Zani, (1997) propôs cinco categorias de contacto corporal nas relações interpessoais; funcional/profissional, como, por exemplo, na relação médico-paciente; social (na saudação); íntimo/afetuoso; sexual e sinal de interação.

Contudo, embora a comunicação táctil seja uma fonte bastante rica no contexto da interação não-verbal entre indivíduos, ela poderá também constituir uma fonte geradora de mal-entendidos, pois o toque pode adquirir sentidos extremamente diferentes de acordo com os momentos e os diversos contextos. O contacto físico pode ser interpretado de diferentes formas e a proximidade face aos outros indivíduos tanto pode significar interesse, como também sensação de domínio. Como consequência, o toque poderá, eventualmente, ser mal interpretado, pois o seu significado pode ser visto de maneira diferente dentro de uma mesma cultura, ainda que obedeça a certas regras sociais. Este facto, agrava-se sobretudo em situações de comunicação estabelecidas entre intervenientes que provêm de culturas diferentes, uma vez que as disparidades de interpretações se ampliam e, por vezes, podem gerar-se mal-entendidos ou situações constrangedoras.

O aperto de mão, gesto universal, não é tão simples de analisar quanto à partida se pensa. O aperto de mão na maioria dos países ocidentais, hoje em dia, é realizado quer no cumprimento inicial, quer na despedida, em todos os contextos profissionais, e cada vez mais também em festas e eventos sociais, tanto por homens como por mulheres.

Ao aperto de mão associa-se o movimento da mão e braço. Este ato em si é também diferente de cultura para cultura e assume significados diferentes. Há, então, que ser conhecedor da cultura do outro para não ceder lugar a entraves culturais desta natureza.

O homem está em contacto com o mundo através da pele. É por ela que o homem sente o frio, o calor, a dor, a pressão. Nesta perspetiva, podemos considerar o tato como o meio de comunicação mais inato que o homem tem ao seu dispor desde os primórdios.

1.2.1.5 A Proxémia (a Distância e o Espaço)

O antropólogo norte-americano Edward T. Hall foi um dos pioneiros no estudo do uso do espaço pelo homem durante o processo comunicacional. Foi ele também quem deu o nome proximia/ proximica a ciência do corpo no espaço, ou ainda, o estudo do uso e da perceção do espaço social e pessoal.

Davis (1979) define esse espaço como uma estruturação inconsciente do micro espaço humano.

Sendo assim podemos afirmar que a proximia está relacionada com a gestão e uso do espaço em que nos situamos nas interações e com o espaço que atribuímos aos outros, desde a invasão do seu território até ao isolamento, daí que também se fale de territorialidade quando abordamos a proximia.

Weil e Tompakow (1986), definem este espaço pessoal e social como: “ A territorialidade que regula a diversidade das espécies de seres vivos – ou seja, a distância ideal entre seus componentes individuais, para as diversas manifestações da vida em comum” (Weil & Tompakow,1986:222)

O uso que fazemos dessa dimensão, ou espaço permite-nos relacionarmo-nos com outras pessoas, sentindo-as como mais próximas ou distantes. Hall citado por Fast (1992), refere que todo o homem tem necessidade de ter o seu próprio espaço. Durante os seus estudos Hall dividiu essa necessidade em quatro zonas diferentes as quais passamos a apresentar:

- ✓ Distância íntima (de 15 a 50cm) - é a distância que reservamos a um número pequeno de pessoas, essa distância permite um contacto direto, corpo a corpo e permite-nos sentir as características da outra pessoa, como a temperatura corporal, o odor a respiração etc.
- ✓ Distância pessoal (de 46 cm a 1,20m) – é a distância usada entre amigos e casais, esta distância permite manter uma conversa. Podemos imaginar esta distância como uma esfera protetora mais ou menos do comprimento do braço.

A esta distância não podemos tocar facilmente na outra pessoa contudo esse espaço não é impeditivo de mantermos uma conversa.

- ✓ Distância social (de 1,20m a 3,60 m) – é uma distancia em que nenhum interveniente se toca é a distancia adequada para formalizar negócios impessoais, esta é o tipo de distancia que se mantem por exemplo entre um rececionista e um visitante.
- ✓ Distância pública (de 3,60 m a 9 m) - nesta distância não existe envolvimento pessoal, é a distância que muitas vezes o professor mantém dos seus alunos ou de um chefe em reunião com os seus colaboradores.

De facto, o espaço também é um elemento do qual fazemos uso para comunicar. O uso que nós fazemos do espaço também transmite informações sobre a nossa personalidade. Quando falamos de espaço, temos que referir a distância, pois esta diz muito sobre o nosso relacionamento com as pessoas. Quando vemos duas pessoas, uma ao pé da outra a conversar, podemos concluir qual a sua relação simplesmente através da distância que as separa. Apercebemo-nos logo se se trata de familiares, amigos, namorados ou desconhecidos. Em contexto de sala de aula, a maneira como o professor vai utilizar o espaço também vai dizer algo sobre a sua personalidade. A distância que ele vai manter entre ele e os alunos transmite muito sobre o seu relacionamento com os seus alunos.

1.2.1.6 A Cronémia (o Tempo)

A cronémia ocupa-se do estudo do tempo e da forma como este comunica. O tempo é vivido de indivíduo para indivíduo, logo de cultura para cultura, de forma diferente. O tempo que para um indivíduo ocupado pode passar de um modo rápido e ser-lhe muito proveitoso, poderá para um indivíduo mais descontraído ou menos ocupado parecer uma eternidade. Se, por um lado, a todos já aconteceu a sensação de eternidade devido a um estado de ansiedade, por outro lado, certamente já vivenciámos uma situação que acabou ainda antes de nos termos dado conta que já tinha começado.

Segundo Hall:

“ O tempo fala. Fala mais claramente do que as palavras. A mensagem que transmite surge clara e viva. Porque é manipulada menos conscientemente, está menos sujeita à distorção do que a linguagem falada. Pode clamar a verdade enquanto as palavras mentem” (Hall, 1994: 19).

A conceção, estruturação e uso do tempo ocupam um papel fundamental na comunicação não-verbal. Trata-se do modo como gerimos o tempo. Aspetos como a pontualidade, a pressa e a calma fornecem informações sobre nós, ou seja, os nossos comportamentos em relação ao modo de gerir o tempo afetam a estrutura, o conteúdo e a urgência da comunicação. Na sala de aula, o modo como o professor gere o tempo também vai incidir na comunicação. Por exemplo, se o professor for muito rápido e quiser fazer muitas atividades num espaço de tempo curto, isto vai ter uma influência negativa na qualidade da comunicação, pois, os alunos vão ficar um pouco perdidos.

1.2.1.7 A Aparência Física

O culto do corpo é algo que caracteriza os nossos tempos incontestavelmente. Na tentativa de nos integrarmos na sociedade, um dos requisitos que temos para nós como essenciais diz respeito à nossa aparência física.

Na generalidade, todos procuramos aproximar-nos o mais possível dos ideais de beleza instituídos. Embora pareça que estes ideais se estão a tornar cada vez mais moldáveis e menos rígidos, a verdade é que a mentalidade mantém-se. Temos que admitir que há um vasto conjunto de convenções e exigências que regem a nossa aparência física. Nos primórdios, o vestuário era tido como proteção para o corpo. “O vestuário já não serve para vestir o corpo. O vestuário é o corpo. O corpo, a comunicação. Logo, o vestuário é comunicação” (Mira, 2003:173).

O vestuário comunica. Knapp (1995), citado por (Mira, 2003) diz-nos que o vestuário pode comunicar. “A idade, o sexo, a nacionalidade, a relação com o outro sexo, o estatuto socioeconómico, a identificação com um grupo específico, o estatuto profissional ou oficial, o humor, a personalidade, as atitudes, os interesses, os valores” (Mira, 2003:182).

Entende-se por aparência física todas as características físicas da pessoa assim como o seu vestuário e o modo como está arranjada. Os elementos que referidos dizem muito de nós, muito mais do que por vezes imaginamos, e dizem muito do modo como queremos que nos vejam.

De uma forma geral, podemos dizer que a aparência física é um dado recorrente para se inferir a profissão, a formação, a condição económica, a classe social, o *status*, a nacionalidade e a idade de uma pessoa entre outros. Há mesmo quem recorra à aparência física para inferir características da personalidade de uma pessoa, isto porque

a forma como nos vestimos, o corte de cabelo, os sapatos, os brincos, a gravata, a cor da roupa, a maquilhagem, os óculos de sol, tudo revela muito da nossa forma de estar na vida, da nossa mentalidade, da nossa personalidade, etc.

Podemos agora pensar em alguns dos elementos mais comuns que associamos à aparência física, como por exemplo a roupa.

“As peças de vestuário não possuem “sentido”, se estiverem fora do contexto. Podemos empilhá-las numa gaveta, como se fossem as letras soltas que um tipógrafo utiliza para compor tipos. Se combinarmos essas peças de roupa de modo a criar um uniforme, veremos que passam a ser a marca de papéis sociais determinados, em contextos sociais determinados. É pelas suas roupas que reconhecemos, de imediato, o indivíduo do sexo masculino ou feminino, a criança e o adulto, o patrão e o empregado, a noiva e a viúva, o soldado, o polícia, o Juiz do Supremo Tribunal” (Leach, 1992: 80).

A roupa é um elemento particularmente importante a este nível. “The clothing we make frequently exert a strong impact in the impression that we make on others” (Leathers, 1997: 150)

Leathers, defende mesmo que a roupa é possivelmente o elemento mais determinante para nos caracterizar nas 4 principais dimensões da imagem: “*credibility*”, “*likability*”, “*interpersonal attractiveness*”, “*dominance*”. Estas são as quatro principais dimensões que definem as impressões que criamos de nós e nos outros.

Daí nos preocupamos tanto com a roupa que vamos vestir quando vamos a uma entrevista de emprego. Sabemos que os entrevistadores têm tendência a avaliar a nossa competência pela roupa que levamos vestida. Este é o mesmo dilema que os professores sofrem no primeiro dia de aulas. Na roupa que o professor leva vestida na primeira aula os alunos têm tendência a fazer um diagnóstico imediato das perspetivas para o resto do ano. Sendo assim os professores, principalmente os estagiários, devem adotar uma postura dura e rígida, ou mesmo rude e antipática no primeiro dia de aulas. Assim se contam histórias em que as professoras apostam geralmente na aparência física, e mais concretamente na roupa, para atingir certos fins, como a disciplina em sala de aula.

Infelizmente, e, diríamos mesmo, ironicamente, a escolha da roupa que exalta a sensação de sermos competentes, provoca muito frequentemente um efeito negativo nas relações empáticas que estabelecemos com os outros. O mesmo se passa no sentido

inverso, certa roupa cria imediatamente uma maior potencialidade de empatia entre as pessoas, mas por outro lado também pode comprometer a nossa competência.

E este é também um elemento a que os pais / professores devem estar atentos, principalmente se os filhos / alunos atravessam a adolescência. É cada vez mais frequente ver jovens a sofrerem crises de identidade graves provocadas pelos rígidos e cruéis critérios de beleza que a sociedade impõe. É destrutiva a forma como se procura seleccionar as pessoas boas e as más, as bonitas e as feias, etc. E tendo em conta a importância que é dada à aparência física como já foi referido, e mais concretamente se a pessoa é fisicamente atraente ou não, é perfeitamente natural que os jovens atravessem momentos complicados de receio de não se conseguirem integrar, de não serem aceites. É essencial que os pais/ professores estejam atentos aos seus filhos/alunos. São muito frequentes estas crises de identidade em que os jovens não se sentem integrados e chegam, mesmo, a adotar em muitas das vezes estilos de roupa algo macabros, com uma energia muito negativa, nesta fase têm tendência a adotar o preto como cor de eleição, os rapazes deixam crescer o cabelo e começam a usar brincos, as raparigas fazem *piercings* e usam maquilhagem preta. Enfim, estes jovens adotam uma cor que traduz o seu estado de espírito e procuram assim juntar-se como que numa comunidade em que acham que serão muito mais facilmente aceites pois os seus companheiros atravessam o mesmo problema e compreendem o que eles estão a sentir. Esta é a forma que eles encontram de demonstrar que não se sentem bem e que precisam de ajuda. É importante referir um outro problema também muito comum na adolescência e que se liga diretamente com a aparência física. A moda das dietas uma fase pela qual muitos jovens passam e são cada vez mais frequentes os casos de anorexia nervosa e de bulimia, problemas provocados pela necessidade que os jovens têm de se sentir integrados.

A cor do vestuário é algo que se relaciona, em muito, com a cultura e que também vai dizendo algumas coisas sobre nós e sobre a sociedade em que nos inserimos. Diz-se que a cor da roupa que vestimos diz muito sobre o nosso estado de espírito: se vestimos cores escuras pode significar que nos sentimos mais tristes e deprimidos, se vestimos cores claras e vivas pode querer dizer que estamos felizes e de bem com a vida. Os brasileiros, povo conhecido pelo seu amor à vida, pela sua energia positiva e pela sua alegria têm o branco como a sua cor de eleição, o que também diz muito sobre eles como povo. Os povos ocidentais gostam de passar a passagem de ano vestidos de preto argumentando a elegância e sofisticação que a cor lhes traz, os

brasileiros festejam a passagem de ano vestidos de branco. Sem dúvida que a cor adquire parâmetros sociais distintos e significativos. Outros exemplos disso são: “Assim, na China, a noiva vestia-se, tradicionalmente, de vermelho e verdes vivos, a viúva de cânhamo não branqueado e uma mulher do povo usava azul-violeta” (Leach, 1992: 84).

Em conclusão, o vestuário, adornos e, em geral, a aparência do indivíduo dão uma imagem de si próprio, da sua personalidade, aos outros e poderá ser oponente ou adjuvante quando numa situação de juízo de valor.

Numa perspetiva educacional, os fatores analisados poderão desempenhar um papel integrador ou inibidor de inclusão social, cultural e educativa dos alunos com nomeadamente no que toca a alunos com deficiências motoras. Respeitando as diferenças, conhecendo-as e aceitando-as, a inclusão será promissora.

1.2.1.8 O Meio Ambiente

Um outro elemento da comunicação não-verbal é o meio ambiente que circunda a interação. Embora, à primeira vista, possa parecer que este fator em nada influencia a comunicação, isso não corresponde à realidade, uma vez que a organização do espaço circundante pode dar várias indicações acerca do tipo de comunicação que aí se realiza. “O espaço e o modo como está arranjado fornece pistas sobre a interação que ali tem lugar. O modo como se distribuem os objetos, a luz, a temperatura, a cor e as barreiras usadas tem um significado” (Cotrim, 2001: 62).

No caso específico da sala de aula, a organização do espaço tem uma importância central e marca o modo como se desenrolam o processo de ensino/aprendizagem e a interação. Alguns autores, entre os quais se destaca Sommer, defendem que a organização da sala de aula tradicional não estimula a participação dos alunos, nem capta o seu interesse para o processo comunicativo. Além disso, considera-se ainda que uma outra decoração incentivaria uma aprendizagem mais eficaz e estimulante para os alunos.

Pode dizer-se que a motivação e a participação dos alunos na interação dependem de fatores como o ambiente da sala de aula, bem como o tamanho da sala, o tamanho da turma ou o tipo de cadeiras utilizado.

De facto, também a questão do espaço é considerada uma condicionante da comunicação, pois o aluno comporta-se de maneira diferente caso possua muito ou

pouco espaço para estar na sala de aula. Sentimentos de constrição levam o aluno a ter dificuldade em manter a atenção ou em realizar determinadas tarefas com sucesso, podendo mesmo resultar em comportamentos agressivos, os quais decorrem do eventual sentimento de invasão do espaço próprio. O fator turma condiciona, também, a participação do aluno, sentindo este, geralmente, dificuldade em participar ativamente em turmas mais numerosas. Mesmo em turmas consideradas pouco numerosas, a participação dos alunos é, regra geral, mais reduzida do que o desejável, o que se agrava quando transpomos esta realidade para turmas com um número excessivo de alunos.

Este item adquire um significado de grande importância quando transposto para o nosso estudo, todos sabemos como é importante o lugar que ocupa na sala de aula o aluno com NEE não só pelas suas características como também em relação ao processo de inclusão, o facto de o professor colocar um aluno com NEE no fim da sala ou num local pouco acessível pode transmitir muito acerca da opinião do professor acerca do processo da sua posição em relação a inclusão de alunos com NEE na escola regular.

Todos nós temos necessidade de nos sentirmos bem no ambiente onde trabalhamos, onde aprendemos, onde nos descontraímos. Precisamos antes de mais de nos sentirmos bem em casa, no nosso lar, esse é possivelmente o meio ambiente que está na base de todo o equilíbrio emocional. É importantíssimo crescermos num bom ambiente, com um espaço para brincar, com um quarto só para nós onde temos as nossas coisas pessoais e onde temos que nos responsabilizar pela sua organização e arrumação.

Neste capítulo pretendemos dar a conhecer como se processa e desenvolve a comunicação humana e a sua importância no processo de ensino aprendizagem.

1.3 A Paralinguagem

A paralinguagem ou prosódia é um conceito que se aplica às modalidades da voz (modificações de altura, intensidade, ritmo) – variações não linguísticas - que fornecem informações sobre o estado afetivo do emissor e ainda outras emissões vocais tais como o bocejo, o riso, o grito, a tosse.

O modo de falar, está relacionado com o volume, o tom, a duração, a qualidade, o ritmo da voz, mas ainda com a articulação e o silêncio. No fundo, são aquilo a que podemos chamar as qualidades e os modificadores de voz. As pausas e os silêncios

também fazem parte do modo de falar porque nos podem transmitir informações importantes sobre o estado de espírito do emissor ou sobre a própria mensagem.

“The voice can be a powerful instrument for transmitting the emotional state of the communicator. Perhaps more important to the person concerned with making a desired impression, the voice can be used as a major force in shaping the impressions other people form of communicator” (Leathers, 1997: 158).

De facto, o modo como falamos diz muito sobre a personalidade de cada um, sobre o estado de espírito, sobre a classe social, sobre a idade e, sem dúvida, que através dele as pessoas que nos ouvem criam inevitavelmente uma imagem de nós. Por exemplo, a velocidade com que falamos pode indicar se somos extrovertidos ou introvertidos, se estamos com pressa, se nos sentimos ou não à vontade com o tema de conversa. A velocidade também tem muita influência na qualidade do que comunicamos: se falarmos demasiado rápido é provável que o recetor não consiga compreender parte do conteúdo da mensagem; se falarmos demasiado devagar podemos levar a que o recetor se desencontre. Então, convém encontrarmos um meio-termo que agrade a todos. Em contexto educativo, estas informações são muito importantes visto que o aluno / filho pelo tom de voz do professor/pai facilmente determina se ele está zangado, se está de bom ou mau humor e etc. E, sem dúvida, que a voz pode ser uma excelente forma de captar a atenção dos ouvintes, se soubermos usá-la de modo interessante. Aqui poderemos estar a falar do ritmo ou do volume da voz. Um bom comunicador deve saber captar o interesse da sua audiência. A pronúncia ajuda a determinar a nossa raça e a nossa origem. Através da pronúncia determinamos de onde vem a pessoa, se veio de outro país ou de outra região do mesmo país, o que nos permite começar a elaborar a caracterização da pessoa com quem falamos.

Geralmente as pessoas mais extrovertidas falam mais alto, de forma mais clara e a um ritmo interessante. As pessoas introvertidas têm tendência a falar baixinho, demasiado devagar ou demasiado depressa, limitando o seu discurso a apenas uma palavra sempre que possível. A relação de domínio e submissão também é visível através da voz (também em grande parte pelo volume), bem como gostar ou não do outro interlocutor.

A paralinguagem assume uma função reguladora, sincronizadora do discurso auxiliando a sua compreensão. Ela é o processo pelo qual os transmissores acompanham, seguem o discurso do seu interlocutor, porque é o meio através do qual o

interlocutor se apercebe dos sentimentos do outro, pelo seu discurso, mas de forma inconsciente, implícita. Na verdade, sempre que comunicamos verbalmente, estamos também a comunicar de forma não-verbal não só com todo o nosso corpo, mas também com signos paralinguísticos, como o riso, a tosse, os “ah” que ajudam a não perder o raciocínio num determinado discurso e, em última instância, envolvem o outro no ato comunicacional. Se a comunicação é um negócio pelo poder da palavra, ela é-o também no que refere o não-verbal, porque a comunicação verbal não existe sem a comunicação não-verbal e os seus elementos paralinguísticos, embora o contrário seja possível ocorrer.

1.4 A Comunicação Aumentativa e as Tecnologias de Apoio como Ferramenta de Apoio aos Alunos com NEE

Uma das mais importantes necessidades do ser humano é o seu relacionamento com os outros. Para expressão das suas necessidades, da sua vontade, para troca de pontos de vista, para um aumento do conhecimento mútuo, para fazer amigos, para a sua realização profissional, a comunicação é fator essencial.

Segundo (Tetzchner & Martinsen, 2000:16), os estudos apontam que 10% da humanidade apresenta um qualquer tipo de deficiência. Desse grupo, cerca de 0,5% é afetada por deficiências ao nível comunicativo. Muitas pessoas não são capazes de comunicar através da fala, o que nos leva necessariamente à questão: Como é que alguém que não fala pode comunicar? Daí, a quase obrigação de nos esforçarmos por, empregando todos os meios ao nosso alcance, proporcionarmos àqueles de entre nós, com problemas de comunicação, as condições para se poderem expressar e fazer compreender pelos que os rodeiam.

A comunicação aumentativa e alternativa, aliada à tecnologia, tem como objetivo a oferta de métodos de ampliação das capacidades remanescentes de comunicação, ou de substituição, no caso da ausência de qualquer forma de expressão comunicativa perceptível.

Crianças ou adultos que apresentam determinadas patologias, como a deficiência mental ou motora, o autismo, a paralisia cerebral ou outras perturbações da linguagem, necessitam de um modo de comunicação não oral alternativo ou complementar à fala. A dificuldade em comunicar pode acarretar consequências negativas, já que a

comunicação é fundamental na interação social, pois é através dela que concretizamos aquilo que pensamos e sentimos.

1.4.1 Comunicação Aumentativa/ Alternativa

A fala é o formato de comunicação mais usado para comunicar. No entanto, existe um elevado número de pessoas que estão impossibilitadas de usar a fala, como por exemplo as pessoas com paralisia cerebral ou com multideficiência. Contudo, na maioria das vezes, estas possuem capacidades e necessidades de comunicação idênticas às das pessoas que usam a fala. Quando a fala não constitui o veículo principal para a comunicação, será necessário introduzir um sistema alternativo ou aumentativo da comunicação.

Segundo (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 2000: 21), é necessário proporcionar, tão cedo quanto possível, um sistema alternativo ou aumentativo de comunicação, dado o papel que a linguagem desempenha no desenvolvimento cognitivo e emocional e como regulador do comportamento, para além de suporte fundamental da interação social.

Segundo (Tetzchner & Martinsen, 2000:22), comunicação alternativa é qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente. Os signos gestuais e gráficos, o código Morse, a escrita, etc., são formas alternativas de comunicação para indivíduos que carecem da capacidade de falar, ou seja, é um sistema que substitui a fala.

Os mesmos autores referem que a comunicação aumentativa significa comunicação complementar ou de apoio. A palavra ‘aumentativa’ sublinha o facto de o ensino das formas alternativas de comunicação ter um duplo objetivo: promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar. Podemos assim afirmar que um sistema alternativo e aumentativo de comunicação é um conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que uma pessoa com restrições na comunicação usa para comunicar. Considera-se Comunicação Alternativa e Aumentativa, todo o tipo de comunicação que substitua, amplie ou suplemente a Fala.

1.4.1.1 Tipos de Sistemas

No início da década de 70 do século XX começaram a usar-se os sistemas de símbolos manuais habitualmente utilizados por pessoas com deficiência auditiva, na intervenção com pessoas com deficiência motora, afasia, atraso intelectual e autismo.

Na segunda metade da mesma década desenvolveram-se diferentes sistemas aumentativos ou alternativos de comunicação, sobretudo sistemas gráficos com maior ou menor grau de abstração. Atualmente existe uma grande variedade de sistemas aumentativos e alternativos de comunicação que se podem dividir em dois grandes grupos:

- Sistemas sem ajuda
- Sistemas com ajuda

Os **sistemas de comunicação sem ajuda** englobam todas as formas de comunicação que não necessitam de qualquer tipo de instrumento ou ajuda técnica e que apenas implicam a utilização de partes do corpo (cabeça, braços, cara, etc.), como veículo para a transmissão da mensagem e dividem-se nas seguintes categorias:

1. Gestos de uso comum - constituem formas naturais de comunicar, como abanar a cabeça em sinal de negação ou de afirmação ou, ainda, abanar a mão para dizer “adeus”.

2. Sistemas gestuais para não ouvintes - são sistemas habitualmente utilizados por pessoas surdas, como é o caso da Língua Gestual Portuguesa.

3. Sistemas manuais pedagógicos - surgiram a partir dos anteriores mas com diferença que estes sistemas gestuais correspondem, a nível sintático, à linguagem oral da comunidade onde estão inseridos os seus utilizadores, dado que o principal objetivo com que são utilizados é facilitar a aprendizagem da língua oral, assim como da leitura e escrita (Rosell & Basil, 2000).

4. Alfabeto manual é um sistema de representação simbólica ou icónica das letras, dos alfabetos e das línguas orais ou escritas, por meio das mãos.

Os chamados **sistemas com ajuda** requerem algum tipo de assistência externa, instrumentos ou ajudas técnicas para que a comunicação possa ter lugar. Por exemplo, pode necessitar-se de papel e lápis, livros ou quadros de comunicação, máquina de escrever, computador pessoal e outras ajudas técnicas de complexidade diversa, especialmente desenhadas segundo as necessidades especiais do utilizador.

Segundo Ferreira, Ponte, e Azevedo (2000) referem, neste tipo de sistemas de comunicação os símbolos não são produzidos mas selecionados pelo utilizador através

dos mais variados dispositivos. Segundo estes autores, podem-se encontrar as seguintes categorias de sistemas de comunicação com ajuda:

- Sistemas de comunicação por objetos - são frequentemente utilizados numa fase inicial de comunicação, por pessoas com um baixo nível cognitivo e são constituídos por objetos de tamanho real, miniaturas ou partes de objetos, usados como símbolos comunicativos.
- Sistemas de comunicação por imagens - são sistemas que utilizam fotografias e desenhos.
- Sistemas de comunicação através de símbolos gráficos - são sistemas baseados em desenhos, com maior ou menor estruturação e com diferentes níveis de simbolismo, acompanhados pela palavra escrita. Neste grupo encontram-se os sistemas pictográficos, constituídos essencialmente por desenhos esquemáticos, com uma grande semelhança com aquilo que representam. Dentro destes sistemas encontramos os Sistemas PIC, SPC, Rebus, Bliss, Sigsymbols, Picsyms, Oakland, sendo os mais conhecidos entre nós os sistemas PIC, SPC e Bliss.
- Sistemas combinados - são sistemas que combinam símbolos gráficos com símbolos manuais, em que alguns em simultâneo utilizam a fala, como é o caso do sistema Makaton.
- Sistemas com base na escrita - são sistemas que utilizam, como elementos de representação, os símbolos do alfabeto para formar palavras ou frases com intenção comunicativa. É o sistema de escrita como forma de comunicação não oral mais utilizado em todo o mundo.
- Sistemas de comunicação por linguagens codificadas - os sistemas mais conhecidos que utilizam a linguagem codificada são os sistemas Braille e Morse. O sistema Braille é composto por símbolos tácteis e cada símbolo táctil representa uma letra, um algarismo ou um sinal de pontuação. O sistema Morse é composto por um código de pontos e traços que correspondem a letras e a algarismos.

1.4.2 População-Alvo para o Uso de Sistemas de Comunicação Aumentativa /Alternativa de Comunicação

A população para o uso de um sistema aumentativo de comunicação pode ser dividida em três grupos:

- Uso temporário, em que serão inseridos indivíduos que por diferentes motivos estão impedidos de usar a fala durante um determinado período (por exemplo, traqueotomias).
- Um segundo grupo, que considera os indivíduos cujas dificuldades físicas, associadas por vezes a outras incapacidades, não só impossibilitam o desenvolvimento da fala como modo de expressão, como também dificulta o desenvolvimento da compreensão da linguagem e de outras capacidades linguísticas. Neste caso, o papel dos sistemas aumentativos será o de proporcionar estratégias facilitadoras do desenvolvimento das capacidades básicas de representação e do comportamento de comunicação intencional. Com o uso destes métodos tenta-se facilitar a linguagem compreensiva, criar ou aumentar o desejo de comunicar e progressivamente proporcionar um meio para interagir e comunicar com os outros.
- Por fim, um terceiro grupo, no qual estão inseridos todos aqueles que têm um elevado nível da compreensão da linguagem falada, mas que devido às suas dificuldades motoras estão impedidos de comunicar de uma forma perceptível.

1.4.3 Fatores a Considerar na Escolha, Implementação e Uso de um Sistema Aumentativo/Alternativo de Comunicação

Dada a complexidade e a variedade da população que pode usufruir de um sistema aumentativo ou alternativo de comunicação, bem como a variedade de sistemas que atualmente existem, é necessário atender a uma série de critérios e fatores que poderão determinar a escolha de um em detrimento de outros e sobretudo obter êxito ou insucesso na opção tomada.

A escolha de um sistema de comunicação deve ter por base uma avaliação compreensiva e integrada do utilizador, que determine as suas possibilidades e necessidades, mas também de quem vai ser o recetor da mensagem e em que contextos o sistema vai ser utilizado. É necessário que essa avaliação continue a ser feita ao longo do processo de implementação e uso do sistema. É também essencial ter em conta se o sistema tem um uso generalizado na zona ou no país onde vai ser implementado, pois é um fator que facilita não só a comunicação entre iguais mas também permite que os técnicos possam continuar o seu trabalho quando o utilizador muda de contexto, seja ele educacional ou terapêutico (Tetzchner & Martinsen, 2000).

Para Rosell e Basil (2000), a fase fundamental e mais complexa é a fase do desenho do processo de interação, utilizando o sistema de comunicação escolhido e a seleção de estratégias de ensino-aprendizagem apropriadas. Na implementação do sistema escolhido devem ser tidos em conta alguns fatores:

1) O uso de um sistema aumentativo ou alternativo de comunicação não deve ser um fator de exclusão social ou de direito à aprendizagem. Pelo contrário, um sistema de comunicação só terá êxito se for implementado, utilizado e desenvolvido junto dos seus pares;

2) A ponderação do significado social na escolha e uso do sistema de comunicação pode ajudar a alterar os estereótipos de que muitas vezes as pessoas com deficiência são vítimas;

3) A seleção do vocabulário deve ter em conta a idade cronológica do utilizador, para que possa comunicar com os seus pares de uma forma contextualizada e o mais normal possível;

4) É importante ter em conta os aspetos da rotina diária, para que se possam incluir no sistema de comunicação e possibilitar ao utilizador demonstrar as suas necessidades (por exemplo, pedir para ir à casa de banho), tomar opções (por exemplo, escolha de uma refeição) ou fazer pedidos (por exemplo, a cor que quer utilizar para pintar um desenho);

5) A aprendizagem do sistema de comunicação deve desenvolver-se preferencialmente a partir das rotinas diárias e no meio onde o utilizador normalmente atua, por proporcionarem uma grande variedade de atos comunicativos;

6) O sistema de comunicação deve proporcionar ao utilizador a interação com os outros, nos mais diversos contextos comunicativos. É importante que a comunicação não se faça sistematicamente só com este ou aquele grupo de pessoas (pais, técnicos, professores), para permitir diversificar o tipo de interação comunicativa e, desta forma, enriquecê-la;

7) É necessário que o utilizador já tenha adquirido as competências exigidas para o uso do sistema de comunicação escolhido antes de o começar a usar;

8) Uma pessoa falante não utiliza só a linguagem oral para comunicar. Utiliza os gestos, a expressão corporal, a escrita, o olhar, etc., e adapta-o ao destinatário.

Uma pessoa que não utiliza a linguagem oral deve ter não só a oportunidade de utilizar mais do que uma forma de comunicar, mas também a oportunidade de alterar o tipo de comunicação de acordo com quem estabelece o ato comunicativo, sobretudo quando o sistema aumentativo ou alternativo utilizado não é conhecido por todos aqueles com quem o utilizador interage;

9) Muitas vezes, é impossível incluir desde o início todos os símbolos necessários para a pessoa comunicar. Os símbolos iniciais devem representar as mensagens que o processo de avaliação tenha determinado, e que já estão a ser enviadas por uma via menos funcional, permitindo ao utilizador dizer algo que já está motivado para fazer e ser compreendido com mais facilidade;

10) O êxito da utilização de um sistema aumentativo ou alternativo de comunicação depende, em grande parte, do envolvimento em todo processo, dos pais ou de outros membros que tenham a seu cargo o utilizador do sistema de comunicação. Antes de mais, é necessário que a implementação de um sistema não se restrinja somente a criar oportunidades para se usar no contexto onde está a ser desenvolvido, mas que se dê oportunidade para que os pais o utilizem em contexto familiar. É importante estabelecer um contacto positivo e contínuo com os familiares, de forma a mostrar o empenhamento com que é utilizado na escola ou no local onde o utilizador interage e demonstrar que está a ter sucesso.

Por último, Tetzchner e Martinsen (2000) alertam para um aspeto essencial no desenvolvimento de um sistema de comunicação que é ter sempre presente que o utilizador de um sistema está, tal como qualquer ser humano, em constante mudança e evolução, pelo que não se deve hesitar em mudar ou mesmo misturar os sistemas aumentativos ou alternativos de comunicação sempre que for necessário. Há utilizadores, a título de exemplo, que começam com sistemas pictográficos, mas que mais tarde podem passar para outro sistema e depois para um sistema com base na escrita ou que estes possam coexistir simultaneamente.

1.4.4 Sistema SPC - Símbolos Pictográficos para a Comunicação

A gama de sistemas aumentativos ou alternativos de comunicação existentes é muito variada e a escolha do sistema que melhor se adapta a um caso particular, num momento determinado, terá que atender a critérios e aos fatores de seleção atrás mencionados. No entanto, dada a relevância que o sistema símbolos pictográficos para a comunicação-SPC tem atualmente e também devido ao facto de existir uma versão informática, o programa *Boardmaker*, passar-se-á à sua descrição mais pormenorizada.

O sistema SPC foi criado por uma terapeuta da fala americana, Roxana Mayer Johnson, em 1981, com o objetivo de conceber um sistema para ser utilizado por jovens que não possuíam as competências necessárias para utilizar outros sistemas.

Na base da conceção do sistema SPC, Peláez (1990) refere que estiveram presentes os seguintes objetivos:

- Simbolizar as palavras e objetos de uso comum mais frequentes na comunicação quotidiana;
- Conceber desenhos diferentes entre si, permitindo mais facilmente a sua aprendizagem por serem mais facilmente discriminados;
- Adequar os desenhos para serem utilizados por todas as faixas etárias;
- Possibilitar que os símbolos, através de uma edição em versão impressa, possam ser fotocopiados, recortados e incorporados nos diferentes suportes técnicos.

O sistema SPC é constituído por desenhos simples, representativos ou icónicos, que representam palavras ou conceitos habituais da comunicação quotidiana (Rosell & Basil, 2000). Os símbolos são desenhados com um traço negro sobre fundo branco. Cada símbolo apresenta, em cima, a palavra correspondente. O sistema SPC inclui também o alfabeto, os números e as cores. As palavras cujo significado não é possível representar em símbolo, devido ao seu conteúdo abstrato, são incorporadas sob a forma de escrita (Peláez, 1990).

Os símbolos SPC, como referem Peláez, (1990) e (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 2000), apresentam-se agrupados em seis categorias diferentes:

- Pessoas (incluindo pronomes pessoais);
- Verbos;

- Descritivos (adjetivos e alguns advérbios);
- Substantivos;
- Diversos (artigos, conjunções, preposições, cores, expressões de tempo, alfabeto, números e outras palavras abstratas);
- Expressões sociais (palavras facilitadoras da interação, como palavras de cumprimento, de uso familiar, expressões, etc.).

O agrupamento dos símbolos por categorias possibilita a formação de frases simples quando estão devidamente organizados nos quadros de comunicação. Habitualmente, para além do agrupamento por categorias, utiliza-se um sistema de cores¹. O mais usado é a chave Fitzgerald, que consiste em associar cada categoria a uma cor, já previamente definida e estandardizada ao nível do sistema Bliss.

Segundo (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 2000) a chave Fitzgerald permite através da cor, a localização dos símbolos tornando-se ainda um fator de motivação para os mais novos, dado que é um sistema que pode ser utilizado por crianças com idade em que normalmente deveriam adquirir a linguagem oral.

O sistema SPC é para (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 2000) um dos sistemas aumentativos mais utilizado a nível mundial devido à sua simplicidade. O SPC não exige um nível cognitivo muito elevado, permite o seu uso nos primeiros passos comunicativos (desde que o utilizador possua intencionalidade comunicativa mínima), adequa-se a todas as faixas etárias e é facilmente entendido pelo interlocutor, por associar o símbolo à palavra escrita.

1.4.5 Tecnologias de Apoio à Comunicação

As novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) desempenham, cada vez mais, um papel importante no desenvolvimento do futuro cidadão. Todos os dias somos confrontados com o uso das novas tecnologias e constantemente surgem novos instrumentos que potenciam a comunicação, a expressão e o desenvolvimento pedagógico das escolas. Estas são uma ferramenta preciosa neste sistema de ensino e no que diz respeito ao ensino especial serão ainda mais importantes. Com as crianças e com os jovens do ensino especial, as TIC podem funcionar como uma tecnologia de

¹ Pessoas – amarelo; Verbos – verde; Substantivos – cor de laranja; Descritivos – azul; Diversos – branco; Expressões sociais – cor-de-rosa.

apoio, ao acompanhar ou substituir funções que se encontram afetadas, ou podem servir como uma ferramenta pedagógica, ao possibilitar estratégias complementares e alternativas aos métodos do ensino regular. Isto é, através de um computador e de um *software* adequado a cada caso, as crianças podem comunicar e aprender tal como as outras.

Como foi referido anteriormente os sistemas de comunicação aumentativa “Com Ajuda” implicam a utilização dum qualquer dispositivo de suporte de símbolos - Produtos de Apoio² - para que o utilizador possa transmitir mensagens aos seus interlocutores, através dos símbolos desse sistema. As tecnologias de apoio são assim parte integrante do sistema de comunicação. É necessário no entanto, ter sempre presente que são dispositivos que não devem ser utilizados isoladamente, mas sim como parte integrante duma técnica de utilização dum sistema de comunicação aumentativo, como os descritos anteriormente. O uso de tecnologia deve ser portanto visto como uma alternativa que proporciona oportunidades de sucesso quando a criança/jovem é incapaz de obter experiências de qualidade pelos meios naturais.

Designar-se-ão genericamente por “produtos de apoio para a comunicação”, todas as tecnologias que facilitem o acesso ao sistema aumentativo de comunicação escolhido e que estão adaptadas à deficiência ou incapacidade motora do seu utilizador. Estes produtos de apoio devem oferecer não só a possibilidade de transmitir a mensagem, como suportarem eficazmente o processo de interação/comunicação com o ambiente, constituindo um apoio fundamental para o processo de ensino/aprendizagem.

Segundo (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 2000), quando se concebe, adapta ou selecciona um produto de apoio, o objetivo principal deve ser que esse instrumento se adequa às capacidades e necessidades da pessoa com deficiência, pelo que devemos ter sempre presentes as seguintes interrogações:

- a) Como, quando e onde vai ser utilizado o produto de apoio?
- b) Quais são as capacidades cognitivas do utilizador?
- c) Quais são as expectativas desse utilizador?
- d) Que tipo de mensagens devem estar disponíveis?

² “Produtos de apoio (anteriormente designados de ajudas técnicas): ” qualquer produto, instrumento, equipamento ou sistema técnico usado por uma pessoa com deficiência, especialmente produzido ou disponível que previne, compensa, atenua ou neutraliza a limitação funcional ou de participação”; (Decreto-Lei n.º 93/2009 de 16 de Abril)

Ferreira, Ponte, e Azevedo, (2000), referem que na seleção direta, o utilizador aponta ou toca diretamente no símbolo selecionado, com o dedo, por exemplo, ou com qualquer outra parte do corpo (seleção direta sem ajuda). Fixar o olhar num símbolo durante um certo período de tempo é também uma técnica direta sem ajuda. Contudo, para a utilização desta técnica, é necessário recorrer a tabuleiros transparentes ou em vinil, que permitam a um parceiro distinguir o símbolo selecionado.

Na eventualidade de tal não ser possível, pode-se selecionar o símbolo através do recurso a um dispositivo, que pode ser um apontador de cabeça, ou um ponteiro luminoso, por exemplo, que vai servir de interface entre o utilizador e o suporte de símbolos (seleção direta com ajuda).

A seleção por varrimento é um método usado por utilizadores cujas incapacidades motoras os impossibilitam de utilizar um método de seleção direta. Nesta seleção o utilizador tem a possibilidade de escolher símbolos sequencialmente, mediante um sinal pré-determinado. A seleção por varrimento pode ser efetuada recorrendo ao varrimento manual, como foi referido anteriormente: o parceiro aponta para os símbolos disponíveis, até que o utilizador transmita um sinal de que o símbolo que escolheu foi alcançado. Esta técnica tem a desvantagem de o utilizador só poder comunicar se o seu parceiro lhe oferecer escolhas e além disso, é uma técnica lenta que condiciona a velocidade da comunicação.

A técnica de varrimento mais simples é a técnica de varrimento linear em que o cursor se move sucessivamente, símbolo a símbolo, da esquerda para a direita, ao longo de várias linhas. Esta técnica tem a vantagem de ser bastante previsível e de requerer apenas um único movimento para ativar ou desativar o cursor. Um utilizador capaz de seguir um cursor com movimento rápido e que possua uma rápida resposta motora poderá usar esta técnica eficientemente.

Podem ser utilizados diferentes tipos de varrimento consoante as capacidades do utilizador. A vantagem das técnicas eletrónicas por varrimento é a de permitir uma seleção mais eficiente dos símbolos a utilizadores com incapacidades motoras significativas. Uma vez identificado o comportamento apropriado do utilizador é necessário selecionar o melhor tipo de botão para a sua captação.

Segundo (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 2000:51) mencionam, as tecnologias de apoio mais utilizadas nas atividades pedagógicas das crianças são os tabuleiros de

comunicação. Estes tabuleiros podem ser: manuais, como é o caso dos brinquedos adaptados “as crianças com deficiências motoras graves, necessitam também elas de oportunidades de participar em atividades lúdicas, recorrendo a brinquedos que sejam apropriados às suas idades”; elétricos, como é o caso do “Relógio indicador”, que é o suporte de símbolos circular que permite a escolha de símbolos ou objetos por varrimento, através de um ponteiro que gira com uma velocidade pré-determinada e que atua por um manípulo acionado pelo utilizador; eletrónicos, como é o caso de alguns digitalizadores de fala, ou alguns computadores.

Os mesmos autores referem que todos os dispositivos eletrónicos que permitem a gravação e emissão de fala ou sons incluem-se num grupo designado por digitalizadores. A “fala digitalizada” pode ser definida como a gravação de mensagens ou sons em dispositivos eletrónicos. Os digitalizadores conservam os sons assim gravados na memória, permitindo o acesso e emissão instantânea desses sons em qualquer ocasião posterior. Contrariamente aos gravadores analógicos, a gravação não é magnética, mas sim digital, ficando as mensagens gravadas na memória eletrónica do dispositivo (*solid state*), o que permite o acesso praticamente instantâneo, pelo utilizador, a essas mensagens.

1.4.5.1 Interfaces para Acesso ao Computador

As crianças/jovens com graves problemas neuromotores ou cognitivos apresentam muitas vezes dificuldade em aceder ao computador através das interfaces mais vulgares – o rato e o teclado –, tendo muitas que recorrer a diferentes soluções:

- Alternativas ao rato
- Alternativas ao teclado
- Manípulos
- Acesso pelo olhar

As alternativas ao rato permitem aceder ao computador usando outro tipo de interface, como por exemplo o *Tracker Pro*, que permite que uma pessoa sem controlo dos membros superiores ou inferiores possa mover os ponteiros do rato com movimentos de cabeça muito ligeiros. Apoiado sobre o monitor do computador, este dispositivo segue o movimento de um pequeno refletor (autocolante) colocado na testa

ou nos óculos do utilizador. Assim, quando o utilizador move ligeiramente a cabeça, o dispositivo converte esse movimento num movimento do ponteiro do rato.

As alternativas ao teclado permitem aceder ao computador usando outro tipo de interface, por exemplo o Software *Grid*. Com o *Grid* o utilizador pode trabalhar no computador sem precisar de utilizar o rato ou o teclado. Os teclados virtuais do *Grid* podem ser acedidos através do rato ou de qualquer outro dispositivo apontador –*tracker*, *TrackBall*, ou outros dispositivos apontadores –, ou ainda através de um ou mais manípulos por processos de varrimento totalmente controlado pelo utilizador. O programa contém ainda um sintetizador de voz em português de elevada qualidade, que possibilita aos seus utilizadores expressarem-se através deste sistema de conversão texto-fala. Esta solução possibilita ao utilizador expressar-se e comunicar de forma autónoma, utilizar o computador e os programas nele contidos, e também controlar totalmente o seu ambiente físico (abertura e fecho de portas e janelas, acesso autónomo ao telefone, ao televisor, ao equipamento de áudio e vídeo, etc.).

Os manípulos de acesso ao computador têm a vantagem de, para além de permitir aceder ao computador, possibilitarem também estabelecer ligação a outros dispositivos, tais como brinquedos adaptados e digitalizadores de fala.

A sua utilização é muito simples: através da pressão exercida no manípulo (com qualquer parte do corpo), este faz ativar uma função no dispositivo ao qual se encontra ligado. Existem uma enorme variedade de modelos que devem ser adequados à necessidade de cada utente.

No que diz respeito ao acesso pelo olhar temos dispositivos que permitem o acesso ao computador através do olhar. Por exemplo, o *My Tobii* é um sistema inovador de acesso ao computador através do olhar. Esta nova tecnologia permite detetar com rigor para onde o utilizador está a olhar, seguindo o movimento dos seus olhos. Este sistema permite assim controlar o computador apenas com o olhar, possibilitando que pessoas que tenham movimentos muito limitados consigam, por exemplo, comunicar facilmente e de uma forma independente, utilizando *software* de comunicação.

A seleção com o movimento dos olhos substitui outros dispositivos de acesso como o rato, teclado ou manípulos, permitindo aos utilizadores com mobilidade limitada ter um acesso e um controlo completos do computador.

1.4.5.2 Sistemas Integrados de Comunicação Aumentativa

Os Sistemas Integrados de Comunicação Aumentativa são sistemas completos que incluem um computador, a ajuda para a comunicação e a interface de acesso. Desta forma, os sistemas integrados são soluções "prontas a usar" e permitem que muitas pessoas, com diferentes necessidades e contextos, possam comunicar com independência. Os sistemas móveis para a comunicação aumentativa permitem que pessoas com disfunções comunicativas, sejam elas temporárias ou permanentes, possam expressar-se e comunicar de forma autónoma. Por exemplo, o Sistema Integrado para a Comunicação Aumentativa (SICAM) é uma ajuda para a comunicação baseada em Windows XP, leve e portátil, com ecrã tátil, podendo ser transportado facilmente, usado apoiado sobre uma mesa ou montado numa cadeira de rodas. Esta solução integra a comunicação através de fala (sintetizada ou gravada), ou de escrita (texto ou símbolos) e o acesso a várias aplicações do sistema operativo. O utilizador pode aceder a este sistema através de toque no ecrã tátil ou de outros tipos de interfaces adequadas a disfunções motoras.

O *software* de comunicação *Speaking Dynamical* é um programa informático para a comunicação aumentativa com voz sintetizada e digitalizada e com quadros de comunicação temáticos. Os quadros de comunicação com os símbolos do SPC podem ser ativados no computador através de comutadores, ecrãs tácteis, ratos convencionais, ratos alternativos, acedidos através de ecrã tátil ou de outras interfaces de acesso.

Tendo em conta que a inclusão é um processo que se desenrola ao longo da vida de um indivíduo, que tem como objetivo a melhoria da sua qualidade de vida, o uso da tecnologia deve proporcionar-lhe uma melhoria das condições de participação e envolvimento apresentando-se como recursos e serviços que visam facilitar o desenvolvimento de atividades da vida diária das pessoas com deficiência.

A tecnologia é uma área do conhecimento com características interdisciplinares que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços e tem como principal objetivo promover a funcionalidade, relacionada com atividade e participação das pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, melhoria da qualidade de vida e inclusão social.

A comunicação é vital para o desenvolvimento de qualquer ser humano. Mas para que esta se possa desenvolver de forma adequada é necessário criar oportunidades comunicativas que levem ao desejo e necessidade de comunicar. A interação verbal é o meio mais elaborado e privilegiado da interação comunicativa. A comunicação

aumentativa e alternativa (CAA) aliada à tecnologia, permite colmatar essa necessidade, com a oferta de métodos de ampliação das capacidades remanescentes de comunicação, ou de substituição, no caso da ausência de qualquer forma de expressão comunicativa perceptível.

Os sistemas de CAA devem preencher não só algumas necessidades básicas da comunicação do indivíduo, mas igualmente permitir a sua inclusão na sociedade como membro de pleno direito e permitir a livre expressão das suas ideias. Um objetivo fundamental a perseguir no desenvolvimento de sistemas de CAA deverá ser o de tornar a comunicação mais natural e extensiva às várias atividades do quotidiano. Intervenções bem-sucedidas na área da CAA devem proporcionar uma melhoria das relações sociais e da segurança, um maior autocontrolo e autodomínio, a participação na educação, na vida familiar e da comunidade, aumentar as possibilidades de emprego e consequentemente a autonomia e independência.

Ao longo deste capítulo pretendemos dar a conhecer como se processa e desenvolve a comunicação humana e a sua importância no processo de ensino aprendizagem.

CAPÍTULO V

A Importância da Metacognição na Comunicação Não - Verbal na Escola Inclusiva

1. Incluir Todos os Alunos numa Aprendizagem de Sucesso

Nos capítulos anteriores apresentamos o novo paradigma da escola inclusiva em Portugal e a importância da comunicação e da comunicação não-verbal e aumentativa como um todo no processo ensino aprendizagem dos alunos com NEE.

Atualmente a escola pode definir-se como uma organização social regulamentada por um sistema de leis, normas, valores, rotinas, critérios. Que tem como objetivo comum proporcionar o desenvolvimento de aprendizagens.

As solicitações sociais, sustentadas em princípios políticos de qualidade, direitos humanos e leis vigentes, deram origem a uma nova cultura escolar. A preocupação com a diversidade, a educação para todos, inclusão escolar está agora patente nas escolas portuguesas.

Anteriormente a escola regia-se por princípios básicos tais como: dar aos alunos uma formação básica e universal, que permitisse um desempenho social e ativo e dotar todas as pessoas com instrumentos e competências cognitivas.

Neste sentido, os agentes educativos, entre eles os professores, devem proporcionar aprendizagens que permitam satisfazer as necessidades da sociedade. A escola deve responder as necessidades da sociedade, uma vez que esta delegou na escola a responsabilidade de socializar os jovens para que posteriormente venham a desempenhar tarefas adequadas na sociedade de acordo com as respetivas aprendizagens.

A educação deve defender princípios como o respeito pela igualdade e diversidade. Neste sentido as escolas devem desenvolver e estimular os alunos a questionar a realidade através das suas aprendizagens.

A universalização da educação trouxe para a sala de aula uma população com ritmos de aprendizagem diferentes, com capacidades e níveis de funcionamento diversos e com características pessoais e sociais muito variadas:

“Indiscutivelmente, um dos desafios que se coloca atualmente à comunidade educativa consiste na capacidade de conseguir que a generalidade dos alunos, independentemente das suas diferenças, sejam elas de ordem socio-económica, cultural ou familiar, digam elas respeito às capacidades ou à eventual existência de deficits de qualquer tipo, consigam ter sucesso na sua aprendizagem” (Ainscow, Porter & Wang, 1997:9).

Esta diversidade, se por um lado, traz para dentro dos muros da escola a riqueza e a verdade que a diferença encerra, por outro lado, levanta aos professores questões importantes e, por vezes difíceis, no modo de ensinar crianças com características muito particulares. As grandes dificuldades de aprendizagem são muitas vezes a consequência das dificuldades sentidas pelos professores na forma como devem superar as barreiras decorrentes das características específicas dos alunos. “Devem ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar, flexibilizando-se o trabalho em grupo e apresentando-se os assuntos de uma forma o mais concreta e significativa possível para estimular a participação” (Correia, 2003:27).

O currículo deverá ser entendido como uma ferramenta versátil e adaptar-se às necessidades de todos e não ao contrário.

Para que uma escola possa organizar a gestão flexível do currículo é necessário romper com algumas das rotinas enraizadas nas escolas e no trabalho diário do professor, sobretudo aquelas que caracterizam o lado solitário da profissão.

A gestão individual dos currículos deverá ser vista como um trabalho cooperativo, realizado por equipas de professores com vista a um consenso sobre o que a escola deve ensinar, como ensinar, quando ensinar, o quê avaliar. O projeto curricular de turma, a parte nuclear do projeto educativo, deve formalizar as decisões sobre o currículo, incluindo decisões sobre como deve ser tratada a diversidade.

Estas últimas incluem decisões curriculares, ou seja, adaptações do currículo comum e decisões relativamente ao tratamento didático diversificado na aula. No caso das adaptações curriculares, inclui-se também a possibilidade da escola organizar currículos alternativos, proporcionando o sucesso educativo para todos, na realidade, “Os que são considerados como tendo necessidades especiais passam a ser reconhecidos como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos” (Ainscow, Porter & Wang, 1997:14).

O professor tem o papel primordial na condução de todo este processo, cabe-lhe a função de saber gerir com eficácia o currículo e a transmissão diversificada de todos os conteúdos, respeitando sempre as necessidades e dificuldades de cada criança.

“Para aprender, jamais é supérfluo compreender o sentido daquilo que se aprende. Para tanto, não basta que o saber seja inteligível, assimilável. É necessário que esteja ligado a outras atividades humanas, que se compreenda por que foi desenvolvido, transmitido, por que é conveniente apropriar-se dele” (Perrenoud, 2000:66).

O professor deverá preocupar-se mais com a criação de condições afetivas para que os alunos aprendam, mas, para que tudo isto seja possível é necessário aplicar estratégias de diferenciação. A diferenciação pedagógica recai sobre o conhecimento que o professor tem do grupo e das especificidades de cada criança que integra o mesmo.

A qualidade do processo educativo dependerá do nível de diferenciação que o professor possa introduzir na gestão das atividades/tarefas de aprendizagem.

A diferenciação e o respeito pela criança enquanto indivíduo singular, passa pela forma como o professor planifica e transmite os conteúdos. O professor deve procurar estratégias de intervenção e metodologias, facilitadoras de novas aquisições e que vão ao encontro das características singulares de cada criança. “As crianças e os adolescentes só aprendem se colocados em situações de aprendizagem que os tornem ativos e os levem a escutar, ler, observar, comparar, classificar, analisar, argumentar, tentar compreender, prever, organizar, dominar a realidade, simbolicamente e na prática” (Perrenoud, 2000:107).

A sala de aula é por excelência um local privilegiado para realização e concretização de aprendizagens diversificadas. A organização do espaço pressupõe o estabelecimento de laços afetivos e de pertença por parte dos alunos e do professor. A utilização adequada do espaço é um contributo importante para o trabalho educativo refletindo-se não só no processo de aprendizagem como na qualidade do ambiente em que se proporciona.

O essencial é que a organização e a cooperação favoreçam intervenções didáticas mais eficazes, um melhor acompanhamento dos alunos, uma individualização diferenciada dos seus percursos, uma avaliação realmente formativa (Perrenoud, 2004:19).

A avaliação é considerada parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, revelando-se como o elemento integrador da prática educativa que permite a recolha e a formulação das decisões adaptadas às necessidades e capacidades do aluno.

Os professores devem assumir o papel de investigador observando os seus alunos e descobrindo como estão a aprender e o que a estão aprender, respeitando sempre as características singulares da criança.

Partindo deste pressuposto e tendo em vista uma melhoria da qualidade de ensino, será importante refletir na organização e gestão das formas de acesso ao currículo.

A reflexão/ação sobre as práticas educativas desenvolvidas pelos professores fará com que o mesmo possa atuar com a autonomia necessária para enfrentar os desafios e respeitar a criança integrada num contexto cada vez mais heterogéneo.

“O professor ao questionar-se e questionar o processo de ensino-aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão-ação-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/atividades de aprendizagem que irá desenvolver, desta forma o ato educativo revela-se mais rigoroso e adequado à realidade em que se trabalha proporcionando aos alunos um processo de ensino-aprendizagem dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes do processo educativo” (Sanches, 2005:4).

O uso de instrumentos de avaliação bem estruturados, diversificados e o mais possível adaptados aos alunos, ao contexto em que se trabalha e aos recursos disponíveis, poderá contribuir para uma melhoria da avaliação do processo ensino aprendizagem. “Avaliar pressupõe aprender, uma vez que se avalia até que ponto as metas de aprendizagem propostas aos alunos são por estes alcançadas” (Nova, 1997:32).

A recolha de informação para se proceder à avaliação do aluno não deve prender-se exclusivamente na realização académica da criança, mas em todo o meio envolvente que proporciona à criança o seu sucesso escolar.

“Consequentemente, o caminho a seguir passará por muitas mudanças, tanto nas escolas especiais como nas escolas regulares. As escolas regulares têm de desenvolver formas de organização e de ensino que constituam uma resposta mais diversificada às necessidades dos alunos, por seu lado, as escolas especiais existentes deverão desenvolver uma postura mais voltada para o exterior e assumir papéis diferentes” (Hegarty, cit. por Ainscow, 1998:5).

Em suma, a pedagogia diferenciada assume um papel primordial de toda uma nova perspectiva pedagógica que melhor responde à heterogeneidade dos alunos nas nossas escolas. O professor deve desenvolver uma atitude de flexibilidade e de experimentação sobre todas as diferenças e necessidades que incorporam a vida de uma sala de aula. As crianças devem participar ativamente no seu desenvolvimento global.

Os estudos têm revelado que no “processo de aprender” os processos metacognitivos têm particular relevância a par dos aspetos afetivos. Na construção deste processo, a metacognição aparece como o segundo patamar de suporte de aprendizagens eficazes.

Esta orientação levanta novos problemas, desafiando em algumas situações as práticas de ensino e aprendizagem predominantes, questionando as metodologias e sistemas de avaliação, implicando no percurso deste caminho, um processo de transgressão que na maior parte dos casos são difíceis de interiorizar e gerir.

Observa-se muitas vezes que uma abordagem centrada na perspectiva construtivista é uma ameaça à segurança e certeza dos professores, nos conteúdos que têm de transmitir (Marujo & Neto, 2004:147). Este paradigma, da educação atual, reflete, o facto de cada um dos atores intervenientes no processo de aprendizagem desenvolver a sua conceção pessoal do mundo, a partir das reflexões que fazem sobre as próprias experiências.

Partindo então da uma organização curricular centrada nas aprendizagens significativas, procura-se que o aluno construa, a sua própria rede de conhecimentos, verificando se ele é capaz de encarar a própria existência do objeto.

Procura-se deste modo a conjugação da inteligência analítica, prática e criativa na resolução de situações problema ou de conflito cognitivo.

“A inteligência de sucesso é mais eficaz quando equilibra os seus três aspetos: o analítico, o criativo e o prático. É mais importante saber quando e como usar estes aspetos da inteligência de sucesso do que apenas os possuir. Pessoas com inteligência de sucesso não se limitam a ter aptidões, ponderam quando e onde as devem usar eficazmente” (Robert Sternberg, 2005:137).

No campo da inclusão de alunos com NEEP em turmas de ensino “regular” do ensino básico e secundário, onde grande parte das vezes se tem de recorrer ao uso de

imagens reais e conceitos de aprendizagem no meio, o conceito metacognitivo é naturalmente explorado através da resolução de problemas e das suas metodologias.

A investigação tem demonstrado que a instrução de estratégias que incluam componentes metacognitivas, prepara os alunos para saberem quando e onde utilizarem essas mesmas estratégias (Zimmerman, 1994). Por outro lado, “Um melhor conhecimento sobre as competências mentais de cada um permite selecionar as estratégias mais adequadas para a organização, integração e processamento profundo da informação, facilitando a integração de materiais escolares novos com informações anteriormente retidas na memória” (Pinto, 2001:32).

2. Definição de Metacognição

Para melhor entendermos o termo metacognição temos de ir a origem etimológica da palavra, que nos remete para a justaposição do prefixo meta, proveniente do grego *metá*, que significa mudança, transcendência e reflexão crítica e do termo cognição, do latim *cognitione*.

O interesse pelo estudo da metacognição remonta a época de Aristóteles e a Idade Média com diferentes estudos sobre o modo como se desenvolve conhecimento humano. Contudo foram necessários decorrerem muitos anos até se retomar novamente o estudo da mente do ser humano nomeadamente a metacognição.

É Flavell (1970), a partir dos seus trabalhos, sobretudo na área da memória, o primeiro autor a referir-se à metacognição, definindo-a como o conhecimento que o sujeito tem sobre o seu próprio conhecimento.

O conhecimento metacognitivo define-se tendo por base as variáveis relacionadas com a pessoa, a tarefa e as estratégias (Flavell,1976:232), identificando o ser humano como processador cognitivo, onde existem diferenças nas suas crenças a nível intra-individual, inter-individual, assim como nos aspetos universais da cognição, nomeadamente o tempo que dura o processo cognitivo, o facto de ele ser familiar ou não, de se tornar redundante ou denso, organizado ou desorganizado.

Os conhecimentos metacognitivos são assim construídos e transformados, através de experiências conscientes, com metas cognitivas e ações planificadas. A metacognição relaciona-se com a capacidade que temos em refletir sobre os nossos processos de pensamento, significando que, quando uma pessoa tem dificuldades para

efetuar uma tarefa ou resolver um problema, recorre à sua mente para planejar uma determinada ação que contribua para superar esse obstáculo.

Além disso, a metacognição implica uma habilidade para supervisionar ou monitorizar e avaliar a estratégia que foi utilizada reservando-a para enfrentar situações similares.

Segundo Brown (1987), citado por (Cuadrado & Fernández, 2012:4), os diferentes estudos que abordam a metacognição fazem uma distinção entre o conhecimento metacognitivo e processo de controlo metacognitivo. No primeiro referem-se ao conhecimento que possuímos sobre a nossa própria cognição, no segundo relacionam com a utilização que fazemos dos mecanismos autorreguladores utilizados na realização de uma tarefa com êxito.

Para Toledo (2003), a metacognição é a capacidade que o indivíduo pode desenvolver em pensar sobre o seu pensar, expressando como está estruturando o pensamento a respeito de um determinado conhecimento e, se necessário, reelaborá-lo, de modo a refletir sobre esse pensar para conhecer ou encontrar soluções aos desafios propostos.

O processo pelo qual o indivíduo expressa e tem possibilidades de perceber como elabora e controla o pensamento, de modo a organizar, rever e modificar formas de resolução de situações em função dos resultados que vai conquistando, evidencia aspetos importantes implícitos em atividades que favoreçam os processos metacognitivos.

Nos níveis iniciais de ensino (pré-escolar) é importante proporcionar o contato com situações que permitam aflorar manifestações do modo como a criança pensa e como se reorganiza através de diferentes estratégias perante os desafios colocados na sala de aula.

As crianças podem revelar uma maneira genuína de pensar ao exporem o que compreenderam e manifestando as elaborações de raciocínio que ocorreram pelos conflitos e tentativas de soluções, ao se depararem com obstáculos inerentes às investigações.

Os pesquisadores desta área destacam a importância de propiciar situações que favoreçam o desenvolvimento de uma postura metacognitiva desde a mais tenra idade.

O indivíduo, ao refletir sobre seu próprio pensamento, aprimora o desempenho cognitivo diante dos desafios propostos. Isto revela-se pelas decisões tomadas e pelo posicionamento através de argumentos para verificar e avaliar os procedimentos adotados e resultados obtidos.

Segundo Escoriza (2003), citado por (Cuadrado & Fernández, 2012:4), no conhecimento metacognitivo podemos distinguir três componentes ou tipos: declarativo, procedimento e condicional. O conhecimento declarativo define-se como o saber que possuímos das “ coisas” ou pessoas, aplicado ao estudo da cognição pode entender-se como o conhecimento que temos de nós mesmos, dos nossos saberes e dos fatores que influenciam as nossas ações. O procedimento refere-se ao conhecimento que temos sobre o “modo” como fazemos as “ coisas”. No campo metacognitivo equivale ao conhecimento, habilidades, estratégias e recursos empregues na execução das nossas ações e tarefas. Por fim o metaconhecimento condicional relaciona-se diretamente com o modo como se interpretam os saberes, a seleção, processos e estratégias cognitivas empregues na realização de uma tarefa.

Conhecimentos metacognitivos dizem respeito ao produto cognitivo, ou seja, ao conhecimento de que, determinados conceitos, práticas e habilidades já são dominados, enquanto outros ainda não o foram, reconhecendo o que se é capaz, ou não, de alcançar a compreensão dos processos cognitivos, ou seja, da maneira pela qual o pensamento e as funções superiores – atenção, memória, raciocínio, compreensão – atuam na resolução de um problema.

Experiências metacognitivas designam, os processos pelos quais se é capaz de exercer controlo e autorregulação durante a tarefa de resolução de um problema, permitindo ao sujeito tomar consciência do desenrolar da sua própria atividade.

Um passo fundamental para desenvolvimento metacognitivo do sujeito, conforme afirma Sánchez (2001), citado por (Bruner, 2001), consiste na competência de saber onde encontrar a resposta para um problema, seja ela no grupo ao qual está inserido (escola, família, amigos), seja na cultura sistematizada (livros, manuais, mapas). Podemos incluir aqui, também, a Internet uma vez que podemos classificá-la como um espaço contemporâneo, mediador de muitos códigos comunicativos: catálogos e meios de busca de bibliotecas, periódicos com edições *on-line*, comunidades de aprendizagem, listas de discussão, cursos *on-line*, etc. Os sistemas simbólicos das

diferentes Mídias exigem habilidades mentais específicas influenciando assim, fortemente nos processos de aprendizagem.

Sendo assim, surge a seguinte questão: Será possível a escola “regular”, implementar práticas pedagógicas que potencializem o desenvolvimento cognitivo destes alunos com necessidades educativas especiais?

Fonseca (2001), ao discutir sobre a educação cognitiva, afirma que ela é uma oportunidade única e original para as aquisições cognitivas, fundamentais à sobrevivência. Acrescenta inclusive, que é uma ferramenta de trabalho, uma prótese cognitiva que tende a desenvolver em cada indivíduo a ela sujeito, de forma sistemática e direcionada, operações mentais básicas, estratégias e princípios cognitivos específicos, princípios de raciocínio e de integração.

Resumindo, os professores têm um papel importante na orientação dos seus alunos para o aprender a aprender e aprender a pensar, sendo considerada atualmente como uma estratégia básica e fundamental de aprendizagem. No entanto, nem sempre é fácil definir o que se entende por aprender a aprender e/ou aprender a pensar, assim como implementar essa aprendizagem em contexto de sala de aula.

A autorregulação da aprendizagem deve ser, sempre que possível, estimulada, devendo-se fornecer aos alunos, não apenas, apoios pessoais e cognitivos, mas também afetivos, ambientais e comportamentais. Segundo (Doly,1999), a metacognição serve assim para:

- a) Construir conhecimentos e competências com mais oportunidade de êxito na transferência de informação;
- b) Aprender estratégias de resolução de problemas que favoreçam o sucesso, a transferência e também a autorregulação;
- c) Ser mais autônomo na gestão das tarefas e nas aprendizagens (ser autorregulado e saber fazer-se ajudar);
- d) Desenvolver uma motivação para aprender e para construir um autoconceito de aprendizagem.

O professor deve, obrigatoriamente, fornecer materiais didáticos, que possibilitem este treino, dando orientações precisas, de como o aluno deve fasear a edificação do seu conhecimento de forma a estabelecer relações significativas. Só assim

se conseguirá que a criança adquira hábitos de autorregulação conscientes, possibilitando a construção de modelos mentais, ou seja, representações mentais sobre situações ou eventos que pretende desenvolver, (Ascora & Crespo, 2004).

“Pretende-se que a cada estudante seja dada a oportunidade de conhecer e adotar as estratégias que ele considera mais eficaz, tendo em conta as suas características pessoais e a natureza e os objetivos da tarefa escolar e que consiga melhorar o seu nível de realização, através de um uso adequado dessas estratégias” (Silva & Sá 1993:10).

2.1 Estratégias Metacognitivas de Aprendizagem

Por estratégia de aprendizagem entende-se a sequência de ações dirigidas à obtenção de metas de aprendizagem (Friedrich & Mandl, 1992), sendo representadas por complexas operações cognitivas que antecedem os procedimentos específicos da tarefa. Normalmente as estratégias de aprendizagem são representadas mentalmente através de planos de ação situando-se numa posição intermédia entre os comportamentos conscientes de decisão e as ações que se aplicam de forma rotineira.

Segundo os mesmos autores considera-se um processo mecanizado que se materializa na capacidade de o tornar consciente.

Em 1986, Weinstein e Mayer distinguem três grandes grupos de estratégias: estratégias cognitivas, metacognitivas e estratégias de administração e recursos. Dentro das estratégias cognitivas encontram-se as estratégias de memorização, elaboração e transformação. Nas primeiras, as estratégias de memorização encontram-se por exemplo: as estratégias de repetição e as regras mnemónicas.

As estratégias cognitivas de elaboração servem para construir estruturas de sentido no interior dos materiais a aprender. A integração de um novo material com o saber adquirido e a transferência do apreendido para outros contextos. As estratégias de transformação são, sobretudo, modos de proceder e de limitação de informação que estruturam os processos de seleção e codificação.

O segundo grupo de estratégias de aprendizagem enquadra-se nas chamadas estratégias metacognitivas, onde se incluem as já referenciadas estratégias de planificação, controlo e regulação do próprio processo de aprendizagem. Um recurso flexível de estratégias metacognitivas será uma condição decisiva para a aprendizagem autodirigida.

Uma aprendizagem efetiva exige, neste contexto, não só um saber condicional acerca das propriedades e funcionalidade dos elementos que ajudam para aprender, como também estratégias de controlo metacognitivo que dirigem o próprio processo de aprendizagem. Isto torna-se válido tanto para a planificação da aprendizagem e a seleção de estratégias de aprendizagem como para o controlo dos processos de compreensão e modificação dos modos de proceder perante o surgimento de barreiras de aprendizagem.

Estas estratégias de controlo, que cumprem funções executivas e de autorregulação são a chave da aprendizagem reflexiva.

Brown (1977) no seu artigo “*Development, Schooling and the Acquisition of Knowledge about Knowledge*”, analisa os efeitos da educação formal sobre diferentes tipos de conhecimento. Partindo da distinção que Vygotsky faz das duas fases de desenvolvimento do conhecimento, sendo a primeira automática e inconsciente, seguida por uma progressão gradual no controlo ativo sobre esse conhecimento. A autora concentra-se na questão do controlo consciente destes conhecimentos, assinalando-os como indicadores de natureza evolutiva, enquadrados na problemática dos processos executivos, isto é, nos sistemas de estratégias empregues para a aquisição e uso concreto desse conhecimento.

Em síntese, o que se pretende é que o aluno saiba adequar as estratégias em função das tarefas e dos seus objetivos. O aluno, neste contexto, tem primeiro de se conhecer a si próprio como processador de informação, isto é, ter consciência das suas características, conhecer a exigência da tarefa, a sua especificidade e finalidade, atuando posteriormente de acordo com os juízos construídos por si em relação à tarefa que tem de resolver, o que possibilita a escolha e formação de estratégias que melhor conduzam aos objetivos pretendidos.

Todo o interesse pela metacognição advém, assim, do facto de se ter demonstrado que esta variável desempenha um papel de primordial importância em áreas fundamentais da aprendizagem escolar, nomeadamente, na resolução de problemas, na compreensão e comunicação oral e escrita.

Verifica-se que os indivíduos com competências metacognitivas bem desenvolvidas compreendem os objetivos das tarefas, planificam a sua execução, são

capazes de aplicar e alterar, conscientemente, estratégias executivas, bem como avaliar o seu próprio processo de execução.

Existem vários autores que acreditam que a prática da metacognição conduz a uma melhoria de toda a atividade intelectual e, portanto, a uma potencialização do processo de aprender (Borkowski, 1987; Campione, 1987; Flavell & Wellman, 1977; Forrest-Pressley & Waller, 1984; Lefebvre-Pinard, 1983).

De facto, tem-se verificado que os bons alunos se distinguem dos maus alunos, muitas vezes, pela sua capacidade em reconhecer e avaliar as dificuldades na compreensão de uma tarefa, ou seja, compreenderem ou perceberem que não compreendem ou que não possuem conhecimento (Brown, 1978).

No caso dos bons alunos, as dificuldades podem ser superadas a partir de inferências sobre o que, de facto, sabem. Pelo contrário, os maus alunos, geralmente, não sabem, nem sabem que não sabem (a denominada ignorância secundária, nas palavras de Brown, 1978), não tendo sequer consciência desse facto.

Igualmente, os estudos têm revelado que existem diferenças significativas na utilização de estratégias cognitivas gerais e nas capacidades metacognitivas, com repercussões nos desempenhos escolares (Glaser, 1993; Sternberg, 1986). Assim, os bons alunos são mais aptos na utilização de estratégias para adquirir, organizar e utilizar o seu conhecimento, bem como, na auto-monitorização do seu progresso cognitivo (Sternberg, 1986). Eles atualizam mais os processos metacognitivos, como a planificação, o *checking* (verificação), a avaliação e a autorregulação, quer de forma consciente, quer de forma automática. Inversamente, os piores alunos, ou não conhecem as estratégias ou se as conhecem, geralmente, não as utilizam, nem de forma automática, nem de modo a monitorizar a aprendizagem (Armbruster & Brown, 1984, in Di Vesta, 1987).

De igual modo, as crianças com NEE apresentam fracos desempenhos, geralmente, porque falham na produção de estratégias metacognitivas apropriadas. Verifica-se, contudo, que sujeitas a sessões de treino explícito, melhoram as suas realizações (Campione, 1987).

Existem inclusivamente alguns programas baseados no “ aprender a aprender” que permitem que os alunos com NEE possam aprimorar as suas aprendizagens, uma vez que partem das aprendizagens já consolidadas.

O facto de os alunos poderem controlar e gerir os próprios processos cognitivos incute-lhes a noção de responsabilidade na gestão do seu processo de aprendizagem e sucesso escolar e gera neles autoestima e confiança a confiança nas suas capacidades.

Deste modo, “A metacognição pode ser entendida como a capacidade chave de que depende a aprendizagem, certamente a mais importante: aprender a aprender” (Valente *et al.*,1989a:75).

Para além do desenvolvimento de competências, o aluno aprende a controlar a sua aprendizagem, torna-se mais informado, mais independente e prossegue uma finalidade na aprendizagem (Morais & Valente,1991).

Cromley (2000:51), refere que as estratégias metacognitivas ajudam os professores a compreender melhor os pensamentos dos alunos e, por sua vez, os alunos aprendem novas estratégias e como as usar

A metacognição é fundamental para o sucesso escolar, significando a tomada de consciência. A metacognição pode incidir na modificação cognitiva porque o sujeito adapta sua atividade cognitiva com as tarefas, o ambiente e o emprego adequado das estratégias de aprendizagem com as quais pode enfrentar e solucionar os problemas.

2.2 Processos Metacognitivos Aplicados à Comunicação

Nas últimas décadas multiplicaram-se os estudos e diversificaram-se as investigações sobre o conhecimento e os processos cognitivos, entre esses estudos encontram-se alguns relacionados com o processo comunicativo desenvolvido em contexto de sala de aula.

Retomando os conceitos explicitados anteriormente sobre metacognição e aplicando-os aos comportamentos metacognitivos em comunicação na sala de aula, (Cuadrado & Fernández,2012:5) defendem que um comportamento metacognitivo em comunicação didática implica um conhecimento consciente por parte dos professores sobre os mecanismos comunicativos empregues em contexto de sala de aula, assim como dos fatores que influenciam a manifestação e a variação dos mesmos. As autoras referem igualmente que ter consciência dos comportamentos implica antes de mais saber como cada um desses comportamentos comunicativos é empregue na interação com os alunos.

Este conhecimento implica que o professor tenha consciência e seja conhecedor, dos comportamentos a que recorre perante determinada situação e determinadas pessoas. Esta consciência vai permitir ao professor colocar em prática determinados processos de controlo metacognitivo que lhe vão permitir, intervir junto dos alunos de acordo com a situação, esta intervenção só será adequada se o docente for capaz de seleccionar do seu repertório de comportamentos comunicativos, aqueles que mais se ajustam a situação.

Este conhecimento reveste-se de grande importância pois vai permitir com base na observação e interpretação das ações e comportamentos dos alunos, de uma adequação das respostas as necessidades que os alunos apresentam nos diferentes momentos do processo de aprendizagem.

Quando falamos do conhecimento e da consciência do discurso didático é importante referir que fazemos alusão tanto a vertente verbal como não-verbal e da prosódia, através destes comportamentos os professores, assim como os estudantes, adaptam-se com maior facilidade ao contexto escolar.

Segundo Edwards e Mercer (1988), citados por (Cuadrado & Fernández,2012: 6) a linguagem é um dos instrumentos capazes de articular a construção interpessoal e social do conhecimento humano, de unir o cognitivo e o social e de explicar o modo como o conhecimento se apresenta, se recebe, se partilha, se controla e se discute entre os professores e os alunos.

2.2.1 A Importância dos Comportamentos Comunicativos Não-Verbais no Desenvolvimento dos Aspetos Metacognitivos da Aprendizagem nos Alunos com NEE.

Ao longo dos tempos, a análise dos aspetos cognitivos da aprendizagem fundamentava-se apenas nas expressões verbais que os alunos utilizavam. Para avaliar um conteúdo bastava ouvir e analisar.

A Comunicação não-verbal é uma dimensão de extrema importância que deve ser realçada em todos os programas de desenvolvimento e enriquecimento, cognitivo, motor, emocional e social.

A partir do olhar, o professor pode expressar seus sentimentos em relação à criança, e vice-versa, possibilitando uma aproximação ou um afastamento. Nas crianças com NEE, o contacto através do olhar pode revelar-se uma ajuda preciosa, pois através

do mesmo podemos observar diferentes reações na criança tais como: apatia, aversão e afeto, ou seja, o olhar pode revelar a atenção, as emoções e as intenções sociais da criança com o ambiente.

Perante estas situações podemos afirmar, que os comportamentos comunicativos não-verbais são de extrema importância como meio na transmissão de conhecimentos e das emoções. Através de diferentes expressões faciais, gestos com as mãos, movimentos corporais, deslocação pelo espaço e contactos visuais, é possível termos acesso a informações substanciais, das representações mentais da pessoa com quem estamos a comunicar. As informações que obtemos são de extrema importância, uma vez que frequentemente, as palavras que utilizamos para comunicar têm por base um ato pensado, ao invés dos gestos que produzimos, que são espontâneos, refletindo assim um conhecimento fiel que temos sobre uma determinada matéria.

Os professores só poderão utilizar eficazmente determinados gestos com os seus alunos se tiverem consciência e conhecimento dos mesmos. Contudo estudos recentes têm mostrado que os professores apresentam níveis mínimos de consciência em relação as suas condutas comunicativas não-verbais.

Por exemplo todos já recorremos a diferentes gestos para clarificar/ ilustrar uma informação (solicitada na rua por desconhecido) acerca da localização de uma determinada rua, monumento ou edifício. Temos necessidade de recorrer a diferentes gestos para clarificar e concretizar espacialmente as nossas informações, esses gestos permitem-nos clarificar, corrigir e dar sentido as expressões verbais utilizadas, ou substituí-las e evitar assim possíveis confusões que possam advir de determinadas expressões verbais que podem não ser acessíveis a todas as pessoas. No caso do nosso exemplo a pessoa que nos solicita a informação pode ser turista e não ter o mesmo código verbal e os nossos gestos vão ajudar a concretizar a nossa informação, no caso do professor em contexto de sala de aula esses gestos podem ajudar a clarificar um determinado conceito, No que se refere aos alunos com NEE esses gestos muitas vezes ajudam a clarificar uma situação real. (ex: desenhar no espaço um quadrado para ajudar a relembrar o conceito da referida forma).

Nas últimas décadas têm surgido alguns estudos que analisam a influência dos comportamentos comunicativos não-verbais no processo de aprendizagem de entre eles podemos destacar Cuadrado (1992), McNeill (1992,2000), McNeill, Alibali e Evans (2000), Goldin-Meadow e Wagner (2005), Cuadrado e Fernández (2011,2012).

Os trabalhos de Roth (2000), Kita (2000) e Kendon (2004), Cuadrado (2008a), Pozzer-Ardenghi e Roth (2009) elucidam o modo como os comportamentos não-verbais ajudam a clarificar, organizar e a transmitir ideias no momento de descodificar uma mensagem.

Segundo Roth e Lawle (2002), citado por (Cuadrado & Fernández, 2011: 135), afirmam que as condutas não-verbais constituem uma ponte entre as experiências entendidas e vivenciadas do mundo físico e o desenvolvimento de uma linguagem conceptual e abstrata. Os diferentes gestos ajudam a clarificar os conceitos expressos verbalmente ou ajudar os alunos quando apresentam dificuldades ao nível das competências linguísticas.

Os gestos ajudam igualmente quando pretendemos transmitir determinados conceitos abstratos e de difícil compreensão, nesta situação tanto os gestos utilizados pelo professor como pelos alunos aumentam consideravelmente. O que demonstra a importância da comunicação não-verbal no processo de construção de significados no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

Na última década surgiram diferentes estudos que indicam que os gestos intervêm diretamente nos processos cognitivos que ocorrem durante o processo ensino aprendizagem. Um desses estudos defende que os gestos podem contribuir para a modificação dos conhecimentos através dos seus efeitos comunicativos. Se os gestos refletem o nosso conhecimento das coisas, então podem indicar aos outros o nível de compreensão que alcançamos assim como as dificuldades que enfrentamos. Se os nossos interlocutores forem sensíveis aos diferentes sinais não-verbais que emitimos, então podemos através da descodificação desses sinais reorientar a sua comunicação aclarando a mensagem através de diferentes gestos.

Na sala de aula o professor pode através desses sinais não-verbais detetar, expressões de dúvida, distração e reorientar o seu discurso para ajudar a minorar essas incertezas. Sem dúvida que estas condutas não-verbais facilitam e promovem a aprendizagem dos alunos. É através desta reorganização do processo comunicativo (do professor) que os alunos recorrem aos seus conhecimentos já adquiridos (o uso de gestos familiares) para aprenderem.

Esta intencionalidade na comunicação por parte do professor vai ajudar o estudante com necessidades educativas especiais adquirir e a desenvolver os processos

cognitivos e metacognitivos e, principalmente na vida cotidiana. Uma vez que o professor perante a detecção de expressão de dúvida ou de desinteresse vai recorrer a gestos do quotidiano (do conhecimento do aluno) para ajudar a clarificar a sua comunicação.

Noutra perspetiva o uso de gestos pode contribuir para a mudança do conhecimento através dos efeitos cognitivos. Se transmitirmos uma informação por gestos produzimos um esforço muito menor o que nos permite dedicar mais tempo a elaboração do discurso verbal. Os gestos permitem-nos dar significado a expressões verbais que omitimos e completar a mensagem que pretendemos.

No caso dos alunos com NEE a comunicação não-verbal reveste-se de um significado muito maior, como foi referido no capítulo III deste trabalho, muitas das crianças com NEE não comunicam através da linguagem verbal, logo tem de recorrer a comunicação aumentativa que pode ser através do gesto como foi referido no capítulo IV a dificuldade em adquirir novos conceitos é igualmente uma característica desta população pelo que o recurso ao gesto é uma mais-valia na transmissão de conhecimentos assim como na aquisição dos mesmos.

Segundo (Wang; Bernas; Eberhard, 2001, 2004), crianças com NEE (Autismo, transtorno de deficit de atenção (TDAH) e hiperatividade, Síndrome de Down, entre outras) são capazes de melhorar significativamente o seu desempenho na tarefa quando os professores usam os gestos como suporte didático.

Em 2001 Fonseca ao discutir sobre a educabilidade cognitiva destas crianças, afirma que ela é uma oportunidade única e original para as aquisições cognitivas, fundamentais à sobrevivência. Acrescenta inclusive, que é uma ferramenta de trabalho, uma prótese cognitiva que tende a desenvolver em cada indivíduo a ela sujeito, de forma sistemática e direcionada, operações mentais básicas, estratégias e princípios cognitivos específicos, princípios de raciocínio e de integração, elaboração, planificação e comunicação de informação. O estudante com necessidades educacionais especiais apresenta debilidades e limitações. Assim, o trabalho de intervenção pedagógica deve primordialmente respeitar o ritmo da criança e propiciar-lhe estimulação adequada para desenvolvimento de suas habilidades. Assim, o atendimento a criança com necessidades educativas especiais deve ocorrer de forma gradual, pois estas crianças não conseguem absorver grande número de informações. Também não devem ser apresentadas, a estas crianças, informações isoladas ou mecânicas, (sendo uma mais valia o uso do gesto para

concretizar determinados conceitos) de forma que a aprendizagem deve ocorrer num formato facilitado, através de momentos prazeres.

Pegando nas palavras de Fonseca e nos últimos estudos acerca da importância da comunicação não-verbal no processo de ensino aprendizagem, podemos afirmar que esta é de extrema importância na inclusão de alunos com NEE na escola dos nossos dias. Tal como alguns estudos demonstram que os alunos que acompanham as suas expressões verbais com gestos apresentam mais probabilidade de êxito no seu percurso escolar. Alguns desses estudos advertem igualmente para a responsabilidade que o professor tem no uso de comportamentos não-verbais no processo de aprendizagem dos alunos. Se os professores não utilizarem gestos para acompanhar, clarificar e ampliar o seu discurso, os alunos tendem a diminuir o uso dos mesmos no seu discurso uma vez que não tem um modelo para seguir.

Importa contudo referir que nem todos os gestos facilitam a descodificação de mensagens verbais, alguns apenas atuam como reguladores ou dinamizadores da fala não trazendo nenhuma mais-valia a mensagem verbal. O inverso também acontece alguns gestos além de não serem uma mais-valia na comunicação, podem representar um problema na efetivação dessa comunicação, pois podem transmitir algumas informações contraditórias, ou seja, os gestos podem denunciar a nossa posição perante determinado assunto.

Por exemplo as representações e crenças que professor tem em relação aos alunos com NEE presentes na sua sala de aula, sem dúvida alguma podem ver-se refletidas nas atitudes não-verbais que manifestam com estes alunos na sala de aula. E esta atitude pode ser um obstáculo ou facilitador na inclusão destes alunos.

Ao longo das últimas décadas foram realizados muitos estudos acerca da percepção que os professores têm da escola inclusiva, na grande maioria todos fazem alusão a concordância dos professores com uma escola para todos. Contudo nem sempre o discurso verbal coincide com as atitudes não-verbais tomadas pelos professores em contexto de sala de aula. Muitas destas atitudes segundo Fernández (1998) acontecem pelo facto de não saberem como responder as necessidades educativas e pelas representações que tem sobre as capacidades de aprendizagem que estas crianças possuem, porque acham que a presença dos mesmos pode impedir os outros alunos de avançarem.

2.2.2 Gestos Representacionais na Aprendizagem

Até ao momento, não existe uma classificação que abarque todos os comportamentos não-verbais que contribuem de forma direta para uma melhoria do discurso didático.

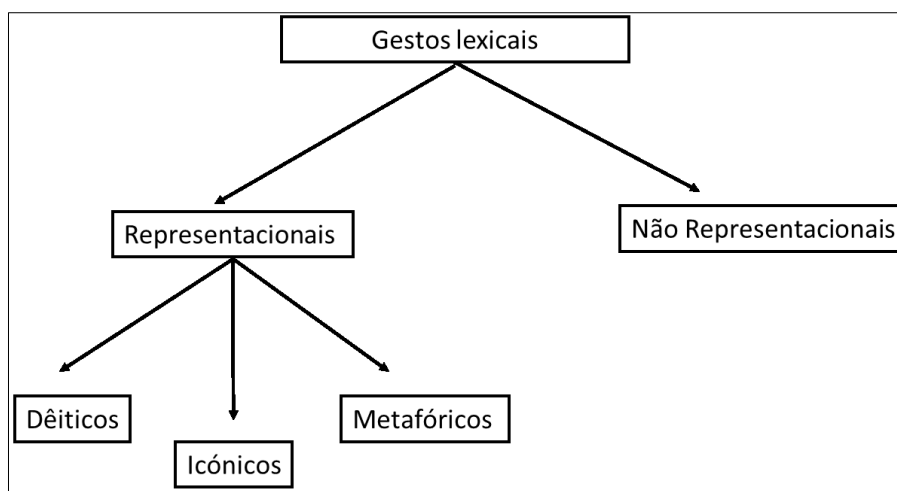
Não há uma única classificação que congregue as necessidades de todos os investigadores, nem os objetos de investigação em que os gestos estão implicados de uma forma ou de outra. No nosso estudo apenas faremos referência aos denominados gestos “lexicais” referidos por Krauss (1998), Hadar e Krauss (1999) e Hadar e Pinchas-Zamir (2004).

Segundo Cuadrado e Fernández (2011:137) os gestos “lexicais” definem-se como movimentos amplos e complexos de mãos e braços, cuja forma corresponde ao conteúdo do discurso que acompanham.

Rimé e Schiaratura (1991) dividem estes comportamentos em gestos representacionais e não-representacionais, ao longo do nosso estudo iremos recorrer com muita frequência a classificação apresentado por McNeill (1992, 2005) por ela se referir aos movimentos das mãos que estão estritamente ligados à comunicação verbal e também por esta apresentar uma relação estreita entre o uso dos gestos e o desenvolvimento cognitivo.

Cuadrado e Fernández (2011) apresentam o seguinte esquema de classificação dos gestos.

Figura 23: Classificação dos gestos



Fonte: Adaptado de Cuadrado e Fernández (2011:137)

Gestos dêiticos são gestos demonstrativos ou direcionais que acompanham a comunicação verbal apontando geralmente a entidades concretas. Esse apontar, realiza-se no espaço gestual. São gestos que podem ser apelidados de “pormenor”, tendo como função esclarecer e clarificar. O seu significado depende do valor referencial que é atribuído ao contexto.

São movimentos tais como: apontar, tipicamente realizados com os dedos, braço esticado, indicador esticado e apontando o ponto para o qual o comunicador quer chamar atenção, localizar e, na maioria das vezes, com os restantes dedos encolhidos, embora qualquer extensão de objetos (objetos manipulados) ou do corpo (cabeça, nariz, queixo) possa ser usada. Acompanham, frequentemente, a verbalização de advérbios de lugar (além, ali, lá, aqui, baixo, direito), pronomes demonstrativos (isto, aquele) e de pronomes pessoais (eu e você).

Gestos icônicos são gestos estreitamente relacionados com o discurso e expressam representações figuradas, tendo como referência o espaço ou acontecimento. O gesto pode oferecer informação complementar. Um gesto será icônico se incluir uma relação formal íntima com o conteúdo semântico, exibindo significados de objetos e de ações. Este tipo de gesto revela aspetos dos processos mentais dos comunicadores que não são articulados pela fala. Fornecem pormenores importantes para a interpretação dos elementos lexicais a que se referem. Estes gestos dão indicação sobre qualidades de objetos como: forma, tamanho, massa, movimento, outras características físicas. As suas características cinésicas dizem respeito a movimentos, desvios, entre outros, são um dos seus aspetos importantes, ou seja, o modo como se apresentam (exibem) os dedos, as palmas das mãos, etc. Estas podem ser comparadas, por exemplo, com as características semânticas dos verbos de movimento: entrar, sair, para cima, para baixo, etc. Por exemplo:

a) Ilustra o que está sendo dito, pintando com as mãos, quando uma pessoa ilustra um objeto físico usando as mãos para mostrar como “é grande ou pequeno”;

b) Expressa pela forma do gesto algum aspeto da ação ou evento/acontecimento sendo descrita, como “ele subiu pelo fio” acompanhado pela mão para cima descrevendo a trajetória.

Os gestos icônicos são úteis porque adicionam o detalhe à imagem mental que a pessoa está a tentar transmitir. O sincronismo dos gestos icônicos com o discurso pode

mostrar se são inconscientes (ex: esforço cognitivo) ou se estão sendo adicionados deliberadamente para o efeito consciente. No uso inconsciente, a preparação para o gesto começa antes que as palavras sejam ditas, enquanto no uso consciente há uma pequena demora entre as palavras e o gesto.

Os gestos metafóricos são reflexos de uma noção, na qual o conteúdo é uma ideia abstrata, mais do que um objeto concreto, um evento ou um lugar. (McNeill,1992:14-15).

Estes gestos são parecidos exteriormente com os icônicos, mas referem-se às expressões abstratas. Realmente apresentam forma icônica quanto ao aspecto pictórico, mas o conteúdo (pictórico/descritivo) apresenta predominantemente uma ideia abstrata em vez de um evento ou objeto concreto. Ou seja, para McNeill (1992:145) a diferença entre o gesto icônico e o metafórico reside no facto de:

- a) A homologia criada pelo gesto icônico ser do mundo real;
- b) A homologia criada pelo gesto metafórico ser do mundo mental.

Os gestos estão no espaço tridimensional e são usados para dar forma à ideia que está sendo explicada. Também são representativos, lembrando que, neste caso, o conceito descrito não tem forma física. Um exemplo é a linguagem verbal “a reunião continuava... e continuava...” acompanhada pela mão descrevendo um movimento circular de rolar.

Os gestos não representacionais são denominados de “ *beats* ” (marcadores ou gestos rítmicos) por McNeill(1992) ou denominados por “ *motor movements*” por Krauss, Chen e Chawla (1996). Os gestos rítmicos aparecem ligados ao ritmo da fala (prosódia). São apenas batimentos (golpes) rítmicos dos dedos, da mão ou do braço (predominantemente do antebraço) que conferem uma estrutura temporal ao que é dito, enfatizando a força combativa do argumento, independente do conteúdo expressado (McNeill,2005:40-41). O gesto marca um ritmo no discurso, conjugando certas partes. Isso acontece com frequência em contagens.

São gestos tipicamente reduzidos em termos de amplitude que representam percursos curtos em movimentos rápidos e bifásicos. Podem ser tão breves como uma única batida ou tão longos quanto necessário, para destacar um aspeto ou ponto particular. São também de pouca energia e movimentos rápidos de dedos e mãos.

Seu valor semântico reside em indexar a palavra ou a frase que acompanham como sendo significativa pelo seu conteúdo pragmático (e não pelo seu conteúdo semântico). Estes gestos “servem para introduzir novas personagens, novos temas, para marcar a informação que forma a estrutura da ação que se desenvolve ou para indicar as transições para outros níveis da narrativa” (McNeill,1992:15).

Podemos assim concluir que os gestos rítmicos estão coordenados com os comportamentos prosódicos e complementam-se. A utilização destes comportamentos, por parte do professor em contexto de sala de aula, permite que os alunos façam a distinção entre os conteúdos fundamentais e as informações secundárias. A importância destes gestos não recai somente na percepção que os alunos têm dos comportamentos não-verbais do professor, mas também nos comportamentos utilizados pelos alunos. Se o professor através da observação dos comportamentos não-verbais dos alunos conseguir descodificar os sinais que acompanham o discurso verbal dos alunos, podem ter acesso ao modo como estes desenvolvem e sustentam os seus conhecimentos. Esta informação vai permitir adequar o processo de ensino a cada um de acordo com as suas necessidades.

No que se refere aos alunos com NEE este conhecimento é fundamental pois vai permitir ao professor aperceber-se das dúvidas dos alunos adequando as aprendizagens as situações diárias da criança, respeitando assim a evolução gradativa da aprendizagem. Não é adequado saltar etapas ou exigir da criança atividades que ela não possa realizar, pois essas atitudes não trazem benefícios à criança e podem causar algum *stress*. Todas as atividades proporcionadas à criança devem ter como objetivo a aprendizagem ativa que possibilite a autonomia e o desenvolvimento das suas habilidades.

Os gestos não representacionais podem contribuir deste modo para a regulação e interação entre o professor e o aluno. Um franzir de sobrancelhas, o levantar da mão pelo aluno informam o professor que este pode estar com alguma dificuldade e faz com que o professor se aproxime ou dê a palavra ao aluno. A descodificação destes gestos por parte do professor são de grande importância principalmente em relação aos alunos tímidos e aos alunos com NEE, pois na sua maioria estes alunos são inseguros e tem uma baixa autoestima, tem medo do fracasso e do ridículo. Para muitos deles os gestos não representacionais são o principal meio de comunicação para manifestar ao professor o seu desejo de participarem na aula.

Vários autores salientam a importância do uso de gestos de tipo icônico e não representacional, no processo de ensino/ aprendizagem, pois o uso dos mesmos ajuda os alunos a interligar os conhecimentos adquiridos com os novos conhecimentos.

A questão que se coloca é saber se os professores têm formação para detetar e interpretar corretamente os marcadores não-verbais que os alunos emitem.

2.2.3 A Contribuição dos Comportamentos Comunicativos Não-Verbais no Desenvolvimento dos Aspectos Emocionais da Aprendizagem dos Alunos com NEE.

O sucesso das aprendizagens baseia-se na sua maioria no modo como se operacionaliza a comunicação interpessoal na sala de aula.

A missão do professor é construir conhecimento junto de todos os seus alunos, contudo este conhecimento não pode ser separado do ambiente de aprendizagem. Por essa razão não podemos deixar de referir a comunicação nas suas duas componentes verbal e não-verbal.

No capítulo IV deste trabalho refletimos sobre a importância da comunicação verbal e não-verbal assim como dos diferentes paradigmas em que se enquadram. No que diz respeito a comunicação não-verbal ficou claro que se trata de uma linguagem digna de ter morfologia, sintaxe e semântica, segundo alguns autores. Que é uma linguagem simbólica, também nos parece lógico já que nos servimos de olhares, de gestos, de cheiros, de posturas, do toque, do volume da voz, no fundo, de símbolos para transmitir determinada mensagem.

Pela amplitude que a dinâmica comunicacional implica, optámos por concentrar a nossa atenção sobre a comunicação de natureza não-verbal tendo por base o contexto escolar. É nosso objetivo revisitar cinestésias, emoções, ideias, pensamentos, comportamentos, atitudes, posturas, expressões, movimentos e gestos tão antigos e tão novos, tão, aparentemente, propensos ao devir e à intemporalidade. Sob o caleidoscópio das linguagens não-verbais, queremos aprofundar a perceção e expressão destas formas de comunicação na sala de aula.

Apesar de não existir um código específico que nos permita conhecer todos os comportamentos não-verbais, na verdade podemos afirmar que através de determinados gestos, quer seja consciente quer seja inconscientemente, interpretamos as mensagens que os outros nos vão enviando: conseguimos saber se o nosso amigo está triste ou

preocupado; conseguimos saber se o professor está bem ou mal disposto; conseguimos saber se os pais estão zangados; conseguimos saber tudo isto através da comunicação não-verbal.

Como já foi referido ao longo deste trabalho, em contexto educativo a linguagem não-verbal pode ser de toda a utilidade, não só para unir as pessoas que comunicam, mas também para facilitar a sua comunicação.

Também já foi dito neste trabalho que quando a mensagem verbal e a mensagem não-verbal mostram um conteúdo incongruente é sempre preferível confiar na não-verbal que é mais autêntica.

Vamos agora debruçar-nos sobre a importância dos comportamentos comunicativos não-verbais em contexto de sala de aula.

Os conhecimentos que possuímos atualmente sobre comunicação não-verbal contribuem para o enriquecimento do conceito de ensino/aprendizagem, assim como para uma maior eficácia do processo de aprendizagem.

No âmbito do nosso estudo em que as respostas aos alunos com NEE são de extrema importância a comunicação verbal e não-verbal surge como um recurso primordial, por parte do professor.

Quando se responde a indivíduos com problemáticas neuromotoras, de comunicação ou afetados por doenças crónicas severas, com objetivo de melhorar as suas capacidades funcionais, contribuindo conseqüentemente para o aumento da sua qualidade de vida. A comunicação constitui um vínculo privilegiado para diversificação do diálogo educacional e um apoio ao sistema escolar, beneficiando as crianças com dificuldades e/ou deficiências de vária ordem.

As investigações sobre a importância da comunicação não-verbal no processo de ensino/aprendizagem têm dado um papel de grande relevância as manifestações não-verbais. Segundo Mehrabian (1982) citado por (Cuadrado, 1992), 93% do que “aprendemos” no processo comunicativo é transmitido por estímulos não-verbais.

Para os professores é importante conhecer e perceber os canais da comunicação não-verbal, porque só assim conhecerão verdadeiramente o outro, porque o corpo tem uma linguagem própria, uma linguagem que é muda, mas uma linguagem tão expressiva que comunica mais do que as palavras. Se as palavras podem ser ambíguas a nossa

linguagem corporal raramente o é. Para o professor conhecer a comunicação não-verbal é conhecer-se a si próprio como ser humano. Conhecer o que expressa a linguagem corporal, ajuda a perceber mais sobre si mesmo e sobre as relações com os alunos, francamente importante para a comunicação durante o processo ensino/aprendizagem.

Os especialistas no estudo da comunicação não-verbal concordam especialmente que não é possível comunicar fingindo a linguagem corporal; pode-se mentir através das palavras, contudo os gestos corporais serão o maior incriminador do Homem. Desta forma, é especialmente importante conhecer-se este tipo de comunicação, mais apelativo do que se pensa, para que o professor consiga controlar o que “não quer dizer” aos seus alunos, através do corpo.

Apesar de tudo isto, sabe-se que a linguagem corporal pode ser em parte instintiva, ensinada ou imitada, sendo um instrumento de trabalho como outro qualquer que deve ser explorado e desenvolvido com o objetivo de ser o mais eficaz possível e minimizar os seus aspetos menos positivos.

No espaço de sala de aula em situação de aprendizagem os professores e os alunos enviam continuamente mensagens entre si de uma forma explícita ou implícita. O modo como a aula decorre leva o professor a apoiar-se constantemente em comportamentos não-verbais, contudo nem sempre o professor tem consciência do uso dos mesmos. Podemos afirmar que numa sala de aula tudo é comunicação. O ato de ensinar é na sua essência um ato comunicativo.

Segundo Ostler e Kranz citado por (Cuadrado, 1991:83) os professores não tem consciência dos comportamentos não-verbais dos seus alunos assim como não se dão conta das mensagens não-verbais que eles transmitem aos seus discentes. Estes estudos revelam que é importante começar a dedicar algum tempo a estas questões na formação dos professores.

É importante que o professor tenha consciência dos efeitos do seu comportamento não-verbal nas aprendizagens das suas turmas, pois estes comportamentos podem determinar o clima de aprendizagem dentro da sala de aula. Muitas vezes os professores inconscientemente demonstram determinadas atitudes não-verbais que podem afetar todo o processo de ensino aprendizagem. Senão vejamos um professor pode nunca referir verbalmente a um aluno a suas baixas capacidades ou fazer referência às suas limitações físicas, pois caso tivesse esse comportamento seria

considerado indecoroso e pouco ético. Contudo os professores são seres humanos e por muito que tentem ocultar os seus pensamentos, os seus atos não-verbais deixam transparecer os seus juízos levando os seus alunos a terem percepção dos seus verdadeiros sentimentos.

Alguns estudos têm demonstrado que os professores alteram os seus comportamentos não-verbais quando interagem com alunos de diferentes etnias, raças, sexo e classes sociais. Sendo atualmente a escola um lugar para todos, é de grande importância a realização destes estudos com diferentes grupos, pois vão permitir saber o modo como esses comportamentos por parte dos professores vão afetar as aprendizagens desses mesmos grupos.

Ao longo das últimas décadas do século XX, diferentes investigadores como Brophy e Good (1974) tem dedicado os seus estudos assinalar quais os comportamentos não-verbais que os professores podem manifestar quando tem uma baixa expectativa em relação a determinados alunos:

1. - Dão menos tempo para responderem as questões.
2. - Aceitam rapidamente as respostas erradas.
3. - Questionam esses alunos com menos frequência.
4. - Prestam menos atenção exceto quando se portam mal.
5. - Mandam-nos sentar sempre em lugares afastados

De um modo geral os alunos apercebem-se dos comportamentos dos professores, tendo noção de quando agradam aos professores ou não, logo podemos concluir que inevitavelmente este tipo de comportamentos usados de um modo inconsciente vai afetar as aprendizagens dos alunos.

Woolfolk e Murphy (2001) citados por (Fernández, 2006), afirmam que os comportamentos não-verbais constituem o principal e maior meio para comunicar sentimentos, intenções e valores tanto dos professores como dos alunos e deste modo, promoverem a interação e relação entre eles.

Sendo assim podemos afirmar que os comportamentos comunicativos não-verbais que contribuem para a promoção dos aspetos emocionais da aprendizagem são muitos e diversos. Para facilitar a análise dos mesmos podemos agrupa-los em cinco áreas do comportamento não-verbal e que analisamos no desenvolvimento do nosso trabalho de investigação:

1. Utilização do espaço (Proxémia)
2. Contacto físico (Comunicação tátil)
3. Gestos e movimentos corporais (Cinésica)
4. Aspetos visuais
5. Expressões faciais

Esta classificação facilita a identificação e descrição dos comportamentos comunicativos, uma vez que permite conhecer, em que medida professores e alunos, recorrem a determinadas partes do seu corpo para transmitir determinadas mensagens de disponibilidade tais como: escutar, mostrar interesse, atenção etc. de um modo geral para melhor a relação entre ambos.

2.2.3.1 A Importância do Espaço

A proxémia está relacionada com a gestão e uso do espaço em que nos situamos nas interações e com o espaço que atribuímos aos outros. No que se refere a área da proxémia, Cuadrado (1992) ressalta a importância de manter a proximidade física entre professor do seguinte modo: “ los profesores deben realizar un esfuerzo por penetrar dentro de la burbuja espacial de todos los alumnos” (Cuadrado, 1992:57).

A aproximação transmite de certo modo a necessidade de estabelecer uma relação afetiva, de comunicar interesse e preocupação pelo interlocutor e ilustrando uma atitude de escuta e disponibilidade.

Em contexto de sala de aula o professor tem o privilégio de poder deslocar-se pela sala dirigindo-se aos alunos promovendo assim a interação entre os alunos. Claro que o professor pode optar por manter uma certa distancia ou manter-se sentado (dificultando assim o intercambio visual entre os alunos) ou de pé junto quadro mantendo assim uma certa distancia entre os alunos. Esta conduta pode ser interpretada como uma forma de desinteresse do professor podendo dificultar a relação professor-aluno. Existem situações em que a presença do professor junto ao quadro se deve a necessidade de dar algumas explicações sobre o conteúdo programático ou mesmo de controlar o comportamento da turma. Em algumas situações, dada a dimensão reduzida da sala de aula o professor não tem espaço para se deslocar pela sala de aula. Nessas circunstâncias o professor deve permanecer na parte da frente da sala de frente para os

alunos modo a ser visto por todos os alunos, para que possa olhar para todos os alunos (tanto para os que estão ao fundo da sala como para aqueles que estão perto de si).

Nestes casos o comportamento de proximidade do professor não é interpretado pelos alunos como uma falta de interesse. Nestas situações os alunos recorrem aos aspetos visuais (expressões do olhar) e verbais do professor que possam transmitir sinais de proximidade.

Sem dúvida que a proxémica é de extrema importância na comunicação não-verbal, pois permite estabelecer um clima de afetividade dentro da sala de aula. Contudo será importante referir que em turmas inclusivas o professor deve dar uma atenção especial a esta área de acordo com a tipologia das NEE dos alunos presentes na turma.

Como tivemos oportunidade de referir no capítulo III do nosso trabalho existe uma grande heterogeneidade entre as diferentes NEE, neste sentido o professor deve conhecer bem as necessidades dos seus alunos de acordo com a deficiência que apresentam.

A título de exemplo os alunos com deficiência intelectual nomeadamente os alunos com Síndrome de Down apreciam a proximidade física e tem necessidade de estabelecer essa proximidade para se sentirem incluídos e aceites pelo professor, contudo os alunos com Espetro de autismo ou síndrome de Asperger, tem muita dificuldade em aceitarem a proximidade física pelo que o professor deve respeita essa necessidade mantendo em algumas situações a distância social (de 1,20m a 3,60 m ver capítulo IV).

2.2.3.2 O Contacto Físico

O contacto físico entre pessoas pode ser apelidado de comunicação tátil, este é considerado é um dos principais modos de comunicação não-verbal.

Perante esta definição podemos afirmar que a comunicação tátil e a proxémica estão intimamente ligadas. Com efeito somos levados a pensar que através do tato o professor pode expressar amor e carinho pelos seus alunos, a recusa pelo contrário pode transmitir desinteresse.

Contudo foram assinaladas objeções pontuais em relação alguns tipos de contacto como refere (Knapp, Miller, Kleinfield, 1988, 1973) citados por Cuadrado (1992), estas referem-se a idade do aluno, ao nível de ensino, a finalidade do contacto,

assim como as normas das escolas e do grupo social e cultural de onde são originários os alunos.

Em relação aos níveis de ensino iniciais (pré-escolar e 1º ciclo) muitas vezes os professores são vistos pelos alunos como substitutos dos pais, nessa perspectiva os contactos são não só permitidos como esperados. Nos níveis superiores de ensino (3º ciclo e ensino secundário) o contacto físico pode ser conotado com comportamentos desadequados nomeadamente comportamentos sexuais.

Contudo segundo os teóricos que estudam o tema existem comportamentos táteis que podem ser utilizados em qualquer nível de ensino tais como: aperto de mão, toque no ombro e na cabeça.

O contacto físico pode ser usado com um duplo sentido; por lado, pode ser encarado como uma chamada de atenção por um mau comportamento e por outro, pode ser entendido como um reforço.

Tal como referimos em relação a proxémia o professor deve conhecer os seus alunos com NEE e deve utilizar o contacto físico apenas de acordo com as características das suas deficiências. Na maioria das vezes as crianças com NEE apreciam o contacto físico, e entendem-no como uma forma de aceitação, por parte do professor, como podemos atestar no nosso estudo de caso.

Nas respostas aos alunos com NEE, importa não só conhecer as diferenças culturais, assim como algumas das características das diferentes deficiências no que respeita ao toque, verificamos que, tal como o rosto, o olhar, também o toque pode desempenhar um papel inclusivo ou não dos alunos com NEE. Assim, tal como o toque nas diferentes culturas pode ser recebido como convidativo à pertença do grupo, noutras pode ser um fator de repulsa. Também no que refere aos alunos com NEE pode acontecer. Enquanto as crianças com Síndrome de Down aceitam e ficam felizes com o toque, as crianças com espectro de autismo rejeitam o toque.

2.2.3.3 Gestos e Movimentos Corporais

A comunicação por meio de movimentos e gestos corporais é apelidada de cinésica, podemos afirmar, segundo Birdwhistell (1970), considerado o “pai” da cinésica, que os gestos corporais são sem dúvida a fonte mais rica de estímulos de proximidade.

Em relação a esta área é importante referir que muitos dos gestos corporais podem acentuar o que cremos transmitir mas podem igualmente denunciar as nossas palavras senão vejamos em situação de sala de aula muitas vezes os professores são traídos pelos gestos corporais, quando se encontram nervosos, pois esquecem-se que o seu corpo consegue demonstrar o que sentem e que os alunos conseguem inferir essa situação. O contrário também acontece, muitas vezes os professores conseguem aperceber-se que um aluno está preocupado, assustado ou em tensão, não só pelas suas expressões faciais, como pelos diferentes gestos que manifesta.

McCroskey e Richmond (2006), citados por (Cuadrado & Fernández, 2011) referem que a manifestação destes gestos e movimentos que demonstram insegurança, tensão e preocupação nos alunos pode ser observada em determinados momentos do ensino / aprendizagem nomeadamente em situações de bloqueio, de desconhecimento, falta de confiança, etc. Nestas situações o professor deve ter uma atenção especial aos comportamentos não-verbais dos alunos.

Ao nível dos alunos com NEE, é de extrema importância o que o professor não só tenha consciência dos gestos que emprega, pois pode através de alguns dos seus gestos provocar ansiedade nos alunos, especialmente na perceção que tem acerca da inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas, por um lado pode referir que concorda com a inclusão, mas perante a presença dos alunos na sua sala pode ficar tenso demonstrando alguma insegurança na interação com os mesmos.

Frequentemente, essa tensão advém do facto dos professores desconhecerem o modo como devem interagir com os alunos com NEE, por falta de formação, como podemos constatar no nosso estudo de caso.

No nosso estudo, os gestos são de extrema importância, pelo facto de poderem ser uma mais-valia para a transmissão de conteúdos para os nossos alunos com NEE, pois muitos destes alunos apresentam dificuldades na compreensão da linguagem oral, pelo que os gestos podem permitir ao professor uma ilustração das diferentes temáticas através dos mesmos. Para além de mais, os alunos surdos utilizam na sua maioria apenas o gesto para comunicarem através da língua gestual.

2.2.3.4 A Importância dos Aspetos Visuais

A direção, intensidade e duração do olhar são alguns dos aspetos a ter em conta quando nos debruçamos sobre a importância dos aspetos visuais na comunicação não-verbal.

Na relação ensino/aprendizagem quando um professor olha para um aluno quando este está a fazer uma intervenção transmite-lhe disponibilidade para o ouvir e atenção. Mas em certas ocasiões o olhar parece ser intermitente, ou porque o professor observa alguma insegurança no aluno e tenta evitar o contacto visual com o dito aluno, ou porque o professor não está de acordo com as observações do aluno. Existem contudo situações em que não se regista um intercâmbio visual entre o professor e o educando quando este fala. Nestas situações os alunos podem interpretar a ausência do contacto visual como uma falta de interesse por parte do professor pelo conteúdo das suas expressões ou por eles mesmos. Muitas vezes os alunos olham diretamente para o professor no sentido de obter a sua aprovação, este comportamento é muito usual nos alunos com NEE, devido a falta de auto-estima e de segurança na realização das tarefas que lhe são propostas tem necessidade de obter aprovação por parte do professor.

Quando o docente demora algum tempo a olhar para os alunos, este comportamento normalmente é indicativo de desaprovação ou de atitudes de questionamento através deste comportamento o professor tenta controlar os comportamentos dos alunos e prevenir alguns problemas de disciplina. Quando a intensidade do olhar diminuí segundo alguns autores pretende transmitir afetividade e intimidade, este tipo de expressões faciais também explicitam um convite aos alunos a participarem na aula.

Mais uma vez fazemos referência aos alunos com espectro de autismo, com é do conhecimento de todos e de acordo com a legislação vigente em Portugal (capítulo II) estes alunos encontram-se nas nossas escolas nesse sentido os professores tem de prestar uma atenção especial ao modo como estas crianças podem reagir a determinadas expressões usadas pelos professores.

Face ao exposto, não poderia deixar de refletir, sobre a importância do olhar no processo ensino-aprendizagem dos alunos com NEE. Em ambiente de sala de aula, este é um dos aspetos que merece uma cuidadosa observação por parte dos professores, pois são várias as situações em que os professores podem fazer a leitura da compreensão dos seus alunos por meio de um simples olhar.

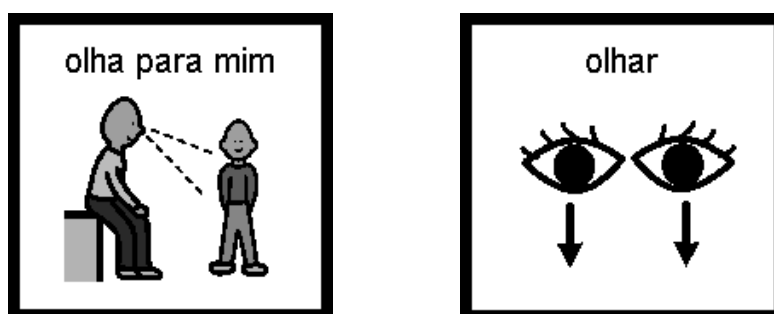
Segundo Olley (2005), virtualmente os indivíduos com autismo comunicam mas os subtítulos da comunicação, que se baseiam nos aspetos sociais, são a sua maior dificuldade. Todas as dimensões que se centram na comunicação não-verbal (com maior impacto na cinésica, nos aspetos visuais e expressões faciais) estão muito comprometidas.

O uso da comunicação combinada com o discurso permite-nos enviar e receber mensagens assim como perceber as *nuances* dessas mesmas mensagens, mas as pistas não-verbais também tornam a comunicação muito complexa e confusa para as pessoas com Autismo.

Neste sentido criar estratégias que possam aumentar os níveis de desempenho ao nível da comunicação (não-verbal e verbal) nos indivíduos com autismo pode originar uma melhoria no seu comportamento adaptativo e na sua autonomia.

Neste sentido os professores têm de ter um cuidado particular no uso das mesmas, não queremos com isto referir que as crianças com autismo não comunicam pelo contrário, apenas gostaríamos de salientar que nestas situações os professores terão de adequar os comportamentos não-verbais e utilizar outros suportes como apoio aos gestos que utilizam através de imagens e nomeadamente da comunicação aumentativa por exemplo usar uma imagem para acompanhar o respetivo gesto ou expressão.

Figura 24: SPC - símbolos pictográficos para a comunicação



Fonte: Software Boardmaker (Versão 5.3.5)

2.2.3.5 As Expressões Faciais

Por último vamos falar da importância das expressões faciais no processo comunicativo na sala de aula inclusiva, os teóricos que se dedicam ao estudo destas expressões referem que a cara é a parte do corpo que melhor reflete o estado emocional do homem. Contudo autores como Russell e Fernández-Dolz (1997), Burgoon e

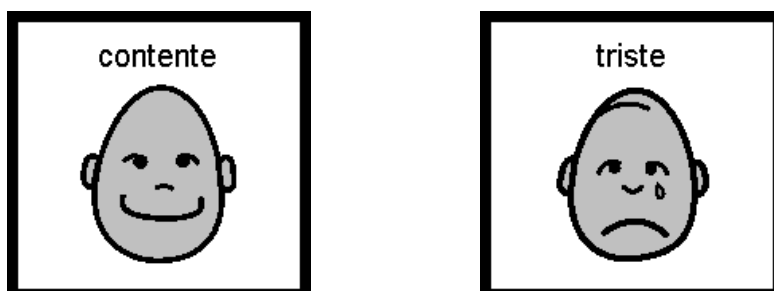
Hoobler (2002), Citado por (Fernández, 2006) advertem que o rosto é a parte do corpo que melhor se controla, por isso as expressões faciais são fáceis de mascarar ou de substituir por outras que transmitem mensagens diferentes, podem inclusivamente demonstrar alguma contradição entre o discurso verbal e o não-verbal. Nas expressões faciais estão incluídas todas aquelas que usam partes do rosto como boca, nariz, bochechas, queixo, pálpebras olhos, sobrancelhas. De todas a mais estudada em contexto educativo é a boca em concreto o sorriso. O sorriso é sem dúvida uma das interações mais presente na relação professor-aluno, sempre que este é produzido de uma forma transparente sem duplas intenções, transmite proximidade e afetividade entre os interlocutores. Cuadrado (1992) afirma que o sorriso predetermina uma comunicação mais eficaz e positiva entre o professor e os alunos.

Contudo o sorriso também pode manifestar ironia, pena entre outros, em função do contexto e momento em que ocorrem.

Em ambiente de sala de aula, o professor pode perceber se os alunos, estão a entender um conteúdo estudado (ou não), pela simples observação das suas expressões faciais, o que de certo modo pode ajudar os alunos mais tímidos e / ou calados. Sendo assim podemos concluir que as expressões faciais são de grande importância no processo de ensino- aprendizagem.

Mais uma vez referimos que em relação aos alunos com NEE nomeadamente alunos com deficiência intelectual, autismo e multideficiência existe uma grande dificuldade por parte destes em descodificarem algumas expressões tais como: alegria, tristeza, medo etc. Nesse sentido o professor deve recorrer a comunicação aumentativa através do uso de sistemas de comunicação através de símbolos gráficos tal como podemos observar no exemplo da figura.

Figura 25: SPC - símbolos pictográficos para a comunicação



Fonte: Software Boardmaker (Versão 5.3.5)

3. A Importância da Interação Professor-Aluno

Sendo assim podemos concluir que o desenvolvimento da Comunicação não-verbal é uma dimensão de extrema importância, que deve ser realçada em todos os programas de desenvolvimento e enriquecimento, cognitivo, motor, emocional e social dos alunos com NEE.

Nesse sentido, os professores devem compreender as emoções e motivações dos seus alunos, não só avaliando os seus potenciais de aprendizagem, mas sobretudo interpretando as mudanças, na perspectiva de que eles possam vir a ter mais sucesso no futuro. Sendo assim, para assumir estes desafios, os professores não só se transformam em atores de mudança, mas em facilitadores dinâmicos, ativando os processos cognitivos dos seus estudantes com intencionalidade, transcendência e autonomia. “Equipados com instrumentos da educabilidade cognitiva e dos pressupostos psicopedagógicos que dela derivam, os educadores podem preparar os estudantes para serem mais flexíveis e adaptáveis para se tornarem efetivamente mais autônomos” (Fonseca, 2001:32).

Ainda segundo Fonseca, não podemos deixar escapar a oportunidade de transformar a escola num lugar de educabilidade cognitiva para satisfazer a essas necessidades. “A garantia de acesso à educação e permanência na escola requer a prática de uma política de respeito às diferenças individuais” (Fonseca 2001:34).

Do ponto de vista de Fonseca (2001), os conteúdos são importantes, mas aprender a aprender é fundamental, porque alguns conteúdos podem perder atualidade, enquanto as estratégias e os processos de aprendizagem se mantêm, podem ser modificados e desenvolvidos. A importância da demarcação dessas ideias é que, a partir delas, o professor pode definir critérios para elaboração e identificação de estratégias de ensino-aprendizagem que atendam aos objetivos da intervenção pedagógica e que, ao mesmo tempo, conduzam para a educabilidade cognitiva do estudante com necessidades educativas especiais.

As pessoas com necessidades educativas especiais são competentes cognitivamente para “aprender a aprender” sempre que o contexto familiar, escolar e social seja favorável. Proporcionar ao aluno com deficiência a promoção de suas capacidades envolve o desenvolvimento pleno de sua personalidade e a participação ativa na vida social. Estes são os objetivos principais da educação especial e assim,

proporcionar uma aprendizagem que conduza a criança maior autonomia. Segundo Carvalho,

“Todos, sem exceções, podem aprender, mas ninguém aprende, exatamente, da mesma forma, ao mesmo ritmo e com os mesmos interesses. Flexibilizar ou adaptar o quê (conteúdo), o quando (temporalidade, sequenciação (de assuntos), o como (metodologia didática) e os procedimentos adotados na avaliação, é da maior importância para que os aprendizes que apresentam dificuldades desfrutem da igualdade de oportunidades de apropriação do saber, do saber fazer e do saber ser e conviver, Com estas afirmativas estou me referindo à equidade” (Carvalho, 2008:110).

CAPÍTULO VI

Metodologia da Investigação

1. Paradigma da Investigação

De acordo com os antecedentes expostos e a justificação do tema objeto de nosso trabalho, propusemo-nos a realizar um estudo de carácter descritivo, compreensivo e analítico do nosso objeto de estudo: o conhecimento que os professores manifestam sobre a metacognição da comunicação não-verbal na escola inclusiva: respostas aos alunos com NEE.

O modelo metodológico que serve de guia e de pesquisa, análise e interpretação de dados de uma investigação é determinado, pelo objeto de estudo. A natureza do nosso objeto de estudo, assim como os objetivos presentes nesta investigação, encaixam-se no paradigma qualitativo.

Para Denzin e Lincoln (1994:4), a palavra qualitativa implica uma ênfase em processos e significados que não são examinados nem medidos (se chegarem a ser medidos) rigorosamente, em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência.

Para Geertz (1973), a metodologia qualitativa tem como intenção descobrir como as pessoas, percecionadas como atores, entendem e atribuem significado as suas próprias ações nos diferentes contextos em que interagem.

No nosso estudo os atores são os professores e os alunos, que interagem num cenário concreto, a sala de aula, cuja colaboração nos permitirá observar e descobrir as suas atuações, conhecer a interpretação e significado que tem das mesmas e como estas influenciam e condicionam as suas atuações.

A distinção entre a abordagem qualitativa e outras abordagens metodológicas centra-se no foco da investigação. Segundo Fernandes (1991) o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Não há, em geral, qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização de resultados. Também não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos tal

como o que se passa na investigação quantitativa. De facto, no paradigma qualitativo, o investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento.

Naturalmente, que estas conceções antagónicas do mundo conduziram a conceções diferentes quanto a problemas de investigação tais como: o controlo, a neutralidade do investigador, a significância estatística, a generalização e outros. Por isto mesmo, muitos autores entre eles os investigadores puristas referem-se à incompatibilidade dos dois métodos.

Nas últimas décadas, a denominada “investigação qualitativa” tem utilizado práticas de pesquisa muito diferenciadas, permitindo assim formas de recolha, registo e tratamento de dados também elas muito diversas. Neste tipo de investigação damos uma particular atenção ao significado de determinados acontecimentos,

“A expressão “métodos qualitativos” não tem um sentido preciso em ciências sociais. No melhor dos casos, designa uma variedade de técnicas interpretativas que têm por fim descrever, decodificar, traduzir certos fenómenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente. Estas técnicas dão mais atenção ao significado destes fenómenos do que à sua frequência” (Jean-Pierre Deslauriers, 1997:294).

Neste sentido podemos afirmar que no campo das ciências da educação não existe uma linha clara e única de investigação, contudo podemos dizer que esta se desenvolve em torno das correntes e paradigmas quantitativos e qualitativos.

A escolha de um método deve estar de acordo com o fim da investigação, com as circunstâncias em que decorre, com a população que vai estudar e com as diferentes limitações materiais que o investigador pode encontrar.

Não pretendemos defender uma ou outra metodologia, pois é nosso entendimento que ambas podem coexistir e complementar-se.

A investigação qualitativa fornece informação acerca do ensino e da aprendizagem que de outra forma não se pode obter. Por exemplo, através de observação detalhada e planeada e da interação estreita com os sujeitos podem estudar-se os processos cognitivos que utilizam na resolução de situações problemáticas. Podem assim identificar-se variáveis relevantes para o estudo do ensino e da aprendizagem que não são facilmente detetadas através da utilização dos métodos típicos da investigação

quantitativa.

Em síntese, o que deve determinar a opção metodológica do investigador não será a adesão a uma ou outra metodologia, a um ou outro paradigma mas o problema / objeto a analisar.

Para além do objeto de estudo que condiciona e determina a metodologia de uma investigação a eleição de um método ou de outro, o paradigma em que se posiciona o investigador, também podem condicionar essa escolha. O investigador ao optar por um determinado paradigma, tem que ter em conta questões ontológicas, epistemológicas e metodológicas (Guba & Lincoln, 1994).

As questões ontológicas relacionam-se com a forma e a natureza da realidade aquilo que consideramos possível saber sobre essa mesma realidade. As questões epistemológicas referem-se à natureza da relação entre o que se sabe ou pode vir a saber e o que é possível saber-se. A resposta a esta questão está relacionada com a dada na questão ontológica. As questões metodológicas dizem respeito ao modo de proceder do investigador para conhecer essa realidade. Mais uma vez, a resposta a esta questão está interligada com as respostas dadas às questões anteriores.

Tendo em conta estas questões, Guba e Lincoln (1994) descrevem quatro paradigmas de investigação para as ciências sociais: positivista, pós-positivista, teoria crítica e construtivista. O positivismo assume a realidade como sendo conduzida por leis e mecanismos imutáveis. O investigador e o objeto de investigação são entidades independentes, cabendo ao primeiro estudar o segundo, sem o influenciar ou ser influenciado por esse. As hipóteses são formuladas e verificadas recorrendo-se a métodos quantitativos.

O pós-positivismo representa os esforços desenvolvidos nas últimas décadas para responder às principais críticas do positivismo. A teoria crítica inclui um conjunto de paradigmas alternativos feministas, materialistas e investigação participante. O construtivismo representa uma mudança de um realismo ontológico para um relativismo ontológico. Assim, podem existir múltiplas realidades situadas, resultantes da construção humana, acessíveis através da investigação. O investigador e o objeto de investigação estão interactivamente ligados, sendo os resultados “literalmente criados”. É através de um processo de partilha de significados, entre o investigador e o investigado, e da interpretação das intersubjetividades que a realidade é criada e as

construções individuais são explicitadas.

Neste estudo procuramos encontrar uma concordância entre o problema de estudo e o paradigma. Nesse sentido optamos por uma investigação qualitativa de cariz construtivista do ponto vista ontológico, entendemos que não existe uma única realidade sem múltiplas construções locais e específicas que variam em função da pessoa que as realiza. Todas estas construções são potencialmente significativas, enquanto algumas são mais completas e sofisticadas que outras, mas nem por isso menos verdadeiras.

Ao nível epistemológico partimos do positivismo, tentamos entender a realidade social, neste caso escolar, da perspetiva dos participantes, professores e alunos, através da interpretação que fazem das suas ações e significados das mesmas. Nesse sentido, o conhecimento vai surgindo como resultado da interação entre o investigador e os participantes. Deste modo podemos afirmar que esse conhecimento se reveste de alguma intersubjetividade, porque entendemos que o investigador não pode construir nem recrear a realidade dos sujeitos que estuda sem fazer alguns acordos que permitam um entendimento mútuo entre as duas partes.

Por último, ao nível metodológico, partimos mais uma vez da perspetiva construtivista. Deste modo, as construções elaboradas pelos professores e alunos, permitem um enriquecimento e uma negociação através do intercâmbio e do diálogo com o objetivo de alcançar uma construção consensual que permita desenvolver níveis de intersubjetividade cada vez mais amplos e complexos.

Segundo Miles e Huberman (1994), este tipo de investigação é acompanhada por um intenso ou prolongado contacto entre o investigador e a situação a estudar.

A investigação qualitativa permite ao investigador estudar os problemas em maior profundidade e detalhe (Patton, 1990).

Bogdan e Taylor (2000) referem que nos métodos qualitativos o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. Na mesma linha de pensamento, os autores atrás referidos dizem que a investigação qualitativa, por permitir a subjetividade do investigador na procura do conhecimento, implica que exista uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados na investigação.

Cuadrado e Fernández (2012:18) apresentam uma série de características que

distinguem esta abordagem metodológica de outras, Anguera e Dooley (1998,1999):

1. As situações naturais ocorridas em determinado tempo, espaço e contexto são as principais fontes geradoras de dados.
2. O investigador é o principal instrumento de recolha de dados.
3. Os dados recolhidos não se circunscrevem somente a aqueles que os sujeitos investigados referem verbalmente mas também aos que se referem a sentimentos, intenções ou intuições e que se expressam de forma não-verbal.
4. As técnicas de recolha de dados caracterizam-se por serem flexíveis e abertas para facilitar o acesso ao mundo interior dos sujeitos: crenças, perceções, sentimentos etc., e as manifestações comportamentais derivadas do mesmo.
5. A seleção da amostra efetua-se por uma amostragem intencional. O interesse não se centra na formulação de leis gerais senão num estudo de profundidade de casos que permitirá conhecer o que é único e específico em contexto concreto e o que generalizado noutras situações (Colás & Buendia,1992).
6. A análise dos dados é um processo contínuo, dinâmico e de carácter indutivo.
7. Os dados não se selecionam para generalizar os resultados recolhem-se com o objetivo de gerar uma teoria adequada e ajustada a investigação concreta que se realiza. Por outras palavras, a teoria gera-se a partir dos dados e não inversamente, como ocorre no método experimental.
8. O desenho da investigação, é entendido como um plano ou método detalhado para a obtenção de dados científicos e provêm de uma determinada estrutura que determinara os procedimentos a seguir na recolha de informação e sua posterior análise e interpretação (Dooley,1999), está submetida a contínuas modificações como consequência da sua adaptação aos novos dados que se sucedem e da aplicação de critérios de validez específicos para garantir a credibilidade dos resultados.

No nosso estudo temos como principal objetivo entender o conhecimento que os professores manifestam sobre a metacognição da comunicação não-verbal na escola

inclusiva assim como a consciência que possuem dessa mesma sua comunicação não-verbal, a situação e o contexto em que estas ocorrem.

Sem dúvida, que o nível de conhecimento e consciência que os intervenientes possuem, em particular os professores, acerca das suas ações e do significado das mesmas é mínimo, o que dificulta a sua análise e interfere na melhoria das suas ações comunicativas (Cuadrado, 1991; Fernández & Cuadrado, 2008; Cuadrado & Fernández, 2011).

Por tudo o que foi referido este estudo insere-se numa investigação de cariz qualitativo uma vez que decorre no ambiente natural da escola. Perante o exposto o método etnográfico é o método que facilitará e tornará possível a recolha, organização, contextualização e entendimento dos comportamentos não-verbais manifestados pelos professores e alunos.

2. Metodologia Qualitativa

2.1 Método Etnográfico

Esta investigação enquadra-se no **paradigma qualitativo**. Este estudo tem como principal objetivo, captar os comportamentos não-verbais dos professores com alunos com necessidades educativas especiais (NEE), integrados em turmas regulares e a sua perceção perante a inclusão.

A escolha do método de investigação, recaiu sobre o método etnográfico. A escolha do método têm como objetivo primordial ajudar o investigador a gerar um conjunto de dados que lhe permitam elaborar uma teoria.

A etnografia é um método de pesquisa oriundo da antropologia social. Etnografia etimologicamente significa “etnos” povo e “grápho” descrever, então a palavra etnografia é entendida como descrição de um povo através de uma investigação científica. Entre os objetivos da etnografia encontra-se a identificação da passagem do indivíduo inserido nos grupos sujeitos a transformações que comportam conceitos equivalentes ao seu grupo de origem como etnia, religião, povo e por fim nação. Segundo Mortari, a Etnografia é:

“O conjunto de técnicas utilizadas pelos antropólogos, as quais visam a descrever detalhadamente a vida quotidiana das populações estudadas. A partir da observação participante, os pesquisadores observam povos de culturas muitas vezes diferentes da sua e procuram revelar, através da descrição dessas culturas, as concepções de tais povos,

o que são eles, o que pensam que estão fazendo em suas ações históricas e com que finalidades o fazem” Mortari (2002:19).

A abordagem etnográfica na área educacional preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificada, possuindo dois níveis: o macro, que contribui na compreensão do universo pesquisado de forma ampla e qualitativa que se enquadra num quadro descritivo-analítico; e o micro, que se baseia no enquadramento analítico de interações face a face.

Segundo Hammersley (1990), o termo “etnografia” refere, em termos metodológicos as seguintes funções:

- 1) O comportamento das pessoas é estudado no seu contexto habitual e não em condições artificiais criadas pelo investigador;
- 2) Os dados são recolhidos através de fontes diversas, sendo a observação e a conversação informal as mais importantes;
- 3) A recolha de dados não é estruturada, no sentido em que não decorre da execução de um plano detalhado e anterior ao seu início, nem são pré-estabelecidas as categorias que serão posteriormente usadas para interpretar o comportamento das pessoas (o que não significa que a investigação não seja sistemática, mas apenas que os dados são recolhidos em bruto, segundo um critério tão inclusivo quanto possível);
- 4) O foco do estudo é um grupo pequeno de pessoas, mas, na investigação de uma história de vida, o foco pode ser uma única pessoa;
- 5) A análise dos dados envolve interpretação de significado e de função de ações humanas e assume uma forma descritiva e interpretativa, tendo a (pouca) quantificação e análise estatística incluída, um papel meramente acessório.

O emprego deste método no âmbito educacional justifica-se pela necessidade de explorar e conhecer o modo como decorre o dia-a-dia nas escolas; os acontecimentos, as interações que se estabelecem entre professore-aluno, aluno-aluno, professor-professor, os seus valores, ideologias, expectativas, etc.

Uma correta análise e interpretação destas situações, vai permitir compreender e intervir de maneira mais eficaz nesses espaços tão característicos e particulares como por exemplo, a sala de aula.

A etnografia educativa permite encurtar a distância entre a investigação educativa e a prática docente, permitindo recolher dados descritivos dos respetivos contextos, atividades e perspetivas dos diferentes participantes.

Porém não podemos afirmar que estamos unicamente perante uma metodologia naturalista que estuda os comportamentos tal como ocorrem no seu meio natural, pois é também uma forma de descrever os diferentes aspetos educativos.

Este método permite igualmente captar as relações e o clima que se estabelece dentro da sala de aula. Um estudo do tipo etnográfico permite superar a subjetividade entre o investigador e o sujeito participante na investigação. Ao longo dos anos alguns autores apontam a falta de objetividade como uma dificuldade do método etnográfico, contudo esse é um problema que pode facilmente ser superado através do uso de um conjunto de diferentes técnicas, permitindo como no nosso estudo a triangulação de dados.

Deste modo, a dificuldade em aceder a consciencialização do uso da comunicação não-verbal com os alunos com NEE e ao processo de inclusão por parte dos professores, foi solucionado com o recurso a diferentes fontes de recolha de dados: Observação através da videogravação de aulas, entrevistas e questionários.

2.2 Estudo de Caso

Os investigadores qualitativos enfatizam a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções sociais, orientam-se pelo método das Ciências Humanas ou pela perspetiva hermenêutica da interpretação. Nesta abordagem encontra-se o método de “**Estudo de Caso**”.

O estudo de caso como estratégia de investigação é abordado por vários autores, como Yin (1993 e 2005), Stake (1999), Rodríguez *et al.* (1999), entre outros, para os quais, um caso pode ser algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstrato como, decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais.

O estudo de caso, na sua essência, parece herdar as características da investigação qualitativa. Esta parece ser a posição dominante dos autores que abordam a metodologia do estudo de caso. Neste sentido, o estudo de caso rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos

métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos (Latorre *et al.*,1996).

A vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real (Dooley,2002).

“Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenómeno” (Dooley, 2002: 343-344).

Apesar de alguma disparidade, por vezes conceptual, conforme o enquadramento epistemológico dos autores, existe contudo, na bibliografia, um conjunto de características que ajudam a dar forma à metodologia do estudo de caso, como a natureza da investigação, o seu carácter holístico, o contexto e a sua relação com o estudo, a possibilidade de poder fazer generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu carácter interpretativo constante.

Stake (1999) refere que a distinção de métodos qualitativos e quantitativos é uma questão de ênfase, já que a realidade é uma mistura de ambos.

Também Yin (2005) aborda esta questão, salientando que os estudos de caso são uma estratégia abrangente e podem incluir as evidências quantitativas e ficar até limitados a essas evidências.

Sobre o carácter holístico dos estudos de caso, podemos dizer que os estudos de caso são holísticos, porque herdaram essa característica da investigação qualitativa. Nesta perspectiva, os estudos de caso visam uma maior concentração no todo, para chegar a compreender o fenómeno na globalidade e não alguma particularidade ou diferenciação de outros casos (Stake, 1999). No entanto, para Yin (1993 e 2005), existem estudos de caso que podem ser holísticos, mas também existem outros estudos de caso que não o são, dependendo do desenho do projeto de estudo de caso.

O estudo de caso, tem sido definido como um termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum refletir e pronunciar-se sobre um determinado caso, revelando ser muito mais que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância. Esta abordagem à pesquisa educacional tem vindo a revelar-se como uma das referências da investigação em ciências sociais por conseguir

adaptar duas realidades que interagem: a separação da correspondência intrínseca entre ciência e positivismo e a “democratização” da produção científica, no sentido de uma multiplicação dos centros com a competência e legitimidade para a fazerem e, logo, uma abertura do acesso tanto à produção como à informação científica.

O estudo de caso encontra em si um objetivo primordial, não o de encontrar explicações universais ou generalizáveis, mas sim, contribuir para a leitura e compreensão de um caso concreto, sem nunca excluir a hipótese de dar o seu contributo para outras “compreensões”.

Como em qualquer tipo de investigação, os dados são recolhidos e analisados sistematicamente e o estudo é planeado metodicamente.

O estudo de caso permite ao investigador concentrar-se numa situação, detetar e identificar os diversos processos interativos em curso. O investigador observa, questiona e estuda. “O facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado. Um estudo de caso fornece ao leitor uma ideia tridimensional e ilustra relações e produções de influência num contexto particular” (Bassey, 1981:85).

Para além do que foi referido anteriormente importa referir que alguns autores categorizam os estudos de caso Bogdan e Biklen (1994), por exemplo, classificam os estudos de caso apelando ao número de casos em estudo. Estes autores falam em estudos de caso únicos e estudos de caso múltiplos. Os primeiros baseiam-se apenas no estudo de um único caso. Os segundos, baseados no estudo de mais do que um caso, podem revestir-se de uma grande variedade de formas.

“Alguns começam sob a forma de um estudo de caso único cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos, ou como piloto para a pesquisa de casos múltiplos. Outras investigações consistem, essencialmente, em estudos de caso único, mas compreendem observações menos intensivas e menos extensas noutros locais com o objetivo de contemplar a questão da generalização” (Bogdan & Biklen, 1994:79).

Yin (1993), em relação ao grau de conhecimento que o investigador tem do fenómeno que pretende analisar distingue três tipos de estudos de caso: exploratórios, explicativos e descritivos.

Os exploratórios e explicativos utilizam-se geralmente para descrever as relações casuais que se estabelecem entre os fenómenos que se analisam e o estudo de caso ou de

casos em que se manifestam, enquanto os descritivos concentram-se em desenhar de forma detalhada uma situação, contexto ou uma relação específica (Neuman, 2003).

Em relação ao grau de conhecimento que exige cada um destes tipos de estudo de casos podemos dizer que os de carácter exploratório aumentam a familiaridade do investigador com o fenómeno em questão facilitando a classificação de conceitos. Esta tipologia é usada geralmente quando o conhecimento que temos sobre o fenómeno é mínimo. No entanto, também é muitas vezes usada para identificar novos problemas, estabelecer prioridades para futuras pesquisas e recolher informações com aplicações práticas. No entanto, os estudos de caso explicativos focalizam-se em investigar a relação entre variáveis e demonstrar que a mudança entre uma delas afeta a outra e modifica as restantes (Neuman, 2003).

Os estudos descritivos representam a descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto e através do mesmo podemos obter as respostas para as perguntas o quê, como, quem, quando e onde.

Apesar de existirem diferenças entre os diferentes tipos, Dooley (1990) adverte que uma investigação nunca pode ser exclusivamente exploratória, explicativa e descritiva, mas geralmente incluem elementos que se relacionam com duas ou mais das funções descritas na anteriormente.

Stake (1999) adota uma classificação também bastante ilustrativa, com base nos objetivos que os investigadores possuem ao empreender a metodologia de estudo de caso. Assim, os estudos de caso podem ser intrínsecos, instrumentais ou coletivos.

Nos estudos de caso intrínsecos, o interesse da investigação, recai sobre o caso particular. Isto é, o importante é compreender exclusivamente o caso particular, sem relacionar com outros casos ou outras problemáticas mais abrangentes.

Nos estudos de casos instrumentais, o caso em si tem um interesse mais secundário. Distinguem-se dos intrínsecos, porque se definem em função do interesse por conhecer e compreender uma problemática mais ampla, através da compreensão de um caso particular. O caso é o veículo para compreender ou iluminar um problema ou as condições que afetam não apenas o caso estudado, mas também outros casos. Neste sentido, o caso funciona como instrumento ou suporte para facilitar a compreensão de algo que vai para além do caso em si. Não existe um limite rígido entre os estudos

intrínsecos e instrumentais. As fronteiras podem variar consoante os interesses e objetivos do investigador (Fragoso, 2004).

Nos estudos de caso coletivos, os investigadores estudam vários casos a fim de fazer uma análise mais profunda e, conseqüentemente, uma melhor compreensão e teorização. Apresentam, segundo Vázquez e Angulo (2003), um certo grau de instrumentalização, pois, cada um por si, é um instrumento para compreender o problema que em conjunto representam.

De acordo com as tipologias apresentadas, o nosso estudo ajusta-se ao desenho de um estudo de caso coletivo centrado no contexto escolar e do tipo descritivo. Em primeiro lugar, porque está circunscrito a um contexto muito particular o meio escolar (Agrupamento de escolas) e dentro deste, as turmas do 5º ano de escolaridade com alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Em segundo lugar, não nos limitamos ao estudo de um único, mas análise exaustiva detalhado de três casos que partilham algumas características comuns, como por exemplo a partilha da mesma turma e outras que os distinguem e diferenciam como os anos de experiência profissional, a formação profissional e pedagógica dos professores envolvidos, a tipologia dos alunos com NEE que frequentam as diferentes turmas.

Estas semelhanças e diferenças das características dos diferentes casos vão permitir analisar a incidência de determinadas variáveis de acordo com o problema do nosso estudo. Logo o nosso interesse não se centra unicamente nos casos, nem nos recursos e estratégias de comunicação não-verbal que os professores usam nas suas turmas, mas também e simultaneamente naqueles fatores que podem melhorar o impedir o processo comunicativo e interativo entre o professor e os alunos com NEEP.

2.3 Técnicas de Recolha de Dados

2.3.1 O Dilema da Validade da Triangulação de Dados

A triangulação de dados é uma espécie de bola de dados que circula por várias provas, para que se comparem diferentes abordagens metodológicas. Isso permite o cruzamento de dados, teorias e perspetivas que acrescentam rigor, profundidade, complexidade e diversidade ao estudo de caso.

A triangulação é considerada um processo que serve para clarificar significados, permitindo comparar diferentes fontes de recolha de dados e verificar onde corroboram umas com as outras (Cohen, Manion & Morrison, 2000).

A triangulação constitui uma estratégia adequada para aumentar a confiança nos resultados. A utilização de vários procedimentos de recolha de dados permite compreender em profundidade o fenómeno em questão. De forma a validar os dados obtidos a partir de diferentes técnicas, estes podem ser comparados (Patton,1990).

A triangulação aparece como um conceito comum e importante na metodologia qualitativa e de estudos de caso. Autores como Yin (1993), Hamel (1997), Stake (1994,1999) e Flick (2004), apresentam a triangulação como uma estratégia de validação, na medida em que torna possível a combinação de metodologias para estudo do mesmo fenómeno. Por outras palavras, a triangulação permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação. Nas palavras de Yin (1993), “ Uma pista importante é formular a mesma questão na análise de dados de diferentes fontes; se todas as fontes indicarem as mesmas respostas, os dados foram triangulados com sucesso.” (Yin, 1993:69)

A triangulação é, segundo Stake (1999), um processo que utiliza múltiplas perspetivas para clarificar significados, na medida em que observações adicionais podem ser úteis na revisão da interpretação do investigador. É, também, conforme o mesmo autor, uma das características de um bom estudo qualitativo.

Outros autores, como Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) dão relevo às questões de validade do estudo. Estes mencionam três tipos de validade: validade aparente, que se baseia nos dados que surgem como evidentes; validade instrumental, quando dois instrumentos produzem resultados semelhantes; e validade teórica, quando a partir da teoria se confirmam os factos. De acordo com os autores, a validade teórica inclui os outros dois tipos de validade e permite a ligação entre a observação/factos e os modelos teóricos. Para além do referido, salientam quatro meios de reforçar uma investigação qualitativa: interação entre o investigador e os participantes, duração prolongada da estadia no meio, triangulação e documentação dos procedimentos.

Guba e Lincoln (1985,1989), citados por Latorre (1996) propõem quatro critérios que podem contribuir para o rigor da investigação os quais podemos observar na seguinte tabela.

Tabela 2: Critérios e estratégias de validade

Termos qualitativos	Procedimentos ou estratégias
Credibilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Observação persistente • Triangulação • Recolha de material de referência • Juízo crítico dos colegas • Recolha de material adequado ao referencial • Verificação com os participantes
Transferibilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Amostragem teórica • Descrição abrangente • Recolha abundante de dados
Dependência	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer faixas de revisão • Auditoria dependente • Réplica passo a passo • Métodos de sobreposição
Confirmabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Auditoria confirmabilidade • Descrições de baixa inferência • Exercícios de reflexão

Fonte: Latorre (1996:217)

A confrontação e convergência dos dados obtidos de distintas fontes de informação como, por exemplo, observação, entrevista e questionário reduzem o risco de distorções sistemáticas inerentes ao uso de uma única fonte de informação e ao aumento de confiança e validade dos dados (Arias, 2000; Mouton, 2001). A aplicação deste tipo de triangulação acrescenta uma exaustiva e detalhada apresentação dos dados recolhidos simplificando a análise holística, contribuindo para a aumentar a validade e confiabilidade dos dados de cada uma das fontes de informação selecionadas. No caso da observação feita através de recursos audiovisuais, Peräkylä (2004) assinala que a qualidade das transcrições com a qualidade técnica do material filmado e seleção adequada de cenas observadas são os elementos-chave que determinam o grau de confiança e validade dos dados obtidos através desta técnica.

No nosso trabalho a recolha de dados será efetuada com base no uso de três

instrumentos: Observação, através de várias gravações de vídeo, entrevistas e questionários.

Porquanto o uso destas três técnicas permite uma triangulação de dados e o confronto dos mesmos, o que nos garante a fiabilidade e objetividade das diferentes interpretações.

Figura 26: Esquema da triangulação de dados



Desta forma podemos afirmar que a triangulação permite contrastar os dados obtidos através das diferentes técnicas utilizadas.

2.3.2 Observação

A observação desempenha um papel fulcral em qualquer metodologia de investigação. A palavra observar provém do latim *observare*, e quer dizer olhar ou examinar com minúcia e atenção. A ação de observar implica considerar atentamente os factos para os conhecer bem. “Observar é olhar, ouvir, tentando prestar atenção seletiva perante determinados aspetos importantes e relevantes de uma situação ou conduta de um sujeito ou grupo” (García Ramos, 1989).

Quando falamos de observação em investigação qualitativa devemos ter em conta o tipo de abordagem usado, a observação pode ser entendida como um método de recolha de dados ou como técnica.

A observação, entendida como método, identifica-se como um processo de recolha de dados a partir dos quais se enunciam explicações e se estabelecem relações entre os mesmos seguindo o desenho do método científico. No entanto, quando a observação é utilizada como uma técnica, já não se identifica como um processo mas como uma estratégia de recolha de um determinado tipo de informação complementado com outras técnicas de recolha de dados.

No nosso caso, a observação não é o centro da nossa pesquisa, apesar de ser

através da observação que se vão obter numa fase inicial o primeiro corpo de dados, que vão nortear a nossa investigação na recolha de novos dados, portanto não pode ser concebida como um método, mas sim como uma técnica, tal como a entrevista ou o questionário.

Pelo contrário, quando utilizada como técnica, permite investigar aspetos específicos da vida quotidiana das pessoas e documentar o que fazem e dizem para uma posterior análise (Quiroz, 2003). Este processo de investigação e documentação está condicionado em grande parte pelo nível de sistematização a que se submetem as observações pelo tipo de registo utilizado na recolha e armazenamento de dados e pelo grau de participação do investigador na aquisição dos dados.

Em relação ao nível sistematização, este pode ser mínimo, médio e elevado. Anguera (1988) usa os seguintes termos: não sistematizado, sistematizado e muito sistematizado. A diferença entre eles encontra-se no grau de *controlo* exercido pelo investigador durante o processo de seleção e recolha de dados. Sendo assim podemos dizer que uma observação não sistematizada caracteriza-se por um escasso nível de estruturação e por uma acumulação de informação que não foi submetida a nenhum critério de seleção, senão aquele que se produziu de um modo ocasional e do qual se espera obter algum dado relevante que permita abrir uma linha de investigação.

Pelo contrário, uma observação muito sistematizada é aquela que segue um sistema de categorização fixo e inalterável que delimita os dados recolhidos e a sua organização. Um dos seus objetivos é a obtenção de índices estandardizados, análise estatística dos dados e elaboração de “ perfis” de conduta. A informação sistematizada encontra-se num lugar intermédio. Esta pode ser definida como específica, definida e limitada, existindo uma alguma liberdade para alterar alguns critérios de seleção e de informação. Um dos instrumentos utilizados para concretizar e organizar as observações realizadas são as categorias. A diferença entre a observação muito sistematizada, e este tipo de observação está na possibilidade de se poderem alterar as categorias antes de se iniciar o processo de recolha de dados, essas alterações podem acontecer a medida que o processo avança, essas mudanças garantem a fiabilidade e ajustam-se ao objeto de estudo e aos objetivos da investigação.

O grau de sistematização alcançado vai determinar o tipo de registo das observações. Segundo Anguera *et al.*, (1993) citado por (Cuadrado & Fernández, 2011:31) a transcrição da representação da realidade por parte do observador segundo

determinados códigos, permite a materialização em suporte físico garantindo o seu prevaecimento. Deve ajustar-se a natureza do fenómeno investigado ao contexto onde é produzido.

No nosso estudo deve, adaptar-se ao contexto de sala de aula e compreender as interações que ocorrem durante uma aula. A codificação das condutas não-verbais que os professores e os alunos com NEEP manifestam durante as referidas interações, exige uma capacidade de atenção e uma velocidade de transcrição que excedem a capacidade de qualquer observador. O recurso a tecnologia, permite suprir as estas dificuldades, constituindo um meio idóneo para captar ininterruptamente o que ocorre na sala de aula e armazenar os dados. Este tipo de registo, realiza-se através de câmaras de filmar, este foi o processo de observação utilizado no nosso trabalho.

A principal vantagem deste método é que outros pesquisadores ou colaboradores também podem fazer uso do material recolhido. Tornando-se possível analisar todo o material de pesquisa e manter a neutralidade dos dados. Sendo assim, o uso do vídeo permite um certo grau de exatidão na recolha de informações. (Kenski, 2003).

Fazendo um paralelo com a técnica de observação ao vivo, verifica-se que quando se observa algo pela primeira vez, inicialmente são retidos os aspetos mais impressionantes da observação. Se não forem efetuadas outras observações alguns detalhes podem passar despercebidos. Com o uso do vídeo há um exame aprofundado do processo analisado, pois este permite o seu visionamento as vezes que forem necessárias (Reyna, 1997), o que não acontece apenas com a observação.

Ao analisar e interpretar os dados repetidas vezes o investigador descobre novas questões e novos caminhos. Não só pelas imagens que observa, mas pela relação entre o cenário e o contexto da pesquisa assim como do referencial teórico.

O facto de se poderem usar diferentes câmaras de filmar permite captar a mesma imagem em ângulos distintos. A recolha de imagens por diferentes câmaras, pode corresponder a presença de mais que um observador, segundo Anguera, com a vantagem que estas vão ser visionadas e codificadas apenas por um observador, evitando erros resultantes de perceções individuais de diferentes observadores.

No nosso estudo de caso, nas aulas observadas, além da presença da investigadora, são introduzidas duas câmaras de vídeo, uma delas para captar as imagens dos alunos com NEEP e outra para filmar o professor. Foram utilizadas apenas

duas câmaras dado ao número de alunos envolvidos ser diminuto.

Alguns autores referem que a presença das câmaras de filmar pode interferir no comportamento dos participantes. Autores como Heacock, Souder e Chastain (1996) esclarecem que o comportamento pode modificar-se, mas apenas por um curto período de tempo, apontando que após poucos minutos os participantes familiarizam-se com o equipamento e voltam ao seu comportamento normal.

Por último, outra das variáveis a ter em conta no desenho da observação tem a ver com o grau de participação que o investigador assume. Em termos gerais, o nível de participação do observador pode ser:

- Observação participante
- Observação não-participante

Na observação participante, é o próprio investigador o instrumento principal de observação. Ele integra o meio a investigar, “veste” o papel de ator social podendo assim ter acesso às perspetivas de outros seres humanos ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que eles. Assim, a participação tem por objetivo recolher dados (sobre ações, opiniões ou perspetivas) aos quais um observador exterior não teria acesso. A observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas atividades/vivências das pessoas que nele vivem.

Neste tipo de observação, o investigador vive as situações e depois irá fazer os seus registos dos acontecimentos de acordo com a sua perspetiva/leitura. Permite recolher dois tipos de dados: os dados registados nas “notas de trabalho de campo”, que são do tipo da descrição narrativa e os dados que o investigador anota no seu “diário de bordo” que pertencem ao tipo da compreensão pois fazem apelo à sua própria subjetividade.

A este propósito Bogdan e Biklen (1994) referem que,

“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” (Bogdan & Biklen,1994:68).

Na observação não-participante, o investigador não interage de forma alguma com o objeto do estudo no momento em que realiza a observação, logo não poderá ser considerado participante. 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.

Neste trabalho a investigadora assume a função de observador não-participante, pois em nenhum momento intervêm no decurso das aulas, nem faz parte das mesmas, a sua presença é justificada pela necessidade de manipular as câmaras de vídeo para a recolha dos comportamentos dos professores sem que esta recolha limite os movimentos e deslocações dos professores.

A utilização de câmaras de vídeo pode considerar-se uma técnica fundamental na realização deste estudo. Com ela conseguimos captar todos os factos relacionados com o comportamento não-verbal dos professores com os alunos NEEP, em contexto de sala de aula, este tipo de registo foi utilizado pelas seguintes razões:

- 1) Permite registar a conduta dos professores.
- 2) Elimina determinados condicionamentos na tomada de notas do comportamento não-verbal dos professores relacionados com as nossas expectativas, atitudes e cultura.
- 3) Não permite uma seleção de determinados comportamentos em detrimento de outros.
- 4) Evita que a familiarização que se produz na observação participante afete a perceção do investigado.
- 5) Não se produzem juízos avaliativos, as recolhas são realizadas de um modo apéptico, as interpretações só se efetuam *a posteriori* permitindo uma retrospectiva das suas condutas na sala de aula.

2.3.3 Entrevista

A entrevista permite obter um conhecimento mais profundo de uma dada situação, sendo este uma boa técnica para conhecer o que pensam os participantes sobre um determinado assunto e como constroem os significados sobre o mundo natural. Cada

indivíduo conceptualiza o mundo a partir das suas construções pessoais, que o ajudam a dar sentido e a avaliar os fenómenos com que contacta (Brown & Dowling,1998). “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen,1994:134).

Para Cohen e Manion (1994), a entrevista é uma conversa iniciada pelo entrevistador que tem por objetivo obter informação relevante para a investigação. Assim, a entrevista é usada essencialmente: como o principal meio de se obter dados diretos para atingir as finalidades da investigação; para testar hipóteses ou fazer emergir novas sugestões; e, na conjugação com outros métodos de recolha de dados, permitir a triangulação dos dados.

O investigador quando opta pela entrevista como técnica de recolha de dados tem que ter em conta se o problema em estudo pode ser solucionado a partir deste procedimento, se conhece o tema sobre o qual faz as questões, se está preparado física e psicologicamente para a condução da entrevista, se está capacitado para fazer a análise dos dados recolhidos.

A realização de uma entrevista pode constituir uma experiência enriquecedora para o entrevistado pois leva-o a refletir sobre as suas perspetivas e a produzir novas compreensões, conduzindo-o a uma mudança de descrições e significados acerca do tema (Silverman, 2001a).

Um dos aspetos que pode condicionar a realização da entrevista está relacionado com as características do entrevistador e com os papéis adotados por cada um dos interlocutores durante a entrevista.

Em relação às características de entrevistador, Valles (2000) refere que este deve ser um especialista no tema que vai abordar assim como na comunicação e nas interações humanas. Para tal têm de existir uma confiança mútua entre o entrevistador e o entrevistado com o objetivo de aceder e aprofundar o conhecimento pessoal de uma realidade social em particular. Valles refere ainda que além destas características o entrevistador deve possuir aquilo a que chamamos “sexto sentido” para que possa reformular rapidamente as perguntas de acordo com os interesses do entrevistador em função das respostas dadas pelo entrevistado.

Kvale (1996) apresenta algumas das características que um bom entrevistador

deve possuir:

1. Conhecedor - está familiarizado relativamente ao *focus* da entrevista; podem ser usadas entrevistas piloto do mesmo tipo na preparação;
2. Estruturado - clarifica o propósito da entrevista; pergunta se o entrevistado tem perguntas;
3. Claro – perguntas breves, feitas com clareza e simplicidade;
4. Gentil – deixa o entrevistado concluir, tolera pausas e concede tempo para pensar;
5. Sensível - ouve com atenção o que é dito e como é dito; usa empatia para lidar com os entrevistados;
6. Aberto – responde ao que é importante para o entrevistado e é flexível;
7. Manipulador - sabe o que quer descobrir;
8. Crítico - está preparado para desafiar o que é dito, ocupando-se, por exemplo de inconsistências ou contestações dos entrevistados;
9. Recorda - relaciona o que se diz com o que se disse anteriormente;
10. Interpretativo - clarifica e amplia os significados das declarações dos entrevistados, sem atribuir-lhes a importância pessoal dos entrevistados;
11. Equilibrado - deve usar a sua fala apenas para o necessário (não deve falar, nem pouco, nem em demasia);
12. Sensível eticamente – dá a conhecer os propósitos da entrevista e garante a confidencialidade das respostas dos entrevistados.

As entrevistas podem assumir diferentes tipos, tendo em conta o nível de estruturação das questões usadas, as entrevistas podem ser classificadas em três tipos diferentes: entrevista através de uma conversação informal (entrevista não estruturada), entrevista semiestruturada e entrevista estruturada, variando da informal, que assenta numa conversação, até à estruturada que pressupõe uma resposta instituída (Afonso, 2005; Brown & Dowling, 1998; Burns, 2000; Lichtman, 2006; Patton, 1990; Rosa & Arnoldi, 2006).

No que respeita ao primeiro tipo de entrevista, as questões surgem espontaneamente num contexto natural. O entrevistador coloca questões de uma forma informal, sem que o entrevistado se aperceba que é o alvo da entrevista. Essas questões

não são pré-definidas, surgindo do contexto imediato (Patton, 1990). Não existe uma lista de perguntas e a realização das mesmas surge sem que haja uma seleção prévia das mesmas (Rosa & Arnoldi, 2006).

Na orientação deste tipo de entrevista, é importante saber ouvir, não interrompendo o entrevistado. Para isso, tem que se aceitar as pausas e ter uma atitude de neutralidade, atenta e empática perante o discurso do entrevistado. Se for necessário ampliar a conversa ou clarificá-la, o entrevistador pode solicitar exemplos, repetir por outras palavras o que foi dito pelo entrevistado ou pedir que esclareça interpretações e contradições (Afonso, 2005). No decorrer da entrevista o entrevistador não toma notas, registando apenas quando tiver oportunidade a informação recolhida que lhe ficou arquivada na memória. Os dados obtidos não permitem a comparação entre grupos, uma vez que, durante a conversa, surgem perguntas diferentes que levam a respostas diferentes (Patton, 1990).

Na entrevista estruturada, as questões e a sua sequência são previamente determinadas. A todos os entrevistados são feitas as mesmas questões, exatamente na mesma ordem, não havendo maleabilidade para o entrevistador formular outras questões, e todos os participantes respondem, também, na mesma ordem (Brown & Dowling, 1998). Como os entrevistados respondem às mesmas questões, trata-se do tipo de entrevista adequado quando se pretende entrevistar os participantes antes e após estudo, havendo possibilidade de se comparar as respostas (Patton, 1990).

Na entrevista semi-estruturada, os tópicos e as perguntas são previamente especificados e explorados no decurso da entrevista, sendo o entrevistador livre para fazer questões espontaneamente (Patton, 1990). Deste modo, a entrevista semi-estruturada norteia-se por um tema ou tópicos de questões que são flexíveis para o entrevistador. Este pode desenvolver as questões, sequenciá-las e tomar decisões à medida que recolhe informação (Burns, 2000). Como não há uma ordem rígida de questões, o entrevistado fala sobre o tema proposto com a informação que tem acerca do assunto, sendo este facto “a verdadeira razão da entrevista” (Lüdke & André, 1986: 34).

De acordo com Cohen e Manion (1994), neste tipo de entrevista,

“Embora os objetivos do investigador orientem as questões colocadas, o seu conteúdo, sequência e nomenclatura estão inteiramente nas mãos do entrevistado”, não significa “que este tipo de entrevista seja casual, pois, de certo modo, ela também tem que ser cuidadosamente planeada” (Cohen & Manion, 1994:273).

Há autores que comparam a entrevista estruturada com a semi-estruturada. Por exemplo, Wengraf (2001) evidencia que a entrevista semi-estruturada requer maior preparação antes da sua realização, maior disciplina e criatividade, durante a sua realização, e maior tempo de análise e interpretação, depois da sua realização.

Durante a realização de uma entrevista, é necessário que o entrevistado tenha vários cuidados, dos quais se salientam:

1. Não se preocupar excessivamente com a sequência do guião;
2. Não comparar o que o entrevistado diz com experiências pessoais;
3. Não tentar adivinhar o que o entrevistado sente ou está a pensar;
4. Não ouvir apenas o que lhe interessa e, em seguida, desconsiderar o resto;
5. Não fazer uma avaliação superficial do que o participante diz e agir de acordo com esse facto (Cohen & Manion, 1994).

No nosso estudo o tipo de entrevista que melhor se adequa é a entrevista semi-estruturada, porque temos conhecimento dos dados disponíveis e sabemos quais as perguntas que devem ser formuladas para contrastar com os dados obtidos através das observações das aulas e das interpretações que resultam das mesmas. Contudo permitimos que o entrevistado tenha uma margem de liberdade que lhe permita completar, modificar, ampliar ou clarificar as suas contribuições, ou inserir outras, ou perguntar diretamente pelas mesmas, este tipo de abordagem permite a inclusão de informação valiosa mostrando assim a validade das suas respostas e dando uma ajuda na interpretação dos dados recolhidos. Por tudo isto selecionamos as entrevistas semi-estruturadas como uma técnica de recolha de dados na nossa investigação. A confiança adquirida com os nossos entrevistados durante as observações e videografações das aulas proporcionou o estabelecimento de relações quase simétricas com os mesmos, favorecidas pelo interesse do interlocutor evitando assim que este pense que está a ser submetido a interrogatório, tendo-lhe sido concedido o papel de especialista no âmbito escolar, no cenário da nossa investigação.

2.3.4 Questionário

O questionário é um instrumento de recolha de dados consistente constituído por um conjunto de questões, de diferentes tipos, que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para

tal, colocam-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interação direta entre estes e os inquiridos. “é um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar” (Hoz, 1985:58).

A sua versatilidade facilita a sua adaptação a múltiplas situações e a pessoas com características muito díspares e de diferentes ambientes. Contudo essa versatilidade não afeta o modo de recolha da informação, este pode ser definido como sistemático e ordenado.

Um questionário é extremamente útil quando um investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema. Deste modo, através da aplicação de um questionário a um público-alvo constituído, por exemplo, de alunos, é possível recolher informações que permitam conhecer melhor as suas lacunas, bem como melhorar as metodologias de ensino podendo, deste modo, individualizar o ensino quando necessário.

A importância dos questionários passa também pela facilidade com que se questiona um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto.

Segundo González (1997) citado por Cuadrado e Fernández (2012), “son la expresión, en forma interrogativa de las variables empíricas, o indicadores respecto de los cuales interesa obtener información” (Cuadrado & Fernández, 2012:38).

A finalidade, o momento, a pessoa e o tema são alguns dos fatores a ter em conta na formulação das perguntas conferindo-lhe determinadas características e forma.

O desconhecimento desses fatores ou uma análise imprecisa dos mesmos pode colocar em causa o êxito do questionário e a sua validade. Nesse sentido é importante saber quais questões que devem ser colocadas para obtenção dos dados necessários ao estudo.

Na elaboração de um questionário é importante, antes de mais, ter em conta as habilitações do público-alvo a quem ele vai ser administrado. É de salientar que o conjunto de questões deve ser muito bem organizado e conter uma forma lógica para quem a ele responde, evitando-as irrelevantes, insensíveis, intrusivas, desinteressantes, com uma estrutura ou formato demasiado confusos e complexos, ou ainda questões demasiado longas.

Deve, o investigador, ter o cuidado de não utilizar questões ambíguas que possam, por isso, ter mais do que um significado, que por sua vez, levem a ter diferentes interpretações. Não deve incluir duas questões numa só (*double-barrelled questions*), pois pode levar a respostas induzidas ou nem sempre relevantes, além de não ser possível determinar qual das “questões” foi respondida, aquando do tratamento da informação.

Devem ainda ser evitadas questões baseadas em pressuposições, pois parte-se do princípio que o inquirido encaixa numa determinada categoria e procura informação baseada nesse pressuposto.

É também necessário redobrar a atenção ao formular questões de natureza pessoal, ou que abordem assuntos delicados ou incómodos para o inquirido.

As questões devem ser reduzidas e adequadas à pesquisa em questão. Assim, elas devem ser desenvolvidas tendo em conta três princípios básicos: o Princípio da clareza (devem ser claras, concisas e unívocas), Princípio da Coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e Princípio da neutralidade (não devem induzir uma dada resposta mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor).

Neste sentido, podemos dizer que não existe um padrão tipo para a construção do questionário nem uma classificação única para as questões a colocar no questionário, pois cada autor adota critérios de comparação e classificação diferentes. Deste modo as perguntas podem referir-se a factos, opiniões, conhecimentos, expectativas e atitudes.

As perguntas acerca de factos são aquelas que não dão lugar a dúvidas dentro destas podem referir-se todas aquelas que estão relacionadas com a obtenção de dados tais como: idade, sexo etc., e que se encontram diretamente arroladas com as variáveis independentes do estudo que se leva a cabo.

Um outro grupo de questões pode estar relacionado com perguntas de opinião e crenças, que os sujeitos inquiridos manifestam acerca de um determinado tema ou acontecimento. Este tipo de perguntas é usado geralmente para saber quais os comportamentos que os inquiridos manifestam perante determinadas situações.

As perguntas acerca do conhecimento têm como objetivo averiguar o que sabem os inquiridos acerca de um tema em particular. Este tipo de questões é muito frequente em investigações sobre formação.

As questões relacionadas com as expectativas dos inquiridos são formuladas para fazer previsões futuras e compreender o significado e as motivações que impulsionam as pessoas a agir de uma forma específica.

Finalmente, as perguntas que se referem às questões de atitude estão relacionados com os valores morais dos inquiridos.

No entanto, a elaboração do questionário pode seguir outro tipo de classificação e este pode ter por base o tipo de questões. Existem dois tipos de questões: as questões de resposta aberta e as de resposta fechada. As questões de resposta aberta permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo deste modo a liberdade de expressão. As questões de resposta fechada são aquelas nas quais o inquirido apenas selecciona a opção (de entre as apresentadas), que mais se adequa à sua opinião. Também é usual aparecerem questões dos dois tipos no mesmo questionário, sendo este considerado misto.

Ao administrar o questionário, o investigador selecciona o tipo de questão a apresentar de acordo com o fim para o qual a informação é usada, as características da população em estudo e o método escolhido para divulgar os resultados, tendo em conta as vantagens e desvantagens de cada tipo de respostas.

Figura 27:Características das perguntas abertas e fechadas

Perguntas	Vantagens	Desvantagens
Abertas O sujeito goza de liberdade para responder	<ul style="list-style-type: none"> ■ Estimula o pensamento livre ■ Indispensável aos estudos exploratórios 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dificuldade no tratamento de informação ■ Análise dos dados mais subjectiva ■ Dificuldade em categorizar e interpretar respostas ■ Possível distorção das respostas durante o processo de codificação ■ Maior probabilidade de ocorrer vieses associados ao entrevistador ■ Mais tempo para responder à questão ■ Dificuldade em detectar erros de omissão
Fechadas O sujeito fica limitado à opção de resposta	<ul style="list-style-type: none"> ■ Existe uniformidade, e por isso simplifica a análise da resposta ■ Análise mas rápida e económica ■ A lista de respostas ajuda a clarificar o significado da questão ■ Respostas mais fáceis de tabular ■ Ajuda a sintetizar a informação ■ Mais fácil e rápida de responder 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Não dá liberdade de expressão ao inquirido ■ Condiciona a resposta do inquirido ■ Difícil de elaborar ■ Pode levar a erros quando são seleccionados padrões de resposta que interessam ao seleccionador ■ Diminui o índice de reflexão sobre o tipo de resposta do inquirido ■ Falha pela falta de variáveis e profundidade ■ Dificuldade em determinar erros e omissões.

Fonte: Foddy (1996:142)

No entanto, a escolha da tipologia das perguntas não é garantia de uma recolha de dados adequada. A formulação das perguntas desempenha um papel chave no sucesso de questionário.

A construção de um inquérito por questionário (mais uma vez não esquecendo a interação direta/ indireta existente entre o investigador e o inquirido), e tendo em conta o facto de aquele, muitas vezes, se resumir a uma ou mais folhas de papel, deve obedecer a três critérios fundamentais: clareza e rigor na apresentação, bem como comodidade/agrado para o inquirido. Deste modo, o investigador deve ter em consideração, e como ponto de partida, o tema em estudo, o qual deve ser apresentado de uma forma clara e simplista, assim como a disposição gráfica do questionário, qualidade e cor do papel, que devem ser, também eles, adequados ao público-alvo. A saber, o investigador deve ter o cuidado de não utilizar, por exemplo, tabelas, ou quadros ou algum tipo de gráfico, quando o público-alvo não está familiarizado com esse tipo de informação.

Deve ainda, o investigador, reduzir o número de folhas constituintes do questionário, tanto quanto possível, uma vez que este facto pode, eventualmente, provocar algum tipo de reação prévia negativa por parte do inquirido.

Antes de ministrar o questionário, o investigador deve proceder a uma revisão gráfica pormenorizada daquele, de modo a evitar erros ortográficos, gramaticais ou de sintaxe, que tanto pode provocar erros ou induções nas respostas dos inquiridos, como pode fazer baixar a credibilidade do questionário por parte destes.

Como qualquer instrumento de recolha de dados, o questionário apresenta vantagens e desvantagens:

A aplicação de um inquérito por questionário possibilita uma maior sistematização dos resultados fornecidos, permite uma maior facilidade de análise, reduz o tempo que é necessário despendido na recolha e análise dos dados.

Se por um lado a aplicação de questionários é vantajosa, esta aplicação apresenta também desvantagens ao nível da dificuldade de conceção, pois é necessário ter em conta vários parâmetros tais como: a quem se vai aplicar, o tipo de questões a incluir, o tipo de respostas que se pretende e o tema abordado. Os questionários fornecem respostas escritas a questões previamente fornecidas e como tal existe uma elevada taxa de não-respostas. Esta dependerá da clareza das perguntas, natureza das pesquisas e das

habilitações literárias dos inquiridos. Relativamente à natureza da pesquisa verifica-se que se aquela não for de utilidade para o indivíduo, a taxa de não-resposta aumentará.

No nosso estudo, o questionário é uma ferramenta valiosa porque permite contrastar de forma rápida e fácil as deduções feitas a partir das observações realizadas na sala de aula e sobre as quais os professores responderam em forma de entrevista. As limitações associadas a esta técnica de recolha de dados na nossa pesquisa são superadas pela utilização de outras técnicas tais como: entrevistas e observação através da recolha de imagens com câmaras de vídeo. Procuramos assim elaborar um questionário com perguntas claras, concretas e concisas que nos permitisse obter dados puros.

3. Processo de Recolha, Codificação e Análise de Dados

3.1 Caracterização do Contexto

O contexto que escolhemos foi selecionado exatamente porque possuía uma característica diferenciadora: o facto de ser constituído por professores que estavam interessadas em participar no estudo e que se encontravam envolvidas no processo de inclusão no seu dia-a-dia.

Procuramos desta forma a aproximação “a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores, etc.” (Albert Gómez, 2007:160).

Considerando que, com o nosso estudo procurávamos perceber em que medida o comportamento não-verbal dos professores pode contribuir para a melhoria da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, interessava-nos selecionar as “personas consideradas como muy relevantes dentro de la población a la que pertenecen” (Blázquez, 1986:90), que neste caso foram os docentes escolhidos pela direção da Escola devido às suas boas práticas pedagógicas e de acordo com a disponibilidade para participarem no estudo.

Para o desenvolvimento do presente estudo, seleccionámos um Agrupamento de Escolas da região de Leiria que se tem salientado pelas suas práticas inovadoras assim como pelos elevados padrões de sucesso dos seus alunos. Para tal efetuámos o pedido para o desenvolvimento do estudo ao seu Diretor, ANEXO I.

O Agrupamento designa-se por Agrupamento de Escolas de Colmeias, sendo constituído por 10 estabelecimentos de educação pré-escolar, 13 estabelecimentos de educação do 1º ciclo do ensino básico e por uma Escola Básica Integrada do 1º, 2º e 3º Ciclos do ensino básico que funciona como Escola-Sede do Agrupamento, distribuídos pelas seguintes cinco freguesias:

Tabela 3: Distribuição das escolas por freguesias

FREGUESIA DA BIDOEIRA	FREGUESIA DA BOA VISTA
Jardim-de-infância de Bidoeira de Baixo	Jardim-de-infância da Boa Vista
Jardim-de-infância de Bidoeira de Cima	Escola Básica do 1º Ciclo da Boa Vista
Escola Básica do 1º Ciclo de Bidoeira de Cima	Escola Básica do 1º Ciclo de Machados
FREGUESIA DE COLMEIAS	FREGUESIA DE MILAGRES
Jardim-de-infância de Agodim	Jardim Infância Mata dos Milagres
Jardim-de-infância do Barracão	Jardim-de-infância dos Milagres
Jardim-de-infância da Bouça	Escola Básica do 1º Ciclo do Casal da Quinta
Jardim-de-infância de Colmeias	Escola Básica do 1º Ciclo Nova de Figueiras
Escola Básica do 1º Ciclo de Agodim	Escola Básica do 1º Ciclo Centro de Figueiras
Escola Básica do 1º Ciclo do Barracão	Escola Básica do 1º Ciclo Mata dos Milagres
Escola Básica do 1º Ciclo da Bouça	Escola Básica do 1º Ciclo dos Milagres
Escola Básica do 1º Ciclo da Raposeira	FREGUESIA DA MEMÓRIA
Escola Básica Integrada de Colmeias	Jardim-de-infância da Memória
	Escola Básica do 1º Ciclo da Memória

No ano letivo de 2010/2011, o agrupamento tinha cerca de 1.086 alunos matriculados desde o pré-escolar até ao 9º ano de escolaridade dos quais 38 apresentam necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Tabela 4: Distribuição dos alunos por anos de escolaridade

Número de alunos matriculados										
Pré	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	Total
263	105	113	123	128	79	75	83	63	54	1086
Distribuição dos alunos com necessidades educativas especiais										
Pré	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	Total
2	2	3	2	8	3	8	5	4	1	38

Desenvolvem a sua atividade docente no Agrupamento, 111 Professores dos diferentes níveis de ensino.

Tabela 5: Distribuição dos professores por ciclos

Distribuição dos Professores por ciclos						
Pré-Escolar	1º Ciclo	2ºCiclo	3ºCiclo	Educação Especial	Apoio Educativo	Total
14	36	20	29	9	3	111

Tabela 6: Distribuição dos professores por grau académico

Distribuição dos Professores por Grau Académico					
	Pré- Escolar	1º Ciclo	2ºCiclo	3ºCiclo	Educação Especial
Doutoramento	0	0	0	0	0
Mestrado	0	0	0	7	0
Licenciatura	14	33	20	22	9
Bacharelato	0	0	0	0	0
Total	14	33	20	29	9

O agrupamento apresenta atualmente uma taxa global de sucesso escolar de cerca de 92%. E defende como missão: Educar / Formar pessoas e cidadãos cada vez mais autónomos, responsáveis, cultos e solidários, democrática e civicamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano.

Para levar essa missão a bom termo, pretende orientar toda a sua atividade desenvolvendo os seguintes princípios na sua comunidade educativa:

1. Impulsionar a mudança, a ser construída pelas pessoas na complexidade dos contextos;
2. Procurar a inovação e qualidade no ensino e pensar num projecto curricular inovador e sustentado;
3. Procurar melhorar a qualidade do sucesso escolar;
4. Executar a articulação vertical e a articulação horizontal a nível curricular, com coerência;
5. Promover uma organização interna e funcional em função do interesse da formação dos alunos;

6. Promover uma cultura de inclusão;
7. Desenvolver a formação integral do aluno, definindo as competências e as aprendizagens nucleares;
8. Formar os jovens conscientes dos seus deveres de cidadania na sua dimensão pessoal, social e ambiental;
9. Promover a socialização, combatendo o absentismo e o abandono escolar;
10. Reforçar a liderança institucional e as lideranças intermédias orientadas para a qualidade educativa, consagrando o princípio da diversidade, o princípio da flexibilidade e o da eficácia;
11. Valorizar o desenvolvimento dos profissionais que nele trabalham;
12. Procurar promover uma cultura de auto-avaliação e de melhoria sistemática dos seus serviços;
13. Fomentar a autonomia e o gosto pelo conhecimento;
14. Valorizar a solidariedade entre todos os membros da comunidade educativa;
15. Incentivar a participação das famílias na escola e a co-responsabilização que lhes cabe no processo educativo;
16. Valorizar a manutenção e melhoria das suas instalações;
17. Disponibilizar variados recursos didáticos e promover a utilização das novas tecnologias.

2. Caracterização do Meio Envoltente do Agrupamento

A escola sede do Agrupamento situa-se na freguesia de Colmeias. Colmeias, encontra-se situada na sub-região do Pinhal Litoral da Região Centro, a cerca de 40 quilómetros da orla marítima e pertence ao Distrito e Concelho de Leiria, donde se distancia cerca de 15 quilómetros. É atravessada por uma pequena ribeira, curiosamente conhecida por Ribeira dos Milagres, nome de uma freguesia limítrofe e localizada a jusante e que é um dos principais afluentes do rio Lis que, por sua vez, vai desaguar à praia da Vieira de Leiria.

A Escola situa-se no lugar de Colmeias, sendo uma das 33 localidades que constituem a Freguesia de Colmeias. A Freguesia abrange uma área de 3.311 hectares e tem 3.296 eleitores, numa população de 3.717 habitantes.

A Freguesia é servida por alguns eixos rodoviários de reduzida importância, dos quais o principal é a estrada municipal que permite ligação à Estrada Nacional nº 1. Há alguns anos atrás, foi atravessada pela auto-estrada Lisboa-Porto, através dum grande e importante viaduto considerado já como uma importante obra de engenharia.

Figura 28: Freguesias do Concelho de Leiria



3. Caracterização Sócio-Económica

O meio envolvente da Escola-Sede é predominantemente rural, embora em tempos recentes tivesse existido uma significativa atividade industrial, com especial referência para a cerâmica, resina, madeiras e plásticos.

No local do Barracão, existem alguns dos melhores jazigos portugueses (e mesmo mundiais) de caulinos, utilizados pelas empresas vidreiras e de faianças da Vista Alegre, Sacavém, Porto, etc.

No aspeto socioeconómico poderá afirmar-se que a freguesia está num plano bastante razoável podendo mesmo adivinhar-se que não há famílias muito carenciadas, (excetuando famílias recentemente oriundas de outras zonas do país). Quase todos os agregados familiares têm casa própria e algumas propriedades onde cultivam os legumes para a sua alimentação, sendo de referir ainda uma significativa atividade familiar na criação de gado suíno.

Dispõe apenas de autocarros como meio de transporte público, mas a sua população possui, na sua maioria, transporte próprio.

4. Caracterização Sócio-Cultural

Como quase todas as freguesias do Distrito, também a de Colmeias se viu a braços com a emigração e um forte desenraizamento social por volta dos anos 60 e 70, ficando o tecido social reduzido na sua população mais jovem, só prevalecendo as pessoas mais idosas. Mantendo contudo algumas tradições festivas, tais como a Festa do Espírito Santo (outrora com carros puxados por animais abundantemente engalanados), o Carnaval, o Dia de Todos os Santos, o Natal, a Feira de S. Silvestre (outrora muito importante apesar de se manter ainda a tradição de venda de pinhões e café feito em púcaro de barro) e a Festa Religiosa do Sagrado Coração de Jesus, realizada no último Domingo de Setembro pelas pessoas dos “Cinquenta Anos”.

As consequências da ida para o estrangeiro foram bastante significativas dado que quase todos os filhos dos emigrantes nascidos fora de Portugal por lá ficaram, originando a diminuição da população escolar. Os que voltaram trouxeram naturalmente outros hábitos, outros costumes com todas as repercussões positivas e negativas daí advindas. As crianças e os jovens locais, apesar de serem provenientes de um meio socio-económico saudável, não dispõem, na freguesia, de espaços vocacionados para a ocupação dos tempos livres e culturalmente vivem sem apoios do meio familiar.

Atualmente na freguesia de Colmeias existe já um avultado número de coletividades / instituições, a saber: Clube Recreativo e Cultural “O Abelha” (Eira Velha); ADERBA – Associação Desportiva, Recreativa e Cultural do Barreiro; Clube São Miguel (Craсто); Associação Cultural e Desportiva Igreja Velha (que tem um rancho folclórico infantil com uma atividade muito dinâmica); Associação de São Mateus (Lameira); Clube Recreativo e Cultural Sete Arcos (Agodim); Associação Humanitária “Os Amigos de Colmeias” (Igreja Velha); Conferência de S. Vicente de Paulo (Eira Velha).

3.1.1 Seleção dos Professores Participantes na Investigação

Em qualquer investigação que tenha por objeto de estudo o comportamento, formação, concepções, etc., dos professores e alunos, a colaboração e disponibilidade, tanto da direção como dos docentes e dos alunos que fazem parte da escola, é um requisito sem o qual não seria possível desenvolver a investigação.

No nosso estudo, o facto de ter sido docente durante muitos anos no Agrupamento de Escolas de Colmeias, permitiu que fosse possível realizar a investigação. Da parte da direção da escola ouve de imediato um grande interesse em colaborar com o estudo, apesar de atualmente este tipo de estudos estar bastante condicionado pela legislação vigente em Portugal. Presentemente não é possível recolher imagens nas escolas portuguesas de qualquer tipo, (mesmo que essa seja autorizada pelo ministério da educação e pela direção da escola os pais/ encarregados de educação tem de concordar) pelo que este facto se apresentou como um limitador do nosso estudo.

Apesar do interesse da direção da escola em participar no estudo, foi necessário efetuar várias diligências por parte desta, para a obtenção da autorização de recolha de imagens através das câmaras de vídeo, o que de certo modo limitou o nosso estudo. Só foi possível recolher imagens das turmas em que os encarregados de educação concordaram com a recolha das mesmas.

Apesar de existir uma grande disponibilidade do corpo docente para participar no estudo, nem todos se encontravam dentro dos requisitos que abaixo se expõe, no nosso estudo o problema não estava na seleção dos professores mas sim nas turmas com alunos com NEEP (com a devida autorização dos encarregados de educação).

A elaboração dos critérios de seleção do nosso estudo teve como base as seguintes premissas:

- a) **Turmas inclusivas.** A presença de alunos com necessidades educativas de carácter permanente no atual contexto escolar, veio trazer muitos constrangimentos tanto para os professores como para os outros alunos. Esta situação exige a aquisição e prática de estratégias e recursos diferenciados por parte dos professores. Logo a necessidade de uma comunicação adequada a nova realidade que permita uma atitude inclusiva por parte de todos.

- b) **O mesmo nível de ensino e área de docência.** A eleição de uma única área de docência e de um mesmo nível de ensino têm como finalidade evitar possíveis erros ou diferenças no comportamento comunicativo dos professores, devido a adoção de estratégias de ensino distintas em função dos conteúdos específicos de cada área.
- c) **A experiência docente.** Para se analisar a influência da formação e da experiência profissional no discurso educativo e a interação professor-aluno é necessário incluir no estudo, por um lado docentes com pouca experiência profissional no âmbito educativo e, por outro lado, professores com uma enorme experiência profissional.

A seleção dos professores para o nosso estudo teve com base os seguintes critérios:

1. Turmas com alunos com NEEP.
2. A heterogeneidade de anos de experiência na docência.
3. Os mesmos níveis e áreas de docência.
4. Atitude profissional.
5. Recetividade a investigação.

Importa referir que os critérios para a seleção dos professores foram facultados à direção da escola e esta procedeu aos contactos necessários, tendo posteriormente apresentado os professores e as turmas seleccionadas (de acordo com critérios e disponibilidade da escola) para a realização do nosso estudo. Apesar de este procedimento não ter envolvido a investigadora de um modo direto, podemos afirmar que o mesmo permitiu uma isenção total por parte desta na escolha dos professores.

Tabela 7: Caracterização do contexto da investigação

ANO DE ESCOLARIDADE	TURMA A				TURMA B			
	Alunos	Alunos NEEP	Deficiência Intelectual/ Mental	Total	Alunos	Alunos NEEP	Deficiência Intelectual/ Mental + Hiperatividade	Total
5º Ano	18	2		20	19	1		20

Foram seleccionadas as duas turmas do 5º ano de escolaridade compostas por

cerca de 20 alunos. É de salientar que existiam apenas duas turmas no 5º ano com NEEP na escola e nas referidas turmas os encarregados de educação permitiram a recolha de imagens.

Numa das turmas estavam integrados dois alunos com NEE (um rapaz e uma rapariga) e noutra, apenas uma aluna. Os três alunos estavam sinalizados com problemas graves ao nível intelectual, desenvolvem um Currículo Especial Individualizado (CEI).

O nosso estudo é composto por três professores de educação regular, em atividade letiva em turmas compostas por alunos com e sem necessidades educativas especiais de carácter permanente. Os professores selecionados lecionam as disciplinas de matemática e ciências e possuem tempos de serviço diferenciados.

Tabela 8: Caracterização dos professores

Professor	Género	Idade	Habilitações	Anos de serviço	Disciplina que Leciona	Turma
A	Feminino	28	Licenciatura	6	Ciências e Matemática	A *
P	Masculino	38	Licenciatura	11	Ciências e Matemática	B **
M	Feminino	45	Licenciatura	18	Ciências e Matemática	A ***

* Leciona ciências ** Leciona matemática *** Leciona matemática

A seleção destes professores permitiu, comparar os comportamentos comunicativos dos diferentes docentes, analisar se a experiência educativa influencia na prática pedagógica e ainda se é uma variável que possa ser considerada como promotora de uma melhor interação com os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Os critérios definidos para este estudo de caso basearam-se numa primeira fase na escolha das turmas que reuniam as características necessárias ao nosso estudo ou seja turmas do mesmo ano de escolaridade com alunos com NEEP. Numa primeira fase todos os professores que lecionavam as duas turmas eram potenciais candidatos (10 professores). Após a aplicação dos critérios: anos de experiência diferenciados, mesmos níveis de ensino e área de docência e recetividade e disponibilidade para participar no estudo, apenas três se adequavam.

3.2 Recolha de Dados

3.2.1 Observação

A observação qualitativa é um método fundamental de recolha de dados através do qual o investigador obtém em primeira mão informações sobre situações que ocorrem de forma natural.

Este conceito de observação foi aquele que adotamos no nosso trabalho, a observação permite-nos obter o nosso primeiro conjunto de dados (recolha de imagens através de câmaras de vídeo) que após a análise e interpretação irá contrastar, num segundo momento com as informações extraídas da entrevista e questionário. Para além disso, a observação fornece situações reais que se desenvolvem em contexto natural como a sala de aula.

No entanto podemos ser levados a pensar que a presença do investigador no contexto de investigação pode ser tida com um elemento negativo, que pode alterar a espontaneidade e naturalidade de quem é observado. Neste sentido o investigador tem de se socorrer de algumas ferramentas para fazer frente a possíveis comportamentos de artificialidade que possam surgir da parte dos professores e dos alunos, para isso deve estabelecer um clima de cumplicidade com os mesmos e garantir-lhes uma confidencialidade total acerca dos dados recolhidos. No nosso estudo, a explicação detalhada dos objetivos do estudo e da utilização dos dados recolhidos, assim como a presença da investigadora na sala de aula, permitiu que os professores e os alunos se sentissem confiantes, eliminando assim algumas perturbações que tenham sido causadas pela nossa presença.

Contudo, gostaríamos de referir que podem existir alguns riscos de alteração de comportamento e artificialidade do mesmo, quando o investigador, entra nas aulas com câmaras de vídeo. Existem algumas diferenças entre registar os comportamentos num caderno de notas ou num suporte audiovisual. Alguns professores e alunos referem que se sentem permanentemente vigiados e avaliados. Neste cenário alguns professores esforçam-se por atuar segundo os padrões ideais, enquanto os alunos tentam captar a atenção das câmaras através de graças ou dizendo piadas. Mas, na sua grande maioria os professores e alunos admitem que não se sentem observados ou avaliados, referem que passando algum tempo esquecem-se da presença das câmaras.

Neste sentido, podemos comprovar que as sensações de ansiedade e nervosismo

iniciais que as câmaras despertavam foram dissipando-se a medida que os minutos passavam ou os dias na pior das situações. Por essa razão eliminamos as primeiras sessões de aulas filmadas de cada professor.

Contudo podemos questionar-nos o porquê de usarmos câmaras de vídeo para recolhermos os dados da observação, apesar de estarmos conscientes dos riscos e dos erros das mesmas. A resposta está nos benefícios atribuídos por Cuadrado (1992:8), após realização de um estudo focado na análise de comportamentos não-verbais dos professores em sala de aula.

1. Permite a recolha de todos os comportamentos do professor.
2. Evita constrangimentos no momento tomar notas da observação do comportamento não-verbal do professor, em relação a nossa própria cultura, atitudes, expectativas, etc.
3. Não permite uma recolha seletiva. A videogravação permite uma recolha ampla dando importância a todos os aspetos ou contrário de outras técnicas.
4. Evita que a familiaridade que se produz numa observação participante, afete as nossas próprias perceções.
5. Não se estabelecem diferenças de avaliação uma vez que os dados são recolhidos assepticamente e só depois analisados.
6. Permite que os professores se recordem e reflitam numa fase posterior sobre a sua conduta, quando questionados verbalmente através do visionamento das imagens.

Com esta análise pretendemos identificar quais os comportamentos não-verbais dos professores (A, P e M) nas suas aulas com os alunos com NEEP e o seu grau de consciência dos mesmos.

Para que fique clara a análise efetuada no nosso estudo, importa referir que centramos a nossa análise essencialmente na interação que os professores desenvolveram com os alunos com NEE, pois o nosso estudo tem como questão principal saber qual a influência dos comportamentos não-verbais nas aprendizagens dos alunos com NEE e respetiva perceção dos professores em relação ao novo processo de inclusão que se iniciou no ano letivo 2007/2008.

As gravações de vídeo foram efetuadas por duas câmaras, uma fixa e uma móvel. A que se encontrava fixa, na parte da frente da sala de aula tinha por objetivo

captar os comportamentos dos alunos com necessidades educativas especiais. A câmara móvel foi usada para registar todas as interações comunicativas do professor. Foram usadas apenas duas câmaras dado que o número de alunos a observar era diminuto numa turma dois alunos e noutra uma aluna, dado que na turma a que pertenciam os dois alunos estes se encontravam juntos não houve necessidade de colocar outra câmara. Todo o equipamento foi colocado antes do início das aulas para evitar alterações no funcionamento das aulas e no comportamento dos alunos e professores.

As gravações foram efetuadas pela investigadora contou com a presença de um técnico especializado em vídeo, para apoio técnico (montagem de câmaras e escolha de ângulos de captação de imagem).

As sessões de gravação tiveram uma duração aproximada de 45 minutos, coincidindo com a duração de uma aula. Apesar de termos sempre filmado sessões completas, só selecionamos sequências 15- 25 minutos, porque o restante não obedecia ou não se ajustava aos requisitos e objetivos do nosso trabalho.

Foram realizadas três gravações a cada professor num total de nove gravações. Cada gravação ocorreu com o espaçamento de um mês de intervalo.

3.2.2 Descrição Etnográfica

A utilização da tecnologia, como modo de recolha de dados, permite uma maior fiabilidade do estudo, pois permite armazenar uma grande quantidade de informação que de outro modo o investigador poderia esquecer. Contudo acarreta-nos um problema, a informação recolhida pode tornar-se excessiva e de difícil análise. Este sistema de recolha de informação implica a execução de duas fases: As filmagens e a transcrição das gravações. Nesse sentido é necessário proceder à codificação e análise dos respetivos dados. A análise da informação é de difícil tratamento, como afirma Cuadrado (1992) não existe um padrão consistente na hora de codificar o comportamento não-verbal. O sistema de codificação e a unidade de medida selecionada por um investigador em concreto dependerá dos objetivos do próprio investigador.

A transcrição das gravações requer um esforço enorme em termos de tempo, pelo que é necessário tomar algumas decisões antes de se iniciar o processo de transcrição. Uma delas é o grau de exaustividade que se vai adotar na transcrição dos comportamentos verbais e não-verbais do discurso. No que diz respeito ao comportamento não-verbal tivemos como orientação as características referidas por

Cuadrado e Fernández (2012:50):

- a) Descrever segundo a segundo o que faz cada elemento da sala de aula.
- b) Descrever minuciosamente todos os comportamentos do professor e dos alunos a quem dirige as suas intervenções.
- c) Descrever todos os comportamentos não-verbais do professor, e dos alunos a quem se dirige nas suas intervenções e dos outros alunos que interagem com os seus colegas quando o professor não se dirige diretamente a eles.

Num primeiro momento pensamos, numa transcrição extremamente minuciosa, mas o registo de todos os comportamentos que ocorrem no espaço de sala aula, exige um grande esforço e uma grande disponibilidade ao nível do tempo o que muitas vezes não significa mais riqueza ou interesse para o trabalho. Pelo contrário um registo exaustivo pode traduzir-se numa maior complexidade no processo de análise, e com isso trazer um volume de dados exorbitante, dos quais alguns são totalmente irrelevantes para os objetivos da nossa investigação. Neste sentido seguimos as orientações propostas na alínea c), com as respetivas adequações ao nosso estudo.

De acordo com a nossa escolha, a transcrição deve compreender todos os comportamentos não-verbais do professor com os alunos com NEEP presentes na sala de aula.

A segunda decisão prende-se com o processo de transcrição e com a possibilidade de contar com a ajuda de alguma ou algumas pessoas para agilizar esta tarefa. Apesar da solução nos parecer muito agradável rapidamente nos apercebemos que o grau de conhecimento que é exigido na tarefa, seria impossível esta vir a ser desempenhado por alguém sem formação. Ideia que abandonamos rapidamente dado ao tempo que seria necessário despender nessa formação, o que nos levou a optarmos por nos convertermos em investigadores “ exaustivos” que são aqueles que se ocupam de todas as tarefas do seu estudo (filmar, transcrever, interpretar, entrevistar, analisar,...).

Adotadas estas decisões e finalizado o processo de gravação procedemos a sua transcrição. Cada gravação era diferente ao nível da participação dos alunos e cada professor era único, o modo como se deslocava pela sala de aula, como se aproximava dos alunos com NEEP, o modo como usavam diferentes gestos era diferente em cada um deles.

Em primeiro lugar visionámos as gravações oriundas da câmara de filmar móvel (recolhia os comportamentos não-verbais dos professores). A qual retiramos o som uma vez que apenas tínhamos como objetivo analisar os comportamentos não-verbais, rebobinamos as vezes necessárias para transcrever cada comportamento efetuado pelo professor com os alunos com NEEP e efetuamos a transcrição (9 sessões).

De seguida visionámos as películas oriundas da câmara fixa, que recolheu todos os comportamentos não-verbais dos alunos com NEEP centrando-nos somente nas interações dos alunos para com o professor. (9 sessões).

As descrições etnográficas extraídas a partir da observação, assim como as interpretações derivadas das mesmas foram contrastadas com os dados obtidos nas entrevistas e questionários.

O nosso estudo tem como objetivo saber qual a perceção dos professores, acerca do processo de inclusão e das implicações didáticas da comunicação não-verbal na sala de aula, com alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Neste sentido será prioritário definirmos categorias claras que nos permitam conhecer o nível de consciência dos professores neste processo.

3.2.2.1 Categorização

A utilização da videogravação como instrumento de recolha de informação gera um volume de dados imensurável o que complica o processo de análise e categorização caso não exista uma organização e estrutura prévia.

Neste sentido Anguera (1988) afirma que a melhor opção para evitar erros e imprecisões tanto na transcrição das observações como na análise das anotações derivadas da mesma e a sistematização de dados através da elaboração de um sistema de categorias. Stake (2000) corrobora esta declaração e acrescenta que a categorização de dados facilita a compreensão do objeto de estudo permitindo uma interpretação clara das informações recolhidas.

Este conceito de categorização pode definir-se segundo Anguera como,

“la construcción de una especie de andamiaje que proporcione soporte y cobertura a aquellas conductas que, mediante la correspondiente operación de filtrado, son consideradas relevantes de acuerdo con los objetivos de la investigación, y todo ello con un máximo de flexibilidad que posibilite la adaptación al flujo de conducta tal cual transcurre y a la situación y contexto en que se inscriba” (Anguera, 1991:116).

Nesta definição importa salientar dois conceitos que se tornaram fundamentais e que nos ajudaram na tomada de algumas das nossas decisões quanto ao processo metodológico a seguir na nossa investigação. Uma delas está relacionada com o termo “andamiaje - andaime” que nos transporta para o “mundo da construção” e que nos indica que é um processo em construção, logo aberto a alterações, como qualquer projeto de construção é dinâmico e flexível. Deste modo podemos afirmar que apesar da definição de categorias, este é um processo dinâmico que vai sofrendo alterações a medida que a codificação dos dados é revista.

Tentámos definir um método de categorização que fosse simples e claro para que pudéssemos abordar os professores acerca dos seus comportamentos não-verbais. Para tal recorreremos às categorias definidas, adaptadas e ampliadas no que se refere a categoria nº11 por Cuadrado (1992) que tinham como base o instrumento elaborado por Love e Roderick (1971) e procedemos à respetiva adaptação ao contexto do nosso estudo. As categorias definidas foram as seguintes:

1. Aceita o comportamento do aluno com NEE
2. Elogia o comportamento do aluno com NEE
3. Aceita as ideias do aluno com NEE e apresenta-as
4. Mostra interesse pelo comportamento do aluno com NEE
5. Possibilita e fomenta a interação entre todos os alunos
6. Dá instruções a todos os alunos
7. Mostra autoridade aos alunos
8. Chama atenção dos alunos
9. Demonstra algo por meio do seu comportamento
10. Ignora o comportamento do aluno com NEE
11. Posição corporal na sala de aula

3.2.3 Entrevista

Seguindo os princípios metodológicos da nossa investigação e com objetivo de colhermos todas as interpretações dos professores acerca dos seus comportamentos não-verbais e do processo de inclusão, recorreremos a entrevista como fonte para obtenção de dados. Conjuntamente com a observação, a entrevista ocupa um lugar de destaque como

instrumento etnográfico. Pois permite aceder ao mundo de cada um de acordo com as suas crenças e histórias de vida.

A entrevista, pode ser vista como um processo interativo entre duas pessoas ou mais, através do qual se pode obter informações subjetivas do entrevistado, deve ter uma apresentação flexível que permita alterações do guião e da estrutura em função dos dados fornecidos e da sensibilidade manifestada pelo entrevistado. Este grau de flexibilidade situa-nos no tipo de entrevista chamada de semi-estruturada cuja característica principal se encontra na existência de um guião previamente definido, sem um formato ou uma ordem específica, dando uma liberdade total ao entrevistador para alterar a ordem ou a estrutura no decurso da entrevista.

No nosso estudo, as entrevistas realizadas aos professores seguem um guião comum a todos, contudo são admitidas modificações de acordo com as particularidades resultantes da observação das aulas de cada professor, questões que os entrevistados consideram de interesse e que podem facilitar a compreensão e interpretação dos seus comportamentos não-verbais. A elaboração do guião permite-nos manter o foco da nossa entrevista impedindo assim uma dispersão dos nossos entrevistados.

Em relação as perguntas estas podem classificar-se em: abertas, semi-abertas e fechadas ou diretivas, sendo que as últimas surgem em menor número.

Para tal planeámos um guião de entrevista que tinha como objetivo fundamentalmente responder a três grandes questões de natureza aberta:

- a) Uma sobre a consciência que os professores têm acerca da influência dos seus comportamentos não-verbais dentro da sala de aula com estes alunos com NEE.
- b) Uma sobre o balanço feito pelos professores acerca das implicações da implementação do novo enquadramento legal para inclusão (Decreto-Lei nº3/2008).
- c) Uma outra relacionada com o processo de inclusão no âmbito do novo enquadramento legal.

Importa contudo referir que o guião, para além de ter como objetivo responder as três questões de carácter geral referidas anteriormente, tinha também como objetivo responder a questões mais específicas que passamos a enumerar:

- a) A interpretação que cada professor dava aos seus comportamentos não-verbais.

- b) Grau de consciência que possuíam acerca dos mesmos.
- c) Qual a formação que tinham recebido para o desenvolvimento dessas habilidades.
- d) Qual a influência dos comportamentos não-verbais no processo de aprendizagem dos alunos com NEE.
- e) Quais as necessidades de formação tanto ao nível da comunicação, como da Educação Especial.

Numa primeira fase procedemos à arquitetura do guião, partindo das problemáticas relacionadas com os objetivos da nossa investigação, elaborando uma grelha que nos permitisse iniciar o esboço do guião do seguinte modo:

Tabela 9: Grelha analítica sobre processo de inclusão e da utilização de comportamentos não-verbais

GRELHA ANALÍTICA	
Problemáticas	Dimensões
Trajectoria profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Formação profissional • Nível de formação • Tempo de serviço • Experiências com alunos com NEE integrados • Formação adequada
Influência dos comportamentos não-verbais nas aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • Circular pela sala • Estender os braços e gesticular com as mãos • Aproximar-se dos alunos com NEE • Estar junto ao quadro • Olhar de frente para a turma • Olhar em determinadas direções e fixamente
Estratégias de trabalho diferenciadas	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho individualizado • Trabalho de equipa • Significa trabalho acrescido
Apreciação da escola atual	<ul style="list-style-type: none"> • Significado de uma escola inclusiva (EI) • Fatores que mais contribuíram para EI • Fatores que mais afetam EI
Qual o impacto da nova legislação na construção de uma escola para todos	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a importância da nova legislação • Correspondência entre a legislação e as práticas diárias de EI.

Importa também referir que apesar de existir um guião de carácter geral, comum a todos os professores, com questões relacionadas com a sua atividade profissional tais como:

- Há quantos anos trabalha como professora?
- Qual a sua formação Base?
- Tem outro tipo de formação? A formação contínua tem sido uma preocupação?
- Há quanto tempo trabalha com turmas com alunos integrados?

Existiam outras específicas para cada professor, que resultam da observação das videogravações e têm como objetivo comprovar os dados que tínhamos recolhido das observações das aulas, assim como saber até que ponto tinham consciência do uso desses comportamentos não-verbais. As quais passamos a exemplificar:

-Durante as suas aulas tivemos oportunidade de observar que circulava pela sala de aula com alguma frequência, contudo volta sempre para junto do quadro porquê?

- Quando se dirige à aluna com NEEP utiliza sempre a proximidade física porquê?

- Porque utiliza a mão ou a caneta para apontar?

- Quando se dirige à turma utiliza sempre uma expressão facial fechada, fixando diretamente os alunos porquê?

No decorrer da entrevista, foram também realizadas algumas questões abertas que não se encontravam pré-definidas, que tinham como objetivo conhecer determinadas opiniões em concreto e que se colocavam no momento oportuno, sem obedecer a uma ordem específica.

Questões como:

- Considera esse local, o seu território de eleição? Ou tem mais facilidade em dominar a turma nesta posição assim?

- Mais contida... não quer dizer que era de zangado, mas mais séria.... Isso também tem alguma intenção?

- E acha que esta proximidade física, que no fundo tem com todos os alunos, facilita a interação?

Um outro grupo de questões mais diretas que tinham como objetivo saber qual a informação que detinham sobre os temas abordados:

- Quando fez a sua formação, prepararam-na para o uso de técnicas de comunicação nomeadamente para o uso da comunicação não-verbal?

- E tal como um ator aprende as regras de comunicar com o público, acha que na formação dos professores nós deveríamos ter uma cadeira, ou uma disciplina que nos permitisse e que nos dotasse com essas técnicas?

- E a comunicação faz-se portanto pela via oral e pela via não-verbal?

Este tipo de questões eram fundamentais pois permitiam cruzar as informações acerca da interpretação que davam dos seus comportamentos e as respetivas atuações (através da observação das videograções).

Tendo em conta tudo o que foi referido podemos afirmar que recorremos ao modelo de **entrevista semi-estruturada** para tal foram elaborados os respetivos guiões que se foram completando e aperfeiçoando no decorrer da entrevista.

Todos os autores defendem que a entrevista se deve realizar com base numa relação de confiança e naturalidade entre o entrevistador e o entrevistado, pois essa relação vai proporcionar uma maior riqueza e uma verbalização franca por parte do entrevistado. No decorrer da entrevista o entrevistado pode sentir-se observado, por isso é necessário estabelecer uma relação de empatia entre os dois e explicar com clareza o objetivo da entrevista, esta atitude permite estabelecer uma relação de parceria entre os dois, permitindo ao entrevistador saber qual o momento adequado para colocar as questões e finalizá-las.

Para que todo este clima se desenvolva em harmonia, esta entrevista deve ser realizada no local onde decorre a investigação, no nosso caso foi realizada no Agrupamento de escolas de Colmeias, local onde decorreu o nosso estudo.

Neste tipo de estudos qualitativos as transcrições das entrevistas devem traduzir exatamente as palavras do entrevistado. Por essa razão todas as entrevistas foram gravadas em áudio, explicando previamente ao entrevistado que essa técnica permitia uma recolha fiel das palavras.

A duração de cada uma das entrevistas oscilou entre uma hora e hora e meia e foi realizada após a transcrição e análise das observações.

3.2.4 Questionário

Partindo do princípio que os questionários podem ser utilizados como uma técnica adequada na investigação qualitativa, podemos afirmar que o uso do mesmo no nosso estudo, é de grande utilidade pois permite confrontar os dados obtidos na entrevista e na observação não-participante conferindo-lhes assim um maior grau de credibilidade e validade.

No nosso estudo o recurso ao questionário tinha como objetivo recolher informação rápida e clara sobre as opiniões dos nossos participantes.

O questionário foi elaborado após a análise das videogravações e das entrevistas, para além de pretendermos aferir quais as reações aos comportamentos não-verbais, pretendíamos igualmente saber qual a opinião destes acerca do processo de inclusão e do Decreto-Lei nº3 de 2008.

Com base neste trabalho organizámos o nosso questionário em cinco partes distintas, não considerando aqui, naturalmente uma primeira parte que consiste num breve texto onde é explicitado o objetivo do questionário, informações sobre quem deve responder-lhe e onde são dadas algumas instruções de resposta.

A primeira parte (Parte I) destina-se a recolher informações sobre o perfil profissional.

A segunda parte (Parte II) destina-se a recolher informações sobre o grau de conhecimento sobre o novo enquadramento legal para a Inclusão (Decreto-Lei nº 3/2008). Através dela poderemos eventualmente vir a efetuar análises das respostas de acordo com diferentes perfis de respondentes, nomeadamente de acordo com a categoria profissional, a participação ou não, em ações de formação contínua.

A terceira parte (Parte III) é constituída pelas questões resultantes da adaptação das “interrogações” consideradas relevantes nas entrevistas e pela análise das videogravações. Assim como acerca do envolvimento/articulação entre os diferentes intervenientes no processo de inclusão. Estas questões acabam por se constituir como um modo de análise dos diferentes comportamentos não-verbais observados nas videogravações das aulas.

Tendo em conta essas observações, foram colocadas um conjunto de questões de acordo com as categorias definidas na pág.244. Com estas respostas iremos verificar em

que medida os sujeitos participantes no nosso estudo perceberam aquelas interrogações, independentemente do modo como tinham sido analisadas na observação não-participante e nas entrevistas. Este conjunto de questões permite aferir a consciência que têm da utilização de determinados comportamentos não-verbais no decorrer das suas aulas e em particular com os alunos com NEEP.

Feitas as adaptações que considerámos convenientes, organizámos as questões desta parte do questionário do seguinte modo:

1. Circular pela sala

-Facilita a interação com os alunos

-Facilita a comunicação

-Ajuda a comunicação verbal

2. Estender os braços e gesticular com as mãos

-Ajuda a explicar conceitos

-Para provocar mais interesse

3. Aproximar-se dos alunos com NEE

-Proximidade física favorece a compreensão dos alunos

-Facilita a aprendizagem e melhora as relações

-Ajuda a explicar os conteúdos

4. Estar junto ao quadro

-Domina melhor a turma

-Está mais perto do quadro para utilizar quando necessita

-Dá mais segurança

5. Olhar de frente para a turma

-Demonstra disponibilidade para atender os alunos

-Para demonstrar uma atitude positiva com os alunos

-Como demonstração de interesse pelo que os alunos disseram

-Para controlar a turma

6.Olhar em determinadas direções e fixamente

- Para impor a disciplina
- Para impor o silêncio
- Para chamar atenção da matéria

7.Sorrir

- Porque está satisfeita com os alunos
- Para incentivar o (s) aluno (s) a participar (em)
- Para dar segurança
- Para melhorar as relações

8. Franze as sobrancelhas

- Porque está em desacordo com os alunos
- Para mostrar autoridade
- Para mostrar desagrado

9.Utilizar a mão direita para apontar

- Ajuda na explicação
- Para incidir em pontos importantes
- Como estímulo visual para facilitar a compreensão dos alunos

10.Acenar com a cabeça positivamente

- Para demonstrar que está de acordo com o aluno
- Para encorajar os alunos a falarem

A quarta parte (Parte IV) é constituída por questões em que se pede aos sujeitos uma opinião sobre os efeitos da inclusão nas aprendizagens dos alunos. Com este grupo de questões pretendemos saber qual a opinião destes acerca do Decreto-Lei nº3 e a influência do mesmo no processo de inclusão, tanto nos alunos com NEEP como nos outros.

Por fim, a quinta parte (Parte V) é constituída por dois blocos de questões que permitem aos nossos participantes elencarem um conjunto de Sugestões/Alterações.

Na construção do questionário optámos exclusivamente por perguntas fechadas, pois a realização do mesmo tinha como objetivo permitir a triangulação de dados e as questões partiam de um conjunto de componentes já conhecidos e analisados (videogravação de aulas e entrevistas).

Assim, configurámos um questionário personalizado e único para cada professor, composto por um conjunto de questões que tem como base analisar os comportamentos não-verbais dos professores após o visionamento das videograções das suas aulas. Escolhemos um conjunto de questões já atrás referenciadas (na III parte) que permitiam responder a respostas concretas de acordo com as que tinham sido colocadas nas entrevistas. E que em qualquer momento poderiam ser contrastadas com as observações das aulas e com as entrevistas.

Após a construção do questionário tivemos como preocupação apresentar o mesmo a um grupo de docentes externo ao nosso estudo de diferentes escolas e de diferentes níveis de ensino para assim recolhermos as suas sugestões a fim de verificar a validade de conteúdo do nosso questionário, isto é, será que ele pergunta exatamente aquilo que pretendemos que ele pergunte?

É no entanto importante referir que dado o facto de os questionários serem personalizados, uma vez que existe um conjunto de questões que tem como base analisar os comportamentos não-verbais dos professores após o visionamento das videograções das suas aulas e da análise das respostas as entrevistas, este grupo de perguntas foi retirado e apenas foi dado para analisar o questionário com o conjunto de questões comuns a todos os docentes.

Deste processo resultaram fundamentalmente sugestões de alteração ao texto de algumas questões.

Há ainda a referir que o questionário foi respondido pelos nossos participantes dois meses após a realização das entrevistas e sem a presença da investigadora. A presença da mesma podia contextualizar, clarificar ou refinar o conteúdo do questionário, mas podia igualmente ser entendido como um elemento de pressão e o nervosismo poderia acelerar as respostas dos professores, reduzindo o tempo de reflexão nas questões.

Ao longo do nosso estudo tivemos oportunidade de observar diferentes fatores que podem levar a análises diferenciadas do mesmo comportamento. As quais passamos

a enumerar:

a) O ambiente e contexto em que decorre a aula.

Ex: As regras formais e informais de participação, o tipo de atividades desenvolvidas.

b) A disposição dos alunos.

Ex: O modo como estão dispostas as mesas, modo tradicional em fila ou por grupos etc.

c) O conceito que os professores têm acerca do modo como se deve ensinar.

Ex: um ambiente relaxado que permita a interação entre todos ou pelo contrário um ambiente rígido e severo.

d) A personalidade e o pensamento do professor.

Ex: Estilos diferentes de interação produzem modos diferentes de comunicação. A cultura e função social do professor.

Ex: Condiciona determinados comportamentos e inibe outros.

e) A experiência profissional.

Ex: O número de anos que leciona, início de carreira ou fim de carreira.

f) A escassa formação acerca da comunicação não-verbal e da inclusão.

Ex: não permite uma análise consciente dos gestos e movimentos corporais usados.

g) A imagem do professor eficaz e correto.

Ex: Leva a respostas díspares entre as observações e as respostas às entrevistas e questionários.

h) As leis emanadas pelo Ministério da Educação.

Ex: Condicionam os professores nas suas atitudes e a utilização de diferentes métodos de ensino.

CAPÍTULO VII

Análise de Dados e Resultados

Estudos de Caso

Análise de Dados e Resultados do Estudo de Caso

Nesta parte do nosso trabalho vamos proceder à análise dos dados recolhidos de acordo com a seguinte ordem: em primeiro lugar os dados recolhidos através da observação das gravações das aulas, em segundo lugar os dados recolhidos através de inquérito por entrevista e por fim a análise dos questionários.

1. Apresentação do Processo do Estudo de Caso

O processo metodológico seguido neste estudo de casos é o seguinte:

1. Cada professor será estudado no seu contexto pessoal, para tal indicamos a idade, a formação académica possuída e os cursos frequentados. De seguida serão analisados os seus comportamentos não-verbais através da observação das videograções das aulas. Com esta técnica observamos e interpretamos os comportamentos não-verbais de um modo claro e objetivo. A descrição exata pode ser consultada na documentação de cada professor que se encontra nos diferentes anexos.

2. Em cada professor foi observado um conjunto de comportamentos não-verbais que posteriormente foram agrupados em categorias. Apresentando-se um esquema de categorização por professor. Todas as observações vão sendo confirmadas em cada um deles através das entrevistas. As suas interpretações vão nos mostrando a sua consciencialização acerca dos seus comportamentos.

3. De seguida faz-se uma análise conjunta (tabela individual por professor) de todo o material em que se compara a observação dos comportamentos com as respostas verbais da entrevista, que são espontâneas, e as respostas escritas do questionário que são mais refletidas.

O tratamento dos dados de cada participante no nosso estudo segue os seguintes domínios:

1- Interpretação dada pelos seus comportamentos não-verbais nas aulas no estabelecimento do clima emocional nas seguintes áreas:

1.1- Expressões faciais

1.2- Aspectos visuais

1.3- Proximidade física

1.4- Contacto físico

1.5- Gestos e movimentos

2- Nível de consciência apresentado pelos professores dos comportamentos não-verbais

3- Variáveis de proximidade mais frequentes e categorias manifestadas.

4- A importância que cada um dos professores dá ao comportamento não-verbal no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com NEE.

5- A necessidade de formação.

Nota: No estudo de caso abreviamos as expressões que indicam a localização nos respetivos protocolos, do seguinte modo:

Q- Questionário

D.E- Descrição etnográfica

E- Entrevista

2. Estudo de Caso

Nesta parte do nosso trabalho pretendemos analisar os comportamentos não-verbais dos diferentes professores envolvidos no estudo. Nesse sentido iremos analisar de modo pormenorizado alguns domínios do comportamento não-verbal: Expressões faciais, aspetos visuais, proximidade física, contacto físico, gestos e movimentos.

Importa contudo referir que esta análise visa sobretudo ver o modo como os professores utilizam esses comportamentos com os alunos com NEEP. Para que tal entendimento possa ser efetuado de uma forma clara por todos, apresentamos a disposição física das salas de aulas (planta) dos diferentes professores assim como o lugar afeto aos alunos com NEE na sala. Pois é nosso entendimento que a estrutura física da sala de aula pode condicionar as interações com os alunos assim como reflete a posição do professor no processo ensino/ aprendizagem e de inclusão. Nesta parte do nosso estudo pretendemos apresentar quais os comportamentos não-verbais mais comuns dos nossos professores com os alunos com NEE.

Importa contudo referir que a opinião da investigadora nem sempre é concordante com as respostas dos professores, pois algumas vezes é apurada pela mesma de acordo com as observações registadas após o visionamento das videografações.

2.1 Caso 1- Professora A

Esta professora (P.A.) tem 6 anos de serviço. A sua idade situa-se entre os 25 e os 30 anos. Trabalhou sempre no 2º ciclo (5º e 6º anos).

A sua formação de base foi efetuada numa Escola Superior de Educação e não tem outro tipo de formação específica apesar ter efetuado algumas ações de formação contínua.

Sempre teve alunos com NEE nas suas turmas. Acredita que a experiência e o trabalho de equipa é fundamental para desenvolver o seu trabalho com coerência e credibilidade.

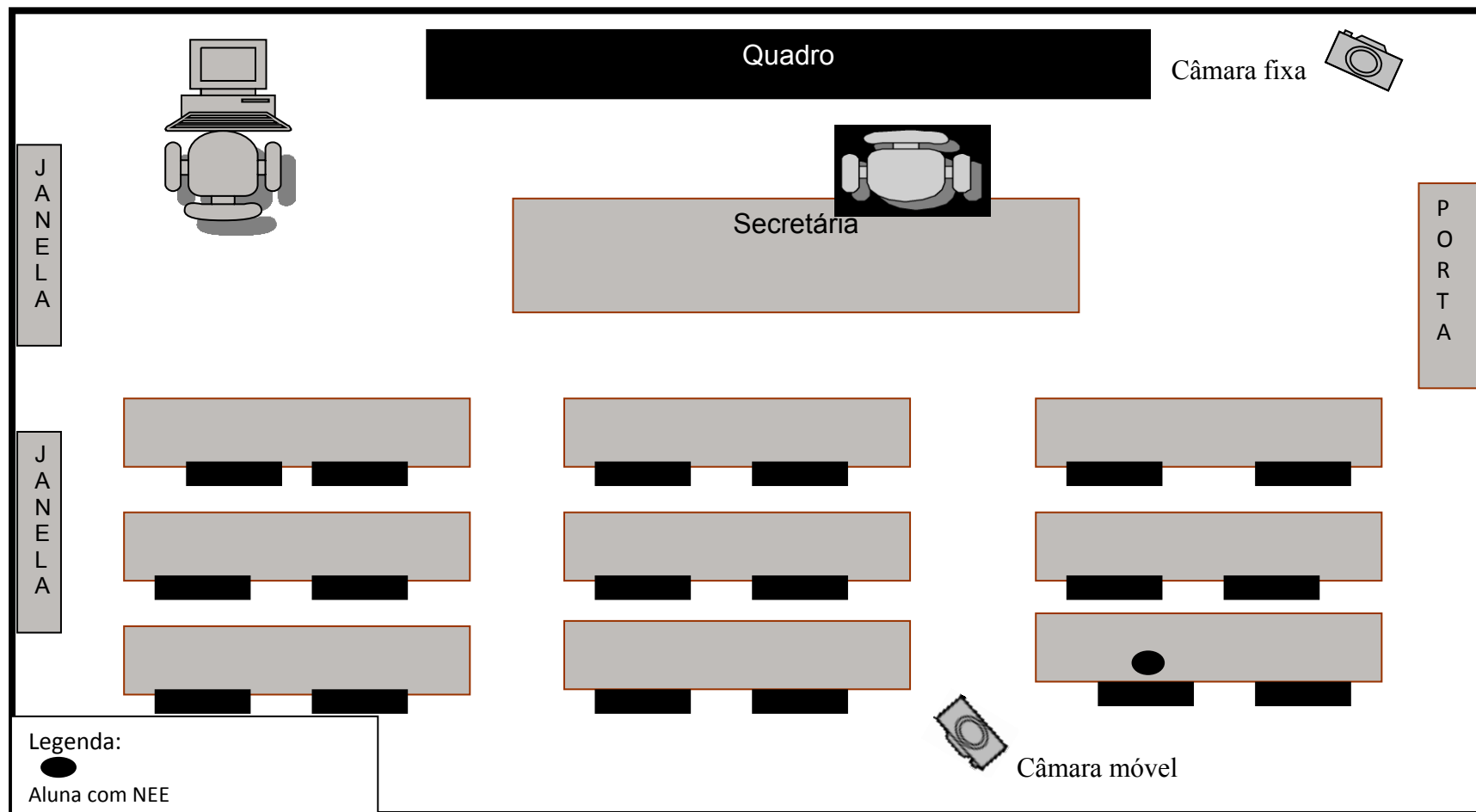
A observação através da videografação foi realizada numa turma do 5ºano de escolaridade, onde se encontra uma aluna com problemas intelectuais graves e com um quadro de hiperatividade, composta por 20 alunos (de acordo com a legislação portuguesa sempre que um aluno com NEEP frequenta uma turma, esta só pode ter 20

alunos). Importa referir que se trata de uma turma bastante agitada ao nível do comportamento. Foram realizadas três sessões de observação.

A atividade lectiva é muito diretiva, centrada essencialmente no método expositivo o qual se pode depreender através da observação da planta da sala de aula Figura nº 29.

As atividades propostas são iguais para todos os alunos, contudo a professora interpela os alunos no decorrer das atividades, permitindo uma interação de ideias.

Figura 29: Planta da sala da professora A



2.1.1 Interpretação dos Comportamentos Não-Verbais

A professora A concorda que ensinar é comunicar e que a comunicação é mais do que simples palavras. Afirma ao longo da sua entrevista que os seus comportamentos não-verbais são fundamentais para melhorar o clima afetivo dentro da sala de aula com todos os alunos mas em especial com os alunos com NEE.

A professora A tem consciência que a comunicação não-verbal é essencial para fomentar um clima de aprendizagem dentro da sala de aula.

“Acho...acho. Acho que é importante... Acho que é importante nós sabermos comunicar de todas as formas e mais algumas.” (E.A, p. 406)

“...coloca-se de frente para os alunos sorrindo” (D.E.A. 85, p. 395)

Este entendimento reflete de certo modo o pensamento de diferentes autores quando defendem que a proximidade física, a expressão facial e o contacto físico, podem ser complementares à linguagem verbal no processo de comunicação entre professores e alunos.

A P.A. acredita que a comunicação verbal pode induzir muitas vezes os alunos em falsas interpretações, pois por vezes as palavras podem estar imbuídas de um duplo sentido, e um olhar ou um gesto podem ajudar os alunos a uma compreensão mais clara. Nesse sentido a professora pensa que o uso da comunicação não-verbal é uma mais-valia para os alunos com NEEP.

“Sim... o olhar sei lá... é importante... e às vezes resulta mais do que estarmos sempre a repetir a mesma coisa “ (E.A, p.406).

2.1.1.1 Expressões Faciais

Knapp citado por Cuadrado (1992:117) refere que os dados científicos não nos ajudam muito no processo de conhecimento de outra pessoa pelas suas características faciais, contudo muitas vezes produzimos juízos acerca das mesmas de acordo com as nossas perceções.

Evidentemente que o rosto e as suas expressões são uma importante ferramenta no processo de interação na sala de aula. Podemos afirmar que quando pronunciamos uma palavra acompanhada por exemplo por gesto com a cabeça estamos a clarificar a resposta verbal. Neste contexto podemos afirmar que uso deste tipo de expressões pode dar indicações claras aos alunos sobre as suas respostas e questões permitindo assim

uma retroalimentação permanente do discurso verbal e conseqüentemente uma melhoria das aprendizagens e do clima emocional da sala de aula.

Da análise efetuada nas videograções em cruzamento com as entrevistas e questionários podemos referir que a professora A concorda que o sorriso é a expressão adequada para fomentar um bom relacionamento, assim como um clima de cumplicidade e segurança na sala de aula e com os alunos com NEEP.

“... Quando pretendo melhorar o clima da aula uso o sorriso e também como incentivo para melhorar o comportamento dos alunos” (E.A, p.408)

Cuadrado (1992) afirma que o sorriso predetermina uma comunicação mais eficaz e positiva entre o professor e os alunos.

Contudo por vezes encontra-se condicionada, por alguns fatores contextuais tais como: comportamento disciplinar da turma assim como a personalidade do próprio professor.

Através da nossa observação podemos igualmente afirmar que o sorriso pode ser encarado como um sentimento de reciprocidade e que foi assinalado na descrição etnográfica da nossa professora. Contudo podemos constatar que professora raramente sorri, quando questionada sobre o facto refere o comportamento da turma como fator preponderante.

“... é uma tentativa de controlo para com a turma, porque eles levam tudo na brincadeira e acho que só quando eu tenho a cara mais feia é que eles se lembram que estão numa sala” (E.A, p.407)

Para além do sorriso encontramos outro marcador facial: franzir as sobrancelhas.

“Volta a olhar e franze as sobrancelhas” (D.E.A. 37, p.392)

A professora encara a expressão como um gesto de reprovação e de desagrado relacionado com o comportamento dos alunos. O que coincide com as nossas observações.

“Sim é para mostrar o meu desagrado normalmente utilizo essa expressão quando não estou de acordo com o modo como estão a resolver as atividades propostas” (E.A, p.408)

Importa ressaltar que este aspeto da comunicação não-verbal apenas se encontra

presente em dois dos professores do nosso estudo.

2.1.1.2 Expressões Visuais

O olhar fixo pode ser um regulador da comunicação em determinados momentos. Olha-se para o aluno para o informar que não se gosta do que ele disse. Ou então para o informar que estamos de acordo com o que disse refletindo uma atitude positiva.

Os professores que participaram no nosso estudado, de um modo geral têm objetivos similares no que se refere a utilização do olhar. Contudo utilizam-no com intenções distintas, quando usam “olhar fixo “ e “olhar fixo e sério” todos foram unânimes em referir que pretendiam passar uma mensagem para toda a turma de disciplina e não em particular aos alunos com NEE.

“Sim... o olhar sei lá... é importante... e às vezes resulta mais do que estarmos sempre a repetir a mesma coisa “ (E.A, p.406)

“O olhar fixo é para impor respeito, pois eles são muito conversadores...” (E.A, p.407)

O olhar fixo é utilizado como uma estratégia de disciplina mas também como um modo de retroalimentar a comunicação. Perante o olhar fixo os alunos calam-se de forma imediata, o que quer dizer que sabem interpretar o gesto da professora.

Podemos afirmar que este gesto foi apreendido pelos alunos com base no conhecimento que têm da professora. Sendo utilizado de forma consciente por parte da professora.

“Olhar em determinadas direções e fixamente”

- Para impor a disciplina.
- Para chamar atenção da matéria. (Q.A, p.424)

Encontramos também outra utilização do olhar fixo ou direto, quando quer transmitir algum *feedback* positivo a aluna, este contacto visual vai acompanhado normalmente de outros gestos manuais. O seu olhar funciona como elemento motivador e orientador.

“...quando olho para o caderno é para ver como estão a realizar as atividades ...” (E.A, p.407)

Os olhos também podem ser usados como indicador de interesse ou falta do mesmo quando um aluno se aproxima do professor para pedir ajuda ou um esclarecimento. No nosso estudo tivemos oportunidade de confirmar que de um modo geral todos os professores olham diretamente para os alunos.

No caso da professora A podemos constatar que esta se dirigia com frequência ao lugar da aluna, para lhe prestar ajuda, olhando fixamente para aluna e depois para o caderno. Contudo na maioria das vezes não dava nenhum *feedback* à aluna.

2.1.1.3 Proximidade Física

A proximidade transmite de certo modo a necessidade de estabelecer uma relação afetiva, de comunicar interesse e preocupação pelo interlocutor e ilustrando uma atitude de escuta e disponibilidade

“Vai junto da aluna com nee debruça-se na mesa “ (D.E.A. 64, p.393)

“...para demonstrar o meu interesse pelo trabalho dos alunos”. (E.A, p.407)

“- É... porque eu acho que... que esta miúda é muito carente, muito” (E.A, p.407)

Contudo, tivemos oportunidade de verificar que a professora passa muito tempo junto ao quadro, mantendo assim alguma distância com os alunos nomeadamente com a aluna com NEE, só esporadicamente passa pelo seu lugar. Quando foi chamada a refletir sobre a questão, referiu que tinha uma intencionalidade com o comportamento.

“Mas depois quando é para falar para todos... não sei... se calhar isto é um vício de professor errado, mas é aquela intenção de vir para a frente e para que eles todos me consigam ver e ouvir.” (E.A, p.406)

Contudo contrastando com a resposta do questionário esta não é coincidente com a resposta da entrevista.

“Estar junto ao quadro”

- Está mais perto do quadro para utilizar quando necessita. (Q.A, p.423)

Da análise das observações através da videogravação podemos constatar que esse comportamento era recorrente em todas as sessões e que tinha como fim, recolher atenção dos alunos, impor distância e demarcar o território. O quadro parece ser o local de eleição, quase podemos afirmar que é o seu “porto seguro.”

A proximidade do professor é de extrema importância, todos sabemos que essa proximidade desenvolve nos alunos um clima de segurança, provocando nos mesmos uma atitude positiva assim como uma maior de intimidade, aumentando a confiança.

No caso da PA esta proximidade é pouco frequente e não ocorre com o objetivo de promover essa proximidade, quando foi convidada a observar as videogravações e a refletir sobre o facto de estar sempre junto do quadro referiu o seguinte:

“...Trata-se de uma turma bastante conversadora, muito conflituosa... Portanto eu circulo pela sala também para tentar mais ou menos apoiar e controlar a situação.”

(E.A, p.406)

Observamos através do seu comportamento que a PA recorre com muita frequência ao quadro como recurso para as explicações que pretende transmitir aos alunos. Para além disso, esse local proporciona-lhe uma certa segurança digamos que é tido por esta como o local ideal para controlar toda a turma.

Importa referir que esta professora tal como referimos na caracterização do contexto de sala de aula, não pratica um ensino diferenciado com a aluna com NEEP. Esse é talvez o motivo porque lhe dedica pouca atenção, passando grande parte do tempo junto do quadro.

Para terminar há ainda que a referir que, de todos os professores participantes no nosso estudo, esta professora é a única que não apresenta manifestações de contacto físico.

2.1.1.4 Gestos e Movimentos

Observamos na P.A. uma grande quantidade de movimentos e gestos corporais,

Segundo Birdwhistell (1970), os gestos corporais são sem dúvida a fonte mais rica de estímulos de proximidade.

A P.A. apresenta uma grande quantidade de gestos, quando questionada sobre a qual a intenção do uso dos mesmos referiu que não sabia

“Levanta os braços tentando chamar atenção” (D.E.A. 24, p.392)

“isso um bocado inconsciente...já me sai espontaneamente...” (E.A, p.407)

Apesar desta professora referir que utiliza estes gestos de forma inconsciente, ao analisarmos as observações através da videogravação podemos afirmar de certo modo

que o faz sempre com a intenção de reforçar o sua comunicação verbal ou para chamar atenção dos alunos.

“Chama atenção usando as mãos para que olhem para o quadro”. (D.E.A. 34, p.392)

“Vai usando os dedos para enumerar tarefas.” (D.E.A.10, p.391)

Quando confrontamos com as respostas das entrevistas e dos questionários temos oportunidade de conferir que a P.A. apesar de referir que o faz de modo inconsciente, demonstra alguma intencionalidade.

“...salientar... com as mãos...”(E.A, p.407)

Estender os braços e gesticular com as mãos

-Ajuda a explicar conceitos (Q.A, p.423)

“É mais uma postura... para reforçar a ideia de alguma coisa ou da importância de alguma coisa, de... que eles foquem a atenção para aquilo”. (E.A, p.407)

Observamos igualmente que se desloca com muita frequência ao fundo da sala, voltando de imediato para junto do quadro

“Volta ao fundo da sala.” (D.E.A. 81, p.394)

“Porque a aluna com nee esta sentada ao fundo da sala, assim vou controlando as atividades que esta a realizar e o seu comportamento.” (E.A, p.406)

Ao longo das diferentes sessões de observação da P.A. podemos constatar que a dedica alguma atenção a aluna com NEE, mas não o faz de forma sistemática, durante o decorrer das aulas, parece esquecer-se que esta aluna está presente.

Recorre com muita frequência, tal como ficou explicitado anteriormente, aos gestos dêiticos para acompanhar a comunicação verbal apontando geralmente a entidades concretas como o quadro ou o uso dos dedos para ilustrar o seu discurso.

Este tipo de estratégia apesar de inconsciente como é referida pela professora contribui para a eficácia das aprendizagens da aluna com nee tal como referimos no capítulo VI.

2.1.2 Nível de Consciência dos Comportamentos Não-Verbais

Como já referimos anteriormente a P.A. refere continuamente que não sabe o significado dos gestos que usa na sua comunicação não-verbal refere que essa utilização é feita de um modo empírico e sem intenção.

“É verdade que faço isso se calhar já um bocado inconsciente mas uso porque quero sei lá... faço isso um bocado inconsciente... já me sai espontaneamente...” (E.A, p.407).

Podemos inferir que a professora apresenta uma grande preocupação em manter a disciplina na sala de aula e para tal recorre com frequência a alguns gestos icónicos como ex: bater com a mão no quadro para chamar atenção dos alunos ou franzir as sobrancelhas para mostrar desagrado, usa igualmente com alguma frequência gestos dêiticos para ilustrar o seu discurso.

Apesar da P.A. referir que o faz de um modo empírico e sem sentido de consciência da nossa observação podemos concluir que alguns dos gestos utilizados na sua comunicação não-verbal refletem um pouco da sua personalidade tais como: franzir as sobrancelhas ou uma expressão fechada ao nível da face como o olhar fixo que utiliza para impor respeito. À luz das nossas observações e dos dados recolhidos, uma das explicações que achamos que se adequa ao facto da professora referir que não tem consciência dos seus comportamentos não-verbais, pode estar relacionado com a situação de esta ter refletido sobre o uso dos mesmos anteriormente e ter transformado esses mesmos comportamentos em atos ritualizados.

2.1.3 Variáveis de Proximidade mais Frequentes e Categorias Manifestadas.

No capítulo VI, no ponto 3.2.2.1, apresentamos a categorização dos comportamentos não-verbais com base nas categorias definidas, adaptadas por Cuadrado (1992) que tinham como base o instrumento elaborado por Love e Roderick (1971) e procedemos à respetiva adaptação ao contexto do nosso estudo. A utilização destas categorias são fundamentais para o desenvolvimento do nosso estudo, pois permitem estabelecer uma relação de coerência entre as respostas dadas pelos professores nas entrevistas e questionários e o nível de relação desenvolvido com os alunos. Importa contudo destacar que o nosso sistema da categorização apresenta algumas diferenças relacionadas com o contexto sócio-cultural e com o objetivo do nosso estudo. Para realização dos referidos esquemas seguimos o modelo apresentado

por Cuadrado (1992) procedendo a respetiva adaptação.

Nesse sentido tentamos efetuar uma adaptação de acordo com a realidade do nosso estudo "Es necesario destacar que este instrumento de categorização de Love y Roderick presenta diferencias de significado de algunos comportamientos no-verbales que pueden deberse a un contexto sociocultural diferente" (Cuadrado, 1992:165).

Figura 30, apresenta-se graficamente a função das áreas estabelecidas com as variáveis de proximidade presentes na P.A.

A área onde encontramos um maior número de movimentos corporais, encontra-se ao nível do tronco, braços, das mãos e dedos. A maior parte dos movimentos flui de fatores intrínsecos à sua própria personalidade. Como já tínhamos referido anteriormente, alguns destes gestos demonstram uma intenção comunicativa enquanto outros são meramente expressivos.

A presença da variável de proximidade adquire uma grande relevância no contexto do nosso estudo, uma vez que esta demonstra a posição que a P.A. tem em relação à aluna integrada na turma, demonstra preocupação com a mesma e a necessidade de desenvolver uma comunicação personalizada.

Tal como já tínhamos referido anteriormente, esta professora não desenvolve contacto físico com a aluna, apenas se aproxima da sua mesa que se encontra situada no fundo da sala, tal como apresentamos na planta sala na Figura 29.

No que diz respeito ao contacto visual, observa-se que este é utilizado como estratégia de controlo e regulação do comportamento dos alunos e da aluna.

A expressão através do sorriso serve para melhorar o clima da aula e também como incentivo aos alunos, pelo seu comportamento. Contudo franzir as sobrancelhas, é tida como uma expressão emocional de desagrado, funcionando ao mesmo tempo como uma estratégia de controlo.

Nas suas deslocações pela sala, observa-se que domina o espaço, contudo mantêm-se a maioria do tempo junto ao quadro, quando se desloca na sala é apenas para se aproximar da aluna integrada, tal atitude pode ser tida como uma atitude discriminatória perante os outros alunos (que podem achar que estão abandonados), como da aluna que se pode achar um alvo da atenção da professora.

Na Tabela 10 apresentamos um mapa correspondente à finalidade de cada um dos seus gestos da P.A. Convém salientar que cada um destes comportamentos serve de apoio ao discurso verbal e como modo de chamar a atenção dos alunos.

Na Tabela 11 exibimos graficamente as categorias do comportamento não-verbal da professora. Importa referir que estes comportamentos foram adaptados à realidade do nosso estudo. Desta representação gráfica destacamos os seguintes aspetos:

Apresenta comportamentos não-verbais Em quase todas as categorias com a exceção das seguintes categorias:

- ✓ **Elogia o comportamento da aluna com nee**
- ✓ **Aceita as ideias da aluna com nee e apresenta-as**

Figura 30: Classificação das variáveis de proximidade

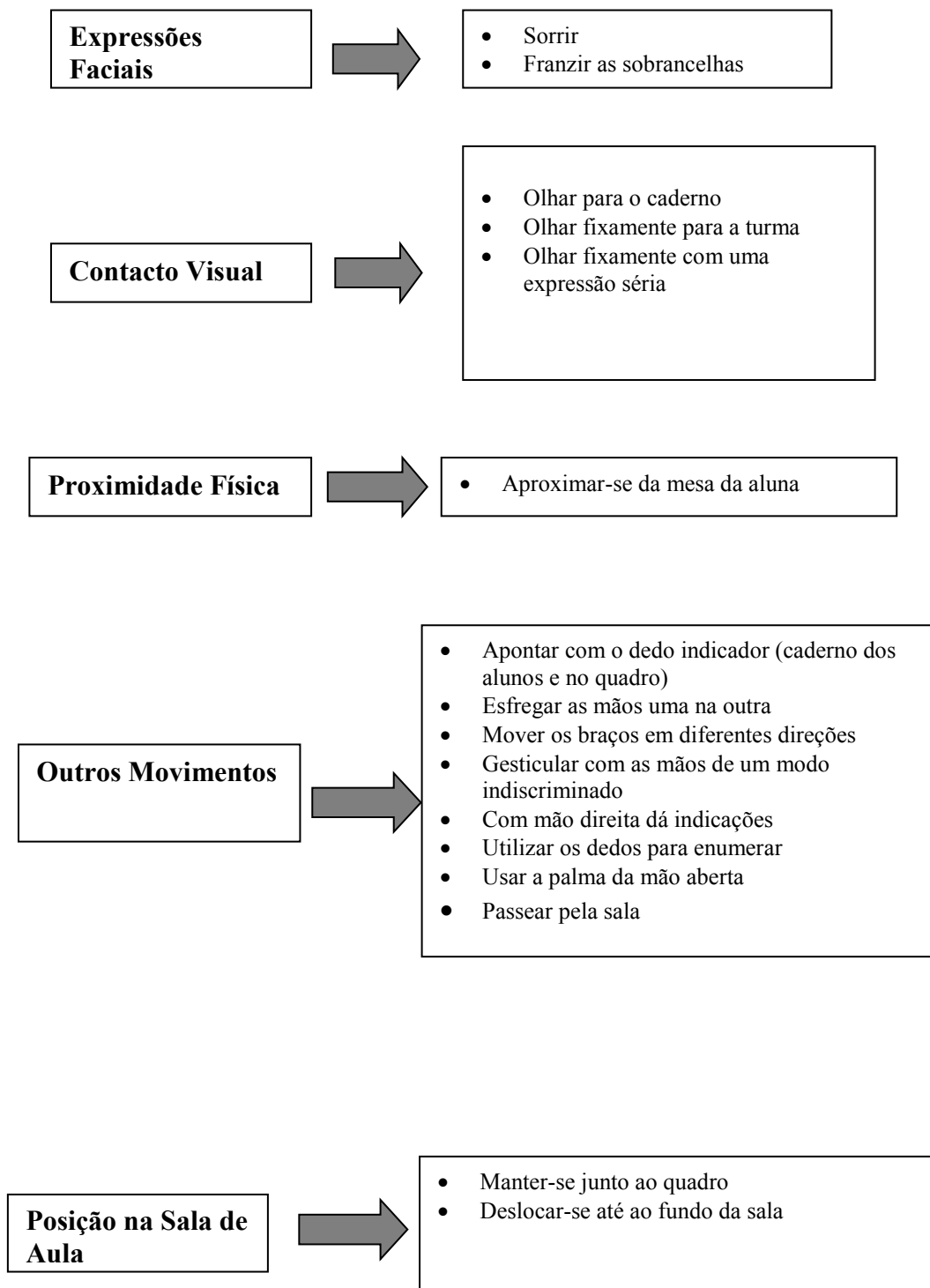


Tabela 10: Finalidade das mensagens

<i>APOIO VERBAL</i>	<i>CHAMADA DE ATENÇÃO</i>	<i>FOCAR A ATENÇÃO</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Olhar fixamente para a turma • Gesticular com as mãos • Com mão direita dá indicações • Utilizar os dedos para enumerar 	<ul style="list-style-type: none"> • Olhar fixamente para a aluna • Usar a palma da mão aberta 	<ul style="list-style-type: none"> • Apontar com o dedo indicador (caderno dos alunos e no quadro)
<i>REFORÇO</i>	<i>ACEITAÇÃO</i>	<i>SEGURANÇA</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Olhar fixamente para o aluno • Sorrir 	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximar-se da mesa da aluna 	<ul style="list-style-type: none"> • Sorrir
<i>DAR ORDENS</i>	<i>AUTORIDADE</i>	<i>CONFIANÇA</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Usar a palma da mão aberta 	<ul style="list-style-type: none"> • Franzir as sobrancelhas • Olhar fixamente para o aluno • Manter-se junto ao quadro 	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximar-se da mesa da aluna • Olhar fixamente
<i>AJUDA</i>	<i>CONTROLO DO COMPORTAMENTO</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Com mão direita dá indicações • Utilizar os dedos para enumerar 	<ul style="list-style-type: none"> • Circular pelo centro da sala 	

Tabela 11: Categorias dos comportamentos não-verbais

Aceita o comportamento da aluna com nee	Elogia o comportamento da aluna com nee	Aceita as ideias da aluna com nee e apresenta-as
<ul style="list-style-type: none"> • Sorri 		
Mostra interesse pelo comportamento da aluna com nee	Possibilita e fomenta a interação entre todos os alunos	Dá instruções a todos os alunos
<ul style="list-style-type: none"> • Mantêm o contacto visual 	<ul style="list-style-type: none"> • Aceita a posição espacial escolhida pela aluna 	<ul style="list-style-type: none"> • Assinala com a mão • Olha em diferentes direções • Gesticula com as mãos • Identifica aspetos numéricos utilizando os dedos
Mostra autoridade aos alunos	Chama atenção dos alunos	Demonstra algo por meio do seu comportamento
<ul style="list-style-type: none"> • Franze as sobrancelhas • Olha fixamente para a turma • Arqueia as sobrancelhas 	<ul style="list-style-type: none"> • Faz movimentos com o corpo e com as mãos para reforçar uma expressão 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza materiais didáticos • Exemplifica uma informação verbal com atuações não-verbais
Ignora o comportamento da aluna com nee	Posição corporal na sala de aula	
<ul style="list-style-type: none"> • Não demonstra nenhuma reação quando a aluna espera algo • Não responde as solicitações da aluna 	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece na parte da frente da sala junto ao quadro 	

2.1.4 A Importância da Comunicação Não-Verbal no Processo de Ensino/Aprendizagem dos Alunos com NEE.

No contexto da nossa investigação era importante recolhermos a opinião de todos os participantes no estudo, acerca da comunicação não-verbal com os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, para aferirmos se a posição que estes defendiam estava em consonância com as observações. A P.A. quando questionada sobre o assunto respondeu o seguinte:

“Sim... o olhar sei lá... é importante... e às vezes resulta mais do que estarmos sempre a repetir a mesma coisa”(E.A, p.406).

A P.A., responde de uma forma concisa e refere-se apenas ao olhar, tal como tivemos oportunidade de referir ao longo de toda a análise não apresenta consciência acerca do uso da comunicação não-verbal, contudo entra um pouco em contradição com

a nossa observação, porque muitos dos gestos usados tinham como objetivo reforçar o discurso verbal, logo revestem-se como uma ajuda inestimável para a aluna, pois o facto de usar alguns gestos representacionais, nomeadamente os dêiticos, estes como podemos constatar no capítulo V, são de uma importância extrema na complementaridade da comunicação verbal. Porque elucidam e complementam o discurso, são de extrema importância com este tipo de alunos que muitas vezes necessitam de um reforço ao nível do não-verbal para poderem entender determinados conceitos.

2.1.5 A Necessidade de Formação.

P.A. defende que a comunicação é de extrema importância no processo de ensino / aprendizagem, que nos leva a inferir que concebe a aprendizagem como um processo comunicativo. Contudo refere que não recebeu muita formação acerca do processo comunicativo.

A respeito da formação inicial refere o seguinte:

“Não muito... não.” (E.A, p.406).

Quando questionada acerca da necessidade de formação nesta área salientou que,

“Acho...acho. Acho que é importante... Acho que é importante, nós sabermos comunicar de todas as formas e mais algumas.” (E.A, p.406).

Na entrevista para além de questionarmos da necessidade de formação na área da comunicação não-verbal, colocamos igualmente uma questão para percebermos das necessidades de formação na área da educação especial a qual respondeu o seguinte:

“Mesmo a nível da lista de formações que fazemos do nosso agrupamento Centro da Batalha não há nada, da construção de materiais, não há nada que nos diga, que nos ajude a termos mais conhecimentos.” (E.A, p.409).

“Os cursos continuam muito teóricos na minha opinião e quando nós estamos no terreno é que nós, nos deparamos com as situações e temos de encontrar soluções e depois depende das escolas” (E.A, p.410).

Tabela 12: Interpretação dos comportamentos não-verbais da professora A

* Opinião discordante da investigadora

Professor A				
Expressões Faciais	Descrição Etnográfica	Entrevista	Questionário	Interpretação da Investigadora
Sorrir	<p>“...coloca-se de frente para os alunos sorrindo.” (D.E.A.85, p.395)</p> <p>“...coloca-se de frente para os alunos sorrindo.” (D.E.A.125, p.398)</p>	<p>“.... Quando pretendo melhorar o clima da aula uso o sorriso e também como incentivo para melhorar o comportamento dos alunos.” (E.A, p.408)</p>	<p>Para melhorar as relações (Q.A, p.424)</p>	<p>O professor A raramente usa o sorriso tanto com a turma como com a aluna com NEE, no nosso entendimento o facto deve-se principalmente a agitação existente na sala de aula e ao comportamento dos alunos. Quando utiliza o sorriso quase sempre tem como finalidade dar um feedback positivo aos alunos.</p>
Franzir as sobrancelhas	<p>“Volta a olhar e franze as sobrancelhas.”(D.E.A.37, p.392)</p> <p>“...ar zangado franzindo as sobrancelhas...”(D.E.A.110, p.397)</p>	<p>“Sim é para mostrar o meu desagrado normalmente utilizo essa expressão quando não estou de acordo com o modo como estão a resolver as atividades propostas.” (E.A, p.408)</p>	<p>Mostrar desagrado (Q.A, p.424)</p>	<p>Este comportamento efetivamente tem como objetivo demonstrar desagrado pelo modo como os alunos estão a desenvolver as atividades</p>

Professor A				
Contacto visual	Descrição Etnográfica	Entrevista	Questionário	Interpretação da Investigadora
Olhar fixo	Pára junto do quadro e olha fixamente para os alunos. (D.E.A.120, p.398)	“Sim... o olhar sei lá... é importante... e às vezes resulta mais do que estarmos sempre a repetir a mesma coisa “(E.A, p.406)	Como demonstração de interesse pelo que os alunos disseram (Q.A, p.424)	Mostrar autoridade e controlo. Chamada de atenção.
Olhar fixo e sério	Olhando com um ar sério de frente para a turma (D.E.A.123, p.398)	“O olhar fixo é para impor respeito, pois eles são muito conversadores...”(E.A,p.407)	Impor ordem (Q.A, p.424)	Para trazer ordem a toda a turma
Olhar para o caderno	Olhando para os cadernos dos alunos. (D.E.A.123, p. 398)	“...quando olho para o caderno é para ver como estão a realizar as atividades ...” (E.A, p.407)	Para ajudar (Q.A, p.424)	Para orientar e apoiar

Professor A				
Manifestações de Proximidade Física	Descrição Etnográfica	Entrevista	Questionário	Interpretação da Investigadora
Aproximar-se da mesa dos alunos e inclinar-se	Vai junto da aluna com nee debruça-se na mesa (D.E.A.64, p.393)	“...para demonstrar o meu interesse pelo trabalho dos alunos”. (E.A, p.407)	Dar orientações (Q.A, p.423)	Determinar modo como decorrem as aprendizagens
Circular pela sala	Circula pela sala novamente (D.E.A.38, p.392)	“...Trata-se de uma turma bastante conversadora, muito conflituosa... Portanto eu circulo pela sala também para tentar mais ou menos apoiar e controlar a situação.” (E.A, p.406)	Facilitar a comunicação (Q.A, p.423)	Ajuda a estabelecer um ambiente de confiança e ao mesmo tempo permite um controlo de comportamentos pelo professor
Manter-se junto ao quadro	Volta ao quadro. (D.E.A.45, p.393)	“Mas depois quando é para falar para todos... não sei... se calhar isto é um vício de professor errado, mas é aquela intenção de vir para a frente e para que eles todos me consigam ver e ouvir.” (E.A, p.406)	Para chamar atenção dos alunos (Q.A, p.423)	Recolher atenção dos alunos e impor distância e demarcar o território. O quadro parece ser o local de eleição da professora quase podemos afirmar que é o seu “porto seguro” *

Professor A				
Gestos e Movimentos Corporais	Descrição Etnográfica	Entrevista	Questionário	Interpretação da Investigadora
Usar a palma da mão aberta	Chama atenção usando as mãos batendo com as palmas da mão no quadro. (D.E.A.34, p.392)	“ É verdade que faço isso se calhar já um bocado inconsciente:.. É mais uma postura... para reforçar a ideia de alguma coisa ou da importância de alguma coisa, de... que eles foquem a atenção para aquilo...” (E.A, p.407)	Chamar atenção (Q.A, p.423)	Chamada de atenção para a atividade
Deslocar-se até ao fundo da sala	Volta ao fundo da sala. (D.E.A.81, p.394)	“Porque a aluna com nee esta sentada ao fundo da sala, assim vou controlando as atividades que esta a realizar e o seu comportamento.” (E.A, p.406)	Observar (Q.A, p.423)	Observar a aluna e dar algum apoio individualizado
Gesticular com as mãos	Chama atenção usando as mãos para que olhem para o quadro. (D.E.A.34, p.392)	“...gosto muito de gesticular e apontar...” (E.A, p.407)	Sem intenção é espontâneo indiscriminado (Q.A, p.423)	Chamar atenção dos alunos
Mover os braços em diferentes direções	Levanta os braços tentado chamar atenção (D.E.A.24, p.392)	“isso um bocado inconsciente...já me sai espontaneamente...” (E.A,p.407)	Ajuda para clarificar determinado assunto (Q.A, p.423)	Apoio para a informação que esta a ser transmitida
Contar com os dedos	Vai usando os dedos para enumerar tarefas. (D.E.A.10, p.391)	“...salientar... com as mãos...”(E.A,p.407)	Para facilitar a informação (Q.A, p.423)	Apoiar a expressão verbal

2.2 Caso 2 - Professor P

Este professor (P.P.) tem 10 anos de serviço. A sua idade situa-se entre os 30 e os 40 anos. Trabalhou sempre no 2º ciclo.

A sua formação de base foi efetuada numa Escola Superior de Educação e não tem outro tipo de formação específica apesar ter efetuado algumas ações de formação contínua.

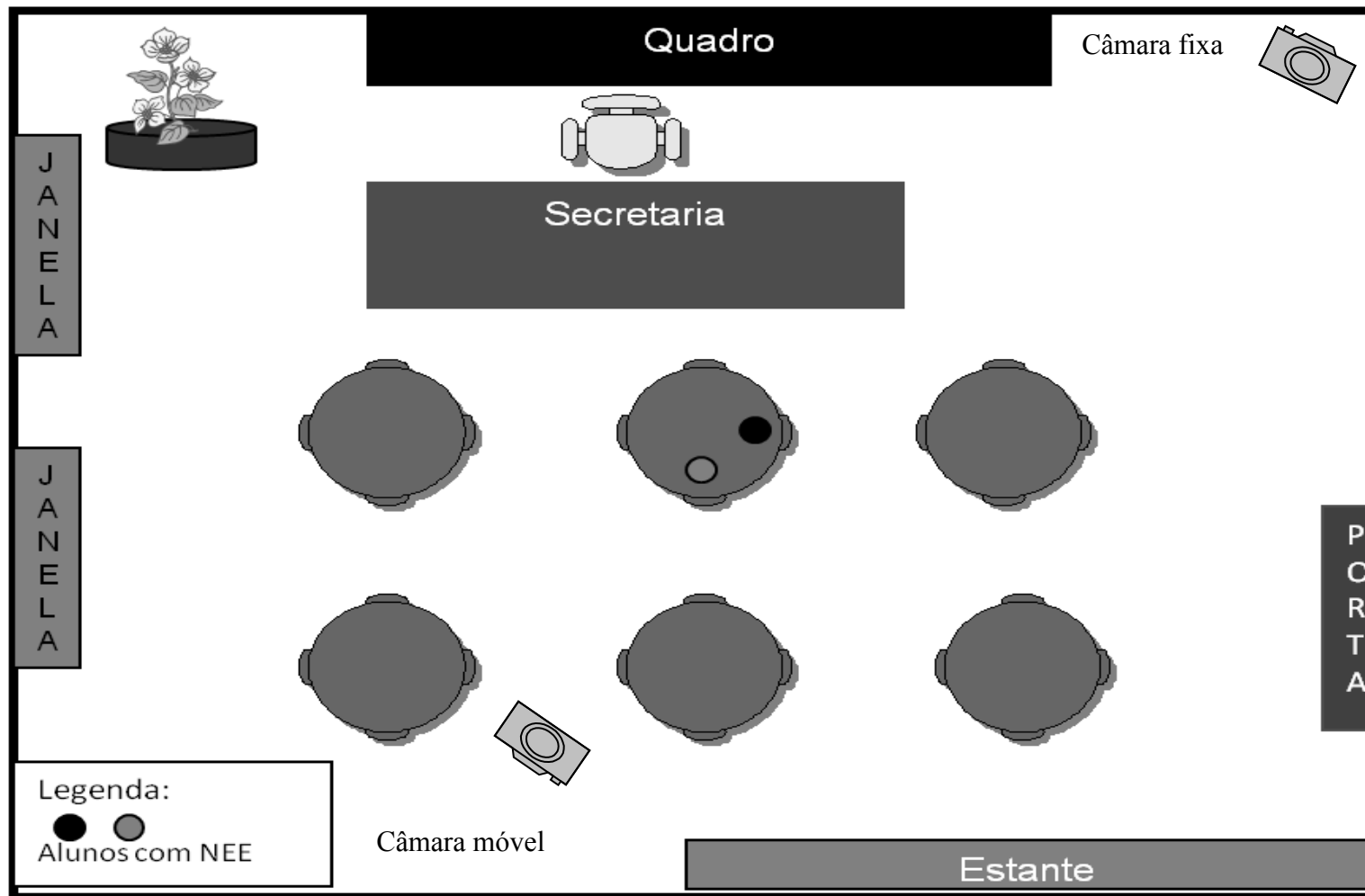
Sempre teve alunos com NEE nas suas turmas. Acredita que a experiência e o trabalho de equipa é fundamental para desenvolver o seu trabalho com coerência e credibilidade.

A observação através da videogravação foi realizada numa turma do 5ºano de escolaridade, composta por 20 alunos (de acordo com a legislação portuguesa sempre que um aluno com NEE frequenta uma turma, esta só pode ter 20 alunos) com dois alunos (um do sexo feminino e outro do sexo masculino), ambos com problemas intelectuais graves, importa referir que se trata de uma turma bastante agitada ao nível do comportamento.

A atividade lectiva estava preparada por atividades diferenciadas (por níveis de aprendizagem) os alunos estavam organizados por grupos conforme se pode constatar pela Figura 31. Trabalhando de forma autónoma sobre a sua orientação. Este modo de organização permite uma consciencialização por parte dos alunos das suas dificuldades e dos seus conhecimentos reais. Ao longo das suas aulas tivemos oportunidade de observar a sua preocupação em incrementar uma pedagogia diferenciada com os seus alunos, recorrendo sempre atividades e estratégias adequadas ao nível de cada um.

Este tipo de trabalho permite aos alunos desenvolver a sua autonomia, possibilitando uma maior disponibilidade por parte do professor para ajudar os que tem mais dificuldades.

Figura 31: Planta da sala do professor P



2.2.1 Interpretação dos Comportamentos Não-Verbais

O professor (P.P.) concorda que ensinar é comunicar e que a comunicação é um processo mais complexo do que simples palavras. Afirmo ao longo da sua entrevista que os seus comportamentos não-verbais são fundamentais para melhorar o clima afetivo dentro da sala de aula com todos os alunos mas em especial com os alunos com NEE.

O P.P. tem consciência que a comunicação não-verbal é essencial para fomentar um clima de aprendizagem dentro da sala de aula.

“Dirige-se a mesa dos alunos com nee sorrindo” (D.E.P.3, p.431)

Este entendimento vem de encontro ao pensamento de diferentes autores quando defendem que a proximidade física, a expressão facial e o contacto físico, podem ser complementares à linguagem verbal no processo de comunicação entre professores e alunos.

O P.P. acredita que a comunicação não-verbal é fundamental com os alunos com necessidades educativas para o estabelecimento de um clima de confiança.

“Para manifestar agrado e incentivar os alunos é como um estímulo” (E.P, p.448)

2.2.1.1 Expressões Faciais

Evidentemente que o rosto e as suas expressões são uma importante ferramenta no processo de interação na sala de aula. Podemos afirmar que quando pronunciamos uma palavra acompanhada, por exemplo, por um gesto com a cabeça estamos a clarificar a resposta verbal. Neste contexto podemos afirmar que o uso deste tipo de expressões, pode dar indicações claras aos alunos sobre as suas respostas e questões permitindo assim uma realimentação permanente do discurso verbal, e consequentemente, uma melhoria das aprendizagens e do clima emocional da sala de aula.

Da análise efetuada nas videograções em cruzamento com as entrevistas e questionários podemos referir que o P.P. concorda que o sorriso é a expressão adequada para fomentar um bom relacionamento, assim como um clima de cumplicidade e segurança na sala de aula bem como, com os alunos com NEEP.

“Dirige-se a mesa dos alunos com nee sorrindo” (D.E.P. 3, p.431)

Contudo por vezes encontra-se condicionado, por alguns fatores contextuais tais como: comportamento disciplinar da turma assim como a personalidade do próprio professor.

Através da nossa observação, podemos igualmente afirmar que o sorriso pode ser encarado como um sentimento de reciprocidade e que foi assinalado na descrição etnográfica do nosso professor.

Para além do sorriso encontramos outro marcador facial: franzir as sobrancelhas.

“Olha de frente para toda a turma e faz uma expressão de zangado franze as sobrancelhas” (D.E.P,9, p.431)

O professor encara a expressão como um gesto de reprovação e de desagrado relacionado com o comportamento dos alunos, o que coincide com as nossas observações.

“...de manter o controlo da turma e de demonstrar algum desagrado com o franzir das sobrancelhas pelo seu comportamento.” (E.P, p.450)

Importa salientar que este aspeto da comunicação não-verbal apenas se encontra presente em dois dos professores do nosso estudo.

2.2.1.2 Expressões Visuais

O olhar fixo pode ser um regulador da comunicação em determinados momentos. Olha-se para o aluno para o informar que não se gosta do que ele disse, ou então, para o informar que estamos de acordo com o que disse, refletindo uma atitude positiva.

Os professores que participaram no nosso estudo, de um modo geral têm objetivos similares no que se refere à utilização do olhar, contudo utilizam-no com intenções distintas, quando usam “olhar fixo “ e “olhar fixo e sério” todos foram unânimes em referir que pretendiam passar uma mensagem para toda a turma de disciplina e não em particular aos alunos com NEE.

“olhando de frente para cada um, utilizando uma expressão fechada “(D.E.6, p.431.)

“Mais contida talvez...” (E.P, p.450)

O olhar fixo é utilizado como uma estratégia de disciplina, mas também como

um modo de realimentar a comunicação. Perante o olhar fixo os alunos calam-se de forma imediata, o que quer dizer que sabem interpretar o gesto do professor.

“olhando para a turma com ar muito sério” (D.E.P. 139, p.439)

“Sim... de certa maneira para manter... conservar um controlo na turma, da disciplina porque é difícil controlar os miúdos....” (E.P, p.450)

Podemos afirmar que este gesto foi apreendido pelos alunos com base no conhecimento que têm do professor. Sendo utilizado de forma consciente por parte do professor.

Encontramos também outra utilização do olhar fixo ou direto, quando quer transmitir algum *feedback* positivo aos alunos, este contacto visual vai acompanhado normalmente de outros gestos manuais. O seu olhar funciona como elemento motivador e orientador.

“...ver aquilo que eles estão a fazer e ver se eles estão a fazer aquilo que eu pedi ou como é que eles estão a trabalhar. Portanto é essa a razão.” (E.P, p.448)

No caso do professor P podemos constatar que este se dirigia com frequência ao lugar dos alunos, para lhes prestar ajuda, olhando fixamente para os alunos e depois para o caderno.

2.2.1.3 Proximidade Física

A proximidade transmite de certo modo a necessidade de criar uma relação afetuosa, de comunicar interesse e preocupação pelo interlocutor e ilustrando uma atitude de escuta e disponibilidade

“O professor continua sentado na mesa dos alunos “ (D.E.P. 147, p.439)

“Sim acho que é importante dedicar algum tempo em exclusivo a estes alunos para que eles sintam que fazem parte integrante da turma. E ao mesmo tempo desenvolvo o trabalho autónomo com os outros alunos. Normalmente realizo este tipo de trabalho ao longo do ano e sinto que a auto-estima dos alunos melhora e os próprios sentem um certo respeito por eles.” (E.P, p.448)

Contudo tivemos oportunidade de verificar que o professor passa muito tempo junto aos alunos com NEE, inclinando-se frequentemente para a mesa dos mesmos.

“Inclina-se sobre a mesa” (D.E.P. 80, p.434)

“ir frequentemente ver o que eles estão a fazer e estar a apoiá-los.” (E.P, p.448)

Quando confrontamos a observação com a resposta do questionário esta era coincidente com a resposta da entrevista.

“aproximar-se dos alunos com nee”

-Facilita a aprendizagem e melhora as relações. (Q.P, p.467)

Da análise das observações através da videogravação podemos constatar que esse comportamento era recorrente em todas as sessões e que tinha como fim captar a atenção dos alunos.

A proximidade do professor é de extrema importância, todos sabemos que essa proximidade desenvolve nos alunos um clima de segurança, provocando nos mesmos uma atitude positiva, assim como um maior grau de intimidade, aumentando a confiança mútua.

“Sim. Portanto... de certa maneira... tentar chegar mais próximo deles. Tentar chegar mais próximo deles e... dar-lhes uma certa motivação, uma certa força, um certo carinho para eles trabalharem, para eles se esforçarem porque alguns destes alunos têm muitas carências.” (E.P, p.449)

No caso do P.P. esta proximidade é muito frequente e ocorre com o objetivo de promover um clima de afetividade, mas também de ajuda proporcionando assim um aumento do rendimento intelectual dos alunos.

“Sim acho que é importante dedicar algum tempo em exclusivo a estes alunos para que eles sintam que fazem parte integrante da turma. E ao mesmo tempo desenvolvo o trabalho autónomo com os outros alunos. (E.P, p.450)

Importa referir que este professor tal como referimos na caracterização do contexto de sala de aula, pratica um ensino diferenciado com os alunos com NEEP. Esse é talvez o motivo por que lhes dedica muita atenção, passando grande parte do tempo junto destes.

2.2.1.4 Contacto Físico

O contacto físico entre pessoas pode se apelidado de comunicação tátil, este é considerado um dos principais modos de comunicação não-verbal.

Perante esta definição, podemos afirmar que a comunicação tátil e a proxémia estão intimamente ligadas. Com efeito, somos levados a pensar que através do tato o professor pode expressar amor e carinho pelos seus alunos, a sua recusa, pelo contrário, pode transmitir desinteresse.

O P.P recorre com alguma frequência ao toque, como incentivo ou como modo de chamar a atenção aos alunos. Na sua descrição etnográfica observamos os seguintes comportamentos:

“olha para o trabalho do aluno e dá algumas orientações dá uma palmada nas costas ao aluno” (D.E.P. 116, p.436)

“olha para o aluno que o questiona e toca na cabeça do mesmo” (D.E.P. 53, p.433)

Na resposta a entrevista esclarece os referidos comportamentos:

“...as palmadas é um modo chamar atenção para o que estão a fazer.” (E.P, p.448)

“Portanto... de certa maneira... tentar chegar mais próximo deles. Tentar chegar mais próximo deles e... dar-lhes uma certa motivação, uma certa força, um certo carinho para eles trabalharem, para eles se esforçarem porque alguns destes alunos têm muitas carências...” (E.P, p.449)

Tal como referimos no capítulo V, este contacto pode ser entendido como um modo de expressar carinho pelos alunos, tal como referimos também no mesmo capítulo, quando intervimos com alunos com NEEP temos de ter algum cuidado, contudo na situação do P.P essa interação é extremamente benéfica.

Contudo foram assinaladas objeções pontuais em relação a alguns tipos de contacto por alguns autores, como Knapp, Miller, Kleinfeld, (1988,1973), estas referem-se à idade do aluno, ao nível de ensino, à finalidade do contacto, assim como às normas das escolas e do grupo social e cultural de onde são originários os alunos.

Do visionamento das imagens, podemos inferir que esse tipo de interação faz parte da personalidade do nosso professor.

2.2.1.5 Gestos e Movimentos

Segundo Birdwhistell (1970), os gestos corporais são sem dúvida a fonte mais

rica de estímulos de proximidade.

O P.P. apresenta uma grande quantidade de gestos, quando questionado sobre qual a sua intenção, respondeu:

“Sabe...eu penso que talvez muitas vezes será de modo empírico. Hum...Talvez seja a minha maneira de ser, apenas simplesmente como sou. Hm... Se bem que há alguns gestos que eu tenho a noção de que não são pensados. São só um modo de me ajudar a ilustrar alguma matéria Portanto há situações em que eu sei que são pensados... gestos pensados. Mas nem sempre isso acontece. Muitas vezes provavelmente será também só apenas a minha maneira de ser.” (E.P, p.449)

Apesar do professor referir que utiliza estes gestos de forma inconsciente, ao analisarmos as observações através da videogravação podemos afirmar de certo modo que o faz sempre com a intenção de reforçar a sua comunicação verbal, ou para chamar a atenção dos alunos.

Isso quando é a mão e a caneta é mais... talvez para reforçar, mais... para dar mais ênfase aquilo que estou a tentar transmitir ao aluno. (E.P, p.449)

“Sim... intenção de chamar a atenção para aquilo que estou a... portanto para aquilo que estou a ensinar ah... aquilo que... ou o assunto que está a ser tratado... para algum ponto. Penso que a palma da mão ou dedo indicador são mais adequados...” (E.P, p.449)

Quando o confrontamos com as respostas das entrevistas e dos questionários, temos oportunidade de conferir que P.P., apesar de referir que o faz de modo inconsciente, demonstra alguma intencionalidade.

E Utilizar a caneta na mão direita

-Para incidir em pontos importantes **(Q.P, p.467)**

Ao longo das diferentes sessões de observação do P.P. podemos constatar que este dedica muita atenção aos alunos com NEE, e que o faz de forma sistemática.

Recorre com muita frequência, tal como ficou explicitado anteriormente aos gestos dêiticos, para acompanhar a comunicação verbal apontando geralmente a entidades concretas como o quadro ou o uso dos dedos para ilustrar o seu discurso.

Este tipo de estratégia apesar de inconsciente como é referida pelo professor,

contribui para a eficácia das aprendizagens dos alunos com nee tal como referimos no capítulo VI.

2.2.2 Nível de Consciência dos Comportamentos Não-Verbais

Como já referimos anteriormente o P.P. refere várias vezes que não sabe o significado dos gestos que usa na sua comunicação não-verbal, refere que essa utilização é feita de um modo empírico e sem intenção.

“Sabe...eu penso que talvez muitas vezes será de modo empírico”. (E.P, p.449)

Podemos inferir que o professor apresenta uma grande preocupação em manter a uma relação de afetividade com os alunos com NEEP, e com os outros, apesar de tentar manter a disciplina na sala de aula e para tal recorre com frequência a alguns gestos icónicos como por ex: franzir as sobrancelhas para mostrar desagrado, usa igualmente com alguma frequência gestos dêiticos para ilustrar o seu discurso.

Apesar do P.P. referir que o faz de um modo empírico e sem sentido de consciência, da nossa observação podemos concluir que alguns dos gestos utilizados na sua comunicação não-verbal, refletem um pouco da sua personalidade tais como: circular pela sala, usar o ponteiro ou o dedo indicador, P. P. utiliza no nosso entender gestos para ajudar todo o discurso verbal.

2.2.3 Variáveis de Proximidade mais Frequentes e Categorias Manifestadas.

Tal como já referimos no Caso 1, apresentamos a categorização dos comportamentos não-verbais com base nas categorias definidas, adaptadas por Cuadrado (1992) que tinham como base o instrumento elaborado por Love e Roderick (1971) e procedemos à respetiva adaptação ao contexto do nosso estudo

Na Figura 32, apresenta-se graficamente a função das áreas estabelecidas com as variáveis de proximidade presentes no P.P.

Área onde encontramos um maior número de movimentos corporais encontra-se ao nível tronco, através dos braços, mãos e dedos. A maior parte dos movimentos proveio de fatores intrínsecos à sua própria personalidade. Como já tínhamos referido anteriormente alguns destes gestos demonstram uma intenção comunicativa enquanto outros são meramente expressivos.

A presença da variável de proximidade adquire uma grande relevância no

contexto do nosso estudo, uma vez que esta demonstra a posição que o professor tem em relação aos alunos com NEEP integrados na turma, demonstra preocupação com os mesmos e a necessidade de desenvolver uma comunicação personalizada.

Tal como já tínhamos referido anteriormente este professor desenvolve contacto físico com os alunos, como objetivo de promover a autoconfiança dos mesmos e estabelecer um clima de afetividade

No que diz respeito ao contacto visual, observa-se que este é utilizado como estratégia de controlo e regulação do comportamento dos alunos.

A expressão através do sorriso serve para melhorar o clima da aula e também como incentivo aos alunos pelo seu comportamento. Contudo, franzir as sobrancelhas é tida como uma expressão emocional de desagrado, funcionando ao mesmo tempo como uma estratégia de controlo.

Nas suas deslocações pela sala, observa-se que domina o espaço, mantêm-se a maioria do tempo junto aos alunos, aproximando-se raramente do quadro. Quando se desloca pela sala de aula, fá-lo de um modo aleatório, passa junto a todos alunos promovendo assim um ambiente de verdadeira inclusão com todos os alunos.

Na Tabela 14 exibimos graficamente as categorias do comportamento não-verbal do professor. Importa referir que estes comportamentos foram adaptados à realidade do nosso estudo. Desta representação gráfica destacamos os seguintes aspetos:

Apresenta comportamentos não-verbais em quase todas as categorias com a exceção de uma:

- ✓ **Ignora o comportamento do aluno com nee**

Figura 32: Classificação das variáveis de proximidade

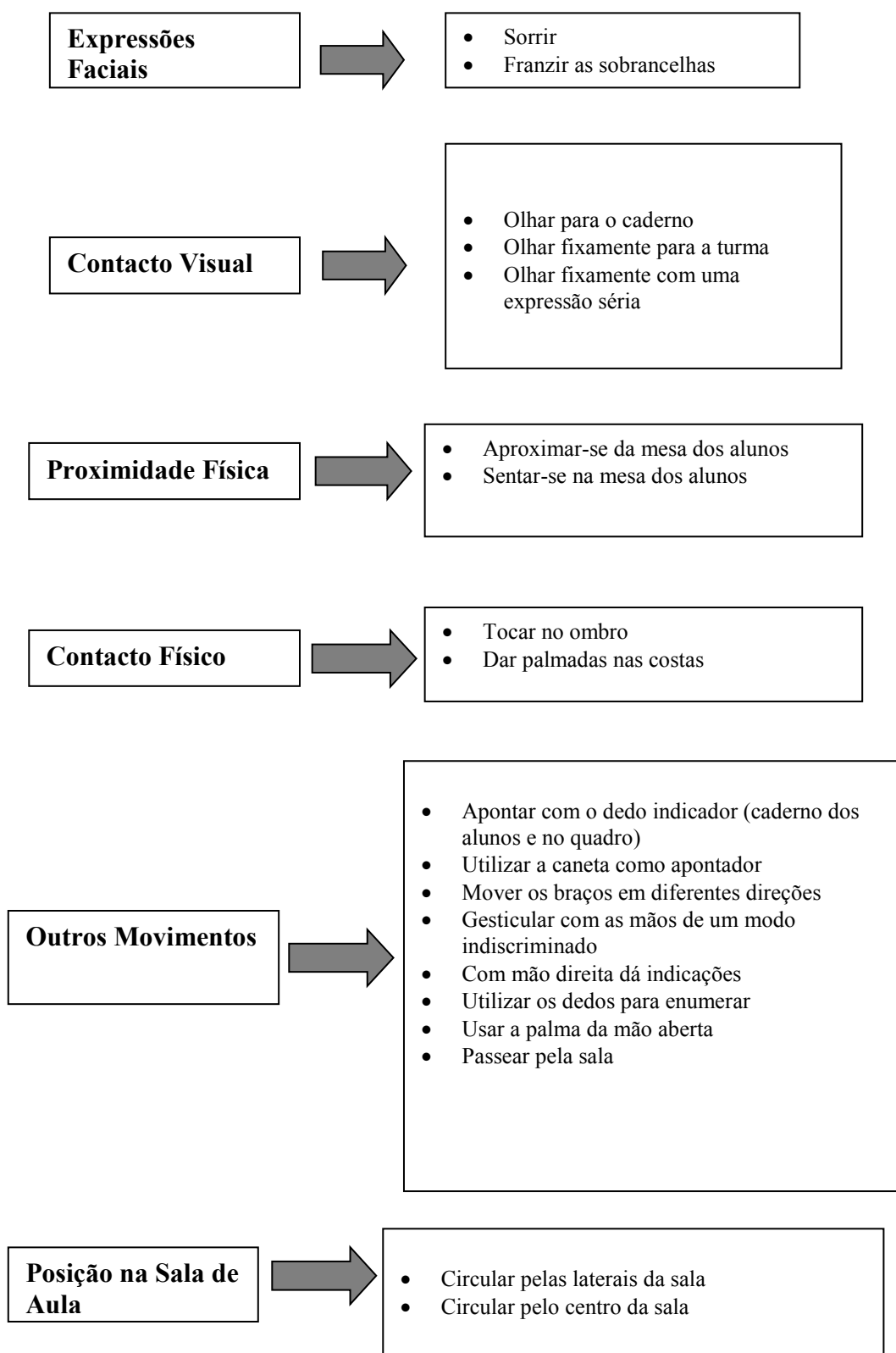


Tabela 13: Finalidade das mensagens

<i>APOIO VERBAL</i>	<i>CHAMADA DE ATENÇÃO</i>	<i>FOCAR A ATENÇÃO</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Gesticular com as mãos • Com mão direita dá indicações • Utilizar os dedos para enumerar 	<ul style="list-style-type: none"> • Olhar fixamente para o aluno • Usar a palma da mão aberta 	<ul style="list-style-type: none"> • Apontar com o dedo indicador (caderno dos alunos e no quadro) • Utilizar a caneta como apontador
<i>REFORÇO</i>	<i>ACEITAÇÃO</i>	<i>SEGURANÇA</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Tocar no ombro • Dar palmadas nas costas • Sorrir • Sentar-se na mesa dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximar-se da mesa dos alunos • Sentar-se na mesa dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Olhar fixamente • Sorrir
<i>DAR ORDENS</i>	<i>AUTORIDADE</i>	<i>CONFIANÇA</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Usar a palma da mão aberta 	<ul style="list-style-type: none"> • Franzir as sobrancelhas • Olhar fixamente para o aluno • 	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximar-se da mesa dos alunos • Olhar fixamente
<i>AJUDA</i>	<i>CONTROLO DO COMPORTAMENTO</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Com mão direita dá indicações • Utilizar os dedos para enumerar 	<ul style="list-style-type: none"> • Circular pelas laterais da sala • Circular pelo centro da sala 	

Tabela 14: Categorias dos comportamentos não-verbais

Aceita o comportamento do aluno com nee	Elogia o comportamento do aluno com nee	Aceita as ideias do aluno com nee e apresenta-as
<ul style="list-style-type: none"> • Sorri • 	<ul style="list-style-type: none"> • Arqueia as sobrancelhas e sorri • 	<ul style="list-style-type: none"> • Chama o aluno ao quadro • Apresenta o trabalho do aluno a turma
Mostra interesse pelo comportamento do aluno com nee	Possibilita e fomenta a interação entre todos os alunos	Dá instruções a todos os alunos
<ul style="list-style-type: none"> • Mantêm o contacto visual 	<ul style="list-style-type: none"> • Aceita a posição espacial escolhida pelos alunos • Move-se entre o grupo ou distancia-se 	<ul style="list-style-type: none"> • Assinala com a mão • Olha em diferentes direções • Gesticula com as mãos • Identifica aspetos numéricos utilizando os dedos
Mostra autoridade aos alunos	Chama atenção dos alunos	Demonstra algo por meio do seu comportamento
<ul style="list-style-type: none"> • Franze as sobrancelhas • Olha fixamente para a turma 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa um ponteiro ou outro objeto para apontar • Faz movimentos com o corpo e com as mãos para reforçar uma expressão 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza materiais didáticos • Exemplifica uma informação verbal com atuações não-verbais
Ignora o comportamento do aluno com nee	Posição corporal na sala de aula	
<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • Circula pela sala 	

2.2.4 A Importância da Comunicação Não-Verbal no Processo de Ensino/Aprendizagem dos Alunos com NEE.

No contexto da nossa investigação era importante recolhermos a opinião de todos os participantes no estudo, acerca da comunicação não-verbal com os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, para aferirmos se a posição que estes defendiam estava em consonância com as observações. O P.P. quando questionado sobre o assunto respondeu o seguinte:

“Ah...eu penso que sim. Penso que talvez muitas coisas nós vamos aprendendo apenas com a experiência e temos que cometer muitos erros provavelmente também. Nós termos essa sensibilidade...” (E.P, p.448).

O P.P., responde de uma forma concisa, tal como tivemos oportunidade de referir ao longo de toda a análise, não apresenta consciência acerca do uso da

comunicação não-verbal, contudo entra um pouco em contradição com a nossa observação, porque muitos dos gestos usados tinham como objetivo elucidar o discurso verbal, logo revestem-se de uma ajuda inestimável para os alunos, pelo facto de usar alguns gestos representacionais, nomeadamente os dêiticos. Porque elucidam e complementam o discurso, são de extrema importância com este tipo de alunos, que muitas vezes necessitam de um reforço ao nível do não-verbal para poder entender determinados conceitos.

2.2.5 A Necessidade de Formação.

O P.P. defende que a comunicação é de extrema importância no processo de ensino / aprendizagem, o que nos leva a inferir que concebe a aprendizagem como um processo comunicativo. Contudo, refere que ao longo dos seus estudos, nunca recebeu formação específica sobre o processo comunicativo e a comunicação não-verbal.

Quando questionado acerca da necessidade de formação nesta área salientou que: *“Ah...eu penso que sim. Penso que talvez muitas coisas nós vamos aprendendo apenas com a experiência e temos que cometer muitos erros provavelmente também. Nós termos essa sensibilidade... para esse aspeto das técnicas da comunicação não-verbal. Às vezes podemos ter determinados gestos, determinadas atitudes que para esses alunos podem ser interpretados de maneira... pode ser difícil para eles... não é... apreende-los.”* (E.P, p.448).

“Não sei se seria necessário uma cadeira ou uma disciplina, mas talvez alguma parte da formação, dentro da formação ter essa parte, não digo que fosse necessário uma cadeira..., mas dentro de alguma das cadeiras da comunicação ou dos métodos de ensino haver também esse aspeto a ser tratado. Talvez fosse bom... Até não só isso, como também a própria postura da voz que é uma coisa que eu tenho bastante necessidade, que eu sinto... porque tenho dificuldade em controlar a voz... ter um tom de voz... manter um certo tom de voz, reconheço essa dificuldade e... isto nunca me foi ensinado e é difícil sozinho adquirir isso... isso também.” (E.P, p.450).

Na entrevista para além de questionarmos da necessidade de formação na área da comunicação não-verbal, colocamos igualmente uma questão para percebermos das necessidades de formação na área da educação especial à qual respondeu o seguinte:

“Talvez haver alguma reciclagem ou haver alguma ação de formação e... o aspeto que eu acho mais... talvez o que falte aqui mais...” (E.P, p.451).

Tabela 15: Interpretação dos comportamentos não-verbais do professor P

Professor P				
Expressões Faciais	Descrição Etnográfica	Entrevista	Questionário	Interpretação da Investigadora
Sorrir	Dirige-se a mesa dos alunos com nee sorrindo (D.E.P.3, p.431)	“Para manifestar agrado e incentivar os alunos é como um estímulo.” (E.P, p.448)	Reforço ao aluno. Criar um ambiente descontraído (Q.P, p.468)	Reforçar o aluno e transmitir segurança e confiança
Franzir as sobrancelhas	Olha de frente para toda a turma e faz uma expressão de zangado franze as sobrancelhas (D.E.P.9, p. 431)	“...de manter o controlo da turma e de demonstrar algum desagrado com o franzir das sobrancelhas pelo seu comportamento.” (E.P, p.450)	Para mostrar desagrado (Q.P, p.468)	Mostrar desaprovação
Contacto visual	Descrição Etnográfica	Entrevista	Questionário	Interpretação da Investigadora
Olhar fixo	olhando de frente para cada um, utilizando uma expressão fechada (D.E.P.6, p. 431)	“Mais contida talvez...” (E.P, p.450)	Para impor disciplina (Q.P, p.468)	Mostrar autoridade e controlo
Olhar fixo e sério	olhando para a turma com ar muito sério (D.E.P.139, p.439)	“Sim... de certa maneira para manter... conservar um controlo na turma, da disciplina porque é difícil controlar os miúdos. Há sempre nestas turmas atualmente, há sempre uma série de alunos, que formam certos grupos que é difícil... o relacionamento com eles na turma porque eles... causam conflitos entre	Impor controlo (Q.P, p.468)	Para trazer ordem a toda a turma

Professor P				
		si e facilmente se distraem e perturba-me...” (E.P, p.450)		
Olhar para o caderno	olha para o caderno das alunas (D.E.P.65, p.434)	“...ver aquilo que eles estão a fazer e ver se eles estão a fazer aquilo que eu pedi ou como é que eles estão a trabalhar. Portanto é essa a razão.” (E.P, p.448)	Para reforçar as aprendizagens (Q.P, p.468)	Para orientar e apoiar
Manifestações de Proximidade Física	Descrição Etnográfica	Entrevista	Questionário	Interpretação da Investigadora
Sentar-se na mesa dos alunos	O professor continua sentado na mesa dos alunos (D.E.P.147, p.439)	“Sim acho que é importante dedicar algum tempo em exclusivo a estes alunos para que eles sintam que fazem parte integrante da turma. E ao mesmo tempo desenvolvo o trabalho autónomo com os outros alunos. Normalmente realizo este tipo de trabalho ao longo do ano e sinto que a auto-estima dos alunos melhora e os próprios sentem um certo respeito por eles.” (E.P, p.448)	Melhorar a auto-estima dos alunos (Q.P, p.467)	Reforçar as aprendizagens e dedicar um momento de exclusividade aos alunos
Aproximar-se da mesa dos alunos e inclinar-se	Inclina-se sobre a mesa (D.E.P.80, p.434)	“ir frequentemente ver o que eles estão a fazer e estar a apoiá-los.” (E.P, p.448)	Dar orientações e monitorizar as aprendizagens (Q.P, p.467)	Ajudar na execução das tarefas
Circular pela sala	Circula pela sala de aula (D.E.P.39, p.432)	“para manter... conservar um controlo na turma...” (E.P, p.450)	Melhora a interação com os alunos (Q.P, p.467)	Ajuda a estabelecer um ambiente de confiança

Professor P				
Manifestações de Contactos Físicos	Descrição Etnográfica	Entrevista	Questionário	Interpretação da Investigadora
Dar palmadas nas costas	olha para o trabalho do aluno e dá algumas orientações dá uma palmada nas costas ao aluno (D.E.P.116, p.436)	“...as palmadas é um modo chamar atenção para o que estão a fazer.” (E.P, p.448)	Chamada de atenção (Q.P, p.467)	Controlo de comportamento
Tocar no ombro, braço e cabeça	olha para o aluno que o questiona e toca na cabeça do mesmo (D.E.P.53, p.433)	“Portanto... de certa maneira... tentar chegar mais próximo deles. Tentar chegar mais próximo deles e... dar-lhes uma certa motivação, uma certa força, um certo carinho para eles trabalharem, para eles se esforçarem porque alguns destes alunos têm muitas carências...” (E.P, p.449)	Como manifestação de carinho. (Q.P, p.467)	Demonstração de igualdade, carinho e confiança
Gestos e Movimentos Corporais	Descrição Etnográfica	Entrevista	Questionário	Interpretação da Investigadora
Apontar com o dedo indicador	Dá indicações usando o dedo indicador (D.E.P.79, p.434)	“Penso que a palma da mão ou dedo indicador são mais adequados... talvez seja uma forma mais suave que o ponteiro que se utilizava antigamente, nas escolas” (E.P, p.449)	Para referenciar os pontos importantes (Q.P, p.467)	Chamar atenção de determinados conteúdos
Usar a palma da mão aberta	as palmas da mão abertas para chamar atenção da turma. (D.E.P.15, p.431)	“Penso que a palma da mão ou dedo indicador são mais adequados... talvez seja uma forma mais suave que o ponteiro que se utilizava antigamente, nas escolas” (E.P, p.449)	Chamar atenção (Q.P, p.467)	Chamada de atenção para a atividade

Professor P				
Gestos e Movimentos Corporais	Descrição Etnográfica	Entrevista	Gestos e Movimentos Corporais	Descrição Etnográfica
Com a mão direita dá indicações	a palma da mão direita para dar indicações (D.E.P.45, p.433)	“...intenção de chamar a atenção para aquilo que estou a... portanto para aquilo que estou a ensinar ah... aquilo que... ou o assunto que está a ser tratado...” (E.P, p.449)	Reforçar as aprendizagens (Q.P, p.467)	Chamar atenção dos alunos
Utilizar a caneta para apontar	utiliza a caneta para apontar como prolongamento do braço (D.E.P.70, p.434)	“Isso quando é a mão e a caneta é mais... talvez para reforçar, mais... para dar mais ênfase aquilo que estou a tentar transmitir ao aluno.” (E.P, p.449)	Chamar atenção (Q.P, p.467)	Chamar atenção da atividade
Mover os braços em diferentes direções	levantando o braço esquerdo (D.E.P.38, p.432)	“Se bem que há alguns gestos que eu tenho a noção de que não são pensados. São só um modo de me ajudar a ilustrar alguma matéria” (E.P, p.449)	Ajuda para ilustrar determinada matéria (Q.P, p.467)	Apoio para a informação que esta a ser transmitida

2.3 Caso 3 - Professora M

Esta professora (P.M.) tem 18 anos de serviço. A sua idade situa-se entre os 40 e os 50 anos. Trabalhou em diferentes ciclos ao longo da sua carreira desde do ensino noturno até a educação para adultos. Atualmente trabalha no 2º ciclo e desempenha igualmente a função de coordenadora dos diretores de turma de todo o agrupamento de Escolas.

A sua formação de base foi efetuada numa universidade, fez a sua profissionalização mais tarde e frequentou um Curso de Formação Pedagógica de Formadores não tem outro tipo de formação específica apesar ter efetuado algumas ações de formação contínua.

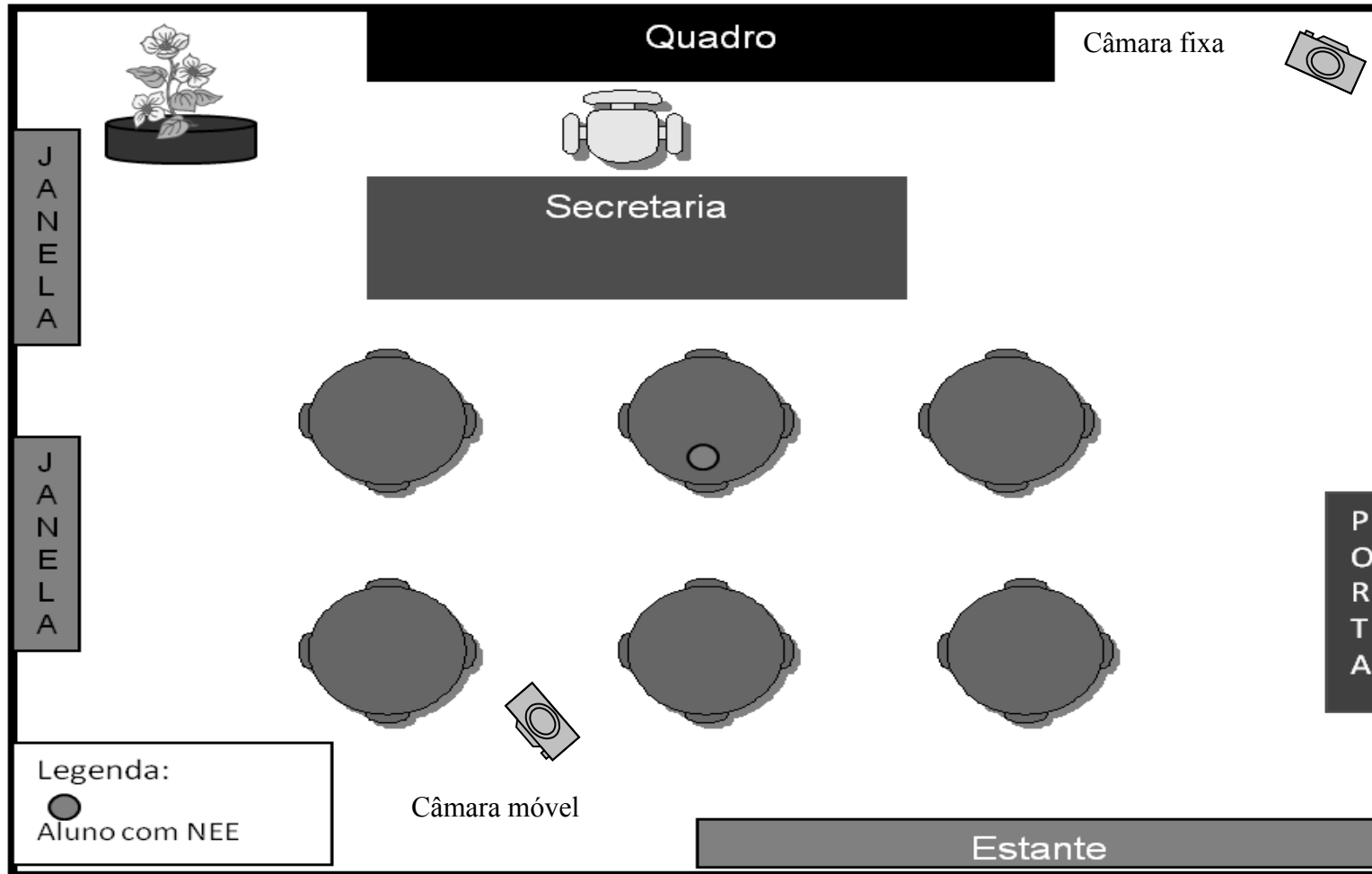
Sempre teve alunos com NEE nas suas turmas. Acredita que a experiência e o trabalho de equipa é fundamental para desenvolver o seu trabalho com coerência e credibilidade.

A observação através da videogravação foi realizada numa turma do 5ºano de escolaridade, onde se encontra uma aluna com problemas intelectuais graves e com um quadro de hiperatividade, composta por 20 alunos (de acordo com a legislação portuguesa sempre que um aluno com NEE frequenta uma turma, esta só pode ter 20 alunos). Importa referir que se trata de uma turma bastante agitada ao nível do comportamento.

As atividades letivas estavam preparadas por ações diferenciadas (por níveis de aprendizagem) os alunos estavam organizados por grupos conforme se pode constatar pela Figura 33, trabalhando de forma autónoma sobre a sua orientação. Este modo de organização permite uma consciencialização por parte dos alunos das suas dificuldades e dos seus conhecimentos reais. Ao longo das suas aulas tivemos oportunidade de observar a sua preocupação em incrementar uma pedagogia diferenciada com os seus alunos, recorrendo sempre a atividades e estratégias adequadas ao nível de cada um.

Este tipo de trabalho permite aos alunos desenvolver a sua autonomia, possibilitando uma maior disponibilidade por parte da professora para ajudar os que tem mais dificuldades.

Figura 33: Planta da sala da professora M



2.3.1 Interpretação dos Comportamentos Não-Verbais

A professora M, concorda que ensinar é comunicar e que a comunicação é mais que simples palavras. Afirma ao longo da sua entrevista que os seus comportamentos não-verbais são fundamentais para melhorar o clima afetivo dentro da sala de aula com todos os alunos, mas em especial com os alunos com NEE.

A professora M tem consciência que a comunicação não-verbal é essencial para fomentar um clima de aprendizagem dentro da sala de aula.

“Exatamente a comunicação não-verbal meio caminho andado para os motivarmos ou não, sem dúvida. E para estabelecermos uma relação de afetividade”
(E.M, p.489)

Este entendimento reflete de certo modo o pensamento de diferentes autores quando defendem que a proximidade física, a expressão facial e o contacto físico, podem ser complementares à linguagem verbal no processo de comunicação entre professores e alunos.

2.3.1.1 Expressões Faciais

Evidentemente que o rosto e as suas expressões são uma importante ferramenta no processo de interação na sala de aula. Podemos afirmar que quando pronunciamos uma palavra acompanhada, por exemplo, por gesto com a cabeça, estamos a clarificar a resposta verbal. Neste contexto podemos afirmar que o uso deste tipo de expressões pode dar indicações claras aos alunos sobre as suas respostas e questões permitindo assim uma retroalimentação permanente do discurso verbal e consequentemente uma melhoria das aprendizagens e do clima emocional da sala de aula.

Da análise efetuada nas videografações em cruzamento com as entrevistas e questionários podemos referir que a professora M concorda que o sorriso é a expressão adequada para fomentar um bom relacionamento, assim como um clima de cumplicidade e segurança na sala de aula e com os alunos com NEEP.

“Baixa-se para responder a um aluno e sorri” **(D.E.M. 6, p.475)**

Contudo por vezes encontra-se condicionada, por alguns fatores contextuais tais como: comportamento disciplinar da turma assim como a personalidade do próprio professor.

“...O sorriso já faz parte da minha maneira de ser mas penso que ajuda a criar

um clima afetivo na sala de aula.” (E.M, p.488)

Quando confrontamos a sua resposta através do questionário confirmamos que o sorriso é a expressão que usa para criar um clima de afetividade

Sorrir

-Porque está satisfeita com os alunos

-Para incentivar os alunos a participarem

-Para melhorar as relações (Q.M, p.506)

Através da nossa observação, podemos igualmente afirmar que o sorriso pode ser encarado como um sentimento de reciprocidade e que foi assinalado na descrição etnográfica da nossa professora. Podemos constatar que professora M está permanentemente a sorrir, quando questionada sobre o facto refere que o sorriso faz parte do seu modo de ser.

2.3.1.2 Expressões Visuais

O olhar fixo pode ser um regulador da comunicação em determinados momentos. Olha-se para o aluno para o informar que não se gosta do que ele disse, ou então para o informar que estamos de acordo com o que disse refletindo uma atitude positiva.

Os professores que participaram no nosso estudo, de um modo geral têm objetivos semelhantes no que se refere à utilização do olhar. Contudo utilizam-no com intenções distintas, quando usam “olhar fixo “ e “olhar fixo e sério”, todos foram unânimes em referir que pretendiam passar uma mensagem para toda a turma de disciplina e não em particular aos alunos com NEE.

“Olha para toda a turma de frente” (D.E.M. 35, p.476)

O olhar fixo é utilizado como uma estratégia de disciplina, mas também como um modo de retroalimentar a comunicação. Perante o olhar fixo, os alunos calam-se de forma imediata, o que quer dizer que sabem interpretar o gesto da professora.

“Mas eles também sabem que quando me zango olho de frente...” (E.M, p.488)

Podemos afirmar que este gesto foi apreendido pelos alunos com base no conhecimento que têm da professora. Sendo utilizado de forma consciente por parte dela.

“Olhar em determinadas direções e fixamente”

- Para impor a disciplina.
- Para chamar atenção da matéria. **(Q.M, p.505)**

Encontramos também outra utilização do olhar fixo ou direto, quando quer transmitir algum *feedback* positivo à aluna, este contacto visual vai acompanhado normalmente de outros gestos manuais. O seu olhar funciona como elemento motivador e orientador.

“volta-se de frente para turma com um olhar fixo e sério” (D.E.M. 9, p.475)

Os olhos também podem ser usados como indicador de interesse, ou falta do mesmo, quando um aluno se aproxima do professor para pedir ajuda ou um esclarecimento. No nosso estudo tivemos oportunidade de confirmar que de um modo geral, todos os professores olham diretamente para os alunos.

“Como sabem que quando olho fixamente quero chamar atenção de algo”. **(E.M, p.488)**

No caso da professora M podemos constatar que esta se dirigia com frequência ao lugar da aluna, para lhe prestar ajuda, olhando fixamente para aluna e depois para o caderno.

“olha para o caderno” (D.E.M. 45, p.477)

“Ah... Nós quando temos alunos destes sabemos que eles precisam de um apoio mais individualizado....” (E.M, p.487)

2.3.1.3 Proximidade Física

A proximidade transmite de certo modo a necessidade de estabelecer uma relação afetiva, de comunicar interesse e preocupação pelo interlocutor e ilustrando uma atitude de escuta e receptividade

“dirige-se a uma mesa inclina-se e apoia-se na mesa olha de frente para o aluno e com a mão direita e com dedo indicador chama atenção ao aluno,(D.E.M. 88, p.481)

“...eu acho que ela precisa de muita atenção nossa...” (E.M, p.488)

A proximidade do professor é de extrema importância, todos sabemos que essa proximidade desenvolve nos alunos um clima de segurança, provocando nos mesmos uma atitude positiva assim como um maior grau de intimidade, aumentando a

confiança.

No caso da PM esta proximidade é muito frequente e ocorre com o objetivo de promover essa proximidade, quando foi convidada a observar as videogravações e a refletir sobre o facto de estar sempre junto dos alunos e da aluna com NEEP referiu o seguinte:

“...Eles estão sempre a solicitar a nossa presença. Também faz com que o professor circule mais...” (E.M, p.488)

Importa referir que esta professora tal como referimos na caracterização do contexto de sala de aula, pratica um ensino diferenciado com os alunos e com a aluna com NEEP.

2.3.1.4 Contacto Físico

O contacto físico entre pessoas é considerado um dos principais modos de comunicação não-verbal.

Perante esta definição podemos afirmar que a comunicação tátil e a proxémia estão intimamente ligadas. Com efeito somos levados a pensar que através do tato o professor pode expressar amor e carinho pelos seus alunos, a recusa pelo contrário pode transmitir desinteresse.

A P.M, recorre com alguma frequência ao toque como incentivo ou como modo de chamar atenção aos alunos. Na sua descrição etnográfica observamos os seguintes comportamentos:

“vai junto da aluna dá-lhe uma palmada nas costas e dá uma olhadela ao trabalho” (D.E.M. 28, p.476)

“volta atrás e inclina-se para aluna faz uma festa na cabeça e aponta para ficha” (D.E.M. 68, p.479)

Na resposta à entrevista, esclarece os referidos comportamentos:

“...basta por vezes um pequeno gesto como olhar para o caderno para eles se sentirem integrados e felizes ou dar uma palmada nas costas uma festa na cabeça (E.M, p.490)

“Claro é muito importante basta por vezes um pequeno gesto...para eles se sentirem integrados e felizes....” (E.M, p.490)

Tal como referimos anteriormente na análise do P.P, este modo de contacto pode ser entendido como um modo de expressar carinho pelos alunos, no caso dos alunos com NEEP temos de ter algum cuidado, contudo na situação da aluna integrada na turma da P.M essa interação é extremamente benéfica. Pois permite aumentar a auto-estima da aluna.

Do visionamento das imagens podemos inferir que esse tipo de interação faz parte da personalidade da nossa professora.

2.3.1.5 Gestos e Movimentos

Observamos na P.M. uma grande quantidade de movimentos e gestos corporais.

A P.M. apresenta uma grande quantidade de gestos, quando questionada sobre qual a intenção do uso dos mesmos referiu que não sabia

“Eu acho que já o faço inconscientemente.” (E.M, p 489)

Apesar da professora referir que utiliza estes gestos de forma inconsciente, ao analisarmos as observações, através da videogravação, podemos afirmar de certo modo que o faz sempre com a intenção de reforçar a sua comunicação verbal ou para chamar atenção dos alunos.

“repara no trabalho de uma aluna e com o dedo indicador acena negativamente” (D.E.M. 44, p.477)

“utiliza a mão direita fazendo vários gestos” (D.E.M. 74, p.479)

Quando confrontamos com as respostas das entrevistas e dos questionários temos oportunidade de conferir que a P.M. apesar de referir que o faz de modo inconsciente, demonstra alguma intencionalidade.

Utilizar a mão direita para apontar

- Como estímulo visual para facilitar a compreensão dos alunos **(Q.M, p.505)**

“Claro quando uso o dedo ... sem dúvida para focar atenção dos alunos em determinado assunto.” (E.M, p.490)

Observamos igualmente que circula pela sala gesticulando com as mãos com muita frequência.

“gesticula com os braços”. (D.E.M. 84, p.481)

“E os braços também são muitas vezes usados para chamar atenção de um exercício ou de algum assunto específico.” (E.M, p.491)

Ao longo das diferentes sessões de observação da P.M. podemos constatar que dedica muita atenção à aluna com NEE, fazendo-o de forma sistemática.

Recorre com muita frequência, tal como ficou explicitado anteriormente aos gestos dêiticos para acompanhar a comunicação verbal apontando geralmente a entidades concretas como o uso dos dedos para ilustrar o seu discurso.

Este tipo de estratégia apesar de inconsciente como é referida pela professora contribui para a eficácia das aprendizagens da aluna com NEEP tal como referimos no capítulo VI.

2.3.2 Nível de Consciência dos Comportamentos Não-Verbais

Como já referimos anteriormente a P.M. refere que não sabe o significado dos gestos que usa na sua comunicação não-verbal, refere que essa utilização é feita de um modo empírico e sem intenção.

“Eu acho que já o faço inconscientemente. Eu tive uma experiência... de formação também. E no curso de formação de formadores eu tive que fazer o Visionamento da minha aula e foi a primeira aula da minha vida, porque ainda não tinha dado outro tipo de aula e fiquei... fiquei a detestar aquele vídeo.” (E.M, p.489)

Apesar da P.M. referir que o faz de um modo empírico e sem sentido de consciência, da nossa observação podemos concluir que alguns dos gestos utilizados na sua comunicação não-verbal refletem um pouco da sua personalidade, tais como: sorrir.

À luz das nossas observações e dos dados recolhidos uma das explicações que achamos que se adequa ao facto da professora referir que não tem consciência dos seus comportamentos não-verbais, pode estar relacionado com a situação de esta ter refletido sobre o uso dos mesmos anteriormente e ter transformado esses mesmos comportamentos em atos ritualizados.

2.3.3 Variáveis de Proximidade mais Frequentes e Categorias Manifestadas.

Na Figura 34, apresenta-se graficamente a função das áreas estabelecidas com as variáveis de proximidades presentes na P.M.

Área onde encontramos um maior número de movimentos corporais encontra-se ao nível tronco, através dos braços, mãos e dedos. A maior parte dos movimentos deriva de fatores intrínsecos à sua própria personalidade. Como já tínhamos referido anteriormente alguns destes gestos demonstram uma intenção comunicativa enquanto outros são meramente expressivos.

A presença da variável de proximidade adquire uma grande relevância no contexto do nosso estudo, uma vez que esta demonstra a posição que P.M., tem em relação à aluna integrada na turma, demonstra preocupação com a mesma e a necessidade de desenvolver uma comunicação personalizada.

Tal como já tínhamos referido anteriormente esta professora desenvolve contacto físico com aluna, como referimos inicialmente a P.M. desenvolve uma pedagogia diferenciada dentro das suas aulas, permitindo que os seus alunos desenvolvam um trabalho autónomo.

No que diz respeito ao contacto visual, observa-se que esta é utilizada como estratégia de controlo e regulação do comportamento dos alunos e da aluna.

A expressão através do sorriso serve para melhorar o clima da aula e também como incentivo aos alunos pelo seu comportamento

Nas suas deslocações pela sala, observa-se que domina o espaço.

Na Tabela 16 apresentamos um mapa correspondente a finalidade de cada um dos seus gestos da P.M. convém ressaltar que cada um destes comportamentos serve de apoio ao discurso verbal e como modo de chamar atenção dos alunos.

Na Tabela 17 exibimos graficamente as categorias do comportamento não-verbal da professora. Importa referir que estes comportamentos foram adaptados a realidade do nosso estudo. Desta representação gráfica destacamos os seguintes aspetos:

Apresenta comportamentos não-verbais Em quase todas as categorias com a exceção da seguinte categoria:

- ✓ **Ignora o comportamento do aluno com nee**

Figura 34: Classificação das variáveis de proximidade

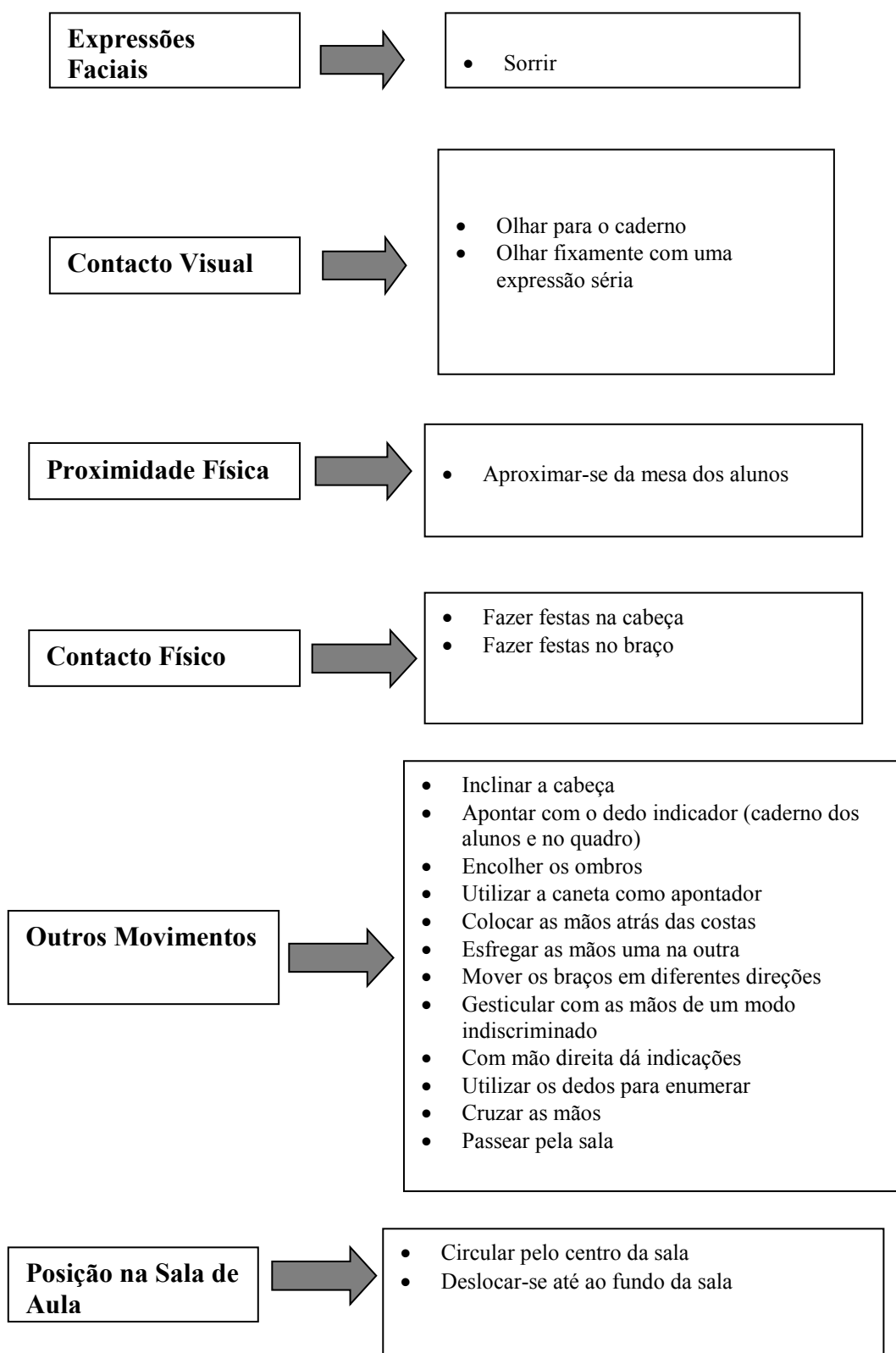


Tabela 16: Finalidade das mensagens

<i>APOIO VERBAL</i>	<i>CHAMADA DE ATENÇÃO</i>	<i>FOCAR A ATENÇÃO</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Olhar fixamente e fazer movimentos positivos com a cabeça • Gesticular com as mãos • Com mão direita dá indicações • Utilizar os dedos para enumerar 	<ul style="list-style-type: none"> • Olhar fixamente para o aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Apontar com o dedo indicador (caderno dos alunos e no quadro) • Utilizar a caneta como apontador
<i>REFORÇO</i>	<i>ACEITAÇÃO</i>	<i>SEGURANÇA</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Olhar fixamente para o aluno • Fazer festas na cabeça • Fazer festas no braço • Sorrir • 	<ul style="list-style-type: none"> • Encolher os ombros • Aproximar-se da mesa dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Olhar fixamente e fazer movimentos positivos com a cabeça • Sorrir
<i>DAR ORDENS</i>	<i>AUTORIDADE</i>	<i>CONFIANÇA</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Usar a palma da mão aberta 	<ul style="list-style-type: none"> • Franzir as sobrancelhas • Olhar fixamente para o aluno • Manter-se junto ao quadro 	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximar-se da mesa dos alunos • Olhar fixamente
<i>AJUDA</i>	<i>CONTROLO DO COMPORTAMENTO</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Com mão direita dá indicações • Utilizar os dedos para enumerar 	<ul style="list-style-type: none"> • Circular pelas laterais da sala • Circular pelo centro da sala 	

Tabela 17: Categorias dos comportamentos não-verbais

Aceita o comportamento do aluno com nee	Elogia o comportamento do aluno com nee	Aceita as ideias do aluno com nee e apresenta-as
<ul style="list-style-type: none"> • Sorri • Inclina a cabeça positivamente • Coloca a mão na cabeça ou no ombro do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Acena positivamente com a cabeça e sorri • Elogia aplaudindo 	<ul style="list-style-type: none"> • Chama a aluna ao quadro • Apresenta o trabalho da aluna a turma
Mostra interesse pelo comportamento do aluno com nee	Possibilita e fomenta a interação entre todos os alunos	Dá instruções a todos os alunos
<ul style="list-style-type: none"> • Mantêm o contacto visual 	<ul style="list-style-type: none"> • Aceita a posição espacial escolhida pelos alunos • Move-se entre o grupo ou distancia-se 	<ul style="list-style-type: none"> • Assinala com a mão • Olha em diferentes direções • Gesticula com as mãos • Identifica aspetos numéricos utilizando os dedos
Mostra autoridade aos alunos	Chama atenção dos alunos	Demonstra algo por meio do seu comportamento
<ul style="list-style-type: none"> • Olha fixamente para a turma 	<ul style="list-style-type: none"> • Faz movimentos com o corpo e com as mãos para reforçar uma expressão 	<ul style="list-style-type: none"> • Exemplifica uma informação verbal com atuações não-verbais
Ignora o comportamento do aluno com nee	Posição corporal na sala de aula	
	<ul style="list-style-type: none"> • Circula pela sala 	

2.3.4 A Importância da Comunicação Não-Verbal no Processo de Ensino/Aprendizagem dos Alunos com NEE.

No contexto da nossa investigação, torna-se importante recolhermos a opinião de todos os participantes no estudo, acerca da comunicação não-verbal com os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, para aferirmos se a posição que estes defendiam estava em consonância com as observações. A P.M. quando questionada sobre o assunto respondeu o seguinte:

“Claro é muito importante basta por vezes um pequeno gesto como olhar para o caderno para eles se sentirem integrados e felizes ou dar uma palmada nas costas uma festa na cabeça. Contudo depende dos alunos... eu... acho que é um erro nós lidarmos com os alunos com nee... todos da mesma forma.Também temos de tentar conhecer

o aluno.” (E.M, p.490)

A P.M., responde de forma afirmativa concisa e refere-se ao olhar, e ao contacto físico, como gestos de elevada importância na aprendizagem dos alunos com NEEP, tal como tivemos oportunidade de referir ao longo de toda a análise, refere que não tem consciência do uso da comunicação não-verbal, contudo, entra um pouco em contradição com a nossa observação, porque muitos dos gestos usados tinham como objetivo elucidar o discurso verbal, logo, revestem-se de uma ajuda inestimável para a aluna, pois o facto de usar alguns gestos representacionais, nomeadamente os dêiticos. Estes são de uma importância extrema na complementaridade da comunicação verbal, porque elucidam e complementam o discurso, são de extrema importância com este tipo de alunos que muitas vezes necessitam de um reforço ao nível do não-verbal para poderem entender determinados conceitos.

Contudo, não deixa de referir que é necessário conhecer muito bem estes alunos, para se poderem usar alguns gestos nomeadamente ao nível do contacto físico.

2.3.5 A Necessidade de Formação.

A P.M. defende que a comunicação é de extrema importância no processo de ensino / aprendizagem, que nos leva a inferir que concebe a aprendizagem como um processo comunicativo. Contudo, refere que não recebeu formação nesta área durante a sua formação base, obteve-a mais tarde, ao receber formação aquando da sua profissionalização

A respeito da formação relata o seguinte:

“Sim... ah, mas... isto é uma verdade. É tudo teórico não é? Normalmente é pela teoria.” (E.M, p.488).

Quando questionada acerca da necessidade de formação nesta área salientou que,

“Acho que sim, sem dúvida... sem dúvida porque os alunos reparam nisso.” (E.M, p.488)

“porque isso ajuda-nos imenso na comunicação... ajuda-nos imenso... não só a comunicação verbal como estava a dizer a C, mas também a não-verbal.” (E.M, p.490).

Na entrevista para além de questionarmos da necessidade de formação na área da comunicação não-verbal, colocamos igualmente uma questão para percebermos

das necessidades dessa formação, na área da educação especial à qual respondeu o seguinte:

“Agora em termos dos professores que não pertencem ao ensino especial era fundamental. Também não digo que fosse uma formação não era necessário ser uma formação muito pesada prepará-los para estar dentro da sala de aula com esses alunos”. (E.M, p.494).

“As várias características que as várias deficiências têm, nós temos de saber porque não podemos reagir com a F da mesma forma que reagimos com outro aluno, é um exemplo.” (E.M, p.494).

Tabela 18: Interpretação dos comportamentos não-verbais da professora M

Professor M				
Expressões Faciais	Descrição Etnográfica	Entrevista	Questionário	Interpretação da Investigadora
Sorrir	Baixa-se para responder a um aluno e sorri (D.E.M.6, p.475)	“...O sorriso já faz parte da minha maneira de ser mas penso que ajuda a criar um clima afetivo na sala de aula.” (E.M, p.488)	Criar um ambiente de cumplicidade (Q.M, p.506)	Reforçar o aluno e transmitir segurança e confiança
Contacto visual	Descrição Etnográfica	Entrevista	Questionário	Interpretação da Investigadora
Olhar fixo	Olha para toda a turma de frente (D.E.M.35, p.476)	“Mas eles também sabem que quando me zango olho de frente...” (E.M, p.488)	Para impor disciplina (Q.M, p.505)	Mostrar autoridade e controlo. Chamada de atenção.
Olhar fixo e sério	volta-se de frente para turma com um olhar fixo e sério (D.E.M.9, p.475)	“Como sabem que quando olho fixamente quero chamar atenção de algo. (E.M, p.488)	Para relembrar regras já estabelecidas (Q.M, p.505)	Para trazer ordem a toda a turma
Olhar para o caderno	olha para o caderno (D.E.M.45, p.477)	“Ah... Nós quando temos alunos destes sabemos que eles precisam de um apoio mais individualizado....” (E.M, p.487)	Para orientar as aprendizagens (Q.M, p.505)	Para orientar e apoiar

Professor M				
Manifestações de Proximidade Física	Descrição Etnográfica	Entrevista	Questionário	Interpretação da Investigadora
Aproximar-se da mesa dos alunos e inclinar-se	dirige-se a uma mesa inclina-se e apoia-se na mesa olha de frente para o aluno e com a mão direita e com dedo indicador chama atenção aluno, (D.E.M.88, p.481)	“...eu acho que ela precisa de muita atenção nossa...” (E.M, p.488)	Dar um reforço nas aprendizagens (Q.M, p.505)	Ajudar na execução das tarefas Determinar modo como decorrem as aprendizagens
Circular pela sala	Professora circula pela sala (D.E.M.12, p.475)	“...Eles estão sempre a solicitar a nossa presença. Também faz com que o professor circule mais...” (E.M, p.488)	Facilita a aproximação com os alunos (Q.M, p.505)	Ajuda a estabelecer um ambiente de confiança
Manifestações de Contactos Físicos	Descrição Etnográfica	Entrevista	Questionário	Interpretação da Investigadora
Dar palmadas nas costas	vai junto de aluno dá-lhe uma palmada nas costas e dá uma olhadela ao trabalho (D.E.M.28, p.476)	“...basta por vezes um pequeno gesto como olhar para o caderno para eles se sentirem integrados e felizes ou dar uma palmada nas costas uma festa na cabeça (E.M, p.490)	Como reforço (Q.M, p.505)	Controlo de comportamento
Tocar no ombro, braço e cabeça	volta atrás e inclina-se para aluna faz uma festa na cabeça e aponta para ficha (D.E.M.68, p.479)	“Claro é muito importante basta por vezes um pequeno gesto...para eles se sentirem integrados e felizes....” (E.M, p.490)	Como prova de confiança (Q.M, p.505)	Demonstração de igualdade, carinho e confiança

Professor M				
Gestos e Movimentos Corporais	Descrição Etnográfica	Entrevista	Questionário	Interpretação da Investigadora
Apontar com o dedo indicador	repara no trabalho de uma aluna e com o dedo indicador acena negativamente (D.E.M.44, p.477)	. Claro quando uso o dedo ... sem dúvida para focar atenção dos alunos em determinado assunto.” (E.M, p.490)	Como estímulo visual para facilitar a compreensão (Q.M, p.505)	Chamar atenção de determinados conteúdos
Com a mão direita dá indicações	utiliza a mão direita fazendo vários gestos (D.E.M.74, p.479)	“...Apesar de eu achar que não tenho uma intenção específica agora pensando e vendo acho que os faço sempre com o intuito de chamar atenção dos alunos”. (E.M, p.490)	Reforçar as aprendizagens (Q.M, p.505)	Chamar atenção da atividade
Utilizar a caneta para apontar	usando a caneta para realizar o movimento de apontar (D.E.M.54, p.477)	“...a caneta é sem dúvida para focar atenção dos alunos em determinado...”(E.M, p.490)	Chamar atenção (Q.M, p.505)	Chamar o aluno a realidade
Mover os braços em diferentes direções	gesticula com os braços. (D.E.M.84, p.481)	“E os braços também são muitas vezes usados para chamar atenção de um exercício ou de algum assunto específico.” (E.M, p.491)	Ajuda para ilustrar um conceito (Q.M, p.505)	Apoio para a informação que esta a ser transmitida
Gesticular com as mãos de um modo indiscriminado	Professora circula pela sala e vai fazendo alguns gestos com as mãos (D.E.M.84, p.481)	“...Eu acho que já o faço inconscientemente “(E.M, p.489)	Sem uma intenção específica (Q.M, p.505)	Chamar atenção dos alunos

Da análise das videograções podemos concluir que de modo geral todos os professores concordaram com a importância dos seus comportamentos não-verbais nas aprendizagens dos alunos com NEE e no estabelecimento do clima emocional na sala de aula.

Apesar de referirem que utilizam de uma forma empírica os seus comportamentos não-verbais ao longo da análise das respetivas videograções tivemos oportunidade de verificar que isso nem sempre se verifica ao nível dos professores com mais anos de experiência (P e M).

Durante a observação das videograções tivemos possibilidade de confirmar que os professores acima referidos já trazem as suas aulas programadas com atividades diferenciadas para os alunos com NEE e apresentam uma preocupação acrescida com o local físico que estes ocupam na sala de aula.

No caso específico do professor com menos experiência (A) temos a salientar que apesar de concordar que o seu comportamento não-verbal pode condicionar o clima da sala de aula e as aprendizagens dos alunos, denota-se uma certa insegurança, pois mantêm-se quase sempre no decorrer das suas aulas junto ao quadro. Quando questionado sobre esse comportamento entra em contradição, referindo na entrevista que considera esse local como o seu território de eleição e no questionário refere que está junto ao quadro para assim o poder utilizar quando necessita.

Por outro lado, as questões relativas à temática da utilização dos comportamentos não-verbais são consideradas como muito importantes quer pelos resultados do questionário, das entrevistas e da análise das videograções. Todos os inquiridos são unânimes na importância do uso dos comportamentos não-verbais, como meio de melhorar e contribuir para um ambiente emocional estável na sala de aula com os alunos com NEE. Através da triangulação dos dados podemos concluir que apesar dos participantes do nosso estudo afirmarem que não tem consciência do modo como utilizam determinados comportamentos não-verbais, isso nem sempre se confirma, pois alguns deles demonstravam uma intenção específica com determinado comportamento ex:” Apontar com a mão” segundo os mesmos tinha como objetivo indicar os pontos mais importantes, logo ajudar no reforço das aprendizagens destes alunos.

Podemos igualmente aferir através da triangulação de dados alguns comportamentos não-verbais, observados nas videograções através de um conjunto de

questões colocadas no questionário (parte III grupo 3.4.4). Na sua maioria podemos constatar que os comportamentos analisados nas videogravações e confrontados nas entrevistas de um modo geral coincidem com a intenção atribuída pelos docentes na entrevista.

Todos os professores participantes no nosso estudo confirmaram o seu interesse em ampliar o seu conhecimento sobre a importância da comunicação não-verbal no processo de aprendizagem, contudo ainda evidenciam uma escassa consciência sobre a manutenção, modificação, extinção ou otimização dos seus comportamentos não-verbais.

3. Análise das Respostas às Entrevistas

Tendo-se optado pela recolha das entrevistas através de um sistema digital de gravação sonora, o primeiro passo que se fez, não só por uma questão de registo mas também por facilidade de trabalho, foi a transcrição das entrevistas. Esta efetuou-se reproduzindo fielmente o discurso dos entrevistados, expurgando-a exclusivamente dos elementos paralinguísticos que muitas vezes ocorrem durante o discurso oral.

As entrevistas, depois de transcritas, foram submetidas a um processo de análise de texto, fundamentalmente com o propósito de retirar de cada uma “o mais importante do texto [e de] interpretar ideias e conceitos” (Lakatos & Marconi, 1965, cit. por Sousa, 2005:277). Este processo, em termos de procedimento assemelha-se bastante a um processo de análise de conteúdo embora tenha “por objetivo a condensação da informação” (Sousa, 2005:277).

A análise de texto, vai permitir “dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência (...) produzindo resumos, sínteses, indexações, índices, etc.” (Sousa, 2005:277).

O mesmo autor aponta para esta técnica, um conjunto exaustivo de procedimentos, não prescritivos, alguns aliás bastante enfatizados por aquele autor (como, por exemplo, três leituras do texto).

Deste modo, e considerando os objetivos deste trabalho, acabámos por fazer uma adaptação daquela técnica tendo desenvolvido os seguintes passos que a seguir se descrevem.

Para cada entrevista:

- Leitura das transcrições das entrevistas e localização dos seus elementos principais;
- Análise dos elementos, procurando identificar as “ideias principais”, “juízos de valor” e “opiniões”;

Para o conjunto das entrevistas:

- Definição de categorias resultantes das ideias chave das entrevistas;
- Agrupamento e categorização das ideias principais de cada entrevista;
- Síntese interpretativa dos elementos de cada entrevista.

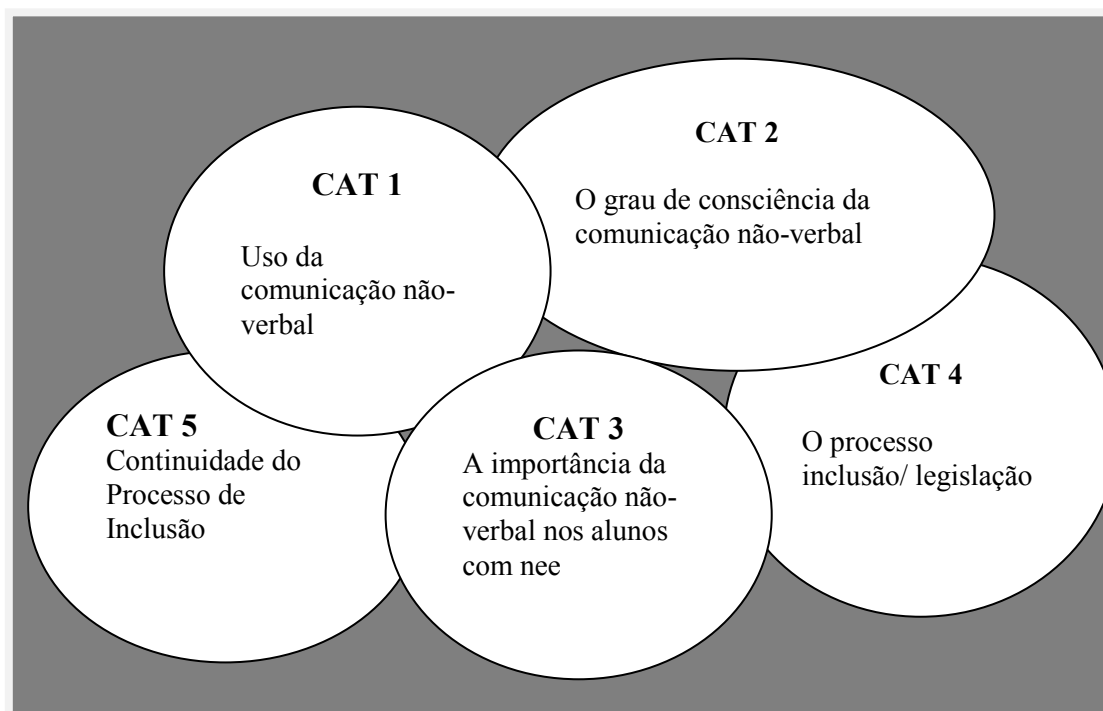
O trabalho relativo a alguns destes pontos encontra-se nos ANEXOS II, III e IV referente a cada caso. Fundamentalmente, o que aí se fez sobre a transcrição de cada entrevista, foi mesmo a localização daqueles elementos do discurso que viriam a constituir o material sobre o qual se iria fazer a análise das ideias. A unidade de trabalho foi a frase ou parte de uma frase e para cada entrevista foram selecionadas as unidades que de alguma forma se relacionavam com os objetivos do nosso trabalho.

3.1 A Definição das Categorias

Relativamente à definição das categorias, estas foram consumadas *a posteriori*, tendo como base as ideias principais que resultaram da análise de cada entrevista. Deste modo, foi possível identificar as seguintes categorias:

1. Categoria 1 – Sobre o uso da comunicação não-verbal
2. Categoria 2 – Sobre o grau de consciência da comunicação não-verbal
3. Categoria 3 – Sobre a importância da comunicação não-verbal nos alunos com NEE
4. Categoria 4 – Sobre o processo de Inclusão/ legislação
5. Categoria 5 – Continuidade do processo Inclusão

Figura 35: Categorias de agrupamento das ideias principais das entrevistas



Na Categoria 1, foram incluídas as apreciações globais manifestadas pelos entrevistados sobre o modo como utilizam a comunicação não-verbal em ambiente de sala de aula. Aspectos como a importância da mesma nas aprendizagens dos alunos foram valorizados. As apreciações relativas a formação nesta área foram também abordadas nesta categoria.

Na Categoria 2, abordaram-se as questões relacionadas com a consciencialização da utilização da comunicação não-verbal como um fator preponderante no desenvolvimento do clima afetivo dentro da sala de aula.

Na Categoria 3, foram considerados os efeitos globais que a utilização da comunicação não-verbal pode causar na interação dos alunos com NEE incluídos na sala de aula.

Na Categoria 4, agrupámos as considerações que tiveram diretamente que ver com o processo de inclusão e com a legislação recentemente lançada, e o papel que esta desempenhou em todo este processo e a forma como veio alterar o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Na Categoria 5, ficaram as ideias que os entrevistados manifestaram em relação à continuidade ou não do processo de inclusão assim como alguns aspetos que

considerassem dever ser tidos em consideração para a sua implementação/continuidade.

3.2 Agrupamento e Categorização das Ideias Principais

O que a seguir se apresenta é uma síntese das ideias principais do conjunto das entrevistas, agrupadas pelas categorias definidas, mais a frente é apresentada uma tabela onde é realizada uma análise individual e comparativa entre os diferentes professores participantes no nosso estudo.

Categoria 1 – Sobre o uso da comunicação não-verbal

Uso da comunicação não-verbal, no seu todo, positiva

Inexistência de formação de base na área

A importância da comunicação no processo de ensino-aprendizagem

Categoria 2 – Sobre o grau de consciência da comunicação não-verbal

Ausência de consciência no uso da comunicação não-verbal

Pouca relevância e por vezes desadequação na utilização da mesma

Utilização da mesma de uma forma quase empírica

Inexistência de formação contínua

Categoria 3 – Sobre a importância da comunicação não-verbal nos alunos com NEE

Melhora o clima relacional dentro da sala de aula

Aproxima os alunos do professor

Contribui para aprendizagens

Ajuda no processo de inclusão

Categoria 4 – Sobre o processo de Inclusão/ legislação

Falta de preparação dos professores

Inexistência de formação

Desconhecimento da legislação

Falta de formação acerca da nova legislação

Dificuldade por parte da Escola em implementar a legislação

Pouco trabalho em equipa na escola

Falta de condições para atender os alunos com NEE

Ausência de material adequado

Alheamento total da tutela acerca do processo

Acréscimo de trabalho

Alteração nas rotinas de sala de aula

Inexistência de avaliação da legislação anterior

Excessiva burocratização do processo

Categoria 5 – Continuidade do processo Inclusão

Deve continuar

Deve haver uma equipa de pessoas encarregues de dinamizar o processo nas escolas

Necessidade de se criar um sistema de informações para melhorar o processo

Necessidade de se criar e manter uma cultura de avaliação tornando o processo periódico e se necessário obrigatório

Terá de haver obrigatoriedade de um plano de formação para todos os professores

Terá de haver um empenho da tutela em todo processo

Os resultados desta análise permitiram produzir uma síntese do que foram as ideias principais, juízos de valor e opiniões que mais se salientaram no conjunto das entrevistas.

Assim, foi possível sintetizar os seguintes resultados:

A) Sobre o uso da comunicação não-verbal:

1. O uso da comunicação não-verbal foi considerado como processo fundamental no estabelecimento do clima relacional da sala;

2. A falta de formação na área da comunicação na formação de base dos professores;

B) Sobre o grau de consciência da comunicação não-verbal:

1. A pouca consciência no modo como utilizam seus comportamentos comunicativos;
2. A ausência de formação;
3. A utilização da comunicação não-verbal de um modo empirista;

C) Sobre a importância da comunicação não-verbal nos alunos com NEE:

1. O uso da comunicação não-verbal permite um melhor clima afetivo com estes alunos;
2. Promove as aprendizagens destes alunos e melhora o seu processo de inclusão na sala de aula;

D) Sobre o processo de Inclusão/ legislação:

1. Falta de formação dos professores;
2. Um conhecimento pouco aprofundado da legislação;
3. Pouca uniformidade nas condições de atendimento destes alunos;
4. Ausência de orientações da Tutela;

E) Continuidade do processo Inclusão:

1. Indispensável que se continue com uma política de inclusão, pelo seu valor mas também como forma de se construir uma escola para todos;
2. Necessidade de constituição de uma equipa de estudo e implementação de procedimentos do processo de inclusão assente num bom sistema de informação;
3. Tornar obrigatória a implementação de um sistema de avaliação que permita obter dados e conclusões acerca de todo o processo;
4. Criar um modelo de formação contínua que permita a frequência de todos os professores;

SINOPSE DAS ENTREVISTAS

Tabela 19: Sinopse das entrevistas

TEMÁTICAS	ENTREVISTADO A	ENTREVISTADO M	ENTREVISTADO P
Tempo de serviço	“6 Anos”	“18 Anos”	“Ah... 10 anos”
Formação de base e contínua	“É de Escola Superior de Educação ... de Lisboa.” “Sim tenho feito.”	“É faculdade, não via ensino. Não havia ensino, fiz a profissionalização depois... pela Universidade Aberta.” “Sim. Formação contínua tenho tido essa preocupação.”	“ESE de Leiria.” “Formação contínua é as ações de formação que vou fazendo por aí. Praticamente todos os anos uma ou outra Ação de formação”
Alunos integrados nas turmas	“Ah... é assim eu sempre tive... pronto não foram vá... em 6 anos... aí em 5 anos eu tive.”	“Eu penso que desde sempre...”	“A quanto tempo? Ah... desde sempre...”
A importância da proximidade física dos alunos com nee	“Acho, sem dúvida. Aliás essencialmente com os alunos nee.”	“Ah... Nós quando temos alunos destes sabemos que eles precisam de um apoio mais individualizado...”	“Eu acho que sim, acho que sim.”
Uso da comunicação não-verbal como contributo para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais	“Acho...acho. Acho que é importante... Acho que é importante nós sabermos comunicar de todas as formas e mais algumas.” “Sim... o olhar sei lá... é importante... e às vezes resulta mais do que estarmos sempre a repetir a mesma coisa “	“Exatamente... e por aí é meio caminho andado para os motivarmos ou não, sem duvida.”	“Às vezes podemos ter determinados gestos, determinadas atitudes que para esses alunos podem ser interpretados de maneira... pode ser difícil para eles... não é... apreendê-los.”

<i>TEMÁTICAS</i>	<i>ENTREVISTADO A</i>	<i>ENTREVISTADO M</i>	<i>ENTREVISTADO P</i>
Consciência da utilização de determinados gestos	“É verdade que faço isso se calhar já um bocado inconsciente mas uso porque quero sei lá... faço isso um bocado inconsciente... já me sai espontaneamente, mas gosto muito de gesticular e apontar e salientar... com as mãos.”	“Eu acho que já o faço inconscientemente...”	“Sabe...eu penso que talvez muitas vezes será de modo empírico...”
Utilização de uma expressão mais austera para a turma	“Pronto... como eu disse é uma turma bastante complicada. Ah... e continuam sem regras, muito conversadores. Sei lá... e tento... eu sei que faço isso já é um bocado inconsciente mas sei lá... é uma tentativa de controlo para com a turma, porque eles levam tudo na brincadeira e acho que só quando eu tenho a cara mais feia é que eles se lembram que estão numa sala”	“Porque eles percebem logo as regras no início. Eu gosto muito de estabelecer regras ao início e gosto que eles percebam isso, que acho que é fundamental e depois se calhar basta só um gesto ou um olhar para eles perceberem, para recordarem que aquilo não podem fazer”	“Sim... de certa maneira para manter... conservar um controlo na turma, da disciplina porque é difícil controlar os miúdos. Há sempre nestas turmas atualmente, há sempre uma série de alunos, que formam certos grupos que é difícil... o relacionamento com eles na turma porque eles... causam conflitos entre si e facilmente se distraem e perturbam e... portanto é necessário ter uma certa... talvez alguma certa rigidez no discurso... de maneira a conter... pronto evitar que os problemas se tornem maiores não é? Portanto é uma questão mais... de manter o controlo da turma.”

<i>TEMÁTICAS</i>	<i>ENTREVISTADO A</i>	<i>ENTREVISTADO M</i>	<i>ENTREVISTADO P</i>
Obstáculos existentes na aplicação do novo Decreto-Lei nº3	<p>“Não... acho que não, nem uma coisa nem outra... Pedem-nos em conselho de turma para refletirmos e para encontramos soluções, mas depois não temos os meios disponíveis nem os utentes necessários e os que estão aqui responsáveis pelo ensino especial estão sobrecarregados com alunos já não têm horas, já não têm condições para apoiar mais ninguém e acho que isto é tudo muito bonito, mas depois na prática não é suficiente.”</p>	<p>“Eu acho que o problema é precisamente esse. A conceção da lei é uma coisa mas adaptá-la à realidade é outra completamente diferente. É sempre o eterno problema, nós é que estamos dentro da sala de aula, nós é que estamos no terreno. E muitas vezes as coisas não são como alguém idealizou na teoria não é? E ultimamente acontece muito, as leis nem sempre se adaptam. Portanto, devia haver um estudo prévio ou um período experimental. Tentarmos experimentar modelos, como se faz em relação a outros programas.”</p>	<p>“De maneira nenhuma. Portanto o decreto caiu-nos em cima, houve alteração, mas em termos de preparação dos professores para estes novos aspetos, para esta nova realidade não houve nenhuma. Portanto nós temos a preparação que tínhamos. Não temos... não nos foi dado nenhuma preparação específica sobre este assunto”</p>
Processo de inclusão	<p>“Ah sim concordo...”</p>	<p>“Concordo até certo ponto, há aqueles alunos que realmente pelas características que têm não faz sentido que estejam em certas aulas, determinadas disciplinas. Aí... não há atividades possíveis para realizar com eles... acho eu, eu posso estar redondamente enganada. Mas acho que sim dentro da sala com técnicos, com apoio, com recursos humanos, turmas pequenas com as condições que são necessárias e acho que é possível.”</p>	<p>“A minha opinião é... havendo boas condições para eles realmente, para eles trabalharem, para eles poderem realmente participar e aprenderem...eu concordo com a inclusão. Não havendo essas condições penso que talvez se esteja a perder tempo com eles, para eles e para todos.”</p>

<i>TEMÁTICAS</i>	<i>ENTREVISTADO A</i>	<i>ENTREVISTADO M</i>	<i>ENTREVISTADO P</i>
Alunos com necessidades educativas especiais prejudicam os outros alunos	“Podem prejudicar porque reações como ela tinha de não querer fazer, de mau comportamento, de gritos, de ir para a janela, acaba sempre por prejudicar o bom funcionamento das aulas. Mesmo os colegas sabendo que ela tem problemas e desculpando, acaba sempre por quebrar o ritmo da aula.”	“Estes que eu tenho tido ultimamente não. Já tive alunos que perturbam, mas nós vamos conseguindo...”	“Não... não creio que prejudiquem. Ah... de maneira nenhuma. Pronto... depende...” “... Mas de um modo geral, esses alunos não perturbam a turma. Aliás eles são bastante sossegados.”
A presença de alunos com necessidades especiais na aula traz um acréscimo de trabalho na preparação diária das aulas	“Traz traz.” “Sim, mas mesmo assim eu acho que traz, traz, traz e eu acho que nós docentes devíamos de ter mais luzes sobre esta temáticas...”	“Ah... não, não tem sido um trabalho assim tão grande até a data. Encara-o dentro do contexto da diferenciação, dentro da sala de aula tenho de respeitar o ritmo de cada aluno.”	“Ah isso traz...” “Traz-me um trabalho acrescido... Sem esse trabalho acrescido... praticamente é ignorar os alunos que lá estão. Se não tiver esse trabalho acrescido, eu pura e simplesmente tenho de os ignorar, porque eles não acompanham...”
Formação inicial adequada a problemática das necessidades educativas especiais	“Tinha, tinha necessidades educativas especiais. Só que é no geral, não foi assim nada com muita consistência, muito concreto.”	“Neste aspeto... de alunos com necessidades educativas foi a experiência...”	“Tive tive... uma de necessidades educativas especiais mas era mais virada em termos teóricos...” “Penso que não o suficiente. Em todos os estágios que eu fiz, estágios integrados, que eu me lembre, não tinha alunos destes.”

<i>TEMÁTICAS</i>	<i>ENTREVISTADO A</i>	<i>ENTREVISTADO M</i>	<i>ENTREVISTADO P</i>
Formação contínua ao nível das necessidades educativas	<p>“Pelo menos os centros de formação desencadearem formações para que nós possamos acompanhar vivamente os alunos na sala de aula. Eu não estou a dizer que sou contra, eu não sou contra que eles integrem as turmas, mas ensinem entre aspas como lidar com eles e acompanhá-los no seu percurso e no seu ritmo.”</p> <p>“...Eu própria procurei e não encontrei.”</p>	<p>“A formação de professores é essencial.”</p> <p>“... As várias características que as várias deficiências têm, nós temos de saber...”</p>	<p>“Formação contínua não... porque nesta área não há oferta, não... tirei nenhuma Ação de formação virada para esta área.”</p>
Formação ao nível da comunicação	<p>“Sim, sim eu acho que seria muito importante. Acho inadmissível um professor se expresse mal...”</p>	<p>“Sim... ah, mas... isto é uma verdade. É tudo teórico não é? Normalmente é pela teoria.”</p>	<p>“Não sei se seria necessário uma cadeira ou uma disciplina, mas talvez alguma parte da formação, dentro da formação ter essa parte, não digo que fosse necessário uma cadeira..., mas dentro de alguma das cadeiras da comunicação ou dos métodos de ensino haver também esse aspeto a ser tratado.”</p>
A importância da comunicação no processo de ensino-aprendizagem em	<p>“Isto é fundamental. Isso é muito importante. Acho que um bom comunicador é meio caminho andado para cativar o recetor, para que a mensagem passe e fique.”</p>	<p>“Exatamente... e por aí é meio caminho andado para os motivarmos ou não, sem duvida.”</p>	<p>“Concordo perfeitamente. Um bom comunicador ajuda muita na transmissão do conhecimento. Portanto se a comunicação chegar clara, com clareza e com à vontade</p>

<i>TEMÁTICAS</i>	<i>ENTREVISTADO A</i>	<i>ENTREVISTADO M</i>	<i>ENTREVISTADO P</i>
contexto de sala de aula			e... fluir naturalmente, também a aprendizagem é mais fácil, facilita a aprendizagem”
Necessidade de adequar a formação inicial dos professores a escola atual	“Sim, claro. E devia ser logo... É assim, mudam-se as leis, mas as pessoas que estão na escola são as mesmas, a formação é a mesma...”	“Ah sim... os que estão a ser formados de base seria logo o ideal, preparar mesmo. Porque acho que assim ainda será mais fácil, eles assimilarem essa ideia desde o início...”	“Claro que tem deviam atualizarem-se permanentemente, e terem em uma formação adequada a realidade das escolas atuais.” “Muitas vezes penso que não, algumas cadeiras lecionadas estão completamente divorciadas das políticas atuais da educação. Não pode continuar assim pois o ensino superior deve formar profissionais capazes de trabalhar no contexto atual.”
Atualmente temos uma escola para todos	“É... é uma escola a fingir que é para todos. O que importa são as estatísticas, são os resultados...”	“Não... não temos... ainda. Estamos a caminhar... e umas estão melhor do que outras. Mas se olharmos à nossa volta, nem todas as escolas estão preparadas para isso.”	“Sei lá... não existem mas deviam ser criadas...”

Relativamente às entrevistas, como se pôde verificar, agrupámos os resultados das ideias expressas em cinco categorias distintas: 1) sobre o uso da comunicação não-verbal, 2) sobre o grau de consciência da comunicação não-verbal, 3) sobre a importância da comunicação não-verbal nos alunos com NEE, 4) sobre o processo de Inclusão/ legislação, 5) continuidade do processo Inclusão que posteriormente foram subdivididos em diferentes temáticas como se pode observar na Figura 35.

Os resultados em relação a todas estas categorias são, de uma maneira geral, favoráveis à utilização da comunicação não-verbal como modo de melhorar o clima emocional da sala de aula e contribuir para a inclusão dos alunos.

Quanto a consciencialização do uso da comunicação não-verbal todos os intervenientes são unânimes em afirmarem que não o fazem de um modo consciente e que sentem muitas lacunas devido a ausência de formação nesta área.

No que se compara ao processo de inclusão os resultados são favoráveis embora seja muitas vezes referida a ausência de informação em relação ao novo Decreto-Lei assim como a falta de formação na área.

Quanto a tutela todos referiram um alheamento total por parte da mesma em relação a implementação e acompanhamento da legislação no terreno.

Por último, quanto a continuidade do processo de inclusão, os resultados mostraram unanimidade em relação à necessidade de se manter e cimentar esta criação de uma escola para todos. Não deixando contudo de referir a urgência em implementar unidades de formação contínua que envolvam todos os professores.

4. Análise das Respostas ao Questionário

O questionário, para além das áreas de identificação dos inquiridos (parte I) tinha fundamentalmente três grandes grupos de questões: um primeiro grupo (parte II), com um conjunto de questões que tinha como objetivo avaliar o conhecimento dos mesmos acerca do novo enquadramento legal para a inclusão. E um segundo grupo (parte III), com um conjunto de questões em que se inquiria sobre o envolvimento/articulação entre os diferentes intervenientes no processo de inclusão. Este segundo grupo encontrava-se dividido em dois grandes grupos um em que se elencavam um conjunto de questões acerca da interação dos inquiridos com os outros agentes educativos e um segundo que tinha como objetivo fundamental confrontá-los com os seus comportamentos não-verbais utilizados na sala de aula com alunos com NEE.

A introdução desta segunda parte permitiu-nos formular um conjunto de questões personalizadas que acabam por se constituir como um modo de análise dos diferentes comportamentos não – verbais observados nas videograções das aulas. Tendo em conta essas observações, foram colocadas um conjunto de questões. Com estas respostas podemos verificar em que medida os sujeitos participantes no nosso estudo perceberam aquelas interrogações, independentemente do modo como tinham sido analisadas na observação não participante através das videograções das aulas e nas entrevistas. Este conjunto de questões permitiu de certo modo aferir a consciência que têm da utilização de determinados comportamentos não-verbais no decorrer das suas aulas e em particular com os alunos com NEE. Esta parte do questionário é analisada pormenorizadamente no ponto nº2 deste capítulo quando efetuamos a interpretação dos comportamentos não-verbais dos professores.

O terceiro grupo (parte IV) é constituído por um conjunto de questões em que se pede aos sujeitos uma opinião sobre os efeitos da inclusão nas aprendizagens dos alunos. Com este grupo de questões pretendemos saber qual a opinião destes acerca do Decreto-Lei nº3 e a influência do mesmo no processo de inclusão tanto nos alunos com NEE como nos outros.

Por fim é apresentado um último grupo de questões (Parte V), constituído por dois blocos de perguntas que permitem aos nossos participantes sugerirem um conjunto de Sugestões/Alterações.

Importa referir que neste ponto apenas são analisadas as respostas relacionadas com a implementação do Decreto-Lei nº3 assim como questões referentes ao processo de inclusão. Uma vez que o grupo de questões personalizadas que tinha como objetivo primordial aferir os comportamentos não-verbais observados nas videograções já foram alvo de análise anteriormente.

4.1 Análise das Respostas às Questões Referentes ao Grau de Conhecimento Sobre o Novo Enquadramento Legal para a Inclusão do Decreto-Lei nº 3/2008

Das questões colocadas acerca do processo de inclusão todos foram unânimes na resposta afirmando que é necessária a envolvência de todos os professores.

No que concerne ao conhecimento do novo enquadramento legal para a inclusão, as respostas foram um pouco díspares, como podemos observar na Tabela 20.

Nenhum dos professores tem um conhecimento profundo do Decreto-Lei nº3/2008, podemos contudo afirmar que a Professora M, embora não tendo um conhecimento profundo do referido Decreto –Lei, conhece todos os parâmetros por ele defendidos, desde os seus objetivos até às medidas educativas. O Professor P afirma que conhece de uma forma muito clara os objetivos da legislação, assim como as respetivas medidas educativas, fatores fundamentais para a aplicação da legislação.

A professora A refere que conhece muito pouco acerca do processo de referenciação de um aluno com necessidades educativas especiais e das respetivas medidas educativas a aplicar.

Podemos afirmar que os professores com mais anos de serviço (P e M) possuem um conhecimento mais adequado da nova legislação.

Tabela 20: Análise das respostas dadas pelos docentes sobre os diferentes pontos do Decreto-Lei nº3/2008

Análise das respostas dadas pelos docentes					
Pontos do Decreto-Lei nº3/2008	Não conheço	Conheço pouco	Conheço	Conheço bem	Conheço muito bem
Objetivos			Prof. A e M	Prof. P	
Princípios orientadores		Prof. P e A	Prof. M		
Participação dos pais e encarregados de educação		Prof. P	Prof. A e M		
Organização da escola segundo o Decreto-Lei nº3/2008			Prof. A, M e P		
Procedimentos de referenciação e avaliação		Prof. A	Prof. P e M		
Medidas educativas		Prof. A	Prof. M	Prof. P	

Foram igualmente referidos alguns documentos lançados nas últimas décadas relacionados com o movimento da escola inclusiva os quais representam o grau de conhecimento dos mesmos por parte dos docentes como podemos observar na Tabela 21.

Tabela 21: Análise das respostas dadas pelos docentes acerca do grau de conhecimento dos documentos

Análise das respostas dadas pelos docentes acerca do grau de conhecimento dos documentos				
Documento	Data	Não conheço	Ouvi falar	Conheço
Constituição da República. (1986, Outubro 14). Lei n° 46/86 alínea c) do n.º1 do artigo 198 °	1986	Prof. A		Prof. M
Declaração de Salamanca	1994	Prof. A	Prof. M	Prof. P
Fórum Educacional de Dakar	2000	Prof. A e P	Prof. M	
Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde (CIF)	2004	Prof. A	Prof. M	Prof. P

Neste quadro podemos observar o grau de conhecimento dos professores, sobre alguns documentos que se tornaram ao longo das últimas décadas marcos teóricos no movimento da escola inclusiva a nível mundial, como podemos constatar a Professora A desconhece todos os documentos, os Professores M e P referem que conhecem a maioria dos documentos apesar de, no caso da Professora M, apenas referir que já ouviu falar na maioria dos documentos.

Mais uma vez são os professores com mais anos de serviço (M e P) que apresentam um conhecimento mais profundo dos documentos apresentados.

4.2 Análise das Respostas às Questões Referentes ao Envolvimento/Articulação Entre os Diferentes Intervenientes no Processo de Inclusão

Este capítulo de questões encontra-se dividido em dois grandes grupos: num primeiro grupo analisamos a articulação entre os diferentes intervenientes no processo de inclusão e num segundo grupo é abordado o processo de interação de cada docente com os alunos com NEE recorrendo à triangulação de dados. É apresentada uma listagem de comportamentos não-verbais observados através do visionamento das videograções (pelo que existem pequenas diferenças nas questões) em que os professores intervenientes na nossa investigação têm de assinalar qual a intenção do referido comportamento.

Relativamente ao primeiro grupo de questões, dois docentes (A e P) referem a sua relação com o professor de Educação especial como satisfatória e de colaboração meramente ocasional, referindo a inexistência de reuniões de coordenação e preparação de atividades. Pelo contrário o outro docente (M) aponta a relação como muito boa e um funcionamento em equipa caracterizado por reuniões periódicas de colaboração.

Os três estão de acordo em relação à importância da realização de reuniões de trabalho entre os docentes do ensino regular e o ensino especial.

Quando perguntamos qual o seu grau de influência na promoção de uma Escola para todos, respondem que de um modo geral desenvolvem poucas ações nessa promoção, referindo contudo uma exceção (os três) no que se refere ao modo como sensibilizam os outros alunos da escola para aceitação dos alunos com NEE, a este nível todos concordam que desenvolvem atividades de sensibilização ao nível das turmas em que lecionam.

Definem a interação com os alunos com NEE do seguinte modo:

- Satisfatória
- Boa

Figura 36: Interação com os alunos com NEE

Relativamente a essa interação consideram fundamental a preparação de atividades diferenciadas e adequadas às necessidades dos alunos.

4.3 Análise das Respostas às Questões Referentes ao Efeitos da Inclusão nas Aprendizagens dos Alunos

Nesta parte do questionário tínhamos como objetivo perceber qual o grau de satisfação dos professores no que toca aos efeitos da inclusão nas aprendizagens dos alunos assim como as suas opiniões acerca das alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº3/2008 nas respostas educativas aos alunos com NEE.

Quanto ao grau de satisfação das aprendizagens dos alunos apenas um docente (Professor P) se manifestou satisfeito os outros dois (A e M) manifestaram uma grande insatisfação no que toca aos efeitos nas aprendizagens dos alunos.

Com o conjunto de questões abordadas acerca dos efeitos da inclusão nas aprendizagens dos alunos (parte IV) podemos constatar que existe uma certa insatisfação no modo como todo o processo tem decorrido e quem vem de certo modo validar as questões colocadas na entrevista.

Apesar dessa insatisfação acreditam contudo que o processo de inclusão possibilita o desenvolvimento de algumas aprendizagens na maioria das vezes como se pode

observar na Tabela 22.

Ao analisarmos a Tabela podemos constatar que na maioria dos itens os professores do nosso estudo acreditam que a inclusão dos alunos com NEE nas turmas permite que estes adquiram novos conhecimentos, tanto ao nível das aprendizagens como ao nível social.

No entanto, importa salientar que existem algumas diferenças no caso da Professora A, esta refere que essa inclusão raramente se traduz na aquisição de mais conhecimentos ou de métodos de estudo mais adequados. Estas respostas confirmam os dados observados nas videograções, dos três professores intervenientes no nosso estudo, esta Professora era a única que não preparava atividades diferenciadas para a aluna com NEE incluída na sua turma. Novamente se constata que são os professores com mais tempo de serviço (M e P) que mais acreditam na mais-valia do processo de inclusão.

Tabela 22: Análise das respostas dadas pelos docentes acerca das aprendizagens efetuadas pelos alunos

Análise das respostas dadas pelos docentes acerca das aprendizagens efetuadas pelos alunos				
	Raramente	Às vezes	Na maioria das vezes	Sempre
Desenvolver capacidades / aptidões		Prof. A, M	Prof. P	
Estimular o respeito pela diversidade dos indivíduos e grupos		Prof. P	Prof. A, M	
Adquirir mais conhecimento	Prof. A		Prof. P, M	
Formar cidadãos aptos para a vida social			Prof. A, M e P	
Criar hábitos de trabalho e disciplina			Prof. A, M e P	
Desenvolver o sentido de apreciação estética do mundo		Prof. A, M e P		
Conviver com pessoas da mesma idade			Prof. A, M e P	
Valorizar as diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão		Prof. A, M		Prof. P
Ter amigos / fazer amizades		Prof. A, M e P		
Desenvolver a autonomia dos alunos		Prof. A	Prof. M, P	
Promover a apropriação de métodos de estudo e de organização	Prof. A	Prof. M	Prof. P	
Estimular a relação entre a diferença			Prof. A, M	Prof. P

Análise das respostas dadas pelos docentes acerca das aprendizagens efetuadas pelos alunos				
	Raramente	Às vezes	Na maioria das vezes	Sempre
Contribuir para a participação na vida cívica			Prof. A, M	Prof. P
Ajudar cada aluno a conhecer-se melhor			Prof. A, M	Prof. P
Motivar os alunos para “uma escola para todos”			Prof. A, M e P	
Contribuir para o desenvolvimento pessoal			Prof. A, M	Prof. P
Desenvolver o espírito crítico		Prof. P, M	Prof. A	
Apoiar pedagogicamente os alunos nas várias disciplinas		Prof. A, M	Prof. P	
Contribuir para promover o desenvolvimento de competências de auto-aprendizagem		Prof. P, M	Prof. A	
Estimular a curiosidade intelectual		Prof. A, M e P		
Contribuir para o desenvolvimento intrínseco de princípios éticos		Prof. A, M e P		
Criar princípios e valores humanos		Prof. P	Prof. A, M	
Desenvolver competências académicas			Prof. A, M e P	

Com exibição da Tabela 23 pretendemos analisar o grau de concordância dos docentes com as alterações efetuadas com a publicação do Decreto-Lei nº3 de 2008.

Tal como referimos no nosso estudo a publicação desta nova legislação veio alterar todas as políticas de inclusão das escolas portuguesas, essas alterações introduziram mudanças significativas nas respostas aos alunos com NEE. Nesse sentido importava saber qual a opinião que os professores do nosso estudo tinham acerca das diferentes respostas educativas.

A professora A não concorda com a delimitação da população (alunos que se encontram abrangidos pelo Decreto-Lei) assim como com a organização de respostas específicas para determinados alunos com diferentes deficiências tais como: autismo, multideficiência, surdos e cegos.

Pelo contrário os Professores M e P concordam com a delimitação da população, no que se refere à criação de respostas específicas, as posições são um pouco diferentes enquanto que o Professor P concorda em pleno a Professora M concorda pouco com a referida medida.

Através da análise da tabela, podemos constatar que o Professor P concorda plenamente com todas as alterações introduzidas pela nova legislação o que vem confirmar a sua posição favorável à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula, o que podemos confirmar através da triangulação dos dados, tanto no que se refere à observação das aulas, como nas opiniões expressas na entrevista, o professor P adequava sempre as tarefas aos alunos de acordo com as suas necessidades.

A Professora M concorda com a maioria das alterações propostas pela legislação, contudo concorda pouco com a medida que se refere à adequação do processo de aprendizagem. Esta professora manifesta uma posição muito favorável tanto em relação à nova legislação, como em relação ao processo de inclusão. Ao longo do nosso estudo, observámos que esta professora defende, “ uma escola para todos”, contudo apresenta algumas inquietações na aplicação da nova legislação.

Podemos constatar que os professores com mais anos de experiência (P e M) são mais favoráveis às novas medidas educativas.

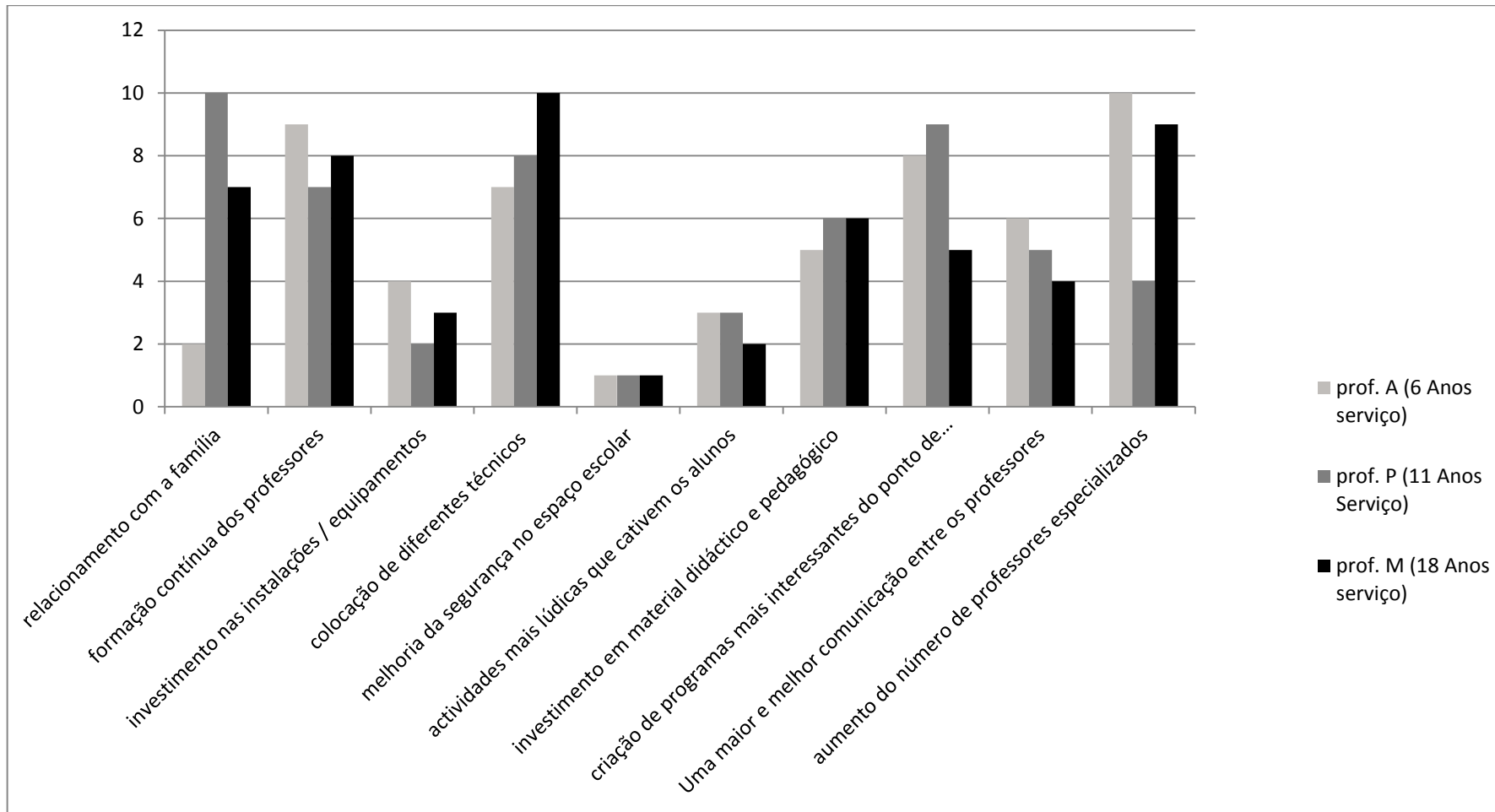
Tabela 23: Análise das respostas dadas pelos docentes acerca das alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº3 de 2008

Análise das respostas dadas pelos docentes acerca das alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº3 de 2008				
	Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo plenamente
Delimita a população alvo em Educação especial	Prof. A			Prof. P, M
Define os direitos e deveres dos pais / encarregados de educação no exercício do poder paternal, nos aspetos relativos à implementação da educação especial			Prof. A, M	Prof. P
Define a adequação do processo de aprendizagem integrando medidas educativas		Prof. A, M		Prof. P
Prevê a criação de uma rede de escolas de referência para o ensino bilingue de surdos			Prof. A, M	Prof. P
Prevê a criação de uma rede de escolas de referência para o ensino cegos e com baixa visão			Prof. A, M	Prof. P
Estabelece a possibilidade de os agrupamentos de escolas organizarem respostas específicas e diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado	Prof. A	Prof. M		Prof. P
Prevê a possibilidade de os agrupamentos desenvolverem parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras		Prof. A	Prof. M	Prof. P
Estabelece que as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, escolas profissionais direta ou indiretamente financiadas pelo Ministério da Educação, não possam rejeitar a matrícula ou inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas que manifestem			Prof. M	Prof. A, P

A última parte do questionário era constituída por um conjunto de sugestões, mais exatamente dez sugestões, em que era solicitado aos docentes que procedessem a sua ordenação de 1 a 10 por ordem de importância, sendo o 1 o menos importante e o 10, o mais importante. Que se pronunciassem sobre a sua disponibilidade para contribuir para uma escola para todos e ainda que sugerissem alterações a legislação.

No que se refere ao conjunto de sugestões como se pode observar pela análise do gráfico da Figura 37 as sugestões de maior interesse para os docentes situam-se ao nível da afetação de mais recursos a escola e do estabelecimento de uma relação mais estreita com as famílias. A análise do gráfico permite-nos igualmente analisar como preocupação por parte dos docentes a criação de um programa de formação contínua.

Figura 37: Sugestões para a melhoria das aprendizagens



Todos os intervenientes no nosso estudo demonstraram disponibilidade para contribuírem para uma escola mais inclusiva.

Na parte final do questionário (parte V grupo 5.3) os inquiridos indicaram algumas sugestões para a plena implementação da legislação tais como: implementação de um plano de formação para todos os professores e a criação de uma equipa especializada de apoio para a implementação da legislação. Algumas destas questões merecem aprofundamento no âmbito de outros estudos que se venham a efetuar nesta matéria.

Quando solicitados para contribuírem com sugestões que podem permitir uma melhoria das práticas apenas um docente (P.A) elencou algumas sugestões:

- ✓ Ações de formação
- ✓ Apoio dentro da sala por professor de educação especial
- ✓ Criação de um tempo comum nos horários dos docentes (professores do regular e professores de educação especial) para que possam refletir e definir estratégias

Comparando os resultados podemos afirmar que os produtos obtidos através do questionário vêm de encontro aos resultados conseguidos nas entrevistas no que respeita a implementação do novo Decreto-Lei nº3 de 2008. Indicam claramente que os professores que participaram no nosso estudo estão de acordo com a inclusão, mas por outro lado se sentem insatisfeitos no modo como o processo está a decorrer, referem a ausência de acompanhamento por parte da tutela e a falta de um plano de formação adequado as necessidades da escola atual.

CAPÍTULO VIII

Conclusões e Futuras Linhas de **Investigação**

Conclusões

O objetivo desta investigação é contribuir para o aprofundamento do conhecimento que os professores manifestam sobre a metacognição da comunicação não-verbal na escola inclusiva e as respostas aos alunos com necessidades educativas especiais em escolas portuguesas estatais, com particular ênfase para a importância da comunicação não-verbal no estabelecimento do clima emocional da sala de aula.

Das informações recolhidas através da análise da observação não participante através da videogravação de aulas, respostas a uma entrevista e respostas a um questionário, foi possível encontrar aspetos que nos possibilitaram perceber minimamente como é que os professores encaram hoje, já com alguma distância temporal, o processo de inclusão, os contributos dos seus comportamentos não-verbais dentro da sala de aula para todo este processo.

De um modo geral, todos os professores são unânimes na importância do uso dos comportamentos não-verbais, como meio de melhorar e contribuir para um ambiente emocional estável na sala de aula com os alunos com NEE.

Os resultados são lineares e totalmente concordantes entre as diferentes fontes ao nível do entendimento da importância dos comportamentos não-verbais como modo de estabelecer e proporcionar um clima emocional adequado a estes alunos.

Sendo assim, podemos concluir que os intervenientes no nosso estudo tem consciência da importância dos seus comportamentos não-verbais nas interações diárias que desenvolvem com estes alunos (NEE), contudo apresentam um baixo grau de consciência no que se refere à tipologia e intenção dos diferentes comportamentos não-verbais usados pelos mesmos.

Relativamente aos objetivos específicos que tínhamos colocado para o nosso trabalho e que foram enunciados na sua introdução foi possível extrair as seguintes conclusões:

1. Relativamente ao primeiro objetivo, identificar qual o grau de conhecimento e consciência que os professores têm dos seus comportamentos não-verbais no processo de aprendizagem dos alunos com NEE conclui-se:

- 1.1. Diminuto conhecimento dos comportamentos não-verbais.
- 1.2. Escassa consciência do papel da mensagem não-verbal no processo de aprendizagem.
- 1.3. Detetou-se que em muitos dos comportamentos que os professores apresentam, quando não encontram explicação para os mesmos, tentam justificar a sua falta de consciência com razões relacionadas com a sua personalidade ou modo de se apresentarem.
- 1.4. A maioria dos gestos foi adquirida através da experiência e posteriormente foram transformados em comportamentos ritualizados.
- 1.5. Apesar do desconhecimento dos seus comportamentos não-verbais, todos os professores foram unânimes na importância do uso dos mesmos no desenvolvimento do clima emocional da sala de aula.
- 1.6. Os professores analisados não se questionam em relação aos seus comportamentos não-verbais e ao modo como eles se processam e evoluem, apenas afirmam que não tiveram formação na área.
- 1.7. Acreditam que os comportamentos não-verbais podem ser uma ferramenta preciosa na inclusão dos alunos com NEE.

Através da análise dos diferentes elementos de recolha de dados do nosso trabalho, podemos aferir que todos os intervenientes no nosso estudo concordam plenamente com a importância dos comportamentos não-verbais nas aprendizagens, contudo quando confrontados com o grau de consciência dos seus comportamentos mostram um enorme desconhecimento no uso dos mesmos.

Apesar do nível de consciência ser diminuto, os nossos resultados indicam que os professores são capazes de descrever alguns gestos ilustrativos ao nível dêitico e icónico.

2. Em relação ao segundo objetivo, que pretendia perceber quais são os comportamentos mais utilizados pelos professores no processo de ensino- aprendizagem

e em que medida esses comportamentos favorecem a inclusão, os dados recolhidos no nosso estudo são de grande relevância.

Neste sentido podemos afirmar que as áreas presentes ao nível das manifestações não-verbais nos professores do nosso estudo são as seguintes: utilização do espaço (proxémia); contacto físico (comunicação tátil); gestos e movimentos corporais (cinésica); aspetos visuais; expressões faciais. Os resultados indicam que:

- 2.1. Os professores apresentam um maior nível de conhecimento, domínio e consciência dos seus comportamentos não-verbais no que se refere a proxémia, aos aspetos visuais e ao contacto físico, sendo que este último apenas é utilizado por dois professores, referindo que esse contacto é fundamental para a autoestima e para inclusão plena destes alunos.
- 2.2. No que se refere as expressões faciais, o sorriso e franzir ou arquear as sobrancelhas são expressões que são usadas de modo consciente, sendo a primeira usada com o objetivo de incentivar e estimular os alunos e a segunda de demonstração de desagrado. Quando questionados sobre o conhecimento do efeito destas expressões dizem não saber, contudo podemos afirmar que o uso das mesmas é feito de modo consciente apesar do desconhecimento acerca das mesmas.
- 2.3. Do ponto de vista da cinésica ou seja da multiplicidade de gestos, movimentos e partes do corpo que os docentes empregam com os alunos com NEE, podemos dizer que estes adquirem funções e formas distintas dependendo da situação. Quando questionados sobre os diferentes gestos os professores foram unânimes nas suas respostas, referindo que nunca tinham pensado que movimentavam tanto as mãos e mencionando que muitos dos seus comportamentos são produzidos de forma automática, portanto, não têm consciência da sua presença nem das possibilidades e finalidades que desempenham, apenas os utilizam para dar dinamismo às expressões verbais.
- 2.4. No entanto, nas nossas observações podemos constatar que apesar das suas declarações, os professores utilizam e empregam conscientemente alguns gestos com as mãos e dedos e atribuem-lhes uma finalidade específica. Um dos objetivos da sua utilização está relacionado com a

captação da atenção dos alunos através da utilização de gestos ilustrativos.

- 2.5. No nosso estudo podemos observar que, apesar dos professores referirem que não tem consciência dos seus gestos, recorrem aos mesmos com muita frequência para elogiarem e ilustrarem conteúdos programáticos com estes alunos.

3. Para o terceiro objetivo, analisamos as interações comunicativas dos professores, e estratégias utilizadas no estabelecimento de um clima emocionalmente positivo na sala de aula.

Relativamente à interpretação de alguns comportamentos não-verbais apresentados pelos professores podemos concluir o seguinte:

- 3.1. O sorriso é a manifestação não-verbal que os professores empregam com maior frequência com os alunos. Consideram o sorriso como um meio para fomentar um clima de alento, aprovação e autoconfiança nos alunos.
- 3.2. As expressões faciais como: franzir as sobrancelhas e o olhar fixo, juntamente com gestos manuais, são os comportamentos mais utilizados para interagir com os alunos com NEE.
- 3.3. Circular pela sala de aula é tido como um modo de facilitar a interação com os alunos.
- 3.4. A utilização de diferentes gestos com as mãos ou objetos tais como: a caneta, lápis, servem como um estímulo visual para facilitar a compreensão.
- 3.5. O olhar individualizado e a aproximação física como um modo de chamar atenção e mostrar disponibilidade para acompanhar os alunos.
- 3.6. O contacto físico como reforço e prova de confiança.

4. No quarto objetivo, procurámos aferir em que medida o Decreto-Lei nº3 de 2008 contribuí para a melhoria e otimização do processo de inclusão.

Podemos constatar que por parte dos professores envolvidos no estudo:

4.1 Existe uma certa insatisfação no modo como todo o processo tem decorrido. Quer pelos resultados obtidos através dos questionários quer pelos resultados obtidos através da entrevista.

4.2 Todos os professores analisados são consensuais quanto à excessiva burocratização no processo de aplicação da legislação, assim como da escassez de orientações por parte do Ministério da Educação.

5. No quinto objetivo, pretendíamos conhecer as necessidades de formação com vista a melhorar o processo comunicativo dos professores, particularmente com crianças com Necessidades Educativas Especiais.

5.1. Os professores do nosso estudo têm consciência da sua deficiente preparação tanto ao nível da sua formação inicial como ao longo da vida, sobre o processo comunicativo e especialmente ao nível da comunicação não-verbal.

5.2. Referiram igualmente a necessidade de mais formação na área da educação especial.

5.3. No que respeita a área da comunicação verbal e não-verbal todos os participantes sugeriram que esta temática deve ser alvo de uma unidade curricular na formação de professores, pois consideram a comunicação como uma ferramenta essencial e fundamental no processo de ensino aprendizagem.

5.4. Todos os professores concordaram com a necessidade urgente da implementação de um programa de formação que contemple todos os professores e que tenha um carácter de obrigatoriedade.

5.5. O nosso trabalho suscitou interesse pelo tema em todos os professores do nosso estudo e algumas das suas opiniões estão em sintonia com as nossas ao reconhecer que a comunicação não-verbal é fundamental para o estabelecimento de atitudes positivas com os alunos, e consequentemente para uma melhor otimização das aprendizagens e de uma escola para todos.

Algumas reflexões finais

Gostaríamos de terminar este trabalho com algumas sugestões/reflexões finais que, não se constituindo especificamente objetivos do trabalho, permitiram-nos uma reflexão que gostaríamos de partilhar.

Através deste estudo podemos referir que os professores têm pouca consciência do modo como os seus comportamentos não-verbais podem provocar atitudes positivas ou negativas nos alunos com NEE. Contudo podemos referir uma certa coerência na interpretação dos diferentes comportamentos por parte dos professores nas observações por nós efetuadas, em relação a alguns gestos característicos no contexto de sala de aula, tais como: sorrir, apontar com a mão, franzir as sobrancelhas e olhar fixamente para um aluno.

Dos três professores estudados podemos depreender o seguinte: apesar de nenhum deles manifestar uma consciência profissional da influência dos seus comportamentos não-verbais nos alunos com NEE, no que toca aos professores com mais anos experiência, pudemos constatar que, havia uma maior preocupação por parte destes no modo como interagem (comunicação não-verbal) com os alunos com NEE. Para além de adaptarem e preparem antecipadamente as atividades manifestavam igualmente uma grande preocupação com o lugar físico que estes alunos ocupavam na sala de aula. Pelas observações efetuadas, podemos concluir que no nosso estudo a experiência pode ser tida como uma mais-valia, não só no processo comunicativo no que se refere às manifestações não-verbais, como em relação processo de inclusão destes alunos.

O interesse suscitado pelo nosso estudo por parte de todos os professores envolvidos permite-nos afirmar que a comunicação não-verbal pode melhorar o processo de inclusão dos alunos com NEE nas nossas escolas, contribuindo para uma melhoria do clima afetivo dentro da sala de aula e uma otimização das aprendizagens.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados na nossa investigação e a reflexão sobre a própria recolha com os professores (entrevistas e questionários) permitiram uma reflexão e consciencialização por parte destes no modo como começaram a contemplar todo o processo comunicativo, nas aprendizagens.

Da análise do nosso trabalho podemos igualmente concluir que em virtude da formação inicial e contínua dos professores não contemplar o desenvolvimento do

processo comunicativo nomeadamente ao nível da comunicação não-verbal, concluímos que é necessário desenvolver um plano de formação que permita a aquisição de técnicas de comunicação em particular ao nível da comunicação não-verbal.

Tendo sempre presente que o professor é quem toma as decisões finais dentro da sua sala de aula sobre o que é melhor para a educação dos seus alunos, não só ao nível dos conteúdos como ao nível das relações, apesar de muitas destas decisões ter como base as orientações curriculares, podemos afirmar que o professor é um modelo dentro do seu contexto.

A comunicação na sala de aula é fundamental, como tal deve ser estudada em profundidade, permitindo assim uma maior consciencialização por parte dos professores. O controlo do comportamento não-verbal é fundamental para a gestão da sala de aula.

Atualmente, a subvalorização da comunicação não-verbal e as diferentes características dos alunos com NEE nos programas de formação dos professores e na formação contínua dos mesmos é uma realidade. Se queremos uma escola para todos, temos de consciencializar os professores da importância do uso da comunicação não-verbal, pois esta é fundamental para o desenvolvimento do clima afetivo de qualquer aula.

O uso consciente da comunicação não-verbal vai permitir uma melhoria dos campos cognitivo e afetivo, pois estes não são parcelas independentes. Permite ainda, compreender melhor as mensagens dos alunos porque tendo o professor um conhecimento profundo dos comportamentos não-verbais, pode aplicá-los de forma consciente enviando sinais positivos que vão reforçar a aprendizagem dos alunos. Se os professores estiverem capacitados para analisar, questionar e modificar os seus próprios comportamentos não-verbais, podem melhorar a transmissão de conhecimentos através do estabelecimento de interações positivas.

O nosso trabalho pretendia extrair conclusões úteis para o processo de inclusão. Nesse sentido podemos inferir:

- a) Que o processo de inclusão dos alunos com NEE seria mais bem-sucedido, se todos os professores tivessem consciência plena, do modo como manipulam os seus comportamentos não-verbais com estes alunos.

- b) Para que se efetuem mudanças conscientes, é necessário que os professores tenham percepção das técnicas que podem utilizar, assim como da legislação, o que implica que seja traçado um plano de formação pelos centros de formação para os professores que se encontram em exercício e uma revisão do plano de formação inicial por parte das escolas de formação de professores.

Futuras linhas de investigação

No decorrer deste estudo foram surgindo algumas inquietações, que nos permitiram abrir diferentes perspetivas de investigação.

Tendo o nosso estudo como foco principal a comunicação não-verbal dos professores com alunos com NEE, seria interessante conhecer como interagem os professores com todos os alunos da turma, saber se há diferença se usam estratégias diferenciadas para uns e para outros.

Outra questão relevante seria conhecer quais os comportamentos não-verbais que os alunos sem necessidades especiais desenvolvem com os colegas com necessidades especiais.

Seria importante saber em que medida uso da comunicação não-verbal pode contribuir para uma melhoria do discurso verbal dos alunos com necessidades educativas especiais.

Outra linha de investigação, que seria pertinente, seria o desenvolvimento de instrumentos que permitissem identificar facilmente quais são os comportamentos não-verbais que contribuem para a inclusão dos alunos com NEE. Este tipo de investigação deveria relacionar-se com o estudo de variáveis no clima da sala de aula, tais como: o tipo de deficiência dos alunos, os anos de experiência dos professores e o sexo dos professores, antecedentes socioculturais dos alunos e da comunidade.

É claro, que o estudo do comportamento não-verbal no âmbito da escola inclusiva permite abordagens muito diferenciadas ao nível da sala de aula.

Este tipo de estudos permite uma melhoria no atendimento dos alunos com NEE.

CAPÍTULO IX

Bibliografía

Bibliografia

- AAMR. (2002). *Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio* (10 ed.). (M. F. Lopes, Trad.) Porto Alegre: ARTMED.
- Afonso, C. (2008). *Reflexão Sobre a Surdez. A Problemática Específica da Surdez* (1 ed.). Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA Editores.
- Ainscow, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de formadores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ajuriaguerra, J., & al. (1984). *A Dislexia em Questão – Dificuldades e Fracassos na Aprendizagem da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Albert Gómez, M. J. (2006). *La investigación educativa – Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Álvarez, J. T. (1992). *Historia y Modelos de la Comunicación en el Siglo XX. El Nuevo Orden Informativo* (2 ed.). Barcelona: Ariel.
- Amaral, I. (2002). *Characteristics of communicative interactions between children with multiple disabilities and their non-trained teachers: effects of an intervention process. Tese de doutoramento, não publicada*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências Universidade do Porto.
- Amaral, I., Saramago, A. R., Gonçalves, A., Nunes, C., & Duarte, F. (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência. Centro de Recursos para a Multideficiência*. Lisboa: DGIDC-Ministério da Educação.
- Andersen, P. (1999). *Nonverbal communication: Forms and functions*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Anderson, J. A., & Meyer, T. P. (1988). *Mediated Communication. A Social Action Perspective*. Beverly Hills: Sage.
- Andrada, M. (2003). Paralisia Cerebral - Etiopatogenia / Diagnóstico / Intervenção. *Arquivos de Fisiatria*. 10, 5-16.
- Anguera, M. (1988). *La observación en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Anguera, M., Behar, J., Blanco, A., Carreras, M., Losada, J. Q., & Riba, C. (1993). Glosario. En M.T. Anguera (ed.). In *Metodología observacional en la investigación psicológica* (Vol. II, pp. 687-617). Barcelona: PPU.
- Arándiga, A. V. (1996). *Guía de Actividades de Recuperación Y Apoyo Educativo - Dificultades de Aprendizagem*. Editorial Escuela Española.
- Areal, M. F. (2001). *Cuestiones de Teoría General de la Comunicación*. Madrid: Universitas.
- Argyle, M. (1978). *Bodily communication*. London: Methuen.
- Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: Sus principios, alcances y limitaciones. *Revista de Investigación y Educación en Enfermería*,

- Medellín, XVIII (1).
- Ascorra, P., & Crespo, N. (2004). *La incidencia del rol docente en el desarrollo del conocimiento*. Obtido em 14 de Agosto de 2012, de http://www.euv.cl/archivos_pdf/rev_psico/psico_2004.pdf
- Axtell, R. E. (1998). *Gestures. The DO's and TABOOS of body language around the world*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em educação: O caso das necessidades educativas especiais. *comunicação apresentada no seminário Internacional Erasmus: A Educação Especial no Século XX, 7-8 de Abril*. Porto.
- Bairrão, J., Pereira, F., Felgueiras, I., Fontes, P., & Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE.
- Ballone, G. B. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem (ou Escolares)*. Obtido em 9 de Agosto de 2012, de <http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?art=49&sec=19>
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da Ortografia*. Porto: Edições Asa.
- Basil, C., & Puig de la Bellacasa, R. (1990). *Comunicación aumentativa: curso sobre y ayudas técnicas de comunicación no vocal*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, INSERSO.
- Basil, C., Soro-Camats, E., & Rosell, C. (2000). *Sistema de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura: Principios teóricos y aplicaciones*. Barcelona: Masson, S. A.
- Bassey, M. (. (1981). Pedagogic research: on the relative merits of search for. *Oxford Review of Education*.
- Bassey, M. (1981). Pedagogic research: on the relative merits of search for generalization and study of single events. *oxford Review of Education*.
- Bateson, G., Birdwhistell, R., Goffman, E., Hall, E., Jackson, D., A., S. S., et al. (1994). *La nueva comunicación. Selección de Yves Winkin*. Barcelona: Kairós.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Beaudichon, J. A. (2001). *A Comunicação. Processos, formas e aplicações*. Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Berlo, D. (1969). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Berlo, D. K. (1960). *O Processo da Comunicação*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Birdwhistell, R. (1970). *kinesics and contexts: essays on body motion communication*. Pennsylvania: UPP.
- Bitti, P. R., & Zani, B. (1997). *A Comunicação como processo social. Temas de Sociologia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Blázquez Entonado, F. (1996). La investigación pedagógica. en Sáenz Barrio, O. (dir.). *Pedagogia General (Introducción a la teoría y práctica de la educación)*, pp. 76-110.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borkowsky, J., Carr, M., & Pressley, M. (1987). Spontaneous» Strategy Use: perspectives from Metacognitive Theory. *Intelligence, 11*, 61-75.
- Brickman, N. &. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brophy, D., & Good, T. (1974). *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart Winston.
- Brown, A. L. (1977). Development, Schooling and the Acquisition of Knowledge about Knowledge. In R. Anderson, *Schooling and the acquisition of knowledge*. R. NJ:

- Erlbaum.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition. In R. Glaser, *Advances in instructional psychology* (Vol. 1, pp. 77-165). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A., & Dowling, P. (1998). *Doing research/reading research: A mode of interrogation for education*. London: Falmer Press.
- Bruner, J. S., Goodnow, J., & Austin, G. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Buckley, B. (2003). *Children's communication skills: from birth to five years*. London: Routledge.: Routledge.
- Burgoon, J., & Saine, T. (1978). *The Unspoken Dialogue. An Introduction to Nonverbal Communication*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Burns, R. B. (2000). *Introduction to research: Methods*. London: SAGE.
- Campione, J. C. (1987). Metacognitive components of instructional research with problem learners. In F. F. E. Weinert, & R. H. (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 117-140). Hillsdale: LEA.
- Campione, J. C., Brown, A. L., & Ferrara, R. (1987). Retraso mental e inteligência. In R. J. Sternberg, *Inteligência Humana, Cognición, personalidad e inteligência* (Vol. 2, pp. 599-743). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação, Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, F. J. (2007). *Escola para todos? – A Educação de Crianças com Deficiência na Perspectiva da Ecologia Humana*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Carvalho, R. E. (2008). *Escola Inclusiva – a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação.
- Cestero, M. A. (1998). *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Cestero, M. A. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Chen, D. (1999). *Essential Elements in Early Intervention visual impairment and multiple disabilities*. New York: AFB PRESS.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., Keith, & M. (2000). *Research Methods in Education* (5 ed.). Londres: Routledge Falmer.
- Corraze, J. (1982). *As comunicações não-verbais*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Associação de Psicólogos Portuguesa.
- Correia, L. M. (1991). O que são dificuldades de aprendizagem? *Revista Portuguesa de Educação*. (4), pp. 91-109.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto : Porto Editora.
- Correia, L. M. (2000). Uma Escola para Todos: Atitudes dos professores Perante a Inclusão. *Revista Inclusão*, 1, pp. 15-28,.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão, Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: Considerações para uma educação de*

- sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e Professores* (2 ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Cabral, M. C. (1999). *Uma nova política em educação. In L. M. Correia (dir) Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Martins, A. P. (2002). *Inclusão, um Guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Correia, L. M., & Martins, A. P. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem. O que são? Como entendê-las? Biblioteca Digital, Coleção Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cotrim, C. M. (2001). *A evolução do discurso do professor de inglês ao longo do ano de prática pedagógica no contexto de sala de aula* (Vol. 1). Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Cromley, J. (2000). *Learning to think, learning to learn: What the Science of Thinking and learning has to offer adult education. National Institute for Literacy*. Obtido em 14 de Agosto de 2012, de http://www.nifl.gov/nifl/fellowship/cromley_report.pdf
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem – Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel-edições técnicas.
- Crystal, D. (2010). *The Cambridge Encyclopedia of Language (3ª Ed.)*. New York: CUP.
- Cuadrado, I. (1991). Grado de Consciencia Que Presentan los Profesores del Aspecto Comunicativo No-Verbal Durante el Acto Didáctico. *Enseñanza n°8*, pp. 81-95.
- Cuadrado, I. (1992). *Implicaciones didácticas de la comunicacion no-verbal en el aula*. Salamanca: Editora Universidade da Extremadura.
- Cuadrado, I. (1993). Reconceptualização teórica do comportamento comunicativo intencional do docente: Nova perspectiva de análise. *Comunicação e Linguagens 17/18*, 197-211.
- Cuadrado, I. (1996). Adquisición de destrezas y habilidades comunicativas faciales en la formación inicial de maestros. En F. Lara Ortega (coord.). *Psicología Evolutiva y de la Educación*, 191-200.
- Cuadrado, I. (1999). *Necesidades Educativas Especiales: Para una Educação Inclusiva. La educación Integradora en la Enseñanza Secundaria*. Cáceres: Universidade da Extremadura.
- Cuadrado, I. (2008a). *Aspectos cognitivos del alumno como sujeto de instrucción. En I. Cuadrado (Coord.), Psicología de la Instrucción. Fundamentos para la reflexión y práctica docente*. Paris: Publibook.
- Cuadrado, I. (2008b). *Interacciones personales en la instrucción. En I. Cuadrado (Coord.), Psicología de la Instrucción. Fundamentos para la reflexión y práctica docente*. Paris : Publibook.
- Cuadrado, I., & Fernández, I. (2008). Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en Secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Revista de Educación*, 345, pp. 301-328.
- Cuadrado, I., & Fernández, I. (2008a). *Interacciones personales en la instrucción. En I. Cuadrado (Coord.), Psicología de la Instrucción. Fundamentos para la reflexión y práctica docente*. Paris: Publibook.
- Cuadrado, I., & Fernández, I. (2008b). Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje 31(1)*, 3-23.

- Cuadrado, I., & Fernández, I. (2011). *La comunicación eficaz con los alumnos. Factores personales, contextuales y herramientas TIC*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cuadrado, I., & Fernández, I. (2012). *Metacognición del discurso didáctico - Un estudio de caso*. Saarbrücken-Alemania: editorial académica española.
- Cuadrado, I., Davara, L., López, M., & Murillo, M. (1998). *Adaptación de Materiales para Necesidades Educativas Especiales .En I. Cuadrado(Coord.), Necesidades Educativas Especiales. Desafíos Actuales: Escuela Inclusiva en España y Portugal*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Cuadrado, I., Davara, L., López, M., & Murillo, M. (1998). *Alumnos con necesidades educativas especiales.Tomo I. Guia de adaptación de materiales didácticos*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad da Extremadura.
- Cuberos, M. M., & Ruiz, E. (1997). Deficientes Motores I: Espinha Bífida. In R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 271-291). Lisboa: Dinalivro.
- Curto, M., & Teixidó. (2000). *Escrever e Ler – Como as Crianças Aprendem e Como o Professor pode Ensiná-las a escrever e a Ler* (Vol. I). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Curto, M., & Teixidó. (2000). *Escrever e Ler – Materiais e Recursos para a Sala de Aula* (Vol. II). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Damásio, A. (1994). *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Davis, F. (1979). *A Comunicação não-verbal*. São Paulo: Summus Editorial: Summus Editorial.
- Delgado, S., Entonado, F., & Tejada, R. (2007). Escuchando a los alumnos com necesidades educativas especiales que cursan la ESO. *Campo Abierto*, vol.26, n°1, pp. 35-55.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Deslauriers, J.-P. (1997). «L'Induction Analytique» la Recherche Qualitative, Enjeux Épistémologiques et Méthodologiques. *Poupart e outros*, pp. 293-309.
- DGIDC. (2008). *Educação Especial, Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGIDC. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial Indicadores- Chaves para o desenvolvimento das escolas um guia para diretores*. Lisboa: DGIDC-Ministério da Educação e Ciência.
- Di Vesta, F. J. (1987). The cognitive movement and education. In A. Glover, & R. R. Ronning, *Historical foundations of educational psychology* (pp. 203-233). New York: Plenum Press.
- Doly, A.-M. (1999). Metacognição e mediação na Escola. In M.Grangeat, *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos* (pp. 19-56). Porto: Porto Editora.
- Dooley, D. (1990). *Social research methods*. USA: Prentice-Hall Inc.
- Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources*(4),, 335-354.
- Dowing, J. D. (1999). *Teaching Communication Skills to Students with Severe Disabilities*. Inc. Baltimore, London, Toronto,Sydney: Paul Brookes Publishing Co.
- Down, F. C. (1996). *Síndrome de Down, Aspectos médicos y Psicopedagógicos*. Barcelona: Masson, S.A.
- Ekman, P., & Friesen, W. (1972). Hand movements. *Journal of Communication*, 22,, 353-374.

- Emilio, S., & Javier, R. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Cultura y Educación*, 17 (2), 147-173.
- Esperança, E. J. (1989). *A comunicação não-verbal*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Estrela, A., & Ferreira, J. (2001). *Tecnologias em Educação: Estudos e Investigações*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fachada, M. O. (2000). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo Lda.
- Fast, J. (1970). *A linguagem do corpo*. Lisboa: Edições 70.
- Fast, J. (1999). *A Linguagem do corpo*. (C. Rocha, Trad.) São Paulo: Nobel.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis* (18), 64-66.
- Fernandes, E. V. (2000). *Sociopsicologia da Comunicação Humana*. Vagos: Edipanta.
- Fernández, I. (2006). *La metacognición de la comunicación didáctica en la enseñanza secundaria: Análisis de las estrategias verbales y no-verbales*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Extremadura.
- Fernández, I., & Cuadrado, I. (2008a). Adaptaciones cognitivo-lingüísticas del profesor a los comportamientos comunicativos de los alumnos. *Revista de Educación*, 345, 301-328.
- Fernández, I., & Cuadrado, I. (2008b). Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no-verbales que emplean en el aula? *Revista Iberoamericana de educación*, 46/6, 1-15.
- Fernández, J. (1998). Teoría y práctica de la integración educativa. In A. Sánchez, & J. Torres (Coords), *Educación especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 69-90). Madrid: Pirámide.
- Fernández, J. (1998). *Teoría Y práctica de la integración educativa*. En A. Sánchez, y J. Torres (Coords.), *Educación especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (69-90). Madrid: Pirámide.
- Fernandez, P., & Torres, R. (2002). *Dislexia, Disortografía e Disgrafia*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Ferreira, C., Ponte M., & Azevedo, L. (2000). *Inovação Curricular na Implementação de meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave* (2 ed.). Lisboa: SNRIPD.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- Fiadeiro, M. (1993). *Comunicar com... crianças multideficientes*. Lisboa: DEB.
- Figueira, A. P. (sd). Metacognição e Seus Contornos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-21.
- Fiske, J. (. (1993). *Introdução ao Estudo da Comunicação*. Porto: Asa.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick, *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1992). Metacognition and cognitive Monitoring: A New Área of Cognitive Developmental Inquiry. In T. O. Nelson, *Metacognition. Core Readings*. (pp. 3-7.). London: Allyn and Bacon.
- Flavell, J. H., & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. In R. V. Kail, & O. W. Hagen, *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp. 3-33). Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em*

- Entrevistas e Inquérito*. Oeiras: Celta Editora.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, V. (2001). A educabilidade cognitiva no século XXI. In M. Patrício, *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp. 15-26). Porto: Porto Editora.
- Fonseca, V. (2001). *Aprender e reaprender – Educabilidade cognitiva no século 21*. São Paulo: Editora Salesiana.
- Forrest-Pressley, D. L., & Waller, T. G. (1984). *Cognition, Metacognition, and Reading*. New York: Springer-Verlag, Springer Series in Language and Communication.
- Fragoso, A. (2004). El estudio de casos en la investigación de educación de personas. In E. (. Lucio-Villegas, *Investigación y Práctica en la Educación de Personas adultas* (pp. 41-60). Valencia: Nau Llibres.
- Freire, P. (1978). *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação como prática da liberdade (17ª Ed.)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido* (13 ed., Vol. 21). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, M. A. (2006). *A Psicologia do Sorriso Humano*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Friedman, H. (1979). The Concept of Skill in Nonverbal Communication: Implications for Understanding Social Interaction. In R. Rosenthal, *Skill in Nonverbal Communication*. Cambridge, Mass: Oelgesdrlager, Gunn and Hain.
- Friedrich, F. H., & Mandl, H. (1992). Lern-und Denkstrategien. Ein Problemaufriss. In H. Mandl, H., & H.
- Frith, U. (. (1989). *Autism Explaining the Enigma*. Oxford: Blackwell.
- Garcia Ramos, J. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- Garcia, J. (1998). *Manual de dificuldades de aprendizagem, linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Garcia, T. B., & Rodriguez, C. M. (1997). A criança Autista. In R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 249-269). Lisboa : Dinalivro .
- Gardner, H. (2000). *Inteligências Múltiplas. Teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gauthier, B. (1992). *Recherche Sociale de la Problématique a la Collect des Données*. Québec: Presses de l' Université du Québec, (2ª ed).
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Nueva York: Basic books.
- Glaser, R. (1993). Learning theory and theories of knowledge. In E. de Corte, H. Lodewijks, & R.Parmentier, *Learning & Instruction* (Vol. 1, pp. 397-414). Oxford, Leuven: Leuven University Press and Pergamon Press.
- Goffman, E. (1954). *La representación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldin-Meadow, S., & Wagner, S. (2005). How our hand help us learn. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 9(5), 234-241.
- Góngora, D. P., & Sánchez-López, P. (2001). *Bases psicológicas de la Educación Especial*. Grupo Editorial Universitario.
- Grice, H. (1969). Utterer's meaning and intentions. *Philosophical Review*, 78, 147-177.
- Grice, H. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. Morgan (comps.), *Syntax and semantics*. 3, pp. 41-58. Nueva York: Academic Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications .

- Guba, E., & Lincoln, Y. (1985). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2004). Competing paradigms in qualitative research. In A. Hesse-Biber, & P. L. (eds.), *Approaches to qualitative research: A reader on theory and practice* (pp. 17-38). Nueva York: Oxford University Press.
- Guerra, C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo- Sentidos e formas de uso*. Lisboa: Principia.
- Gusdorf, G. (1970). *Professores para quê?* Lisboa: Editora Moraes.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos* (3 ed.). Madrid: Cátedra.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'Agir Communicatione*. Paris: Fayard.
- Hadar, U., & Krauss, R. M. (1999). Iconic gestures: The grammatical categories of lexical affiliates. *Journal of Neurolinguistics*, 12, 1-12.
- Hadar, U., & Pinchas-Zamir, L. (2004). The semantic specificity of gesture: Implications for gesture classification and function. *Journal of Language and Social Psychology*, 23, 204-214.
- Hall, E. T. (1994). *A linguagem silenciosa*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Paris: L'Harmattan.
- Hammersley, M. (1990). *Reading Ethnographic Research: A Critical Guide*. London: Longman.
- Happé, F. (1994). *Autism: an introduction to psychological theory*. England: UCL Press.
- Heacock, P., Souder, E., & Chastain, J. (1996). Subjects, data and videotapes. *Nursing*, 45, 336-338.
- Heck, J. N. (1987). *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Heinemann, P. (1980). *Pedagogía de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Herrarte, M. H., & Escanciano, I. (2010). *Comunicación no verbal y liderazgo*. Oleiros (La Coruña): María Martínez.
- Herrarte, M. H., & Escanciano, I. (2010). *Lenguaje no verbal - Cómo gestionar una comunicación de éxito*. Oleiros (La Coruña): María Martínez.
- Hill, M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoz, A. (1985). *Investigación Educativa: Diccionario Ciências da Educação*. Madrid: Ediciones Anaya, S.A.
- Ianhez, M. E., & Nico, M. Â. (2002). *Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares*. São Paulo: Elsevier.
- IGE. (2011). *Educação Especial: Respostas Educativas — Relatório 2010-2011*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação .
- INR. (2010). *Manual para parlamentares*. Lisboa: Instituto Nacional de Reabilitação.
- International Classification of Functioning, D. (2007). *And Health – Children & Youth Version*. World Health Organization.
- Janesick, V. J. (1998). *"Stretching" Exercises for Qualitative*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jordan, R., & Stuart, P. (1990). *Las Necesidades Curriculares Especiales de los Niños Autistas*. (C. E. Educação, Trad.) Universidades e Investigação do Governo Vasco.
- Kaplan, H., J., S. B., & Grebb, J. A. (1997). *Compêndio de Psiquiatria* (7 ed.). Porto

- Alegre: Artes Médicas.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendon, A., Harris, R. M., & Ritchiekey, M. (1975). Organization of behavior in face-to-face interaction. The Hague: Mouton.
- Kenski, V. M. (2003). Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista Diálogo n°10*, 47-56.
- Kirk, S. A., & Gallagher, J. (1991). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kita, S. (2000). How representational gestures help speaking. In D. M. (ed.), *Language and Gesture* (pp. 162-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Knapp, M. (1982). *La comunicacion non verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Krauss, R. (1998). Why do we gesture when we speak? *Current Directions in Psychological Science*, 7, 54-60.
- Krauss, R., & Fussell, S. (1996). Social psychological approaches to the study of communication. In E. Higgins, & A. Kruglanski, *Social psychology: Handbook of basic principles*. Nueva York: Guilford Press.
- Krauss, R., Chen, Y., & Chawla, P. (1996). Nonverbal behavior and nonverbal communication: What do conversational hand gestures tell us? In M. Zanna, *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 389-450). San Diego: Academic Press.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ladeira, F., & Amaral, I. (1999). *A Educação de Alunos com Multideficiência nas Escolas de Ensino Regular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Landsheere, G., & Delchambre, A. (1967). *Les comportements non verbaux de l'enseignant*. Paris: Fernand Nathan.
- Laswell, H. (1948). *The structure and function of communication in society*. In: BRYSON, L. *The Communication of Ideas*. New York: Institute for Religious and Social Studies.
- Latorre, A., Arnal, J., & Rincón, D. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona : Torrasa.
- Leach, E. R. (1992). *Cultura e comunicação: a lógica da conexão dos símbolos: introdução ao uso da análise estruturalista em antropologia social*. Lisboa: Edições 70.
- Leathers, D. G. (1997). *Successful Nonverbal Communication: principles and applications* (3 ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Lefebvre-Pinard, M. (1983). Understanding and auto-control of cognitive functions: implications for the relationship between cognition and behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 6, 15-35.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget .
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lollar, D., & Simeonsson, R. (2005). Diagnosis to Function: Classification for Children and Youths. *Journal of Developmental & Behavioural Pediatrics*, 323-330.
- Lopéz, M. M. (2003). *Projeto Málaga: O que eu aprendi? Meu pensamento antes e depois do Projeto Roma*. Obtido em 25 de Julho de 2012, de <http://www.adiron.com.br/site/index.php?page=inclusao>

- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, C. E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo – Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coleção Saúde e Sociedade. Coimbra : Quarteto Editora.
- Martin, M. B., & Bueno, S. (1997). Deficiente visual e acção educativa. In R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 317-345).
- Martín, M. P., & Renauld, M. E. (2009). *Aspectos Clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO.
- Martins, E. (1990). *Enunciação e Diálogo*. Campinas: UNICAMP.
- Marujo, H. Á., & Neto, L. M. (2004). *Optimismo e esperança na Educação. Fontes inspiradoras para uma escola criativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mayorga Fernández, M. J. (2004). *La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria*. Obtido em 27 de agosto de 2012, de http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.htm
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (2006). *Introduction to communication in the classroom: The role of communication in teaching and training*. Boston: Allyn & Bacon.
- McNeil, D. (1985). So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, 92, 350-371.
- McNeil, D. (2000). *Gesture and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNeil, M., Alibali, M., & Evans, J. (2000). The role of gesture in children's comprehension of spoken language: Now they need it, now they don't. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24(2), 131-150.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and Thought*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2, 49-55.
- Mellor, D. H. (1990). *Ways of communicating*. Cambridge: University Press.
- Mesquita, R. M. (1997). *Comunicação não-verbal: relevância na actuação profissional*. Obtido em 23 de Julho de 2012, de <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v11%20n2%20artigo7.pdf>
- Miles, B., & Riggio, M. (1999). *Remarkable Conversations – A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind*. Massachusetts: Perkins School for the Blind.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis* (2 ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, P. W. (2000). *Nonverbal communication in the classroom*. Chicago: Patrick W. Miller and Associates.
- Miller, P. W. (2005). *Body language: An illustrated introduction for teacher*. Chicago: Patrick W. Miller and Associates.
- Mira, A. R. (2003). *Primeira Impressão Tida do Professor – Aspecto Não-Verbal – E Processo Pedagógico – Tese de Doutoramento*. Universidad de Extremadura.
- Moltó, M. C., & Canet, P. .. (2001). *Manual de Educación Especial*. Valência: Editorial Promolibro.

- Morais, M. M., & Valente, M. O. (1991). Pensar sobre o pensar: ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos com dificuldades na compreensão da leitura na disciplina de língua portuguesa. *Revista de Educação*, 35-56.
- Morato, P. P. (1994). *Deficiência Mental e Aprendizagem: um estudo sobre cognição especial em crianças com Trissomia 21*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/ISCSP.
- Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- Mortari, C. (2002). *Antropologia cultural e multiculturalismo* (2 ed.). Florianópolis: UDESC: FAED: CEAD.
- Mouton, J. (2001). *How to succeed in your master's and doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.
- Muñoz, X. P. (2010). *Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños con Necesidades Educativas especiales al aula común (Tesis Doctoral inédita)*. Facultad de Educación: Universidad de Extremadura.
- Neuman, W. (2003). *Social research methods Qualitative and quantitative approaches* (5 ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Nielsen, L. (2003). *Necessidades Educativas na Sala de Aula. Um guia para professores* (Vol. 3). Porto: Porto Editora.
- Nierenberg, G., & Calero, H. (2001). *Como observar as pessoas*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Noronha, Z., & Noronha, M. (1999). *Apoio Pedagógico – Teoria e prática da reeducação*. Lisboa: Plátano Editora.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nunes, C. (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência: Normas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nunes, C. (2008). *Alunos com Multideficiência e com Surdocegueira Congénita: Organização da Resposta Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nunes, C. (2009). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Nunes, C., & Amaral, I. (2008). Educação, Multideficiência e Ensino Regular: Um Processo de Mudança de Atitude. *Diversidades*, 20, 4-9.
- Olley, J. (2005). Curriculum and classroom structure. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3 ed., pp. 863-881). New Jersey: J. Wiley.
- OMS. (2001). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, Organização Mundial de Saúde*. Genebra: Organização Mundial de Saúde.
- Osgood, C. (1954). Psycholinguistics: A survey of theory and research problems. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49.
- Pacheco, D. B., & Valência, R. (1997). A deficiência Mental. In R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 209-223). Lisboa: Dinalivro .
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pease, A. (2002). *O pequeno livro da linguagem corporal – Como ler os pensamentos dos outros através dos seus gestos*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Pease, A., & Pease, B. (2009). *Linguagem Corporal- Porque é que os homens coçam a orelha... e as mulheres mexem na aliança (3ª Ed.)*. (J. Lima, Trad.) Lisboa:

- Bizâncio.
- Peláez, R. P. (1990). Perfil y comparación de dos sistemas de símbolos pictográficos. In C. Basil, & R. P. Bellacasa, *Comunicación vocal*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, INSERS.
- Peräkylä, A. (2004). Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. In D. S. (ed.), *Qualitative research. Theory, method and practice* (2 ed., pp. 283-304). Londres: Sage.
- Pereira, E. (1991). *O discurso na sala de aula: uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Edições Rolim.
- Pereira, E. (1996). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Graforim Artes Gráficas Lda.
- Pereira, M. C. (2006). *Autismo – Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento. Coleção Biblioteca do Professor*. Vila Nova de Gaia : Edições Gailivro.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada – das Intenções à Acção*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1975). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (2002). *A linguagem e o pensamento da criança*. S.Paulo: Martins Fontes.
- Pinto, A. (2000). Memória, Cognição e Educação: Implicações Mútuas. In B. Detry, & F. S. (Coord.s), *Educação, Cognição e Desenvolvimento* (pp. 17-54). Lisboa: Edinova.
- Pletsch, M. D. (2009). *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: directrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Tese de Doutoramento em Educação*. Obtido em 10 de Agosto de 2012, de http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/teses/pdf/pletsch_tese.pdf.
- Pozzer-Ardenghi, L., & Roth, W. (2009). How do we he is not taking about himself? Demonstrations in science classrooms. *Journal of Pragmatics*, 41, 684-698.
- Quiroz, R. (2003). Telesecundaria: Los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 221-243.
- Rector, M., & Trinta, A. (1985). *A comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira*. Petrópolis: Vozes.
- Rector, M., & Trinta, A. (1999). *A Comunicação do Corpo*. São Paulo: ÁTICA.
- Reichler, R., & Eric, S. (1976). *Developmental Therapy in Psychopathology and Child Development*. New York: Plenum Press.
- Reichler, R., & Eric, S. (1980). *Teaching Strategies for Parents and Professional* (Vol. 2). Texas: Pro. ed.
- Reyna, C. P. (1997). *Vídeo e pesquisa antropológica: encontros e desencontros*. Obtido em 28 de Agosto de 2012, de <http://www.bocc.ubi.pt>
- Rimé, B., & Schiaratura, L. (1991). Gesture and speech. In R. Feldman, & B. R. (eds.), *Fundamentals of nonverbal behavior* (pp. 239-281). Nueva York: Cambridge University Press.
- Roberts, R., & Kreuz, R. (1994). Why do people use figurative language? *Psychological Science*, 5, 159-163.
- Rodrigues, A. D. (1999). *As Técnicas da Comunicação e da Informação*. Lisboa: Presença.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva. Dos Conceitos às Práticas de Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Rosa, M. &. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa: Mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ross, R. (1978). *Persuasión. Comunicación y relaciones interpersonales*. Madrid: Trillas.
- Ross, R. (1983). *Persuasión. Comunicación y relaciones interpersonales* (3 ed.). México: Trillas.
- Roth, W. (2000). From gesture to scientific language. *Journal of Pragmatics*, 32, 1683-1714.
- Sanchez, J. N. (1998). *Manual de dificuldades de aprendizagem: Linguagem, leitura, escrita e matemática*. (J. H. Rodrigues, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sayler, S. (2011). *O Que Diz o Seu Corpo*. (A. Oliveira, Trad.) Lisboa: SmartBook.
- Schalock, R., & Verdugo, M. Á. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington: DC: American Association on Mental Retardation.
- Scheflen, A. (1987). Sistemas de la comunicación humana. In G. Bateson, & al., *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairos.
- Schiefelbusch, R. L., & Pickar, J. (1984). *The acquisition of communicative competence*. Baltimore: University Park Press.
- Schopler, E. (1983). *Teaching Activities for Autistic Children* (Vol. 3). Texas: Pro. ed.
- Schopler, E. (1992). Questions About Facilitated Communication and Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22 n^o3, 331-337.
- Schopler, E. (1994). *Profil Psycho-Éducatir – Evaluation et intervention individualisée pour infants ou présentant des troubles du developpement*. Bruxelles: DeBoeck Université.
- Schramm, W. (1954). The process and effects of mass communication. In W. Schramm, & D. Roberts, *How communication works*. Illinois : University of Illinois Press.
- Segerstrale, U., & Molnar, P. (1997). *Nonverbal Communication: where nature meets culture*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Selikowitz, M. (1990). *Síndrome de Down*. New York: Oxford University Press.
- Shannon, C., & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Illinois: University of Illinois Press.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo – Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. Coleção Referência*. Porto : Porto Editora.
- Silva, A. L., & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Silva, J. M. (2010). *Líders e Lideranças em Escolas Portuguesas- Protagonistas, práticas e impactos*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silveira, M., & Almeida, R. (2005). *Caminhos para a Inclusão Humana*. Porto: Edições Asa.
- Silverman, D. (2001a). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Simeonsson, R. J. (1994). *Towards an epidemiology of developmental, educational, and social problems of childhood*. Baltimore: Risk, resilience & prevention.
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano* (11 ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- SNR. (2001). *Tive um Bebê com Síndrome de Down. Talvez possamos ajudar* (Vol. 41). Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação.
- Soro-Camats, E. (1996). A comunicação em pessoas com deficits cognitivos: criar contextos favoráveis. Comunicação apresentada no 2º Congresso Internacional da CerciLisboa, 8,9,10 de Janeiro. Lisboa: CerciLisboa.

- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, C. A. (2011). A Comunicação Aumentativa e as Tecnologias de Apoio. In A. Moreira, *Cadernos SACAUSEF VI* (pp. 51-63). Lisboa: Ministério de Educação e Ciência.
- Sousa, J. (2006). *Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Media (2ª edição revista e ampliada)*. Obtido em 14 de Agosto de 2012, de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-elementos-teoria-pequisa-comunicacao-media.pdf>.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: MacGraw – Hill de Portugal, LTD.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. In N. Denzin Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Newsbury Park: Sage.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R. J. (1986). *Intelligence applied. Understanding and increasing your intellectual skills*. New York: Harcourt, Brace Javanovitch Publishers.
- Sternberg, R. J. (2005). *Inteligência de sucesso Como a inteligência prática e a criativa são determinantes para uma vida de sucesso*. Lisboa: Esquilo.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. In N. Denzin, & Y. L. (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Londres: Sage Publications.
- Tardón, R., & Jiménez, E. (1989). *Orientaciones para la integración escolar de los deficientes físicos: Los deficientes visuales y su educación en aulas de integración*. Madrid: Cadernos de la uned.
- Taylor, S., & Bodgan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (5 ed.). Barcelona: Paidós.
- Tedder, N., & Sikka, A. (s.d.). Communication Observation Schedule. Mississippi State University. Rehabilitation Research & Training Center on Blindness & Low Vision. Tradução José Carlos Morais. *Escalas de Observação da Comunicação*.
- Tetzchner, S., & Martinsen, H. (2000). *Introdução à comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora.
- Thayer, S. (1975). *Communication and communication system*. Barcelona: Peninsular.
- Toledo, M. E. (2003). *As estratégias metacognitivas de pensamento e o registro matemático de adultos pouco escolarizados. Tese (Doutorado)*. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Torres, R., R., M., & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. (J. A. Lopes., Trad.) Braga: Universidade do Minho.
- Tubbs, S., & Moss, S. (1994). *Human Communication* (17 ed.). New York: McGraw-Hill.
- UNESCO. (1994). *Necessidades Educativas Especiais – Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Valente, M. O., Gaspar, A., Lobo, A. N., Salema, M. H., Morais, M. M., & Cruz, M. N. (1989a). O desenvolvimento da capacidade de pensar através do currículo escolar: utilização de estratégias metacognitivas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 69-79.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica e práctica profesional* (2 ed.). Madrid: Síntesis/Sociologia.
- Vásquez, R. R., & Angulo, R. F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los*

- primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Veiga, F. (1999). *Indisciplina e violência na Escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Ed. Almedina.
- Verdugo, M. Á. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- Vieira, H. (2002). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Presença.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem* (2 ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wang, X. L., Bernas, R., & Eberhard, P. (2001). Effects of teachers' verbal and nonverbal scaffolding on everyday classroom performances of students with Down Syndrome. *International Journal of Early Years Education*, 9, n.1, 71-80.
- Wang, X. L., Bernas, R., & Eberhard, P. (2004). Engaging ADHD children with teachers' hand gestures. *Educational Studies*, 30, n. 3, 217-229.
- Weil, P., & Tompakow, R. (1986). *O Corpo Fala: Linguagem silenciosa da comunicação não-verbal*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In W. C. Wittrock, *Handbook of research in teaching* (3 ed., pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. London: SAGE.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics*. Nueva york: JohnWiley&Sons.
- Wing, L. (1988). The Autistic Continuum Aspects of Autism: biological research. In L. Wing, *Aspects of Autism: biological research*. London: Gaskell/Royal College of Psychiatrists.
- Wing, L., & Gould, J. (s.d.). Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.
- Wolf, M. (1999). *Teorias da Comunicação*. Lisboa: Presença.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research* (1 ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zimmerman, B. (1994). Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. In D. Schunk, & B. Z. (Edt.s), *Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 3-21). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Outros documentos

Declaração de Salamanca (UNESCO,1994)

Organização Mundial de Saúde (2003)

Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde (OMS, 2004)

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Colmeias

Projecto Curricular do Agrupamento de Escolas de Colmeias

Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Colmeias

Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas de Colmeias

Legislação consultada

Constituição da República Portuguesa (Quinta revisão) Lei Constitucional nº1

Decreto-Lei nº 35/90

Decreto-Lei nº319/91

Despacho nº173/ME/91

Portaria nº 611/93

Despacho Conjunto nº105/97

Portaria nº 1102/97

Portaria nº 1103/97

Despacho nº 7520/98 do ME

Parecer nº3/99 do Conselho Nacional de Educação

Despacho Conjunto nº891/99

Decreto-Lei nº6/2001

Decreto-Lei nº7/2001

Despacho Normativo nº 15/2001

Despacho Normativo nº30/2001

Decreto-Lei nº3/2008

Resoluções da Assembleia da República nº56/2009 e nº57/2009

Decretos do Presidente da República nº71/2009 e nº72/2009

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)

ANEXOS

ANEXO I

Pedido de Autorização Para Efetuar
Investigação ao Diretor do Agrupamento
de Escolas de Colmeias

Exmo. Senhor

Diretor do Agrupamento de Escolas de Colmeias

Assunto: Pedido de autorização para efetuar investigação

Como é do conhecimento de V. Exa, encontro-me a frequentar o Doutoramento na Universidade da Estremadura, pelo que pretendo realizar todo o meu trabalho de Investigação na área da intervenção (Observação da interação das habilidades comunicativas perante as diferentes capacidades dos alunos) dos professores do Regular dentro da sala de aula. Gostaria de efetuar o meu estudo nesse Agrupamento venho por este meio solicitar a V. Exa, autorização para trabalhar com três professores do Agrupamento.

No caso de obter a respetiva autorização, devo referir que o meu estudo incidirá em turmas com alunos com NEE e gostaria de trabalhar com três professores com tempos de serviço diferenciados (0-5 anos, 12 anos e mais de 20 anos de serviço). O respetivo estudo terá uma duração aproximada de três anos e basicamente resume-se a observação de aulas presencialmente e através do uso da câmara de vídeo assim como realização de entrevistas com os respetivos docentes. O estudo terá início no 1º semestre de 2010.

No que concerne a escolha das docentes deixo ao critério de V. Exa.

Com os melhores cumprimentos

A professora

Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa

Colmeias, 3 de Dezembro de 2009

ANEXO II

Registo Etnográfico Entrevista,
Questionário e Ideias Principais da
Entrevista - CASO 1. Professora “A”

ANEXO II

Registro Etnográfico - CASO 1.

Professora “A”

Descrição Etnográfica**Professora: A****1ª Aula**

D.E. 1. - Professora esta sentada em cima da mesa de um aluno olhando para o quadro onde se encontra uma aluna.

D.E. 2. - Levanta-se e dirige-se ao quadro negro apontando e depois vira-se para o smart board e escreve o sumário olha para os alunos ,tem um livro na mão continua a escrever e a olhar para o livro entra uma aluna na sala que interrompe a atividade, a professora olha para ela.

D.E. 3. - Volta a escrever no quadro a aluna senta-se.

D.E. 4. - Continua a escrever no quadro, olha para o livro e dirige-se a sua mesa e pouso o livro e vira a folha deste.

D.E. 5. - Dirige-se a turma dando uns passos levanta as mãos mexe no relógio e coloca uma questão aos alunos.

D.E. 6. - Estes levantam a mão no ar.

D.E. 7. - Continua a circular pela sala vai até junto do smart e aponta.

D.E. 8. - Volta-se de frente para a turma e levanta um pouco os braços e cruza as mãos olhando de frente para um aluno.

D.E. 9. - Continua a circular os alunos levantam o braço mas a professora ignora, dirige-se para o quadro.

D.E. 10. - Pára em frente da turma e com as mãos vai usando os dedos para enumerar tarefas.

D.E. 11. - Continua a circular pela turma mexe no dedo anelar.

D.E. 12. - Continua a circular pela sala levanta a mão direita como expressando afirmação.

D.E. 13. - Batem a porta, vai até junto da porta e abre.

D.E. 14. - Abre a porta para trás e curva-se para aluna que chega atrasada manda entrar (é a aluna com nee).

D.E. 15. - Fecha a porta manda a aluna sentar-se na última cadeira da sala, dirige-se ao smart.

D.E. 16. - Escreve no quadro vira-se por momentos para os alunos.

D.E. 17. - A aluna com nee esta a sentar-se depois do seu atraso de 6m.

D.E. 18. - A Professora dirige-se ao fundo da sala junto da aluna com nee dá-lhe

algumas indicações no livro e volta novamente junto do quadro.

D.E. 19. - A aluna com nee baixa a cabeça na mesa numa atitude de descanso e desinteresse

D.E. 20. - A professora está junto ao quadro.

D.E. 21. - Os alunos tem os dedos no ar a professora da orientações quanto a folha do livro que devem consultar do quadro.

D.E. 22. - Circula pela sala.

D.E. 23. - Os alunos solicitam a professora levantando dedo.

D.E. 24. - A professora mantém-se junto ao quadro e levanta os braços tentado chamar atenção, vai até junto do interruptor e apaga a luz para que possa ver melhor para o quadro.

D.E. 25. - Levanta o braço direito.

D.E. 26. - Usa as mãos levantadas para ajudar na comunicação verbal, continua junto ao quadro utiliza as mãos para expressar um movimento de onda.

D.E. 27. - Continua junto ao quadro e mais uma vez levanta as mãos.

D.E. 28. - Continua junto ao quadro.

D.E. 29. - Aluna com nee esta completamente distraída.

D.E. 30.- Vai até ao fundo da sala e volta ao quadro.

D.E. 31. - Aponta para o quadro para chamar atenção dos alunos.

D.E. 32. - Dirige-se a sua secretária.

D.E. 33. - Vai até ao fundo da sala.

D.E. 34. - Pára no fundo da sala e chama atenção usando as mãos batendo com as palmas da mão no quadro.

D.E. 35. - Aluna com nee continua distraída.

D.E. 36. - Professora circula pela sala.

D.E. 37. - Professora vai até junto da aluna com nee e dá uma indicação olhando para o livro da aluna ficando em pé junto da mesa da aluna. Volta a olhar e franze as sobrancelhas.

D.E. 38. - Pega num livro e circula pela sala novamente.

D.E. 39. - Acede a luz.

D.E. 40. - Vai até junto da aluna com nee pousa o livro na mesa da aluna e debruçasse sobre as tarefas da aluna. Volta a olhar e franze as sobrancelhas.

D.E. 41. - Usa o lápis para dar indicações.

D.E. 42. - A Professora volta ao quadro

- D.E. 43.** - A aluna com nee coloca-se de pé para realizar a tarefa.
- D.E. 44.** - A Professora mantém-se junto ao quadro.
- D.E.45.-** A Professora vai até ao fundo da sala levando um livro na mão e dando indicações. Volta ao quadro.
- D.E.46.-** Vai até a mesa da aluna e toca-lhe de leve no ombro
- D.E.47.-** Volta para junto ao quadro.
- D.E. 48** - Vem até a mesa da aluna com nee mas continua ao caminhar pela sala olha para o seu lado esquerdo.
- D.E. 49.** - Volta a mesa da aluna e olha para aluna com nee, mantém-se no fundo da sala dá orientações a uma aluna inclinando-se sobre a mesa.
- D.E. 50.** - Vai até ao fundo da sala andando de costas ficando sempre de frente para os alunos, mexe com alguma intensidade no dedo anelar e franze as sobrancelhas.
- D.E. 51.** - Segue novamente para frente volta a mesa da aluna com nee debruça-se e aponta para o livro.
- D.E. 52.** - Volta ao fundo da sala e observa as atividades dos alunos olhando, volta para junto do quadro.
- D.E. 53.** - Os alunos estão a trabalhar a professora esta junto do quadro, uma aluna chama a professora dirige-se a aluna olha e volta para junto do quadro
- D.E. 54.** - A aluna com nee continua sozinha.
- D.E. 55.** - A Professora volta ao fundo da sala olha para um aluno e regressa para junto do quadro.
- D.E. 56.** - A aluna com nee continua sozinha.
- D.E. 57.** - A Professora está junto do quadro.
- D.E. 58.** - A aluna com nee continua sozinha.
- D.E. 59.** - A Professora está junto do quadro.
- D.E. 60.** - A Professora indica o que os alunos devem copiar do quadro para o caderno.
- D.E. 61.** - A aluna com nee continua sozinha e desinteressada.
- D.E. 62.** - A Professora vai junto de um aluno observar uma planta que este trouxe para a aula.
- D.E. 63.** - A Professora vai até fundo da sala de aula e explica a constituição de outra planta.
- D.E. 64.** - A Professora vai junto da aluna com nee debruça-se na mesa e pega no lápis da aluna e dá-lhe uma ajuda levanta-se e faz uma chamada de atenção a toda a turma.

- D.E. 65.** - Pára junto de outro aluno ao fundo da sala.
- D.E. 66.** - Volta para junto do quadro e faz um movimento que indica o bater de palmas como que dizendo calma.
- D.E. 67.** - Vai junto da mesa de aluno e observa novamente uma planta e dá algumas indicações mexendo na planta com as mãos.
- D.E. 68.** - Vai até ao fundo da sala de aula.
- D.E. 69.** - Volta para junto do quadro e volta de imediato para traz junto de outro aluno para dar uma explicação.
- D.E. 70.** - Aluna com nee chama a Professora levantando a mão, esta segue para frente para junto do quadro.
- D.E. 71.** - Aluna continua a chamar a Professora.
- D.E. 72.** - Professora regressa ao fundo da sala, a aluna chama professora esta volta-se para outro aluno.
- D.E. 73.** - Vai até junto da aluna com nee e com a mão indica que olhe para o quadro.
- D.E. 74.** - Aluna continua sozinha.
- D.E. 75.** - Professora está junto ao quadro. Volta ao fundo da sala.
- D.E. 76.** - Volta para junto do quadro.
- D.E. 77.** - A aluna com nee continua sozinha.
- D.E. 78.** - Professora dirige-se rapidamente ao fundo da sala e volta novamente para junto do quadro.
- D.E. 79.** - Um aluno levanta-se há alguma agitação na sala a professora desloca-se até ao local do incidente e volta ao quadro.
- D.E. 80.** - Volta ao fundo da sala. Volta novamente para junto do quadro.
- D.E. 81.** - Professora volta ao fundo da sala.
- D.E. 82.** - Há uma grande agitação na sala a aluna com nee esta levantada.
- D.E. 83.** - A professora está debruçada na secretária a escrever e os alunos em grande agitação vão arrumando as suas malas.
- D.E. 84.** - A Professora volta ao meio da sala para dar algumas ordens mas os alunos parecem ignorar e começam a sair.

Descrição Etnográfica**Professora: A****2ª Aula**

D.E. 85. - Professora e alunos entram dentro da sala de aula, professora, dirige-se a secretária e pouso a sua pasta e olha de frente para os alunos. Faz um gesto com as mãos e esfrega uma mão na outra e coloca-se de frente para os alunos sorrindo.

D.E. 86. - Uma aluna vai até junto da professora e esta faz-lhe uma festa no braço, aluna mantém-se junto da professora e contabiliza os colegas presentes. Vira-se novamente para aluna e sorri esta faz uma expressão de agrado, professora mexe usa novamente as mãos fazendo uma expressão como esfregando as mãos uma na outra de contente.

D.E. 87. - Aluna continua no quadro a escrever e a professora dirige-se a secretária pega no livro de ponto e dirigir-se a mesa de uma aluna (aluna que chegou pela primeira vez a turma que foi transferida e outra escola).

D.E. 88. - Coloca a mão na mesa da aluna e dirige-se a esta entretanto e vira-se para os outros alunos rodando o tronco, volta-se novamente para aluna e questiona.

D.E.89.- Vai até junto do quadro abre o livro de ponto e começa a escrever, de repente deixa de escrever e vira-se para os alunos e vai até ao interruptor e acede a luz, volta ao quadro e continua a escrever. Continua a escrever.

D.E. 90. - Vai até a sua secretária mexe na pasta ao mesmo tempo que se coloca de frente para turma dando indicações verbais.

D.E. 91. - Retira livros e o material da pasta, arruma a pasta e vira-se para o aluno da frente e aponta com o dedo indicador e pega num livro que retirou da pasta.

D.E. 92. - Abre o livro e dá indicações aos alunos retira uma caneta da secretária e fala ao mesmo tempo de frente para os alunos, continua com o livro na mão e a caneta dirige-se a porta sala e abre a porta.

D.E. 93. - Entra um aluno que esta atrasada a professora dá orientações verbais ao aluno e este senta-se no seu lugar.

D.E. 94. - Retoma atividade com o livro na mão, pára e dirige-se novamente a porta abre a porta e chega a aluna com nee atrasada esta dirige-se ao fundo da sala ao seu lugar a professora fecha a porta.

D.E. 95. - Retoma olhando para o livro e para os alunos aponta no livro e olha para os alunos.

D.E. 96. - Aluna com nee senta-se com ar completamente alheado e começa a tirar os

livros da mala demora cerca de 3 segundos continua completamente distraída a olhar para o lado.

D.E. 97. - Professora continua a dar orientações verbais utilizando o livro como auxiliar junto ao quadro e secretária. Olha para o livro para os alunos e vai questionando alguns alunos levantam o braço, professora escreve no livro mexe a caneta freneticamente um aluno levanta o braço e a professora, aponta no livro.

D.E. 98. - A aluna com nee começa a desfolhar o livro com um ar muito enfadado volta a mexer na mala continua sozinha e sem realizar nenhuma atividade completamente ausente do contexto.

D.E. 99. - A professora aproxima-se da aluna com nee deslocando-se até ao fim da sala levando o livro e a caneta na mão, coloca-se de frente para aluna, chega a mesa e aponta com o dedo, ao que aluna se espreguiça e continua no seu mundo.

D.E. 100. - A professora desloca-se na sala.

D.E. 101. - A aluna com nee continua alheada abre a boca em sinal de enfado e finalmente abre o livro, volta a mexer na mala e vira-se de frente para a professora, mais uma vez abre a boca com grande insistência limpa o nariz com a manga da camisola e continua a olhar para o vazio.

D.E. 102. - A professora despiu o casaco e está junto do quadro a escrever mantém-se de lado enquanto escreve permitindo assim ter alguma visão sobre a turma, questiona os alunos e vários levantam os braços.

D.E. 103. - A aluna com nee continua abrir a boca em sinal de enfado e não realiza nenhuma atividade.

D.E. 104. - Professora dirige-se ao fundo da sala junto de uma aluna, franze as sobrancelhas volta ao quadro e escreve de frente para os alunos e com as mãos levantadas e as palmas das mãos abertas indica o fim da tarefa. Com a caneta na mão vai até a mesa de uns alunos e olha para os seus trabalhos, aproxima-se mais um pouco.

D.E. 105. - Circula pela sala passa pela mesa da aluna com nee e ignora não olha para ela, esta continua sem realizar nenhuma atividade.

D.E. 106. - Vai até junto da aluna com nee e interpela, presume-se que aluna não tinha lápis pois um colega dá-lhe um, professora continua a circular pela sala, mas não se dirige a aluna com nee que finalmente começou a realizar uma atividade.

D.E. 107. - A aluna com nee levanta o braço.

D.E. 108. - Um aluno circula pela sala.

D.E. 109. - A professora continua junto ao quadro a escrever, tem novamente o livro na

mão, vira-se de frente para os alunos e ao mesmo tempo aponta para o quadro utilizando a mão. Um aluno vai ao quadro.

D.E. 110. - Professora dirige-se a mesa da aluna com nee e inclina-se levemente para o livro da aluna, volta a endireitar-se apoiando a mão direita na mesa e dirige-se a turma com um ar zangado franzindo as sobrancelhas, inclina-se para o trabalho da aluna com e com o lápis da indicações a aluna.

D.E. 111. - O aluno que estava no quadro volta ao seu lugar e aluna com nee fica distraída a olhar para ele.

D.E. 112. - A professora volta a mesa da aluna com nee passa e dirige-se a outra mesa, continua a circular pela sala aproxima-se novamente da mesa da aluna mas segue, passa por outras mesas e continua a circular até junto do quadro.

D.E. 113. - A aluna com nee continua completamente alheada, professora vai até a sua mesa inclina-se e dá algumas indicações continua a circular pela sala olhando para os cadernos dos alunos.

D.E. 114. - Volta a mesa da aluna com nee inclina-se dá indicações verbais e continua a circular pela sala.

D.E. 115. - Aluna com nee continua alheada e mais uma vez abre a boca em sinal de enfado, mexe nos dentes, abre a boca novamente, fecha o livro a professora continua junto ao quadro, aluna com nee abre novamente o livro.

D.E. 116. - Professora encontra-se junto do quadro, alguns alunos levantam os braços.

D.E. 117. - Professora vai a mesa da aluna com nee inclina-se momentaneamente e volta ao quadro, apaga o quadro.

D.E. 118. - Os alunos começam a arrumar os seus materiais.

Descrição Etnográfica**Professora: A****3ª Aula**

D.E. 119. - Professora circula pela sala vê os trabalhos dos alunos com a mão toca nas costas de uma aluna. A porta abre e entram duas alunas atrasadas, uma delas é a aluna com nee que se dirige ao fundo da sala onde se senta.

D.E. 120. - Professora pára junto do quadro e olha para fixamente para os alunos com as mãos levantadas faz um sinal de negativo. Pega no livro abre-o e dirige-se ao quadro.

D.E. 121. - A aluna com nee retira o livro da mala e começa a brincar, professora vai até a mesa da aluna e volta a circular pela sala. Volta para junto do quadro com o livro nas mãos e de frente para os alunos coloca questões.

D.E. 122. - Vai até a secretária troca de livro e esfolheia o livro, com o livro na mão continua a andar e a dar indicações. De repente pára a porta abre-se e mais uma aluna que chega atrasada a aula, com mão faz sinal para que entre.

D.E. 123. - Com dois livros na secretária, deixa um e continua colocar questões olhando com um ar sério de frente para a turma vai até a aluna com nee, e volta novamente para junto do quadro de frente continua a colocar questões com o livro na mão.

D.E. 124. - A aluna com nee continua sozinha a olhar para o livro e a mexer na boca, limpa a cara com a manga do casaco.

D.E. 125. - A professora continua junto ao quadro com o livro na mão esquerda e com a mão direita fazendo movimentos oscilatórios para cima para baixo. Olha de frente para turma e depois volta a olhar para o livro vai colocando questões e com a mão direita faz alguns movimentos esboça um sorriso.

D.E. 126. - Dirige-se a secretária e esfolheia o livro que esta na mesa e coloca uma questão a turma.

D.E. 127. - A aluna com nee continua sozinha a brincar com o casaco na boca e completamente alheada.

D.E. 128. - A aluna com nee levanta a mão a professora ignora e ela continua a brincar com o casaco levanta novamente a mão brinca com o casaco, levanta outra vez a mão tenta responder, volta a comer o casaco abana a cabeça positivamente e depois negativamente.

D.E. 129. - A professora dirige-se a mesa da aluna com nee olha, circula e vai até ao quadro sempre com o livro na mão.

- D.E. 130.** - Vai até a aluna com nee com a mão direita dá indicações no livro e questiona aluna que faz uma expressão de tristeza. Esta por sua vez pega na bolsa das canetas e apaga.
- D.E. 131.** - Professora volta a circular pela sala e vai até ao quadro com o livro nas mãos faz uma expressão de exclamação levantando a mão direita pouso o livro na secretária.
- D.E. 132.** - Aluna com nee tem a mão levantada a 3 segundos.
- D.E. 133.** - Professora dirige-se a mesa da aluna e passa dirigindo-se a secretária e pegando em folhas que deixa na secretária, levanta uma folha e mostra aos alunos começa a distribuir as folhas pelos alunos, são os testes de avaliação realizados numa aula anterior.
- D.E. 134.** - Aluna com nee penteia-se faz um rabo-de-cavalo compõe a blusa fecha o casaco com o fecho e coloca o fecho na boca, agora coloca a mala e deita a cabeça na mesa em atitude de descanso. Levanta a cabeça e retira um cabelo da boca.
- D.E. 135.** - Professora de frente para a turma junto ao quadro com folhas na mão esquerda com a mão direita faz um sinal de negação e aponta para ela e volta a repetir o sinal, dá dois passos atrás e aproxima-se mais do quadro.
- D.E. 136.** - Continua a circular pela sala e a distribuir as folhas aos alunos sem uma ordem aparente ao mesmo tempo que entrega as folhas dá algumas orientações verbais.
- D.E. 137.** - Os alunos olham para os testes a aluna com nee olha e mostra indiferença e coloca o teste na mesa.
- D.E. 138.** - A professora junto ao quadro dá indicações verbais e utiliza as mãos ao mesmo tempo para chamar atenção.
- D.E. 139.** - A aluna com nee continua a mexer no teste numa atitude de completa indiferença.
- D.E. 140.** - Professora continua junto ao quadro e dá orientações verbais e chama um aluno ao quadro.
- D.E. 141.** - Os alunos estão a olhar com atenção para o quadro, professora continua junto ao quadro.
- D.E. 142.** - A aluna com nee escreve e com a mão esquerda agarra uma tampa de caneta que mantêm na boca e vai rodando.

ANEXO II

Entrevista e Ideias Principais da **Entrevista - CASO 1. Professora “A”**

GUIÃO DA ENTREVISTA

Professora: A

Explicação do que se pretende com a entrevista

A entrevista enquadra-se num estudo que estamos a fazer e que tem como objetivo geral conhecer as representações dos professores, acerca das perceções e conceções que tem acerca dos skills de comunicação não-verbal no processo de ensino aprendizagem e interação comunicativa dos professores em turmas com alunos com nee e do novo enquadramento legal para inclusão (Decreto-Lei nº3/2008).

Nesse sentido gostaríamos de lhe colocar as seguintes questões:

- a) A quantos anos trabalha como professora?
- b) Sempre no 2º ciclo?
- c) Qual a sua formação Base? Tem outro tipo de formação? A formação contínua tem sido uma preocupação?
- d) A quanto tempo trabalha com turmas com alunos integrados?
- e) Durante as suas aulas tivemos oportunidade de observar que circulava pela sala de aula com alguma frequência contudo volta sempre para junto do quadro porquê? Considera esse local como o seu território de eleição? Ou tem mais facilidade em dominar a aula?
- f) Acha que a proximidade física facilita a interação entre os alunos nomeadamente com os alunos com nee?
- g) Quando fez a sua formação, prepararam-no para o uso de técnicas de comunicação nomeadamente para o uso da comunicação não-verbal?
- h) Introduzir uma questão consoante a resposta**
- i) Durante as suas aulas utiliza alguns gestos (levanta as mãos, aponta para o quadro), tem consciência da sua utilização?
- j) Durante as suas aulas tivemos oportunidade de observar que a aluna com nee chega sempre atrasada cerca de 10m, tem alguma ideia porque é que acontece?
- k) O lugar da aluna é sempre ao fundo da sala?
Quando se dirige a aluna com nee utiliza alguma proximidade física porquê?
- l) Quando se dirige a turma utiliza sempre uma expressão facial mais austera, porquê?
- m) Qual o balanço global que faz do processo de inclusão das crianças com nee?

- n) Dada a relevância da legislação, como valoriza o contributo dado pelo novo (Decreto-Lei nº3/2008) em todo o processo?
- o) Da sua experiência enquanto professora de alunos com nee integrados em turmas do regular, acha que tem todas as condições necessárias para intervir?
Acha que estes alunos na sala prejudicam os outros?
Tem um trabalho acrescido com a presença destes alunos na sua disciplina?
Ou considera que esse trabalho se enquadra na diferenciação pedagógica que tem de ter em conta quando prepara as suas aulas?
- p) Acha que a sua formação académica foi adequada para lidar com estas situações?
Experiência adquirida teve mais influência?
Formação contínua?
Trabalho em equipa desenvolvido na escola?
- q) Acha que da parte do Ministério da Educação há uma gestão adequada dos recursos necessários para a inclusão destes alunos?
- r) Considera que na Escola atual estão criadas todas as condições para termos uma Escola para todos?
- s) Concorda com a Inclusão?
- t) Qual a sua opinião acerca deste tipo de estudo?

Obrigada pela sua colaboração!

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Professor: A

Explicação do que se pretende com a entrevista

A entrevista enquadra-se num estudo que estamos a fazer e que tem como objetivo geral conhecer as representações dos professores, acerca das perceções e conceções que tem acerca dos skills de comunicação não-verbal no processo de ensino aprendizagem e interação comunicativa dos professores em turmas com alunos com nee e do novo enquadramento legal para inclusão (Decreto-Lei nº3/2008).

A entrevista surge após a observação e análise das videogravações das suas aulas

Nesse sentido gostaríamos de lhe colocar as seguintes questões:

-Há quantos anos trabalha como professora?

-6 anos

-Sempre no 2º ciclo?

-Sim

-A sua formação Base? É de Escola Superior de Educação?

-É de Escola Superior de Educação ... de Lisboa.

-Para além da formação base tem outro tipo de formação?

-Ah... não, não.

-E formação contínua?

-Sim, tenho feito.

-Tem feito?

-No ano passado fiz formação contínua da ESE do plano da matemática... aulas assistidas aqui na Escola.

-A quanto tempo trabalha com turmas com alunos integrados?

- Ah... é assim eu sempre tive... pronto não foram vá... em 6 anos... aí em 5 anos eu tive. Por exemplo, vivi uma experiência numa Escola em que tinha duas crianças mas estava uma Professora do Ensino Especial na aula. Portanto ela ia às aulas de matemática ajudar a cada um a realizar as tarefas que eu propunha, num nível mais simplificado. Foi a única vez que isso aconteceu. O resto dos outros anos que tive alunos com nee mas não tinha o professor de Educação Especial. Tinha que preparar materiais para eles conseguirem mais ou menos fazer, dentro das suas limitações. Mas nunca tinha tido um aluno com hiperatividade e défice cognitivo, como este ano.”

- Durante as suas aulas tivemos oportunidade de observar que circulava pela sala de aula com alguma frequência contudo voltava sempre para junto do quadro porquê?

-Sim... sim...

- Considera esse local o seu território de eleição? Ou tem mais facilidade em dominar a turma nesta posição assim? Também observamos que se desloca com muita frequência até ao fundo da sala.

- Eu acho que é mais por ai... Trata-se de uma turma bastante conversadora, muito conflituosa... Portanto eu circulo pela sala também para tentar mais ou menos apoiar e controlar a situação. Mas depois quando é para falar para todos... não sei... se calhar isto é um vício de professor errado, mas é aquela intenção de vir para a frente e para que eles todos me consigam ver e ouvir. Porque a aluna com nee esta sentada ao fundo da sala, assim vou controlando as atividades que esta a realizar e o seu comportamento.

- O lugar da aluna é sempre ao fundo da sala?

- Sim, em conselho de turma decidiu-se que o melhor seria no final. E já experimentei quando ela chega atrasada e eu coloco-a logo numa daquelas cadeiras de lado e às vezes é pior porque ela começa a interagir com o colega do lado, que está ao mesmo nível que ela é pior. É preferível ela estar no mundo dela e naquele cantinho mais ao fundo. Resulta melhor.

- Acha que a proximidade física facilita a interação com os alunos nomeadamente com os alunos com nee?

- Acho, sem dúvida. Aliás essencialmente com os alunos nee.

- Quando fez a sua formação, preparam-na para o uso de técnicas de comunicação nomeadamente para o uso da comunicação não-verbal?

- Não muito... não.

-Acha que isso seria importante?

- Acho...acho. Acho que é importante... Acho que é importante, nós sabermos comunicar de todas as formas e mais algumas.

-E tem consciência que a comunicação não-verbal pode influenciar muito a mensagem...

- Sim... o olhar sei lá... é importante... e às vezes resulta mais do que estarmos sempre a repetir a mesma coisa

- Durante as suas aulas utiliza o olhar fixo e sério e olha também com alguma frequência para o caderno da aluna com NEE.

- O olhar fixo é para impor respeito, pois eles são muito conversadores, quando olho para o caderno é para ver como estão a realizar as atividades e também para demonstrar o meu interesse pelo trabalho dos alunos.

- **E alguns gestos (levanta as mãos, aponta para o quadro), faz isso com um objetivo específico?**

- É verdade que faço isso se calhar já um bocado inconsciente mas uso porque quero sei lá... faço isso um bocado inconsciente... já me sai espontaneamente, mas gosto muito de gesticular e apontar e salientar... com as mãos.

- **E acha que isso influencia as aprendizagens?**

- É mais uma postura... para reforçar a ideia de alguma coisa ou da importância de alguma coisa, de... que eles foquem a atenção para aquilo.

- **Durante as suas aulas tivemos oportunidade de observar que a aluna com nee chega sempre atrasada cerca de 10m, tem alguma ideia... é habitual?**

-É... é habitual em todas as aulas.

- **Tem alguma aula ao primeiro tempo da manhã?**

- No primeiro tempo da manhã a aluna chega atrasada 15 minutos. O encarregado de educação foi chamado à escola... mas pronto é assim... a aluna também vem de uma família em que as regras não existem e ela faz o que quer e bem entende e apesar do nosso esforço... e ela está ligeiramente melhor. Temos andado um bocado mais em cima dela... mas é normal em todas as aulas, não é só nas minhas.

- **Quando se dirige a aluna com nee notei que usava sempre uma proximidade física, aproximava-se muito fisicamente dela. Isso é com uma intenção?**

- É... porque eu acho que... que esta miúda é muito carente, muito. Nota-se por exemplo nos intervalos, ela vem ter connosco e fala e conta. Às vezes até tentamos dar-lhe um bocado de mais auto-confiança, para que ela não seja sempre tão fraquinha... ah... e isso é mesmo intencional. Aliás eu acho que ela até simpatizou um bocadinho comigo porque tem uma tia com o meu nome.

- **Quando se dirige a turma utiliza sempre uma expressão facial mais austera, raramente sorri só tivemos oportunidade de observar o sorriso por duas vezes porquê?**

- Pronto... como eu disse é uma turma bastante complicada. Ah... e continuam sem regras, muito conversadores. Sei lá... e tento... eu sei que faço isso já é um bocado inconsciente mas sei lá... é uma tentativa de controlo para com a turma, porque eles levam tudo na brincadeira e acho que só quando eu tenho a cara mais feia é que eles se

lembram que estão numa sala. Quando pretendo melhorar o clima da aula uso o sorriso e também como incentivo para melhorar o comportamento dos alunos.

- Mas também raramente sorri para a aluna com NEE?

- Sim é verdade, mas tem ver também com o comportamento da turma e com o comportamento da aluna, que por vezes é um pouco indisciplinado.

- Podemos observar que muitas vezes usa a expressão “ franzir as sobrancelhas” tanto para a turma como para a aluna com NEE porquê? Tem alguma intenção específica

- Sim é para mostrar o meu desagrado normalmente utilizo essa expressão quando não estou de acordo com o modo como estão a resolver as atividades propostas.

- Que balanço pode fazer deste processo de inclusão de crianças com nee, ao longo destes anos que tem desenvolvido o seu trabalho?

- Pois não... Eu acho que... foi aquilo que eu disse e mesmo nós em conselho de turma ah... já sugerimos isso... já fizemos esse pedido e não tivemos resposta que por exemplo a Francisca tivesse uma Professora lá com ela... teria muito mais resultados... sem dúvida porque se ela tiver alguém ao pé dela faz. Porque aquilo que eu noto e os colegas também notaram isso é que ela faz o quer, não tem regras. Sai daqui, pronto não há trabalhos de casa, não há horas de estudo, não há horas para nada, ela faz o que ela quer e vinha com essa intenção também para o quinto ano e quando viu que as coisas aqui eram um bocadinho diferentes, no início do primeiro período aquilo... ela tinha muitas negativas. Eu por acaso, entre aspas, acho que tenho um bocado de sorte porque ela gosta de matemática. E ela vai fazendo, eu vou circulando, vou ao quadro... e ela vai fazendo e nos dias que lhe apetece ela vai fazendo. Agora se tiver cá uma professora sempre ela não precisava de adaptações nenhuma. Acho que ela tem muitas capacidades e é isso que eu acho mal: é não haver disponibilidade para estar lá na aula, acompanhando a aula, com os mesmos materiais, com as mesmas tarefas, exatamente como os restantes colegas da turma.

- Falou-me há pouco, quando começámos a entrevista, que tinha tido alunos ao abrigo do Decreto de lei nº 319. Em 2008, saiu o Decreto de lei nº3. Acha que esta legislação trouxe algo de melhor para a inclusão destes alunos, ou pelo contrário? Qual é a sua opinião?

- Eu acho que eles ainda estão mais desapoitados ... é isso que eu acho. Ah... acho que a 319, que apoiava-os mais do que agora. E acho que é um processo muito burocrático, até que para que se comece a fazer alguma coisa mesmo na prática. Passa-se quase um

ano inteiro para no final do ano então se chegar à conclusão... olha afinal este aluno precisa disto, isto e disto. Acho que há muito papel, muita burocracia até que as coisas comecem com os devidos apoios que a criança necessita sejam realmente postos em prática.

- Da sua experiência enquanto professora com alunos integrados com nee nas turmas regulares, acha que tem todas as condições para intervir, enquanto professora do regular?

- Não, não tenho, não tenho. Aliás quando me disseram que eu tinha uma hiperactiva eu fui fazer uma pequena pesquisa de qual deveria ser a minha postura na sala de aula para conseguir, desenvolver um trabalho adequado.

- Esta é uma hiperactiva com medicação e com algumas limitações cognitivas...

- Sim, sim, tem, tem... alguns problemas... Ela no início de aulas recusava-se mesmo a fazer e deitava-se no chão. As aulas da tarde era terríveis... não tinham nada a ver com as aulas da manhã. De tarde corria, entrava e saía da sala de aula, depois entrava, depois... é complicado gerir isso. Chega a um ponto que uma pessoa já não sabe muito bem... se eu me sentava ao pé dela para ela fazer as coisas ela ainda fazia pior, então... pronto foi tudo na base da experimentação e tive que fazer alguma pesquisa para ver mais ou menos o que é que eu havia de fazer, porque acho que não tinha bases suficientes para trabalhar.

- Na sua opinião, estes alunos na sala de aula podem prejudicar os outros?

- Podem prejudicar porque reações como ela tinha de não querer fazer, de mau comportamento, de gritos, de ir para a janela, acaba sempre por prejudicar o bom funcionamento das aulas. Mesmo os colegas sabendo que ela tem problemas e desculpando, acabam sempre por quebrar o ritmo da aula.

- E acha que o facto de estar lá uma aluna com nee lhe traz um trabalho acrescido para si enquanto professora?

- Traz, traz.

- Ou enquadra isso como uma diferenciação pedagógica que tem de ser feita?

- Sim, mas mesmo assim eu acho que traz, traz, traz e eu acho que nós docentes, devíamos de ter mais luzes sobre estas temáticas, porque mesmo até a nível de formação para fazermos não há. Mesmo a nível da lista de formações que fazemos do nosso agrupamento Centro da Batalha não há nada, da construção de materiais, não há nada que nos diga, que nos ajude a termos mais conhecimentos. Pronto eu considero que é mais um trabalho, mas não é por isso que fico mais angustiada por isso, não pelo

contrário é mais um desafio, mas gostava de que existissem mais apoios.

-No fundo, acha que a sua formação académica foi adequada para lidar com estas situações?

- Não... não, é o que eu estou a dizer. Acho que é necessária mais formação e prática.

- Teve na sua formação já alguma cadeira?

- Tinha, tinha necessidades educativas especiais. Só que é no geral, não foi assim nada com muita consistência, muito concreto.

-Destes 6 anos de experiência, acha que foi mais importante: a experiência que foi adquirindo, a formação continua ou o trabalho em equipa desenvolvido nas escolas ou nada disso?

- Eu acho que é só quando nós estamos no terreno... Os cursos continuam muito teóricos na minha opinião e quando nós estamos no terreno é que nós, nos deparamos com as situações e temos de encontrar soluções e depois depende das escolas. Houve escolas onde eu estive em que não havia grande colaboração entre os colegas, nem... muito menos produção de materiais em conjunto. Nesta aqui já não posso dizer isso. Acho que o grupo que existe é muito unido nesse aspeto, trocamos muito... o que é que estamos a fazer o que é que não estamos, mas depois não há tempo por exemplo de falar... então e para a Francisca fizeste algum... não chega. É mais um bocado um trabalho individual da nossa parte.

- Com o decreto de lei nº 3, é intenção do Ministério ter os alunos com nee todos, integrados e incluídos na Escola até 2013. Acha que o Ministério da Educação faz uma gestão adequada dos recursos necessários? Prepara adequadamente os professores do ensino regular?

- Não... acho que não, nem uma coisa nem outra... Pedem-nos em conselho de turma para refletirmos e para encontramos soluções, mas depois não temos os meios disponíveis nem os utentes necessários e os que estão aqui responsáveis pelo ensino especial estão sobrecarregados com alunos já não têm horas, já não têm condições para apoiar mais ninguém e acho que isto é tudo muito bonito, mas depois na prática não é suficiente.

-No fundo acha que temos as condições para termos uma escola para todos?

- Eu acho que não. Têm-se feito verdadeiros milagres em muitas escolas aí pelo país... Acho que é tudo muito bonito, mas depois na prática falta muita coisa. Dá ideia, que cada vez tem menos, menos apoios, mesmo a nível da educação especial. É o que eu disse, eu vivi aquela experiência de estar um professor na sala. Atualmente isto já não

acontece. Nós pedimos no final do primeiro período para a Francisca e até ver nada.

- O facto de isso não acontecer e o facto desta nova legislação no fundo colocar mais um enfoque dos alunos com nee, a responsabilidade ser toda da escola, ser de todos os professores. Na sua opinião o que é que de facto seria importante ser feito, mudar, para que haja uma escola para todos? Ou seja o que é que acha que poderia ser feito? Nós vamos ter lá os alunos, para além dos professores de educação especial, o que acha que seria importante dar-se aos professores?

- Formação, formação, porque dentro do Decreto-Lei nº 3 há muitos tipos de nee e os recursos e as técnicas e as metodologias não podem ser as mesmas. E nós... eu acho que temos um défice de formação, muitas umas lacunas nesta área. Acho que primeiro, a formação devia ser dada aos professores, era logo a primeira... Porque aí se não houver um professor que possa lá ir ajudar, nós já temos umas luzes mais consistentes de fazer isto ou aquilo.

-No fundo, acha que o Ministério devia pensar a formação dos professores, desde o início?

- Acho.

- Ou seja todas as instituições de Ensino Superior, neste momento, têm que formar novos professores deviam repensar à luz da nova legislação?

- Sim, claro. E devia ser logo... É assim, mudam-se as leis, mas as pessoas que estão na escola são as mesmas, a formação é a mesma e não há, pelo menos aqui na zona, não há uma formação extra para isto, para estes novos desafios, não há. Tudo bem, houve o Decreto-Lei nº 3 , as colegas do ensino especial tiveram de digerir a lei toda, mas depois para o professor entre aspas regular não veio formação nenhuma, não veio nada.

- No fundo acha que o Ministério devia fazer uma reciclagem aos professores que estão no terreno?

-Pelo menos os centros de formação desencadearem formações para que nós possamos acompanhar vivamente os alunos na sala de aula. Eu não estou a dizer que sou contra, eu não sou contra que eles integrem as turmas, mas ensinem entre aspas como lidar com eles e acompanhá-los no seu percurso e no seu ritmo.

- Acha que no fundo é uma lacuna a nível dos centros de formação não haver formações?

- Eu acho que há, acho que há. Eu própria procurei e não encontrei.

-Claro que concorda com a inclusão, já disse. Concorda 100% com a inclusão. E com este tipo de estudo?

- Ah sim concordo. Se ninguém os desencadear isto vai continuar tudo na mesma. Acho que é importante que façam estes estudos, que saiam cá para fora as conclusões para repensar a realidade, em que estamos.

-No fundo, na sua opinião acha que estamos no momento exato para repensar a escola?

- Eu acho que é urgente repensar... Isto está numa bola de neve, que eu acho que está gravíssimo. Passámos do oito para o oitenta é mesmo assim...

- Neste momento considera que existe uma escola para todos?

- É... é uma escola a fingir que é para todos. O que importa são as estatísticas, são os resultados e a verdade é que os alunos cada vez sabem menos, o grau de exigência... estamos num clima de facilitismo, porque o que importa é os resultados, estamos a formar analfabetos é isso que eu acho. É uma mudança brutal das coisas, os próprios alunos, a forma de estar, a forma de se empenharem pelas coisas que nós fazemos é muito diferente de quando eu comecei a lecionar e são muito poucos anos, isto são só 6 anos, é muito pouco.

- No fundo, no fundo, certamente que já pensou nisto: o professor é um comunicador...

- Sim, sim, sem dúvida.

- Por excelência. E disse-me no início, quando começámos esta conversa, que pouca formação tinha tido na área da comunicação na formação de professores...

- Sim, não tive muita.

- Fazendo o paralelismo entre um político e um professor, ambos vendem a imagem, ambos querem passar uma mensagem. Acha que seria importante todos os cursos, todos os professores terem formação na área da comunicação e no modo como devem transmitir as suas mensagens?

- Isto é fundamental. Isso é muito importante. Acho que um bom comunicador é meio caminho andado para cativar o recetor, para que a mensagem passe e fique.

- O que eu posso depreender desta conversa que tivemos é que usa alguns gestos, é que sabe que isso é importante, mas fundamentalmente a raiz científica e a consciencialização disso nunca lhe foi apresentada...

- Não, não.

- É um pouco por intuição?

- Sim... pronto e por algumas coisas que eu também já li e pesquisei e considero que é importante fazer isso. Por experiências, dos outros colegas que nós vamos ouvindo e

trocando.

- Por auto-formação?

-Exatamente.

- Acha que seria importante pensarmos isso na formação...

- Sim, sim eu acho que seria muito importante. Acho inadmissível um professor se expresse mal, seja ele de matemática, ciências, de que disciplina for, acho que não se admite. Não se admite como é que se chega a um final do curso de professores e o professor que dá erros ou fala mal, nós somos o exemplo... acho que... os miúdos também aprendem um bocado por imitação. Por isso eu acho que falamos mal. Nós somos portugueses e professores. Acho que uma coisa implica a outra.

Obrigada

Análise das Ideias-Chave da Entrevista Caso - 1

Sujeito entrevistado: A

Grau académico: Licenciatura

Qualidade do sujeito entrevistado: Professora de Matemática com 6 anos de serviço

Ideias chave da entrevista:

- “Acho que é importante nós sabermos comunicar de todas as formas e mais algumas”, “...Acho que um bom comunicador é meio caminho andado para cativar o recetor, para que a mensagem passe e fique.” o uso da comunicação na sala de aula.
- O uso da comunicação não-verbal “Sim... o olhar sei lá... é importante... e às vezes resulta mais do que estarmos sempre a repetir a mesma coisa”
- Em termos de resultados do uso da comunicação não-verbal nas aprendizagens “... faço isso um bocado inconsciente... já me sai espontaneamente”
- A proximidade física com os alunos com necessidades educativas especiais é importante “É... porque eu acho que... que esta miúda é muito carente, muito”
- A comunicação deveria ser trabalhada na formação de qualquer professor”... Sim, sim eu acho que seria muito importante...”
- A nova legislação “...Acho que há muito papel, muita burocracia até que as coisas comecem com os devidos apoios que a criança necessita sejam realmente postos em prática”
- Os alunos com necessidades educativas especiais prejudicam os outros alunos”... não querer fazer, de mau comportamento, de gritos, de ir para a janela, acaba sempre por prejudicar o bom funcionamento das aulas...”
- Falta de preparação para interagir com alunos necessidades educativas especiais”... Não, não tenho, não tenho... fui fazer uma pequena pesquisa de qual deveria ser a minhas postura na sala de aula para conseguir...”
- Os alunos com necessidades educativas especiais provocam um acréscimo de trabalho “Traz traz”
- É necessário existir mais oferta de formação nesta área “...eu acho que nós docentes devíamos de ter mais luzes sobre esta temáticas, porque mesmo até a nível de formação para fazermos não há...”
- Antes de sair o novo Decreto-Lei deveria ter sido dada formação adequada aos

professores do ensino regular “Formação, formação, porque dentro do Decreto-Lei nº 3 há muitos tipos de nee e os recursos e as técnicas e as metodologias não podem ser as mesmas. E nós... eu acho que temos um déficit de formação, muitas umas lacunas nesta área. Acho que primeiro a formação devia ser dada aos professores, era logo a primeira... Porque aí se não houver um professor que possa lá ir ajudar, nós já temos umas luzes mais consistentes de fazer isto ou aquilo.”

- Formação desadequada na formação inicial “Tinha, tinha necessidades educativas especiais. Só que é no geral, não foi assim nada com muita consistência, muito concreto” não é suficiente “...Eu acho que é só quando nós estamos no terreno... Os cursos continuam muito teóricos na minha opinião e quando nós estamos no terreno é que nós, nos deparamos com as situações e temos de encontrar soluções e depois depende das escolas...”
- As escolas que formam os professores deveriam repensar os conteúdos”... Sim, claro. E devia ser logo... É assim, mudam-se as leis, mas as pessoas que estão na escola são as mesmas, a formação é a mesma e não há...”
- Falta de recursos adequados para promover a inclusão”... Não... acho que não, nem uma coisa nem outra... Pedem-nos em conselho de turma para refletirmos e para encontramos soluções, mas depois não temos os meios disponíveis...”
- Não há condições para criarmos uma escola para todos “...Eu acho que não. Têm-se feito verdadeiros milagres em muitas escolas aí pelo país... Acho que é tudo muito bonito, mas depois na prática falta muita coisa. Dá ideia, que cada vez tem menos, menos apoios...”
- Devíamos aproveitar para repensar a escola “...Eu acho que é urgente repensar... Isto está numa bola de neve, que eu acho que está gravíssimo. Passámos do oito para o oitenta é mesmo assim...”
- Não há efetivamente uma escola para todos “...É... é uma escola a fingir que é para todos. O que importa são as estatísticas, são os resultados...”

ANEXO II

Questionário - CASO 1. Professora “A”



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LINEA DE INVESTIGACIÓN: ORIENTAÇÃO E INTERVENÇÃO

PSICOPEDAGÓGICA

QUESTIONÁRIO

Prezado(a) colega professor(a) do Agrupamento de Escolas de Colmeias,

O presente questionário destina-se ao desenvolvimento de um estudo, integrado no Doutoramento na área das Ciências da Educação, com Especialização em Orientação e Intervenção Psicopedagógica, em que se pretende conhecer:

- as representações dos professores perante a inclusão
- as perceções e conceções que têm acerca dos *skills* de comunicação no processo de ensino / aprendizagem
- a interação comunicativa dos professores do regular em turmas com alunos com NEE
- da aplicação do novo enquadramento legal para a inclusão (Decreto-Lei nº3/2008)

Neste sentido, venho solicitar a sua colaboração no preenchimento do mesmo, da forma mais fiel e objetiva possível. Sabemos que esta é uma tarefa exigente e por esse motivo gostaríamos de agradecer antecipadamente a atenção dispensada e reafirmar a importância da sua colaboração nesta pesquisa, que pretende contribuir, ainda que de forma modesta, para o debate sobre o conceito de “interação comunicativa dos professores do regular em turmas com alunos com necessidades educativas especiais nee”

Atenciosamente,

Célia Sousa

(celiasousa@esel.ipleiria.pt)

POR FAVOR, LEIA TODO O QUESTIONÁRIO ANTES DE RESPONDER. É FUNDAMENTAL RESPONDER A TODAS AS QUESTÕES QUE LHE SÃO COLOCADAS, MAS LEMBRE-SE QUE NÃO HÁ RESPOSTAS CORRECTAS OU INCORRECTAS, DESEJAMOS APENAS SABER O QUE REALMENTE PENSA.

PREENCHA, SEMPRE QUE POSSÍVEL, COM UMA

X

PARTE I – Caracterização Profissional dos Professores

1.1. Sexo:

Feminino **X** Masculino

1.2. Tempo de Serviço até 31/08/2008:

0 – 5 anos 6 – 11 anos **X** 12 – 17 anos 18 – 23 anos Mais de 23 anos

1.3. Situação Atual:

Professor(a) do 2.º Ciclo do Ensino Básico **X**

Professor(a) do 3.º Ciclo do Ensino Básico

1.4. Formação:

1.4.1. – Habilitação Académica:

Bacharelato Licenciatura **X** Mestrado Doutoramento Outra _____

1.4.1.1. – Frequentou algum seminário, conferência ou ação de formação, especificamente sobre o novo enquadramento legal para a inclusão (Decreto-Lei nº3/2008)?

Sim

Não **X**

1.4.1.1.1. – Se respondeu **sim**, diga em que medida tal formação foi útil para a melhoria da sua prática enquanto professor:

Sim, muito Sim, pouco Não contribuiu

1.4.1.1.2. – Se respondeu **não**, considera que essa formação seria:

Muito importante Importante **X** Pouco importante

1.4.2. - Acha que a formação que possui é adequada ao trabalho que tem de desenvolver com crianças com nee:

Sim

Não **X**

1.4.2.1. – Se respondeu **não**, considera que essa formação deveria ser:

- Ministrada na formação inicial **X**

- Ao longo da vida / formação continua **X**

- Auto-formação



PARTE II – Grau de Conhecimento sobre o novo enquadramento legal para a Inclusão (Decreto-Lei nº 3/2008)

2.1. A abordagem pedagógica inerente à inclusão nas escolas exige de todos os professores de todas as disciplinas e áreas curriculares um desenvolvimento de competências profissionais nesse domínio.

Assinale o seu grau de concordância ou discordância relativamente à afirmação apresentada, tendo em conta que:

(1- não concordo; 2- concordo pouco; 3- concordo; 4- concordo plenamente)

1	2	3	4
			X

2.2. Relativamente ao novo enquadramento legal para inclusão (Decreto-Lei nº3/2008), assinale a opção que lhe parecer mais de acordo com o seu grau de conhecimento / informação acerca dos pontos apresentados:

(1- não conheço; 2- conheço pouco; 3- conheço; 4- conheço bem; 5- conheço muito bem):

	1	2	3	4	5
Objetivos			X		
Princípios orientadores		X			
Participação dos pais e Encarregados de Educação			X		
Organização da escola segundo (Decreto-Lei nº3/2008)			X		
Procedimentos de referenciação e avaliação		X			
Medidas educativas		X			

2.3. O novo enquadramento legal para inclusão (Decreto-Lei nº3/2008), tem como objetivo promover a educação inclusiva visando a equidade educativa. Nas últimas décadas o movimento da escola inclusiva tem vindo afirmar-se como um direito universal e tem por base algumas orientações emanadas a nível mundial.

Conhece algum dos documentos que se seguem?

Documento	Data	Não conheço	Ouvi falar	Conheço
Constituição da República. (1986, Outubro 14). Lei nº 46/86 alínea c) do n.º1 do artigo 198.º	1986	X		
Declaração de Salamanca	1994	X		
Fórum Educacional de Dakar	2000	X		
Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde (CIF)	2004	X		

PARTE III - Envolvimento/Articulação entre os diferentes intervenientes no processo de inclusão

3.1. Como define a interação / relação do professor da Turma / Diretor de Turma com o professor de Educação especial:

Muito Boa **X** Boa Satisfatória Fraca Muito Fraca

3.1.1. Relativamente a essa interação, considera que:

(assinale **uma só** opção)

- Funcionam como se fossem membros de uma mesma equipa
- Colaboram um com o outro de forma meramente ocasional **X**
- Convivem, mas não trabalham em conjunto
- Ignoram totalmente a existência um do outro
- Funcionam como se fossem membros de equipas adversárias

3.2. São feitas reuniões entre o professor de Educação Especial e o professor da Turma / Diretor de Turma para coordenar o acompanhamento dos alunos com NEE?

Sim Não **X**

3.2.1. Se respondeu **sim**, com que finalidade?

(pode assinalar mais de uma opção)

- Preparação e elaboração do Plano Educativo Individual
- Preparação e elaboração do currículo e respetivas estratégias de intervenção
- Reflexão de situações vividas pelo professor da turma no âmbito da sala de aula
- Reflexão de estratégias adequadas a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos
- Avaliação dos alunos

Outra: _____

3.2.2. Se respondeu **não**, considera que estas reuniões seriam:

Muito importantes **X** Importantes Pouco importantes

3.3. Para cada uma das interrogações assinale o seu grau de influência:

(1-nenhuma; 2-pouca; 3-alguma; 4- muita; 5- total)

	1	2	3	4	5
Em que medida influencia os colegas a se interessarem pela promoção de uma escola para todos?		X			
Em que medida influencia os órgãos de gestão a se interessarem pela promoção de uma escola para todos?		X			
Em que medida influencia os alunos a se interessarem pela promoção de uma escola para todos?			X		
Em que medida influencia os pais a se interessarem e participarem na promoção de uma escola para todos?		X			

3.4. Como define a sua interação / relação do professor da Turma / com os alunos com necessidades especiais:

Muito Boa Boa Satisfatória **X** Fraca Muito Fraca

3.4.1. Relativamente a essa interação, considera que:

(assinale **uma só** opção)

- Funciona com a turma com nee do mesmo modo do que com os outros alunos
- Interage com o aluno com nee do mesmo modo do que com os outros alunos
- Prepara material diferenciado adequado às necessidades dos alunos com nee (s)
- Ignora totalmente a existência do aluno
- Interage um maior número de vezes com o aluno com nee (s) **X**

3.4.2. Nessa interação concorda que a comunicação não-verbal é fundamental para a relação Professor/ aluno?

Sim **X** Não

3.4.3. Este tipo de comunicação não-verbal pode favorecer:

A disponibilidade.	Sim <input type="checkbox"/>	Não X
O aumento de confiança.	Sim X	Não <input type="checkbox"/>
O afeto.	Sim X	Não <input type="checkbox"/>

3.4.4. Análise de alguns comportamentos não-verbais utilizados nas aulas.

Assinale com uma cruz o que lhe parece mais adequado.

1. Circular pela sala

- Facilita a interação com os alunos
- Facilita a comunicação **X**
- Ajuda a comunicação verbal

2. Utilizar a mão direita para apontar

- Ajuda na explicação **X**
- Para incidir em pontos importantes
- Como estímulo visual para facilitar a compreensão dos alunos

3.Estender os braços e gesticular com as mãos

- Ajuda a explicar conceitos **X**
- Para provocar mais interesse

4.Aproximar-se dos alunos com nee

- Proximidade física favorece a compreensão dos alunos
- Facilita a aprendizagem e melhora as relações **X**
- Ajuda a explicar os conteúdos

5.Estar junto ao Quadro

- Domina melhor a turma
- Está mais perto do Quadro para utilizar quando necessita. **X**
- Dá mais segurança.

6.Olhar de frente para a turma

- Demonstra disponibilidade para atender os alunos.
- para demonstrar uma atitude positiva com os alunos.
- Como demonstração de interesse pelo que os alunos disseram.
- Para controlar a turma.

7.Olhar em determinadas direções e fixamente.

- Para impor a disciplina.
- Para impor o silêncio.
- Para chamar atenção da matéria

8.Sorrir

- Porque está satisfeita(o) com os alunos.
- Para incentivar o(s) aluno(s) a participarem.
- Para dar segurança.
- Para melhorar as relações.

9. Franze as sobrancelhas

- Porque está em desacordo com os alunos.
- Para mostrar autoridade
- Para mostrar desagrado

PARTE IV – Efeitos da inclusão nas aprendizagens dos alunos

4.1. Indique o seu nível de satisfação em relação aos efeitos da inclusão nas aprendizagens dos alunos:

Muito Satisfeito Satisfeito Insatisfeito Muito Insatisfeito

4.2. Em sua opinião, a inclusão têm possibilitado aos alunos:

(**1**-Nunca; **2**- Raramente; **3**-Às vezes; **4**-Na maioria das vezes; **5**-Sempre):

	1	2	3	4	5
Desenvolver capacidades / aptidões			X		
Estimular o respeito pela diversidade dos indivíduos e grupos				X	
Adquirir mais conhecimento		X			
Formar cidadãos aptos para a vida social				X	
Criar hábitos de trabalho e disciplina				X	
Desenvolver o sentido de apreciação estética do mundo			X		
Conviver com pessoas da mesma idade				X	
Valorizar as diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão			X		
Ter amigos / fazer amizades			X		
Desenvolver a autonomia dos alunos			X		
Promover a apropriação de métodos de estudo e de organização		X			
Estimular a relação entre a diferença				X	
Contribuir para a participação na vida cívica				X	

Ajudar cada aluno a conhecer-se melhor				X	
	1	2	3	4	5
Motivar os alunos para "uma escola para todos"				X	
Contribuir para o desenvolvimento pessoal				X	
Desenvolver o espírito crítico				X	
Apoiar pedagogicamente os alunos nas várias disciplinas			X		
Contribuir para promover o desenvolvimento de competências de auto-aprendizagem				X	
Estimular a curiosidade intelectual			X		
Contribuir para o desenvolvimento intrínseco de princípios éticos			X		
Criar princípios e valores humanos				X	
Desenvolver competências académicas				X	

4.3. Com a publicação do Decreto-Lei nº3/2008, foram introduzidas alterações significativas nas respostas educativas aos alunos com NEE. Há uma série de alterações reais que permitem que os alunos com NEE sejam alvo de respostas adequadas às suas problemáticas ao longo do seu percurso escolar.

4.3.1. Indique qual o seu posicionamento tendo em conta as referidas alterações.

(**1**- não concordo;**2**- concordo pouco;**3**-concordo;**4**-concordo plenamente)

	1	2	3	4
Delimita a população alvo em Educação especial	X			
Define os direitos e deveres dos pais / encarregados de educação no exercício do poder paternal, nos aspetos relativos à implementação da educação especial			X	
Define a adequação do processo de aprendizagem integrando medidas educativas		X		
Prevê a criação de uma rede de escolas de referência para o ensino bilingue de surdos			X	
Prevê a criação de uma rede de escolas de referência para o ensino cegos e com baixa visão			X	
Estabelece a possibilidade de os agrupamentos de escolas organizarem respostas específicas e diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado	X			
Prevê a possibilidade de os agrupamentos desenvolverem parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras		X		
Estabelece que as escolas ou os agrupamentos de escolas, os				X

estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, escolas profissionais direta ou indiretamente financiadas pelo Ministério da Educação, não possam rejeitar a matrícula ou inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas que manifestem				
---	--	--	--	--

PARTE V – Sugestões/Alterações

5.1 Na sua opinião, para que a inclusão fosse plena do ponto de vista das aprendizagens dos alunos, dever-se-ia promover:

(ordene do 1 a 10 por ordem de importância, sendo o 1 o menos importante e o 10, o mais importante)

- O relacionamento com a família **2**
- A formação contínua dos professores **9**
- O investimento nas instalações e nos equipamentos **4**
- A colocação de diferentes técnicos (terapeuta da fala, psicólogo) **7**
- A melhoria da segurança no espaço escolar **1**
- As atividades mais lúdicas que cativem os alunos **3**
- O investimento em material didático e pedagógico **5**
- A criação de programas mais interessantes do ponto de vista funcional **8**
- Uma maior e melhor comunicação entre os professores **6**
- O aumento do número de professores especializados **10**

5.2 Está disponível para fazer algum investimento relativamente à melhoria da inclusão, no sentido de contribuir cada vez mais para a existência de “uma escola para todos”?

Sim Não

5.3 Se pretender, sugira as alterações que lhe parecem fundamentais para que a aplicação do Decreto-Lei nº3/2008 se torne efetiva e enriquecedora para a escola dos nossos dias (se necessário utilize o verso da folha):

Ações de formação, apoio dentro da sala por professor de educação especial e criação de um tempo comum nos horários dos docentes (professores do regular e professores de educação especial) para que possam refletir e definir estratégias.

TERMINOU O PREENCHIMENTO DESTES QUESTIONÁRIO.

Obrigada pela colaboração!

ANEXO III

Registo Etnográfico Entrevista,
Questionário e Ideias Principais da
Entrevista - CASO 2. Professor “P”

ANEXO III

Registo Etnográfico – CASO 2.

Professor “P”

Descrição Etnográfica

Professor: P

1ª Aula

- D.E. 1.-** Professor abre o livro de ponto.
- D.E. 2.-** De costas para os alunos escreve o sumário no quadro, olha para os seus apontamentos e volta ao quadro, continua a escrever o sumário.
- D.E. 3.-** Aproxima-se da sua pasta e retira umas folhas e um pequeno saco com material. Dirige-se a mesa dos alunos com nee sorrindo levando na mão umas folhas com uma atividade diferenciada.
- D.E. 4.-** Distribui uma folha a cada aluno com nee e coloca o saco com material em cima da mesa (figuras geométricas). Explica a ficha dando indicações verbais complementadas com a mão que aponta para as diferentes questões presentes na folha de trabalho.
- D.E. 5.-** Professor dirige-se a secretária retira algo da sua pasta e fica de costas para a turma. Coloca-se novamente de frente para a turma e abre um dossier.
- D.E. 6.-** Olha para toda a turma, interpela a aluno por aluno olhando de frente para cada um, utilizando uma expressão fechada e retira apontamentos.
- D.E. 7.-** Os alunos com nee estão a trabalhar autonomamente
- D.E. 8.-** Professor abre o livro na sua mesa e da indicação aos alunos e orientações verbais das páginas ao mesmo tempo que vai desfolhando o livro.
- D.E. 9.-** Olha de frente para toda a turma e faz uma expressão de zangado franze as sobrancelhas e abana a cabeça em sinal de desagrado.
- D.E. 10.-** Vai até junto de uma aluna observa o livro desta e leva uma caneta na mão.
- D.E. 11.-** Volta a secretária e bate com a caneta na secretária chamando atenção dos alunos.
- D.E. 12.-** Da indicações para consultar no livro apontando com os dedos e dirige-se ao quadro onde escreve algumas orientações.
- D.E. 13.-** Os alunos com nee estão a trabalhar autonomamente
- D.E. 14.-** Volta a secretária e com a mão faz sinal de virar a página.
- D.E. 15.-** Continua na secretária utilizando a palma da mão direita para dar indicações a toda a turma e lendo o texto em voz alta.
- D.E. 16.-** Olha para aluna do lado esquerdo e olha para toda a turma de frente com ar sério.

- D.E. 17.-** Olha para o livro que esta na sua mesa continua a dar indicações usando a mão direita.
- D.E. 18.-** Questiona a turma olhando de frente apresentando uma expressão fechada junto da sua secretária, volta a olhar para o livro.
- D.E. 19.-** Os alunos com nee estão a trabalhar autonomamente
- D.E. 20.-** Agarra no livro e dirige-se ao quadro. Escreve no quadro.
- D.E. 21.-** Dá orientações a turma apontando para o que está escrito no quadro com a mão. Dirige-se a turma partido do que esta escrito no quadro.
- D.E. 22.-** Vai até junto de um grupo de alunas e levanta a mão apontando para a turma.
- D.E. 23.-** Utiliza mais uma vez a caneta na mão direita que agita constantemente e dirige-se a toda a turma.
- D.E. 24.-** Volta ao quadro e escreve, fecha a caneta.
- D.E. 25.-** Dirige-se a mesa dos alunos com nee olha para o trabalho e utiliza a caneta para dar indicações.
- D.E. 26.-** Vira-se para a sua direita dirigindo-se a outro grupo de alunos.
- D.E. 27.-** Volta a mesa dos alunos com nee aponta com a caneta para o trabalho da aluna.
- D.E. 28.-** Volta a sua mesa e coloca uma questão olhando para a turma de frente com uma expressão fechada.
- D.E. 29.-** Mantêm-se na sua mesa e continua a usar a caneta na mão direita para bater na mesa.
- D.E. 30.-** Continua a bater na mesa com a caneta.
- D.E. 31.-** Continua junto a sua mesa, cruza os braços, continua a colocar questões.
- D.E. 32.-** Vira-se para o quadro. Vira-se de costas e começa a escrever no quadro.
- D.E. 33.-** Depois de escrever fica a olhar para o quadro. Volta ao quadro e escreve.
- D.E. 34.-** Vai até a mesa dos alunos com nee e olha diretamente para os alunos.
- D.E. 35.-** Utiliza a caneta para desenhar no espaço e dar orientações aponta na folha com a caneta no caminho dirige-se a outra mesa. Observa os trabalhos dos alunos. Volta a sua mesa.
- D.E. 36.-** Dirige-se a uma aluna.
- D.E. 37.-** Vai até a pasta procura algo.
- D.E. 38.-** Chama atenção a todos alunos levantando o braço esquerdo e a caneta para o que está escrito no quadro, falando de frente para a turma.
- D.E. 39.-** Aponta a uma aluna com a caneta dando indicações. Circula pela sala de aula.

- D.E. 40.-** Volta ao quadro aponta com a caneta e chama atenção dos alunos.
- D.E. 41.-** Escreve nova expressão no quadro e chama atenção batendo com a caneta no quadro.
- D.E. 42.-** Volta a escrever no quadro apaga uma parte.
- D.E. 43.-** Vai até a um grupo de alunas do seu lado direito.
- D.E. 44.-** Volta para junto do quadro.
- D.E. 45.-** Usa os braços em posição elevada e as palmas da mão abertas para chamar atenção da turma.
- D.E. 46.-** Circula pela sala olhando para os trabalhos dos alunos.
- D.E. 47.-** Volta ao quadro usa a mão para bater no quadro e chamar atenção.
- D.E. 48.-** Utiliza a caneta na mão esquerda como auxiliar.
- D.E. 49.-** Os alunos com nee estão a trabalhar autonomamente
- D.E. 50.-** Professor volta a escrever no quadro.
- D.E. 51.-** Fecha a caneta e volta a utilizar a caneta elevando os braços e dirigindo-se a turma.
- D.E. 52.-** Dá uma volta pela sala olhando para os trabalhos dos alunos
- D.E. 53.-** Vai até a mesa dos alunos com nee, olha para o aluno que o questiona e toca na cabeça do mesmo, volta-se para o quadro como que chamando atenção do aluno para o que estava escrito, mantém-se na mesa dos alunos com nee apoia as duas mãos na mesa.
- D.E. 54.-** Volta o olhar para os trabalhos dos alunos com nee, aponta, utiliza o lápis como auxiliar para ajudar na explicação.
- D.E. 55.-** Volta a sua mesa e desfolha o livro e dá indicações a turma. Enquanto espera pelos alunos circula junto ao quadro
- D.E. 56.-** Dirige-se ao quadro e apaga o que esta escrito.
- D.E. 57.-** Os alunos com nee estão a trabalhar autonomamente
- D.E. 58.-** Circula pela sala e olha para os trabalhos dos alunos continua com a caneta na mão.
- D.E. 59.-** Dirige-se a um grupo de alunos e levanta os braços e aponta para o quadro.
- D.E. 60.-** Dá uma palmada nas costas a um aluno como chamada de atenção para que volte a tarefa. Continua junto dos alunos
- D.E. 61.-** Puxa uma cadeira e manda o aluno mudar de lugar.
- D.E. 62.-** Vai junto da mesa de uma aluna que o questiona.
- D.E. 63.-** Levanta a mão fazendo o gesto de calma dá a volta a mesa e olha para o

trabalho da aluna.

D.E. 64.- Dirige-se a outra mesa coloca as mãos atrás das costas sempre utilizando a caneta e olha para os trabalhos das alunas.

D.E. 65.- Volta a mesa onde lhe tinham colocado a questão e olha para o caderno das alunas e para os trabalhos que estão a realizar. Olha para o quadro

D.E. 66.- Volta a aproximar-se da mesa da qual teve de retirar o aluno e bate com a caneta na mesa. Manifestando desagrado.

D.E. 67.- Vai até junto de outra mesa

D.E. 68.- Volta a mesa dos alunos com nee e aproxima-se curvando-se para observar o trabalho da aluna.

D.E. 69.- Utiliza o lápis da aluna para explicar, volta atrás e utiliza a mão, volta a usar o lápis para explicar.

D.E. 70.- Vê o trabalho do aluno com nee e utiliza a caneta para apontar como prolongamento do braço, faz uma festa na cabeça do aluno.

D.E. 71.- Dirige-se a outro grupo de alunos e olha atentamente para os trabalhos.

D.E. 72.- Dirige o olhar utilizando uma expressão fechada para a turma.

D.E. 73.- Dirige-se a outra mesa e segura numa folha.

D.E. 74.- Vai até ao grupo de alunos irrequietos e aponta com a caneta.

D.E. 75.- Dirige-se a outro grupo, volta o seu olhar ao grupo anterior.

D.E. 76.- Vai para junto de outro grupo de alunos e observa o trabalho. Volta a sua mesa e olha para as suas folhas.

D.E. 77.- Afaste-se da mesa e volta novamente, lê e olha para toda a turma de frente.

D.E. 78.- Vai até junto dos alunos com nee após a solicitação do aluno.

D.E. 79.- Dá indicações usando o dedo indicador como auxiliar. Circula pela sala vê os trabalhos realizados.

D.E. 80.- Inclina-se sobre a mesa.

D.E. 81.- Volta ao grupo de alunos que se encontra mais agitado e vê os trabalhos. Circula mais uma vez pela sala

D.E. 82.- Vai para junto da sua mesa e coloca a sua mão esquerda por baixo do queixo demonstrando uma figura pensativa e de desagrado para com alguns alunos, na sua mesa e bate com a caneta na mesa olhando para a turma.

D.E. 83.- Continua a usar a caneta na mesa para chamar atenção. Circula mais uma vez pela sala.

D.E. 84.- Volta a mesa dos alunos com nee e dá indicações utilizando a caneta.

- D.E. 85.-** Dirige-se a outro grupo e dá volta a mesa para responder a questão de um aluno curvando-se junto deste.
- D.E. 86.-** Vai até a mesa dos alunos com nee e utiliza mais uma vez a mão para exemplificar através do gesto a resolução do problema.
- D.E. 87.-** Vai para junto de outro grupo de alunas, dirige-se a outra mesa vai até junto de uma aluna que o solicitou.
- D.E. 88.-** Volta a sua mesa e pega no livro dirigindo o olhar para a turma.
- D.E. 89.-** Coloca o livro na mesa bate com a caneta na mesa dá uma volta a mesa debruça-se sobre uma aluna usando o movimento com a palma da mão aberta como auxiliar.
- D.E. 90.-** Vai até junto de outro aluno e vê o trabalho e exprime um movimento de positivo com a cabeça (acenando com a cabeça) olhando para o trabalho.
- D.E. 91.-** O aluno com nee levanta-se e vai até junto dele com o trabalho. O Professor vê e levanta a mão e com o dedo indicador faz o gesto de mais uma.
- D.E. 92.-** Acompanha o aluno até junto da sua mesa e vai ver o trabalho da aluna. Utiliza a mão para apontar.
- D.E. 93.-** Agarra no lápis da aluna exemplifica dando uma ajuda. Bate com a sua caneta na mesa
- D.E. 94.-** Vai até junto de outro grupo e levanta o braço apontando para o trabalho de um aluno.
- D.E. 95.-** Vai até outra mesa mas instantes depois volta novamente a mesa anterior usando mais uma vez a caneta como prolongamento do braço para chamar atenção.
- D.E. 96.-** Observa o trabalho de outro aluno.
- D.E. 97.-** Vai até a mesa dos alunos com nee volta a ajudar a aluna dando pistas apontando com a caneta.
- D.E. 98.-** Volta a outro grupo para esclarecer dúvidas.

Descrição Etnográfica**Professor: P****2ª Aula**

D.E. 99.- Professor chega a sala de aulas e circula pela sala, os alunos vão-se sentando.

D.E. 100.- Professor dirige-se para a sua secretária e mexe nos livros.

D.E. 101.- Professor escreve no quadro e puxa o mesmo para uma posição mais correta para que todos os alunos possam ver e sorri para a turma

D.E. 102.- A aluna com nee tira o seu equipamento e o aluno ainda não chegou a aula.

D.E. 103.- Professor continua a escrever no quadro fecha a caneta e dirige-se a turma junto ao quadro.

D.E. 104.- Circula pela sala.

D.E. 105.- O aluno com nee chega e dirige-se ao professor puxando pelo braço do professor.

D.E. 106.- Professor encontra-se no meio da sala entregando fichas aos alunos um por um.

D.E. 107.- O aluno com nee dirige-se ao professor mostrando um livro aberto, o professor olha e indica que este se sente no seu lugar.

D.E. 108.- O aluno com nee retira as coisas da mochila e vai buscar uma cadeira para colocar a mochila, mantém-se de pé, a aluna vai até junto do professor que inclina a cabeça para esta e dá-lhe uma folha de trabalho, a aluna volta junto do professor para esclarecer algumas dúvidas, este inclina-se e explica, a aluna dirige-se ao seu lugar.

D.E. 109.- Professor circula pela sala de aula com umas folhas na mão e dirige-se a mesa dos alunos com nee e dá algumas orientações usando o dedo indicador para apontar para a ficha de trabalho.

D.E. 110.- Os alunos com nee encontram-se a trabalhar autonomamente.

D.E. 111.- Professor aproxima-se da mesa dos alunos com nee observa e afasta-se.

D.E. 112.- O professor encontra-se na sua secretária.

D.E. 113.- Um aluno interpela o professor e este que se encontra em pé junto ao quadro utiliza a sua mão direita para dar algumas indicações apontando para o quadro.

D.E. 114.- Os alunos com nee estão a trabalhar autonomamente

D.E. 115.- Professor dirige-se ao quadro apaga e volta a escrever de novo algumas indicações para os alunos.

D.E. 116.- Circula pela sala e vai até junto da mesa dos alunos com nee e aproxima-se

da aluna aponta com o dedo indicador dando indicações, olha para o trabalho do aluno e dá algumas orientações dá uma palmada nas costas ao aluno volta a ficha da aluna e dá indicações usando sempre o dedo indicador para apontar, afasta-se da mesa com as mãos atrás das costas.

D.E. 117.- Dirige-se a uma mesa próxima olha para os trabalhos e afasta-se com as mãos atrás das costas dirige-se ao quadro.

D.E. 118.- Continua a circular e dirige-se para o quadro e com a caneta dá algumas indicações apontando, volta a escrever no quadro e coloca-se de frente para turma apontando para o quadro com o braço direito, volta a escrever.

D.E. 119.- Uma aluna levanta a mão para chamar o professor. Em resposta o professor aponta para o quadro utilizando a caneta para apontar.

D.E. 120.- Os alunos com nee continuam a trabalhar autonomamente.

D.E. 121.- Os restantes alunos estão a passar os apontamentos do quadro, o professor aguarda em pé junto ao quadro observando a turma.

D.E. 122.- Professor circular pela sala e volta ao quadro.

D.E. 123.- Um grupo de alunos encontram-se um pouco distraídos, enquanto o professor se encontra junto ao quadro.

D.E. 124.- Professor circular pela sala e vai até junto dos alunos com nee pega na ficha da aluna olha e devolve, continua a circular pela sala levando na mão direita a caneta que empunha” tipo ponteiro”, dirige-se ao quadro.

D.E. 125.- Alguns alunos solicitam e levantam o braço, quando o professor os interpela de junto do quadro.

D.E. 126.- Professor escreve no quadro e depois vira-se para turma chamando atenção, volta ao quadro utilizando a caneta como auxiliar para apontar, afasta-se um pouco e volta novamente a apontar com a caneta no quadro.

D.E. 127.- O aluno com nee vai até junto do professor levando o seu trabalho, o professor abre um dossier retira duas fichas e entrega ao aluno e dá-lhe igualmente uma régua com o dedo indicador aponta para ficha dando orientações, o aluno volta ao seu lugar.

D.E. 128.- Professor mantém-se junto ao quadro, escrevendo.

D.E. 129.- O aluno com nee vai junto do professor que se mantém junto ao quadro escrevendo, este ignora o aluno e chama atenção dos outros alunos apontando com a caneta no quadro, o aluno coloca-se ao lado do professor, este após a explicação a turma olha para o aluno que se encontra do seu lado esquerdo e dá algumas orientações

apontando com a caneta o aluno dirige-se ao seu lugar.

D.E. 130.- Professor mantém-se junto ao quadro de frente para a turma e utiliza a mão direita com um gesto tenta exprimir amplitude para dar uma explicação.

D.E. 131.- Dirige-se a mesa de uns alunos e dá uma indicação a uma aluna.

D.E. 132.- Circula pela sala dirigindo-se ao fundo da sala onde levanta o braço direito e a caneta como ponteiro dando ordem para que o aluno mude de lugar.

D.E. 133.- Circula e dirige-se a mesa dos alunos com nee olha para o trabalho da aluna, aproxima-se do aluno inclinando-se. Afasta-se vai junto da secretária e traz uma folha que entrega a aluna com nee.

D.E. 134.- Dirige-se ao quadro, volta a mesa dos alunos com nee e inclina-se junto da aluna dando indicações, vira-se para o aluno pega na régua e dá-lhe indicações.

D.E. 135.- Circula até ao fundo da sala e dirige-se novamente ao quadro, olha para o trabalho de uma aluna, vai até junto de outra mesa e dá indicações.

D.E. 136.- O aluno com nee levanta-se e aproxima-se do professor este dirige-se com ele para a mesa dando algumas indicações.

D.E. 137.- Circula pela sala dirigindo-se as diferentes mesas olhando para os trabalhos dos alunos, utilizando sempre o dedo indicador para apontar.

D.E. 138.- Circula pela sala, percorrendo mesa por mesa e dando indicações pontuais.

Descrição Etnográfica**Professor: P****3ª Aula**

D.E. 139.- Professor encontra-se junto a secretária olhando para a turma com ar muito sério, com umas folhas na mão, pouso as folhas na mesa, reorganiza a sala e coloca os alunos com nee junto do quadro perto da sua secretária.

D.E. 140.- Encontra-se junto dos alunos com nee, circula pela turma e distribui uma folha a cada aluno com atividades, junto da secretária e de pé de frente para a turma faz uma leitura da atividade distribuída aos alunos da turma, vira a página e continua a leitura sempre de frente para a turma.

D.E. 141.- Os alunos com nee encontram-se sem atividade, o professor não distribui folha a estes alunos.

D.E. 142.- O professor continua a dar as explicações em pé dando pequenos passos para a frente e para trás com o corpo, olha para a turma e sorri, volta a folha novamente e continua a leitura.

D.E. 143.- O professor termina a leitura e abre as mãos como indicando acabou a leitura iniciem a tarefa.

D.E. 144.- Pouso as folhas e arrumas numa pasta, senta-se junto dos alunos com nee, e vai desfolhando um dossier com material, arruma a mesa e inicia a leitura de uma ficha individual para os alunos com nee.

D.E. 145.- Escreve numa folha os alunos aguardam, continua a escrever, dá uma folha a aluna.

D.E. 146.- Um aluno vai até a mesa onde esta o professor com a folha na mão este olha e aponta na folha com o lápis aluno volta a sentar-se o professor continua sentado, levanta a mão direita com o lápis e apoia a cabeça olha para toda a turma.

D.E. 147.- O professor continua sentado na mesa dos alunos olha para as atividades que estes estão a realizar e via batendo com o lápis na mão.

D.E. 148.- Os alunos com nee vão realizando as atividades sob o olhar atento do professor.

D.E. 149.- Este dá indicações com o lápis a aluna, continua sentando olhando para turma com uma expressão de atenção, uma aluna levanta-se vai até junto do professor que após o seu olhar se volta a sentar.

D.E. 150.- Dá explicações da tarefa a realizar individualmente a cada aluno

individualmente, utiliza sempre o lápis como auxiliar para apontar.

D.E. 151.- Chama atenção da aluna apontando com o lápis, olha para um aluno e para outro e bate com o lápis na sua cabeça, levanta-se por breves segundos e volta a sentar-se.

D.E. 152.- Continua ajudar o aluno com explicações individualizadas, chama atenção da aluna apontando com a caneta, volta chamar atenção apontando, olha para toda a turma, mantém-se sentado pousa a cabeça apoiando-se no seu braço direito, olha de frente para a turma.

D.E. 153.- Levanta-se e dirige-se a mesa de uns alunos inclina-se e com o lápis aponta, circula pela sala, volta a sentar-se junto dos alunos com nee, chama atenção da aluna para o trabalho realizado, troca impressões com o aluno, levanta um pouco a mão, chama atenção do aluno e com palma da mão direita faz o sinal de calma.

D.E. 154.- Volta-se para aluna, dá-lhe orientações, utilizando a caneta corrige a ficha e devolve-a a aluna, volta o seu olhar para turma e com a palma da mão aberta interroga os alunos.

D.E. 155.- Continua sentado, corrige a ficha do aluno, vira-se para a aluna e dá orientações utilizando o lápis para apontar, aluna apaga e volta a realizar a atividade.

D.E. 156.- Continua sentado a acompanhar os alunos individualmente, com o lápis na mão olha para os alunos chama atenção da aluna apontando com o lápis na folha, aponta para a folha do aluno.

D.E. 157.- Levanta-se e circula pela sala, vai até junto de um aluno inclina-se, para noutra mesa quando interpelado por uma aluna e encolhe os ombros.

D.E. 158.- Volta a sentar-se junto dos alunos com nee, aponta com o lápis para a ficha do aluno e com as mãos faz o sinal de terminar, dá orientações a aluna, chama atenção do aluno apontando o lápis este inclina-se e retira um livro da mochila.

D.E. 159.- Uma aluna desloca-se até junto o professor com a ficha de trabalho este aponta com o lápis a aluna volta ao seu lugar.

D.E. 160.- Olha para o aluno bate com o lápis na mesa e este abre o livro, professor ajuda o aluno a encontrar a página desfolhando o livro.

D.E. 161.- Levanta-se circula pela sala com as mãos atrás das costas e vai olhando para os trabalhos dos alunos.

D.E. 162.- Volta a sentar-se junto dos alunos inclina-se apanha uma pasta da sua mala, desfolha e volta a arrumar na pasta.

D.E. 163.- Corrige as atividades da aluna, devolve a folha, escreve numa folha que tem cima da mesa chama atenção do aluno, bate com o lápis em cima da mesa, olha para toda a turma.

D.E. 164.- Aponta para a mochila da aluna e esta tira o livro desfolha e mostra ao professor, volta a fechar o livro, parece embaraçada o professor aponta com o lápis e esta abre novamente o livro e consulta.

D.E. 165.- Professor levanta-se circula pela sala, inclina-se junto de um aluno, volta a circular pela sala de aula.

D.E. 166.- Volta a sentar-se junto dos alunos com nee, apoia a cabeça com a mão direita e olha de frente para a turma.

ANEXO III

Entrevista e Ideias Principais da **Entrevista - CASO 2. Professor “P”**

GUIÃO DA ENTREVISTA

Professor: P

Explicação do que se pretende com a entrevista

A entrevista enquadra-se num estudo que estamos a fazer e que tem como objetivo geral conhecer as representações dos professores, acerca das perceções e conceções que tem acerca dos skills de comunicação não-verbal no processo de ensino aprendizagem e interação comunicativa dos professores em turmas com alunos com nee e do novo enquadramento legal para inclusão (Decreto-Lei nº3/2008).

Nesse sentido gostaríamos de lhe colocar as seguintes questões:

- a) A quantos anos trabalha como professor?
- b) Sempre no 2º ciclo?
- c) Qual a sua formação Base? Tem outro tipo de formação? A formação contínua tem sido uma preocupação?
- d) A quanto tempo trabalha com turmas com alunos integrados?
- e) Durante as suas aulas tivemos oportunidade de observar que circulava pela sala de aula com grande frequência e que se deslocava a mesa de trabalho dos alunos com nee várias vezes ao longo da aula porquê?
- f) Acha que a proximidade física facilita a interação entre os alunos nomeadamente com os alunos com nee?
- g) Quando fez a sua formação, prepararam-no para o uso de técnicas de comunicação nomeadamente para o uso da comunicação não-verbal?
- h) Introduzir uma questão consoante a resposta**
- i) Durante as suas aulas utiliza muitos gestos, tem consciência da sua utilização?
- j) Porque utiliza a mão ou a caneta para apontar? Usa sempre a caneta na mão direita é intencional?
- k) Quando se dirige aos alunos com nee utiliza sempre a proximidade física porquê?
- l) Quando se dirige a turma utiliza sempre uma expressão facial fechada, fixando diretamente os alunos porquê?
- m) Tem uma preocupação constante em manter uma certa proximidade física com os alunos com nee porquê?
- n) Acha que essa proximidade física permite uma melhoria das aprendizagens?
- o) Durante as suas aulas observamos que para além da proximidade física com os

- alunos com nee, por vezes toca-lhes com a mão fazendo festas é ato de carinho?
Ou um reforço para as aprendizagens?
- p) Qual o balanço global que faz do processo de inclusão das crianças com nee na última década?
- q) Dada a relevância da legislação, como valoriza o contributo dado pelo novo (Decreto-Lei nº3/2008) em todo o processo?
- r) Da sua experiência enquanto professor(a) de alunos com nee integrados em turmas do regular, acha que tem todas as condições necessárias para intervir?
Acha que estes alunos na sala prejudicam os outros?
Tem um trabalho acrescido com a presença destes alunos na sua disciplina?
Ou considera que esse trabalho se enquadra na diferenciação pedagógica que tem de ter em conta quando prepara as suas aulas?
- s) Acha que a sua formação académica foi adequada para lidar com estas situações?
Experiência adquirida teve mais influência?
Formação contínua?
Trabalho em equipa desenvolvido na escola?
- t) Acha que da parte do Ministério da Educação há uma gestão adequada dos recursos necessários para a inclusão destes alunos?
- u) Considera que na Escola atual estão criadas todas as condições para termos uma Escola para todos?
- v) Concorda com a Inclusão?
- w) Qual a sua opinião acerca deste tipo de estudo?

Obrigada pela sua colaboração!

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Professor: P

Explicação do que se pretende com a entrevista

A entrevista enquadra-se num estudo que estamos a fazer e que tem como objetivo geral conhecer as representações dos professores, acerca das perceções e conceções que tem acerca dos skills de comunicação não-verbal no processo de ensino aprendizagem e interação comunicativa dos professores em turmas com alunos com nee e do novo enquadramento legal para inclusão (Decreto-Lei nº3/2008).

A entrevista surge após a observação e análise das videograções das suas aulas.

Nesse sentido gostaríamos de lhe colocar as seguintes questões:

- A quantos anos trabalha como professor?

- Ah... 10 anos.

- Sempre no 2º ciclo?

- Sempre, no segundo ciclo.

- A sua formação Base? É de Escola Superior de Educação? Universidade?

- ESE de Leiria.

- Para além da formação base tem outro tipo de formação?

- Ah... fiz o segundo ano de matemática na Faculdade de Ciências em Coimbra.

-Tem mestrado?

- Não.

- E formação contínua?

- Formação contínua é as ações de formação que vou fazendo por aí. Praticamente todos os anos uma ou outra ação de formação.

-Há quanto tempo trabalha com turmas com alunos integrados?

- A quanto tempo? Ah... desde sempre. Praticamente... eu não sei se alguma vez tive alguma turma em que não tivesse... talvez uma ou outra turma... mas praticamente todos os anos devo ter tido alunos com... com necessidades educativas.

- Durante as suas aulas tivemos oportunidade de observar que circulava pela sala de aula com grande frequência e que se deslocava a mesa de trabalho dos alunos com nee várias vezes ao longo da aula porquê?

- Porquê? Porque em princípio o programa que eles estão a seguir é diferente do normal. Portanto eles não acompanham aquilo que eu estou a ensinar aos outros alunos. Quase sempre eu tenho de ter alguma coisa diferente para eles mais acessível ao nível

deles e por isso eu tenho que ir à mesa deles com bastante frequência ver aquilo que eles estão a fazer e ver se eles estão a fazer aquilo que eu pedi ou como é que eles estão a trabalhar. Portanto é essa a razão.”

- **Também sorri muitas vezes tanto para a Turma como para os alunos com NEE.**

- Para manifestar agrado e incentivar os alunos é como um estímulo.

- **Acha que a proximidade física facilita a interação entre os alunos nomeadamente os alunos com nee? Por vezes observamos que dá palmadas (suaves) nas costas dos alunos.**

- Eu acho que sim, acho que sim, as palmadas é um modo chamar atenção para o que estão a fazer.

- **E é uma ajuda?**

- Acho que é uma ajuda bastante grande, porque se eles sentirem que o professor só está a trabalhar para os outros ou podem desmotivar-se ou não se interessar por aquilo que se está a fazer ou podem sentir-se até talvez um pouco à parte não é... desconsiderados. Portanto penso que é importante o professor estar... ir frequentemente ver o que eles estão a fazer e estar a apoiá-los.

- **Sente necessidade de trabalhar individualmente com estes alunos, numa das suas aulas tivemos oportunidade de observar que colocou os outros alunos a trabalhar autonomamente e que passou a aula praticamente sentado junto deles?**

- Sim acho que é importante dedicar algum tempo em exclusivo a estes alunos para que eles sintam que fazem parte integrante da turma. E ao mesmo tempo desenvolvo o trabalho autónomo com os outros alunos. Normalmente realizo este tipo de trabalho ao longo do ano e sinto que a auto-estima dos alunos melhora e os próprios sentem um certo respeito por eles.

- **Quando fez a sua formação, preparam-no para o uso de técnicas de comunicação nomeadamente para o uso da comunicação não-verbal?**

- Não.

- **Acha que seria importante estar na formação de professores?**

- Ah...eu penso que sim. Penso que talvez muitas coisas nós vamos aprendendo apenas com a experiência e temos que cometer muitos erros provavelmente também. Nós termos essa sensibilidade... para esse aspeto das técnicas da comunicação não-verbal. Às vezes podemos ter determinados gestos, determinadas atitudes que para esses alunos podem ser interpretados de maneira... pode ser difícil para eles... não é... apreende-los.

- **E quando utiliza esses gestos, agora passados estes 10 anos a trabalhar tem**

consciência quando está a fazê-los ou fá-los de um modo empírico? Ou foi a experiência?

- Sabe...eu penso que talvez muitas vezes será de modo empírico. Hum... Talvez seja a minha maneira de ser, apenas simplesmente como sou. Hm... Se bem que há alguns gestos que eu tenho a noção de que não são pensados. São só um modo de me ajudar a ilustrar alguma matéria Portanto há situações em que eu sei que são pensados... gestos pensados. Mas nem sempre isso acontece. Muitas vezes provavelmente será também só apenas a minha maneira de ser.

- Por exemplo utilizava a mão e a caneta? Isso era para reforçar a aprendizagem, era pensado?

- Isso quando é a mão e a caneta é mais... talvez para reforçar, mais... para dar mais ênfase aquilo que estou a tentar transmitir ao aluno.

- Normalmente fazia-se sempre acompanhar da caneta na mão direita e quando voltava ao quadro muitas vezes batia com a caneta no quadro. Ou com palma da mão ou com dedo indicador Porquê?

- Sim... intenção de chamar a atenção para aquilo que estou a... portanto para aquilo que estou a ensinar ah... aquilo que... ou o assunto que está a ser tratado... para algum ponto. Penso que a palma da mão ou dedo indicador são mais adequados... talvez seja uma forma mais suave que o ponteiro que se utilizava antigamente, nas escolas, não sei... a caneta agora... é a vara (risos).

-Também tivemos a oportunidade de reparar que o modo como se dirige aos alunos com nee e à turma, é diferente. Aos alunos com nee via-se que havia mesmo uma grande proximidade física. Chegava ah... a tocar-lhes e a fazer-lhes algumas festas. Isso tinha uma intenção?

- Sim. Portanto... de certa maneira... tentar chegar mais próximo deles. Tentar chegar mais próximo deles e... dar-lhes uma certa motivação, uma certa força, um certo carinho para eles trabalharem, para eles se esforçarem porque alguns destes alunos têm muitas carências. Eu sei, portanto eu conheço o historial de alguns deles e... por exemplo o R... é um aluno com muitas carências afetivas... que é um aluno que nos intervalos, nos corredores, vem sempre falar com o professor e... sempre tenta receber qualquer coisa. E pronto... é uma maneira dele, de certa maneira de os motivar mais, de lhes dar algo, de os compensar... talvez pelas... necessidades afetivas que eles também. Acho que o papel do professor também deve ser esse.

- Quando trabalhava diretamente para a turma usava sempre uma expressão

mais... mais fechada um olhar fixo...

- Mais contida talvez...

- Mais contida... não quer dizer que era de zangado, mas mais séria por vezes franze as sobrancelhas. Tem alguma intenção?

- Sim... de certa maneira para manter... conservar um controlo na turma, da disciplina porque é difícil controlar os miúdos. Há sempre nestas turmas atualmente, há sempre uma série de alunos, que formam certos grupos que é difícil... o relacionamento com eles na turma porque eles... causam conflitos entre si e facilmente se distraem e perturbam e... portanto é necessário ter uma certa... talvez alguma certa rigidez no discurso... de maneira a conter... pronto evitar que os problemas se tornem maiores não é? Portanto é uma questão mais... de manter o controlo da turma e de demonstrar algum desagrado com o franzir das sobrancelhas pelo seu comportamento.

- Já referiu que quando se aproximava dos alunos com nee no fundo era um modo de os compensar. Partilha da opinião que... o professor é no fundo um ator que interage com a plateia (neste caso a turma)?

- ... Partilho partilho...

- E tal como um ator aprende as regras de comunicar com o público, acha que na formação dos professores nós deveríamos ter uma cadeira, ou uma disciplina que nos permitisse e que nos dotasse com essas técnicas?

- Não sei se seria necessário uma cadeira ou uma disciplina, mas talvez alguma parte da formação, dentro da formação ter essa parte, não digo que fosse necessário uma cadeira..., mas dentro de alguma das cadeiras da comunicação ou dos métodos de ensino haver também esse aspeto a ser tratado. Talvez fosse bom... Até não só isso, como também a própria postura da voz que é uma coisa que eu tenho bastante necessidade, que eu sinto... porque tenho dificuldade em controlar a voz... ter um tom de voz... manter um certo tom de voz, reconheço essa dificuldade e... isto nunca me foi ensinado e é difícil sozinho adquirir isso... isso também.

- Sim. Porque aquela expressão um bom comunicador será um bom professor é verdade, com certeza. Concorda?

- Concordo perfeitamente. Um bom comunicador ajuda muita na transmissão do conhecimento. Portanto se a comunicação chegar clara, com clareza e com à vontade e... fluir naturalmente, também a aprendizagem é mais fácil, facilita a aprendizagem.

- Deste processo de inclusão, nesta última década, no fundo é a última década em que trabalhou qual é o balanço que faz?

- Eu não faço um balanço assim muito positivo, eu não faço assim um balanço muito positivo. O aspeto principal que eu sinto é que estes miúdos têm... pronto estão incluídos nas turmas mais por uma questão de sociabilização com os colegas. Para não se manterem à parte, à margem porque em termos de aprendizagem de conteúdos penso que é muito limitada a aprendizagem que eles fazem. O que eles aprendem mais é quando eles estão com os professores... portanto individualmente dos apoios é que fazem a aprendizagem mais... ah... com um currículo... portanto é mais acompanhado o currículo, mais desenvolvido. Aqui aquilo que nós fazemos, acho que em termos de aprendizagem portanto... de conteúdos é muito, muito pequena.

- Estamos neste momento com uma nova legislação, que é o decreto de lei nº 3 de 2008. Acha que ele veio contribuir para este processo de inclusão?

- Eu parece-me que na prática não tem grande efeito... Não acho muita diferença entre o que se fazia e o que se faz agora. Penso que a diferença não é muita. Se há, ainda se está para se ver.

- Este decreto de lei no fundo preconiza ou diz que as crianças com necessidades educativas especiais têm de estar na escola e que são da responsabilidade da escola e de todos os professores. Então perante isso, acha que os professores do regular foram preparados para dar resposta a estes alunos e que há todas as condições na escola?

- De maneira nenhuma. Portanto o decreto caiu-nos em cima, houve alteração, mas em termos de preparação dos professores para estes novos aspetos, para esta nova realidade não houve nenhuma. Portanto nós temos a preparação que tínhamos. Não temos... não nos foi dado nenhuma preparação específica sobre este assunto.

- E na sua opinião, o que é que acha que o Ministério deveria fazer... para os professores do regular? Deveria fazer uma reciclagem a todos eles? Dar ações de formação?

- Talvez haver alguma reciclagem ou haver alguma ação de formação e... o aspeto que eu acho mais... talvez o que falte aqui mais... seja uma certa interação, trabalho com os professores de Educação Especial. Portanto haver uma... uma participação mais em conjunto entre os professores de Educação Especial e os professores do regular, de maneira a saber exatamente o que é que cada um está a fazer...

- Trabalho de equipa?

- Trabalho de equipa entre estes dois... estes dois tipos de professores, que não existe. E penso que isso passaria por aí. Se houvesse esse trabalho de equipa, poderia então...

quer dizer o professor do regular seria mais um complemento, podia dar uma achega ou podia dar continuidade ao trabalho que já está a ser feito no... pelo professor Educação Especial. E assim praticamente não. Quer dizer nós temos que fazer um determinado programa para o aluno. Provavelmente se calhar o professor do regular... o professor de Educação Especial está com um programa diferente ou desfasado daquilo que nós estamos a dar no momento na aula. De maneira que as coisas não funcionam bem desta maneira.

- Digamos que no fundo, achava que os professores de educação especial e os professores da turma, onde estão inseridos esses alunos, deveriam ter contemplado nos seus horários, por exemplo uma hora semanal para trabalharem conjuntamente?

- Se a turma tem alunos com nee, isso devia ser contemplado. E acho que seria... porque de certa maneira não faz sentido os alunos estarem lá.

-E ao nível da formação base. Acha que é suficiente ou devíamos também rever, uma vez que esta legislação diz que até 2013 temos de ter todos os alunos no Ensino Regular? Acha que seria pertinente revermos a formação base dos professores que saem agora e arranjar-mos alguma solução ou delinear, o ministério, alguma ação... tipo o programa que têm feito para a matemática, para o português. Fazer um programa deste género a nível da educação especial, para os professores do ensino regular?

-Talvez fosse uma solução, claro está.

- Não quero com isto dizer que fosse especializado, mas dar... alguns conceitos que são... são base.

-Penso que seria bastante útil para os professores.

Acha que as escolas de formação de professores têm um papel preponderante?

- Claro que tem, deviam atualizar-se permanentemente, e terem em uma formação adequada à realidade das escolas atuais.

Acha que não há essa preocupação?

- Muitas vezes penso que não, algumas cadeiras lecionadas estão completamente divorciadas das políticas atuais da educação. Não pode continuar assim pois o ensino superior deve formar profissionais capazes de trabalhar no contexto atual.

-Acha que estes alunos na sala de aula prejudicam os outros?

-Não... não creio que prejudiquem. Ah... de maneira nenhuma. Pronto... depende...vamos por exceções. Eu tive já uma aluna com autismo que prejudicava-me

as aulas tremendamente porque eu não sabia como lidar com ela e ela simplesmente fechava-se no armário, gritava, brincava... pronto era impossível de conter a miúda quieta na sala de aula. E isso é prejudicial. Na altura cheguei a falar com o presidente da direção da escola que era impossível ter aulas com ela presente em sala de aula, mas isto nunca foi resolvido e sei que esse ano essa turma foi prejudicada nas aulas de matemática, foi bastante prejudicada por causa dessa situação, porque passava a aula a tentar conter a miúda. Eu e os outros miúdos, que tinha uma série de alunos, que todas as aulas eram uns santos que tinham que arranjar algum divertimento para ela, de maneira a que ela estivesse com aqueles alunos a divertir-se, dentro da mente dela, como ela se sentia bem, de maneira a não perturbar o resto e a haver possibilidade de trabalhar com os outros alunos. Isso foi um caso excecional, não tem nada a ver com estes desta turma, mas isso foi realmente ... Mas de um modo geral, esses alunos não perturbam a turma. Aliás eles são bastante sossegados.

- E acha que o facto de ter lá estes alunos dentro da turma traz-lhe um trabalho acrescido?

- Ah isso traz...

- Ou que encara isso como a diferenciação pedagógica que tem de fazer?

-Traz-me um trabalho acrescido... Sem esse trabalho acrescido... praticamente é ignorar os alunos que lá estão. Se não tiver esse trabalho acrescido, eu pura e simplesmente tenho de os ignorar, porque eles não acompanham e eu tenho de ter alguma coisa para eles fazerem, se não ignoro-os. E para isso eu tenho de preparar alguma coisa especial para eles, tenho de saber em que ponto é que eles estão, o que é que eles fizeram na aula anterior em que estiveram lá. Se... fizeram bem, se deixaram alguma coisa que não fizeram bem, tentar estar ver... voltar novamente a insistir a ver se eles conseguiram... conseguem resolver o problema que não resolveram anteriormente, se já esqueceram aquilo que aprenderam. E isso é uma coisa que é completamente diferente dos outros alunos. E se eu não preparar isso... não pensar nisso, não recolher informação, se não tiver essa informação comigo... pura e simplesmente eles estão ali... e não sei o que hei-de fazer com eles.

- Durante as suas aulas, tivemos oportunidade de ver que tinha sempre o cuidado de trazer material preparado para eles adequado às necessidades E também tinha uma preocupação de os colocar a trabalhar antes mesmo de colocar a turma. Isso já estava planeado?

-Também sim.

- E é nessa medida que diz que também lhe dá mais trabalho...

- Sim dá mais algum trabalho evidentemente.

- A acha que sua formação académica foi adequada para lidar com estas situações?

- Penso que não o suficiente. Em todos os estágios que eu fiz, estágios integrados, que eu me lembre, não tinha alunos destes.

- E teve uma cadeira com certeza, teve alguma cadeira de necessidades educativas especiais?

- Tive tive... uma de necessidades educativas especiais mas era mais virada em termos teóricos, os problemas de visão, de mobilidade essas coisas assim... de audição mas não necessidades educativas.

- Em geral que lhe permitissem dar estratégias e modos de intervir...

- Sim e tanto mais que estes alunos... cada aluno é uma situação particular, diferente de todas as outras... quer dizer estes alunos... No fundo tenho de estudar cada aluno, quais são as necessidades que eles têm, que são diferentes de aluno para aluno e isso... e isto mesmo tendo dois alunos... se tiver dois alunos já são dois trabalhos diferentes com eles.

- Estes alunos apresentam um desempenho diferente dos outros alunos...

- Sim... muito, muito diferente... o R tem menos dificuldade do que a S.

- Via-se que se deslocava com frequência a mesa e dava muita atenção à S... como reforço positivo?

- Sim... sim também como reforço positivo.

- Portanto se me disse que a experiência académica não lhe deu ferramentas para trabalhar com estes alunos, acha que foi experiência que foi adquirindo ou o seu investimento na sua autoformação?

- Foi... foi a minha autoformação.

- Ou a formação contínua?

- Formação contínua não... porque nesta área não há oferta, não... tirei nenhuma ação de formação virada para esta área.

- Á pouco, referiu que não havia muito trabalho de equipa. Portanto, presumo que se calhar também não o tem ajudado?

- Sim também não me tem ajudado nesse aspeto. Nós encontramos-nos apenas quando nas reuniões de turma... naquelas reuniões ...

- Final de período?

- Final de período e pronto... Uma ou outra vez, tenho esta ficha ou quê... mas não há

um trabalho, quero dizer se houvesse uma hora, como eu disse há bocadinho, haver uma hora em que os professores da turma reunissem com o professor de Educação Especial para trabalharem em conjunto, estabelecerem estratégias construir material adequado para acompanhar os alunos, discutirem em que ponto é que eles estão do programa para eles. Acho que seria completamente diferente.

-Das suas palavras depreendo que sente uma grande falta de apoio dos professores de Educação Especial, que no fundo são os professores especialistas que existem na escola e se calhar devia arranjar-se uma solução...

- Sim... quer dizer eu penso que a culpa não é deles. A escola em si é que tem que encontrar estratégias de maneira ou temos de ir o encontro desses problemas e facilitar a vida aos professores para eles trabalharem em equipa.

-Acha que devia ser a escola a arranjar uma solução ou que o Ministério deveria emanar uma legislação?

- Pois talvez, se o Ministério emanasse essa legislação a escola... o pressuposto viria e o assunto seria resolvido.

- Acha que tem os recursos adequados para trabalhar com estes alunos na escola?

-Não, de maneira nenhuma...

- Na sua opinião o Ministério tem uma legislação, que até podemos dizer que é uma ótima legislação a nível de inclusão mas não deu as ferramentas? aos professores? às escolas?

- Não. Os professores de Educação Especial, eu sei que no gabinete deles, eles têm recursos, têm materiais para trabalharem com estes alunos. Mas eu na sala de aula não tenho esses recursos, não tenho esses materiais. Tenho eu que os preparar por minha iniciativa e tenho eu que procurar, de saber o que é que há e o que é que eu posso disponibilizar para estes alunos, porque eu não encontro isso na escola. Está no gabinete deles, dos professores Educação Especial e não está à minha disponibilidade.

-Daqui, podemos entender que a educação especial é no fundo transversal a todas as áreas da escola, porque nós temos alunos com necessidades educativas, com maior ou menor intensidade em quase todas as turmas e iremos ter sempre. Na sua opinião estava na altura de reformularmos o modelo que temos de educação especial, não me refiro ao da formação dos professores, um modelo de trabalho, de dinâmicas dentro da escola?

-Sim, sim. Isso sem dúvida. Penso que estaria na altura de se fazer isso, pensar sobre isso.

- Acha que isso era mais importante ou mudar a formação dos professores ou as duas coisas conjuntamente?

-Penso que talvez as duas coisas conjuntamente então seria... complementavam-se ainda mais, reforçavam ainda esta estratégia. Se os professores em si à partida tivessem uma formação já mais vocacionada para essas situações, portanto para os alunos com necessidades educativas e por outro lado também a escola pudesse favorecer as condições de trabalho em equipa e trabalho conjunto com os professores especializados. Portanto a combinação destes dois fatores penso que iria resultar mais na integração destes alunos e na aprendizagem destes alunos.

- Acha que temos as condições para termos uma escola para todos?

-Sei lá... não existem mas deviam ser criadas...

- Ou temos e não as sabemos gerir?

-Não sei... (risos) não sei se as temos e não sabemos gerir. Penso que as condições não existem ainda, não existem ainda suficientes.

-Acha que seria importante termos outros técnicos, para além dos professores de educação especial, dos terapeutas da fala... seria importantíssimo neste processo termos psicólogos, educadores sociais?

- Sim dá mais algum trabalho evidentemente.

Pois o psicólogo é um técnico fundamental...

-Pois... se a nossa escola tivesse um psicólogo, logo à partida poderia responder mais rapidamente e adequadamente.

-Posso depreender que concorda com a inclusão ou não?

- A minha opinião é... havendo boas condições para eles realmente, para eles trabalharem, para eles poderem realmente participar e aprenderem...eu concordo com a inclusão. Não havendo essas condições penso que talvez se esteja a perder tempo com eles, para eles e para todos.

-Acha então que temos de repensar no fundo a escola?

- Penso que sim... penso que sim.

-Se queremos uma escola para todos...

-Se queremos uma escola para todos, temos que criar condições para todos e essas condições têm que ir ao encontro das necessidades daqueles que não têm as mesmas capacidades que os outros.

-E acerca destes estudos o que é que acha?

-Eu penso que é importante, porque será destes estudos que se podem detetar situações e

problemas e... sugerir soluções. Portanto, as coisas também não podem ser feitas assim à balda não é... porque cada cabeça cada sentença. Eu posso ter a minha opinião e posso dizer a minha opinião... ou outros colegas poderão dizer pura e simplesmente que o melhor era eles estarem numa turma todos juntos à parte... claro isso era mais fácil para todos, mas seria o melhor? (risos)

Obrigada!

Análise das Ideias-Chave da Entrevista Caso - 2

Sujeito entrevistado: P

Grau académico: Licenciatura

Qualidade do sujeito entrevistado: Professor de Matemática com 10 anos de serviço

- Presença constante de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula”... Ah... desde sempre. Praticamente... eu não sei se alguma vez tive alguma turma em que não tivesse... talvez uma ou outra turma... mas praticamente todos os anos devo ter tido alunos com... com necessidades educativas.”
- A importância da proximidade física com os alunos com necessidades especiais “Acho que é uma ajuda bastante grande, porque se eles sentirem que o professor só está a trabalhar para os outros ou podem desmotivar-se ou não se interessar por aquilo que se está a fazer ou podem sentir-se até talvez um pouco à parte não é... desconsiderados. Portanto penso que é importante o professor estar... ir frequentemente ver o que eles estão a fazer e estar a apoiá-los.”
- Necessidade de dedicar momentos de exclusividade aos alunos com necessidades educativas especiais no decorrer das aulas” Sim acho que é importante dedicar algum tempo em exclusivo a estes alunos para que eles sintam que fazem parte integrante da turma. E ao mesmo tempo desenvolvo o trabalho autónomo com os outros alunos. Normalmente realizo este tipo de trabalho ao longo do ano e sinto que a auto-estima dos alunos melhora e os próprios sentem um certo respeito por eles.”
- Necessidade de formação ao nível da comunicação não-verbal” Ah...eu penso que sim. Penso que talvez muitas coisas nós vamos aprendendo apenas com a experiência e temos que cometer muitos erros provavelmente também. Nós temos essa sensibilidade... para esse aspeto das técnicas da comunicação não-verbal. Às vezes podemos ter determinados gestos, determinadas atitudes que para esses alunos podem ser interpretados de maneira... pode ser difícil para eles... não é... apreende-los.”
- Consciência da utilização de alguns gestos “ ... Portanto há situações em que eu sei que são pensados... gestos pensados...”, “...Isso quando é a mão e a caneta é mais... talvez para reforçar, mais... para dar mais ênfase aquilo que estou a tentar transmitir ao aluno.”
- Necessidade de utilizar uma expressão mais contida com a turma em geral”... Sim... de certa maneira para manter... conservar um controlo na turma, da disciplina porque é

difícil controlar os miúdos.”... Portanto é uma questão mais... de manter o controlo da turma.”

- A importância da formação na área da comunicação não-verbal “...uma cadeira ou uma disciplina, mas talvez alguma parte da formação, dentro da formação ter essa parte...”... como também a própria postura da voz...”
- Consciência da importância da comunicação no processo ensino-aprendizagem “...Um bom comunicador ajuda muita na transmissão do conhecimento. Portanto se a comunicação chegar clara, com clareza e com à vontade e... fluir naturalmente, também a aprendizagem é mais fácil...”
- Falhas no processo de inclusão”... não faço um balanço assim muito positivo...”... estão incluídos nas turmas mais por uma questão de sociabilização com os colegas...”
- Implementação incorreta do novo despacho legislativo” ... o decreto caiu-nos em cima...”... não nos foi dada nenhuma preparação específica sobre este assunto...”
- Necessidade urgente de formação aos professores “Talvez haver alguma reciclagem ou haver alguma ação de formação...”
- Desenvolvimento de trabalho em equipa na escola “...uma certa interação, trabalho com os professores de Educação Especial. Portanto haver uma... uma participação mais em conjunto entre os professores de Educação Especial e os professores do regular, de maneira a saber exatamente o que é que cada um está a fazer...”...o professor de Educação Especial está com um programa diferente ou desfasado daquilo que nós estamos a dar no momento na aula. De maneira que as coisas não funcionam bem desta maneira...”
- Necessidade da existência de uma hora comum a todo o conselho de turma para programar “...Se a turma tem alunos com nee, isso devia ser contemplado...”
- Falta de formação na área tanto na formação inicial como contínua “...Tive tive... uma de necessidades educativas especiais mas era mais virada em termos teóricos...”... Formação contínua não... porque nesta área não há oferta, não... tirei nenhuma ação de formação virada para esta área...”
- A presença de alunos com necessidades educativas especiais não prejudicam o funcionamento das aulas”... Não... não creio que prejudiquem. Ah... de maneira nenhuma...”...mas de um modo geral, esses alunos não perturbam a turma. Aliás eles são bastante sossegados...”
- Um acréscimo de trabalho na planificação diária das aulas” ...Traz-me um trabalho acrescido... Sem esse trabalho acrescido... praticamente é ignorar os alunos que lá

estão. Se não tiver esse trabalho acrescido, eu pura e simplesmente tenho de os ignorar...”, “Sim dá mais algum trabalho evidentemente.”

- A necessidade de técnicos de outras áreas “Sim dá mais algum trabalho evidentemente.”
- É urgente repensar o conceito de escola para todos “Se queremos uma escola para todos, temos que criar condições para todos e essas condições têm que ir ao encontro das necessidades daqueles que não têm as mesmas capacidades que os outros.”
- Concordância com a inclusão”... A minha opinião é... havendo boas condições para eles realmente, para eles trabalharem, para eles poderem realmente participar e aprenderem...eu concordo com a inclusão...”

ANEXO III

Questionário - CASO 2. Professor “P”



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LINEA DE INVESTIGACIÓN: ORIENTAÇÃO E INTERVENÇÃO
PSICOPEDAGÓGICA

QUESTIONÁRIO

Prezado(a) colega professor(a) do Agrupamento de Escolas de Colmeias,

O presente questionário destina-se ao desenvolvimento de um estudo, integrado no Doutoramento na área das Ciências da Educação, com Especialização em Orientação e Intervenção Psicopedagógica, em que se pretende conhecer:

- as representações dos professores perante a inclusão
- as perceções e conceções que têm acerca dos *skills* de comunicação no processo de ensino / aprendizagem
- a interação comunicativa dos professores do regular em turmas com alunos com NEE
- da aplicação do novo enquadramento legal para a inclusão (Decreto-Lei nº3/2008)

Neste sentido, venho solicitar a sua colaboração no preenchimento do mesmo, da forma mais fiel e objetiva possível. Sabemos que esta é uma tarefa exigente e por esse motivo gostaríamos de agradecer antecipadamente a atenção dispensada e reafirmar a importância da sua colaboração nesta pesquisa, que pretende contribuir, ainda que de forma modesta, para o debate sobre o conceito de “interação comunicativa dos professores do regular em turmas com alunos com necessidades educativas especiais nee”

Atenciosamente,

Célia Sousa

(celiasousa@esel.ipleiria.pt)

POR FAVOR, LEIA TODO O QUESTIONÁRIO ANTES DE RESPONDER. É FUNDAMENTAL RESPONDER A TODAS AS QUESTÕES QUE LHE SÃO COLOCADAS, MAS LEMBRE-SE QUE NÃO HÁ RESPOSTAS CORRECTAS OU INCORRECTAS, DESEJAMOS APENAS SABER O QUE REALMENTE PENSA.

PREENCHA, SEMPRE QUE POSSÍVEL, COM UMA

X

PARTE I – Caracterização Profissional dos Professores

1.1. Sexo:

Feminino Masculino **X**

1.2. Tempo de Serviço até 31/08/2008:

0 – 5 anos 6 – 11 anos **X** 12 – 17 anos 18 – 23 anos Mais de 23 anos

1.3. Situação Atual:

Professor(a) do 2.º Ciclo do Ensino Básico **X**

Professor(a) do 3.º Ciclo do Ensino Básico

1.4. Formação:

1.4.1. – Habilitação Académica:

Bacharelato Licenciatura **X** Mestrado Doutoramento Outra _____

1.4.1.1. – Frequentou algum seminário, conferência ou ação de formação, especificamente sobre o novo enquadramento legal para a inclusão (Decreto-Lei nº3/2008)?

Sim

Não **X**

1.4.1.1.1. – Se respondeu **sim**, diga em que medida tal formação foi útil para a melhoria da sua prática enquanto professor:

Sim, muito Sim, pouco Não contribuiu

1.4.1.1.2. – Se respondeu **não**, considera que essa formação seria:

Muito importante Importante **X** Pouco importante

1.4.2. - Acha que a formação que possui é adequada ao trabalho que tem de desenvolver com crianças com nee:

Sim

Não **X**

1.4.2.1. – Se respondeu **não**, considera que essa formação deveria ser:

- Ministrada na formação inicial
- Ao longo da vida / formação continua
- Auto-formação

PARTE II – Grau de Conhecimento sobre o novo enquadramento legal para a Inclusão (Decreto-Lei nº 3/2008)

2.1. A abordagem pedagógica inerente à inclusão nas escolas exige de todos os professores de todas as disciplinas e áreas curriculares um desenvolvimento de competências profissionais nesse domínio.

Assinale o seu grau de concordância ou discordância relativamente à afirmação apresentada, tendo em conta que:

(**2-** não concordo;**2-** concordo pouco;**3-** concordo;**4-** concordo plenamente)

1	2	3	4
			X

2.2. Relativamente ao novo enquadramento legal para inclusão (Decreto-Lei nº3/2008), assinale a opção que lhe parecer mais de acordo com o seu grau de conhecimento / informação acerca dos pontos apresentados:

(**1-** não conheço; **2-** conheço pouco; **3-** conheço; **4-** conheço bem; **5-** conheço muito bem):

	1	2	3	4	5
Objetivos				X	
Princípios orientadores			X		
Participação dos pais e Encarregados de Educação		X			
Organização da escola segundo (Decreto-Lei nº3/2008)			X		
Procedimentos de referenciação e avaliação			X		
Medidas educativas				X	

2.3. O novo enquadramento legal para inclusão (Decreto-Lei nº3/2008), tem como objetivo promover a educação inclusiva visando a equidade educativa. Nas últimas décadas o movimento da escola inclusiva tem vindo afirmar-se como um direito universal e tem por base algumas orientações emanadas a nível mundial.

Conhece algum dos documentos que se seguem?

Documento	Data	Não conheço	Ouvi falar	Conheço
Constituição da República. (1986, Outubro 14). Lei nº 46/86 alínea c) do n.º1 do artigo 198.º	1986			

Declaração de Salamanca	1994			X
Fórum Educacional de Dakar	2000	X		
Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde (CIF)	2004			X

PARTE III - Envolvimento/Articulação entre os diferentes intervenientes no processo de inclusão

3.1. Como define a interação / relação do professor da Turma / Diretor de Turma com o professor de Educação especial:

Muito Boa Boa Satisfatória **X** Fraca Muito Fraca

3.1.1. Relativamente a essa interação, considera que:

(assinale **uma só** opção)

- Funcionam como se fossem membros de uma mesma equipa
- Colaboram um com o outro de forma meramente ocasional **X**
- Convivem, mas não trabalham em conjunto
- Ignoram totalmente a existência um do outro
- Funcionam como se fossem membros de equipas adversárias

3.2. São feitas reuniões entre o professor de Educação Especial e o professor da Turma / Diretor de Turma para coordenar o acompanhamento dos alunos com NEE?

Sim Não **X**

3.2.1. Se respondeu **sim**, com que finalidade?

(pode assinalar mais de uma opção)

- Preparação e elaboração do Plano Educativo Individual
- Preparação e elaboração do currículo e respetivas estratégias de intervenção
- Reflexão de situações vividas pelo professor da turma no âmbito da sala de aula
- Reflexão de estratégias adequadas a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos
- Avaliação dos alunos

Outra: _____

3.2.2. Se respondeu **não**, considera que estas reuniões seriam:

Muito importantes **X** Importantes Pouco importantes

3.3. Para cada uma das interrogações assinale o seu grau de influência:

(1-nenhuma; 2-pouca; 3-alguma; 4- muita; 5- total)

	1	2	3	4	5
Em que medida influencia os colegas a se interessarem pela promoção de uma escola para todos?		X			
Em que medida influencia os órgãos de gestão a se interessarem pela promoção de uma escola para todos?	X				
Em que medida influencia os alunos a se interessarem pela promoção				X	

de uma escola para todos?					
Em que medida influencia os pais a se interessarem e participarem na promoção de uma escola para todos?	X				

3.4. Como define a sua interação / relação do professor da Turma / com os alunos com necessidades especiais:

Muito Boa Boa **X** Satisfatória Fraca Muito Fraca

3.4.1. Relativamente a essa interação, considera que:

(assinale **uma só** opção)

- Funciona com a turma como um todo como se uma fosse equipa
- Interage com o aluno com nee do mesmo modo do que com os outros alunos
- Prepara material diferenciado adequado às necessidades dos alunos com nee (s) **X**
- Ignora totalmente a existência do aluno
- Interage um maior número de vezes com o aluno com nee (s)

3.4.2. Nessa interação concorda que a comunicação não-verbal é fundamental para a relação Professor/ aluno?

Sim **X** Não

3.4.3. Este tipo de comunicação não-verbal pode favorecer:

- | | | |
|-------------------------|--------------|------------------------------|
| A disponibilidade. | Sim X | Não <input type="checkbox"/> |
| O aumento de confiança. | Sim X | Não <input type="checkbox"/> |
| O afeto. | Sim X | Não <input type="checkbox"/> |

3.4.4. Análise de alguns comportamentos não-verbais utilizados nas aulas.

Assinale com uma cruz o que lhe parece mais adequado.

1. Circular pela sala

- Facilita a interação com os alunos **X**
- Facilita a comunicação
- Ajuda a comunicação verbal

2. Utilizar a caneta na mão direita

- Ajuda na explicação
- Para incidir em pontos importantes **X**
- Como estímulo visual para facilitar a compreensão dos alunos

3.Aproximar-se dos alunos com nee

- Proximidade física favorece a compreensão dos alunos
- Facilita a aprendizagem e melhora as relações **X**
- Ajuda a explicar os conteúdos

4.Olhar de frente para a turma

- Demonstra disponibilidade para atender os alunos.
- para demonstrar uma atitude positiva com os alunos. **X**
- Como demonstração de interesse pelo que os alunos disseram.
- Para controlar a turma.

5. Olhar em determinadas direções e fixamente.

- Para impor a disciplina.
- Para impor o silêncio.
- Para chamar atenção da matéria

6. Sorrir

- Porque está satisfeita(o) com os alunos.
- Para incentivar o(s) aluno(s) a participarem.
- Para dar segurança.
- Para melhorar as relações.

7. Franze as sobrancelhas

- Porque está em desacordo com os alunos.
- Para mostrar autoridade
- Para mostrar desagrado

PARTE IV – Efeitos da inclusão nas aprendizagens dos alunos

4.1. Indique o seu nível de satisfação em relação aos efeitos da inclusão nas aprendizagens dos alunos:

Muito Satisfeito Satisfeito Insatisfeito Muito Insatisfeito

4.2. Em sua opinião, a inclusão têm possibilitado aos alunos:

(**1**-Nunca; **2**- Raramente; **3**-Às vezes; **4**-Na maioria das vezes; **5**-Sempre):

	1	2	3	4	5
Desenvolver capacidades / aptidões				X	
Estimular o respeito pela diversidade dos indivíduos e grupos			X		
Adquirir mais conhecimento				X	
Formar cidadãos aptos para a vida social				X	
Criar hábitos de trabalho e disciplina				X	
Desenvolver o sentido de apreciação estética do mundo			X		
Conviver com pessoas da mesma idade					X
Valorizar as diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão				X	
Ter amigos / fazer amizades			X		
Desenvolver a autonomia dos alunos				X	
Promover a apropriação de métodos de estudo e de organização				X	
Estimular a relação entre a diferença					X
Contribuir para a participação na vida cívica					X
Ajudar cada aluno a conhecer-se melhor					X
	1	2	3	4	5
Motivar os alunos para "uma escola para todos"				X	
Contribuir para o desenvolvimento pessoal					X

Desenvolver o espírito crítico			X		
Apoiar pedagogicamente os alunos nas várias disciplinas				X	
Contribuir para promover o desenvolvimento de competências de auto-aprendizagem			X		
Estimular a curiosidade intelectual			X		
Contribuir para o desenvolvimento intrínseco de princípios éticos			X		
Criar princípios e valores humanos			X		
Desenvolver competências académicas				X	

4.3. Com a publicação do Decreto-Lei nº3/2008, foram introduzidas alterações significativas nas respostas educativas aos alunos com NEE. Há uma série de alterações reais que permitem que os alunos com NEE sejam alvo de respostas adequadas às suas problemáticas ao longo do seu percurso escolar.

4.3.1. Indique qual o seu posicionamento tendo em conta as referidas alterações.

(1- não concordo;2- concordo pouco;3-concordo;4-concordo plenamente)

	1	2	3	4
Delimita a população alvo em Educação especial				X
Define os direitos e deveres dos pais / encarregados de educação no exercício do poder paternal, nos aspetos relativos à implementação da educação especial				X
Define a adequação do processo de aprendizagem integrando medidas educativas				X
Prevê a criação de uma rede de escolas de referência para o ensino bilingue de surdos				X
Prevê a criação de uma rede de escolas de referência para o ensino cegos e com baixa visão				X
Estabelece a possibilidade de os agrupamentos de escolas organizarem respostas específicas e diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado				X
Prevê a possibilidade de os agrupamentos desenvolverem parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras				X
Estabelece que as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, escolas profissionais direta ou indiretamente financiadas pelo Ministério da Educação, não possam rejeitar a matrícula ou inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades				X

educativas que manifestem				
---------------------------	--	--	--	--

PARTE V – Sugestões/Alterações

5.1 Na sua opinião, para que a inclusão fosse plena do ponto de vista das aprendizagens dos alunos, dever-se-ia promover:

(ordene do 1 a 10 por ordem de importância, sendo o 1 o menos importante e o 10, o mais importante)

- | | |
|---|-----------|
| - O relacionamento com a família | 10 |
| - A formação contínua dos professores | 7 |
| - O investimento nas instalações e nos equipamentos | 2 |
| - A colocação de diferentes técnicos (terapeuta da fala, psicólogo) | 8 |
| - A melhoria da segurança no espaço escolar | 1 |
| - As atividades mais lúdicas que cativem os alunos | 3 |
| - O investimento em material didático e pedagógico | 6 |
| - A criação de programas mais interessantes do ponto de vista funcional | 9 |
| - Uma maior e melhor comunicação entre os professores | 5 |
| - O aumento do número de professores especializados | 4 |

5.2 Está disponível para fazer algum investimento relativamente à melhoria da inclusão, no sentido de contribuir cada vez mais para a existência de “uma escola para todos”?

Sim Não

5.3 Se pretender, sugira as alterações que lhe parecem fundamentais para que a aplicação do Decreto-Lei nº3/2008 se torne efetiva e enriquecedora para a escola dos nossos dias (se necessário utilize o verso da folha):

TERMINOU O PREENCHIMENTO DESTE QUESTIONÁRIO.

Obrigada pela colaboração!

ANEXO IV

Registo Etnográfico Entrevista,
Questionário e Ideias Principais da
Entrevista - CASO 3. Professora “M”

ANEXO IV

Registro Etnográfico - CASO 3.

Professora “M”

Descrição Etnográfica

Professora: M

1ª Aula

- D.E. 1.-** A aluna com nee vai olhando para o movimento da sala e tirando os seus materiais.
- D.E. 2.-** Prof. Agarra numas folhas na mão e coloca-as por ordem.
- D.E.3.-** Abana a cabeça em assentimento a resposta colocada por um aluno.
- D.E. 4.-** Volta ao centro da sala de costas para o quadro e cruza as mãos.
- D.E. 5.-** Coloca as folhas em cima da mesa.
- D.E. 6.-** Baixa-se para responder a um aluno e sorri.
- D.E. 7.-** A aluna com nee vai olhando para o movimento da sala e tirando os seus materiais.
- D.E. 8.-** Dirige-se a turma usando movimentos de mãos.
- D.E. 9.-** Volta a mesa para ir buscar as folhas e volta-se de frente para turma com um olhar fixo e sério com as folhas na mão.
- D.E. 10.-** Aluna com nee levanta o braço e chama a professora e sorri.
- D.E. 11.-** Professora ouve a aluna olhando de frente.
- D.E. 12.-** Professora circula pela sala e distribui uma folha de trabalho a todos alunos.
- D.E. 13.-** Professora dirige-se a mesa da aluna com nee e bate com as folhas em cima da mesa olha para o trabalho de um aluno inclinando a cabeça.
- D.E. 14.-** Responde acenando com a cabeça de forma positiva e esboçando um sorriso.
- D.E. 15.-** Utiliza a mão esquerda para mexer na sua face.
- D.E. 16.-** Dá a volta a mesa e dirige-se a aluna com nee inclina-se sobre o seu trabalho, inclina-se um pouco mais ficando mais próxima da aluna, utiliza a mão direita para apontar e exemplificar.
- D.E. 17.-** Faz movimentos colocando a mão esquerda atrás das costas, questiona aluna e sorri e acena com a cabeça indicando um movimento positivo a resposta da aluna.
- D.E. 18.-** Circula pela sala dirige-se a mesa de uma aluna que a questiona, responde acenando a cabeça indicando um movimento positivo, continua com as folhas na mão.
- D.E. 19.-** Volta a mesa da aluna com nee e bate as folhas em cima da mesa, vira-se para aluna com nee, inclina-se e olha para o seu trabalho e aponta para a folha da aluna dando indicações.
- D.E. 20.-** Com as duas mãos apoiadas na mesma mesa inclina-se para o outro aluno olhando de frente e respondendo ao aluno.

- D.E. 21.-** Endireita-se e segue com as folhas na mão para junto de outro grupo de alunos.
- D.E. 22.-** Dirige-se ao quadro e escreve algumas informações no quadro.
- D.E. 23.-** Dirige-se a mesa de uma aluno que levanta o braço em sinal de pedido de ajuda responde ao aluno apontando para o seu trabalho.
- D.E. 24.-** Volta ao quadro e pousa a caneta no quadro e dirige-se novamente a mesa do aluno que a tinha solicitado anteriormente circula com as folhas na mão acerca-se de outro aluno e dá indicações com o dedo.
- D.E.25.-** Volta a mesa da aluna com nee e inclina-se e dá algumas indicações conjuntas aos dois alunos.
- D.E.26.-** A aluna com nee vai realizando as suas tarefas autonomamente.
- D.E.27.-** Professora continua a olhar para os trabalhos dos alunos, pega novamente nas folhas e endireita-se.
- D.E.28.-** Circula pela sala vai junto de aluno dá-lhe uma palmada nas costas e dá uma olhadela ao trabalho acenando a cabeça em sinal positivo e esboçando um sorriso.
- D.E.29.-** Dá a volta mesa e olha para o trabalho dos outros alunos inclinando um pouco o tronco.
- D.E.30.-** Volta a mesa da aluna com nee e dá indicação utilizando a mão para apontar.
- D.E.31.-** A aluna com nee vai realizando as suas tarefas autonomamente utilizando como auxiliara a máquina de calcular.
- D.E.32.-** A aluna com nee levanta o braço e chama a professora, a professora vai até a mesa e vê os trabalhos da aluna e chama atenção para um pormenor com dedo indicador a aluna corrige.
- D.E.33.-** Professora circula pela sala, manda um aluno ao quadro.
- D.E.34.-** Recolhe uma folha de aluno e vê o trabalho realizado.
- D.E.35.-** Olha para toda a turma de frente enquanto vários alunos levantam o braço a solicitar autorização para se deslocarem ao quadro.
- D.E.36.-** Não escolhe nenhum aluno e dirige-se a uma mesa e inclina-se mais uma vez para ver os trabalhos de perto.
- D.E.37.-** Vai até junto da aluna com nee e debruça-se sobre a mesa vendo o trabalho, dá indicações precisas a aluna utilizando a mão como auxiliar, continua atenta a aluna.
- D.E.38.-** Volta a mesa da aluna que pede para ir ao quadro, com um movimento de cabeça acenando autoriza que esta vá ao quadro realizar um exercício, roda e coloca-se de frente para o outro aluno e olha para os seus trabalhos.

- D.E.39.-** Dirige-se a outra mesa e observa as tarefas realizadas pelos alunos debruçando-se numa atitude de proximidade e esboçando um sorriso.
- D.E.40.-** A aluna com nee foi ao quadro realizar uma tarefa.
- D.E. 41.-** A Professora mantém um olhar atento sobre a aluna enquanto esta realiza atividade, como expressando o seu apoio.
- D.E. 42.-** Dirige-se a outra mesa e indica com a mão qual o aluno que deve ir ao quadro.
- D.E. 43.-** Apaga o quadro em virtude do aluno solicitado ser muito baixo e não conseguir.
- D.E. 44.-** Dirige-se a outra mesa e repara no trabalho de uma aluna e com o dedo indicador acena negativamente referindo que a atividade está errada.
- D.E. 45.-** Professora dirige-se novamente a mesa da aluna com nee e apoia-se com as duas mãos na mesa e inclinando-se pousando as folhas que trazia na mesa, olha para o caderno e esboça um sorriso para os alunos e acena com cabeça, levanta-se e pega nas folhas.
- D.E. 46.-** Olha para as folhas que trás nas mãos e dá uma ordem a um aluno para que se desloque ao quadro.
- D.E. 47.-** A aluna com nee vai realizando as suas tarefas autonomamente e troca impressões com o colega de mesa.
- D.E. 48.-** Professora circula pela sala com as folhas na mão direita olha para os diferentes alunos.
- D.E. 49.-** Vai novamente junto da aluna com nee apoia-se na mesa com as duas mãos e vai olhando para os trabalhos dos dois alunos, com a mão direita aponta para a folha da aluna com nee dando indicações.
- D.E. 50.-** Endireita-se e pega novamente nas folhas e bate com elas na mesa e dirige o seu olhar para o aluno sorrindo.
- D.E. 51.-** Dirige o seu olhar para o quadro para ver a tarefa que o aluno está a realizar e usando a mão direita e abrindo a palma da mão faz sinal de parar.
- D.E. 52.-** Vai junto do quadro utiliza o apagador e com a caneta da indicações a aluna que se encontra no quadro, mantém-se de costas para a turma.
- D.E. 53.-** Um aluno vai ter com a professora ao quadro levando o seu trabalho.
- D.E. 54.-** A professora olha para a ficha e vai dando indicações verbais usando a caneta para realizar o movimento de apontar e reforçar as afirmações verbais.
- D.E. 55.-** A aluna com nee vai realizando as suas tarefas autonomamente e troca impressões com o colega de mesa.

D.E. 56.- Professora circula pela sala.

D.E. 57.- Professora vai até junto da mesa da aluna com nee e olha para os dois alunos esboçando um sorriso, debruça-se sobre a mesa e apoia as duas mãos e vira a cabeça para o quadro para ver o trabalho que está a ser realizado por outro aluno.

D.E. 58.- Levanta-se mas volta atrás e dá uma indicação apontando com a mão a aluna com nee.

D.E. 59.- Vai até outra mesa e olha para os trabalhos debruça-se junto do aluno dá volta mesa e acerca-se de outro aluno.

D.E. 60.- Volta a mesa da aluna com nee dirige-se ao aluno e usando a mão direita com dedo indicador apontado para o quadro e olhando para aluno indica acenando negativamente em relação ao seu trabalho, vira-se para aluna com nee e olha para o trabalho dá indicações com o dedo indicador a aluna, mantém-se na mesa olhando para a aluna.

D.E. 61.- Professora circula pela sala e vai fazendo alguns gestos com as mãos.

D.E. 62.- Volta a mesa da aluna com nee debruça-se na mesa apoiando as duas mãos e olha de frente para o aluno questionando e acenando com a cabeça e esboçando um sorriso levanta-se e pega nas folhas e dirige-se aluna que está no quadro.

Descrição Etnográfica**Professora: M****2ª Aula**

D.E. 63.- A professora coloca o seu material numa mesa no meio da sala de aula, leva um grupo de folhas e coloca-se de frente para os alunos explicando, circula pela sala e distribui uma ficha a cada aluno.

D.E. 64.- Volta a sua mesa de apoio e mexe nas suas folhas dirige-se a uma mesa e troca a ficha do aluno, circula pela sala e vai até junto de outra mesa, continua a circular pela sala e distribui mais folhas aos alunos.

D.E. 65.- Coloca a folha a sua frente de frente para os alunos vai dando explicações acerca da realização do trabalho, utiliza a mão direita para apontar.

D.E. 66.- A aluna com nee ainda não chegou

D.E. 67.- Circula pela sala, dirige-se a entrada da sala de aula, entra a aluna com nee, encaminha para o seu lugar e aproxima-se desta, dá-lhe uma ficha de trabalho, aluna senta-se.

D.E. 68.- A aluna com nee levanta o braço para chamar a professora, esta dirige-se a mesa da aluna inclina-se sobre a mesa e explica a tarefa a realizar, troca impressões com a aluna e coloca novamente a ficha em posição de trabalho. Afasta-se da mesa, mas volta atrás e inclina-se para aluna faz uma festa na cabeça e aponta para ficha de trabalho e utiliza a caneta para lhe dar algumas orientações.

D.E. 69.- Professora circula pela sala com algumas folhas na mão, volta a mesa da aluna com nee e dá algumas indicações usando a mão direita para apontar.

D.E. 70.- Professora circula pela sala de aula acompanhando os alunos nos seus trabalhos.

D.E. 71.- Um aluno chama a professora, esta dirige-se a mesa do aluno e observa o trabalho desenvolvido.

D.E. 72.- Volta a mesa da aluna com nee e inclina-se para observar o trabalho.

D.E. 73.- Afasta-se um pouco e olha para o aluno que se encontra no quadro, com a mão direita faz um movimento que indica o passado, a aluna com nee toca na mão da professora com intenção de a chamar, a professora olha para o trabalho da aluna e acena positivamente com a cabeça.

D.E. 74.- Coloca-se um pouco atrás e dá algumas indicações a aluna que se encontra no quadro, utiliza a mão direita fazendo vários gestos, vira a cabeça para o lado para olhar para outro aluno, volta a dirigir o seu olhar para o quadro até aluna terminar o trabalho

no fim acena positivamente com a cabeça.

D.E. 75.- Circula pela sala vai até junto de outro grupo de alunos, afasta-se um pouco do quadro e fica a olhar para o aluno que se encontra no quadro.

D.E. 76.- Acerca-se de um grupo de alunas que estão irrequietas e afasta-se para junto da aluna com nee, vê o trabalho da colega e aponta para aluna com nee esboçando um sorriso.

D.E. 77.- Circula pela sala volta junto da aluna com nee e inclina-se sobre o trabalho com o dedo expressa a negação, aluna apaga onde a professora aponta com o dedo indicador.

D.E. 78.- Circula novamente pela sala, volta a mesa da aluna com nee e com o lápis dá indicações a outra aluna que se encontra na mesma mesa, discretamente olha para o trabalho da aluna.

D.E. 79.- Aproxima-se da aluna e manda ir ao quadro realizar uma atividade, mantém-se atrás a olhar para aluna, na mão esquerda segura umas folhas.

D.E. 80.- Um aluno levanta-se e vai ao quadro chamar atenção da aluna e professora mandou-o sentar imediatamente apontando com o dedo indicador o seu lugar.

D.E. 81.- Circula novamente pela sala, observa os trabalhos e solicita outro aluno para ir ao quadro.

D.E. 82.- Dirige-se a um grupo de alunas que se encontra irrequieto, inclina-se, dirige-se ao quadro e apaga tudo que se encontra escrito.

Descrição Etnográfica**Professora: M****3ª Aula**

D.E. 83.- Professora chega a sala pega em fichas e dirige-se a mesa de uns alunos mantém-se pé falar com eles.

D.E. 84.- Volta um pouco para trás e vira-se para a mesa da aluna com nee olha de frente para aluna vira-se para outro aluno que se encontra na mesa ao lado e gesticula com os braços.

D.E. 85.- Dirige-se a outra mesa sempre com as folhas na mão abana a cabeça em sinal de negação, a aluna com nee encontra-se na sala compõe o cabelo, a professora circula pela sala e distribui fichas a todos os alunos.

D.E. 86.- Dirige-se a mesa da aluna com nee olha e volta a circular pela sala, vai até junto do quadro e coloca-se de frente para a turma.

D.E. 87.- A aluna com nee encontra-se a trabalhar autonomamente.

D.E. 88.- Professora dirige-se a uma mesa inclina-se e apoia-se na mesa olha de frente para o aluno e com a mão direita e com dedo indicador chama atenção aluno, pega no lápis e exemplifica na ficha do aluno.

D.E. 89.- Dirige-se a mesa da aluna com nee pousa as folhas e faz sinal com a mão direita de escrever a aluna dá-lhe um lápis, professora inclina-se sobre a mesa junto da aluna, tenta exemplificar na ficha da aluna, continua a exemplificar na ficha da aluna com nee.

D.E. 90.- Afasta-se da mesa mas levanta a mão direita, circula pela sala e dirige-se a outra mesa, bate com as folhas que leva na mão na mesa, debruça-se sobre a mesa e exemplifica na ficha da aluna utilizando o lápis da aluna.

D.E. 91.- A aluna com nee coloca o lápis na boca e não realiza as atividades.

D.E. 92.- A professora dirige-se a mesa da aluna com nee e aproxima-se sorratamente inclina-se e chama atenção da aluna por esta se encontrar distraída.

D.E. 93.- A aluna com nee reinicia o trabalho autonomamente.

D.E. 94.- A aluna com nee vira-se para trás e chama a professora e continua na atividade.

D.E. 95.- A professora dirige-se a mesa da aluna com nee olha as fichas que leva na mão e com a mão direita aponta para ficha da aluna chamando atenção, aponta com o dedo indicador.

D.E. 96.- A aluna com nee encontra-se distraída a conversar com os colegas de mesa e

olhando para um lado e para outro.

D.E. 97.- A professora circula pela sala olhando de relance para os trabalhos dos alunos.

D.E. 98.- A professora dirige-se ao quadro escreve um exercício coloca-se de frente para a turma e chama um aluno ao quadro.

D.E. 99.- A aluna com nee encontra-se com o braço no ar a chamar a professora.

D.E. 100.- A professora autoriza a aluna com nee a ir ao quadro realizar um exercício chamando-a, esta dirige-se ao quadro e começa realizar o exercício.

D.E. 101.- A professora circula pela sala e aproxima-se do quadro pega numa caneta e aponta para o exercício que aluna tinha efetuado, de seguida pega no apagador e apaga, aluna volta a realizar o exercício, a professora aproxima-se e aponta para a ficha que a aluna tem na mão dando indicações a aluna, esta volta a escrever no quadro, a professora aproxima-se novamente e aponta para o exercício com a caneta dando indicações com a caneta, a aluna emenda e a professora dá-lhe a folha e manda a aluna sentar-se.

D.E. 102.- A aluna com nee dirige-se ao seu lugar.

D.E. 103.- A professora escreve um novo exercício no quadro.

D.E. 104.- A aluna com nee encontra-se no lugar mas um pouco agitada abre a boca e mexe no cabelo e resolve tirar o elástico que trás no cabelo e começa alisar o cabelo com os dedos e a compor o mesmo, volta-se novamente para trás para olhar para o quadro.

D.E. 105.- A professora circula pela sala e vai até junto da aluna com nee pede-lhe o livro desfolha e pouso-o na mesa dando indicações a aluna.

D.E. 106.- Volta para junto do quadro onde um aluno se encontra a desenvolver um exercício, chama outra aluna ao quadro, circula pela sala e inicia a distribuição de uma nova folha de trabalho, iniciando essa distribuição pela mesa da aluna com nee.

ANEXO IV

Entrevista e Ideias Principais da **Entrevista - CASO 3. Professora “M”**

GUIÃO DA ENTREVISTA

Professora: M

Explicação do que se pretende com a entrevista

A entrevista enquadra-se num estudo que estamos a fazer e que tem como objetivo geral conhecer as representações dos professores, acerca das perceções e conceções que tem acerca dos skills de comunicação não-verbal no processo de ensino aprendizagem e interação comunicativa dos professores em turmas com alunos com nee e do novo enquadramento legal para inclusão (Decreto-Lei nº3/2008).

Nesse sentido gostaríamos de lhe colocar as seguintes questões:

- a) A quantos anos trabalha como professora?
- b) Sempre no 2º ciclo?
- c) Qual a sua formação Base? Tem outro tipo de formação? A formação contínua tem sido uma preocupação?
- d) A quanto tempo trabalha com turmas com alunos integrados?
- e) Durante as suas aulas tivemos oportunidade de observar que circulava pela sala de aula com grande frequência e que se deslocava a mesa de trabalho da aluna com nee várias vezes ao longo da aula porquê?
- f) Acha que a proximidade física facilita a interação entre os alunos nomeadamente com os alunos com nee?
- g) Quando fez a sua formação, prepararam-no para o uso de técnicas de comunicação nomeadamente para o uso da comunicação não-verbal?
- h) Introduzir uma questão consoante a resposta**
- i) Durante as suas aulas utiliza muitos gestos, tem consciência da sua utilização?
- j) Porque utiliza a mão para apontar?
- k) Quando se dirige a aluna com nee utiliza sempre a proximidade física porquê?
- l) Quando se dirige a turma utiliza sempre uma expressão facial aberta, esboça sempre um sorriso aos alunos porquê?
- m) Tem uma preocupação constante em manter uma certa proximidade física com a aluna com nee porquê?
- n) Acha que essa proximidade física permite uma melhoria das aprendizagens?
- o) Durante as suas aulas observamos que para além da proximidade física com a aluna com nee, por vezes toca-lhes com a mão fazendo festas é ato de carinho?

- Ou um reforço para as aprendizagens?
- p) Qual o balanço global que faz do processo de inclusão das crianças com nee na última década?
- q) Dada a relevância da legislação, como valoriza o contributo dado pelo novo (Decreto-Lei nº3/2008) em todo o processo?
- r) Da sua experiência enquanto professora de alunos com nee integrados em turmas do regular, acha que tem todas as condições necessárias para intervir?
- Acha que estes alunos na sala prejudicam os outros?
- Tem um trabalho acrescido com a presença destes alunos na sua disciplina?
- Ou considera que esse trabalho se enquadra na diferenciação pedagógica que tem de ter em conta quando prepara as suas aulas?
- s) Acha que a sua formação académica foi adequada para lidar com estas situações?
- Experiência adquirida teve mais influência?
- Formação contínua?
- Trabalho em equipa desenvolvido na escola?
- t) Acha que da parte do Ministério da Educação há uma gestão adequada dos recursos necessários para a inclusão destes alunos?
- u) Considera que na Escola atual estão criadas todas as condições para termos uma Escola para todos?
- v) Concorda com a Inclusão?
- w) Qual a sua opinião acerca deste tipo de estudo?

Obrigada pela sua colaboração!

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Professor: M

Explicação do que se pretende com a entrevista

A entrevista enquadra-se num estudo que estamos a fazer e que tem como objetivo geral conhecer as representações dos professores, acerca das perceções e conceções que tem acerca dos skills de comunicação não-verbal no processo de ensino aprendizagem e interação comunicativa dos professores em turmas com alunos com nee e do novo enquadramento legal para inclusão (Decreto-Lei nº3/2008).

A entrevista surge após a observação e análise das videogravações das suas aulas.

Nesse sentido gostaríamos de lhe colocar as seguintes questões:

- A quantos anos é que a Manuela trabalha como professora?

- 18 anos.

- Sempre no 2º ciclo?

- Não. Durante dois anos estive no 3º ciclo e também no ensino noturno e no ensino recorrente, por unidades. Mas... basicamente tem sido, a grande experiência é sempre no 2º ciclo.

-A sua formação Base? ESE? Universidade?

-É faculdade, não via ensino. Não havia ensino, fiz a profissionalização depois... pela Universidade Aberta.

- Tem mestrado?

- Não, ainda não. É só licenciatura.

-Formação contínua?

- Sim. Formação contínua tenho tido essa preocupação.

- E há quanto tempo trabalha com alunos integrados em turmas?

- Eu penso que desde sempre. Até o primeiro ano em que eu dei aulas, lembro-me perfeitamente que era uma escola em que também havia umas salas mais pequeninas, precisamente destinada para esse trabalho com turmas mais pequeninas. Lembro-me perfeitamente que foi no Alentejo, em Beja, numa escola que também já tinha alguns alunos com nee.

- Durante as suas aulas tivemos oportunidade de observar que circulava pela sala de aula com grande frequência e que se deslocava a mesa de trabalho da aluna com nee várias vezes ao longo da aula. Porque faz isso?

-Ah... Nós quando temos alunos destes sabemos que eles precisam de um apoio mais

individualizado. Normalmente é este trato... nós escrevemos sempre apoio especializado na sala de aula...e é isso que se faz. Não é? Há uns mais autônomos outros menos. No caso... a aluna em questão... eu acho que ela precisa de muita atenção nossa. E... eu acho que ela gosta de ter essa atenção. Pronto... Também precisamos às vezes... Já me zanguei bastante com a F... Noutras aulas, só não aconteceu foi aqui. Mas tem de ser... que ela às vezes tem assim atitudes que não pode ter. Não é? Ela é uma menina que sabe perfeitamente... o que pode fazer e o que não pode..."

-Sim, sim...

- Mas se calhar tenho sorte. Acho que ela gosta. Acho que ela gosta de vir... às minhas aulas.

- E acha que esta proximidade física, que no fundo tem com todos os alunos, facilita a interação? Está sempre a sorrir.

-Facilita. Embora seja uma turma que exige muito. Não é? Eles estão sempre a solicitar a nossa presença. Também faz com que o professor circule mais. Há turmas em que os alunos não solicitam tanto .Esta turma do 5º B, eles estão sempre a pedir... ou professor chegue aqui... ou professor não percebo isto e faz com que nós circulemos mais... Mas facilita, sem dúvida a interação professor /aluno. Até porque nós temos turmas relativamente pequenas nesta escola e isso permite-nos também manter essa proximidade. O sorriso já faz parte da minha maneira de ser mas penso que ajuda a criar um clima afetivo na sala de aula. Mas eles também sabem que quando me zango olho de frente. Como sabem que quando olho fixamente quero chamar atenção de algo.

- Quando fez a sua formação, como não foi via ensino provavelmente não a terão preparado para as técnicas da comunicação?

- Não

- Não sei se quando fez a profissionalização lhe falaram das técnicas da comunicação...

-Sim... falaram...

-Nomeadamente do uso da comunicação não-verbal?

- Sim... ah, mas... isto é uma verdade. É tudo teórico não é? Normalmente é pela teoria.

-E acha que isso foi o suficiente ou acha que se deveria dedicar mais algum tempo à comunicação na formação de professores?

-Acho que sim, sem dúvida... sem dúvida porque os alunos reparam nisso. Eles reparam... Nós fizemos aqui à uns anos atrás, eu lembro-me, os alunos fizeram uma

feira de teatro em que estavam a imitar os professores... E nós aí é que nos apercebemos dos gestos ou daquilo que fazemos dentro da sala de aula... não tínhamos noção só quando eles nos começaram a imitar. Exerce muita influência.

-No fundo um bom professor tem de ser um bom comunicador?

-Sim. Tem mesmo que ser... tem mesmo que ser...

-Partilha dessa opinião?

-Completamente.

-E a comunicação faz-se portanto pela via oral e pela via não-verbal...

- Exatamente a comunicação não-verbal meio caminho andado para os motivarmos ou não, sem dúvida. E para estabelecermos uma relação de afetividade.

- Usa vários gestos quando dá aulas. Tem consciência desses gestos que utiliza, faz conscientemente. Tem um gesto específico para uma determinada coisa que quer fazer?

-Eu acho que já o faço inconscientemente. Eu tive uma experiência... dei formação também. E no curso de formação de formadores eu tive que fazer o Visionamento da minha aula e foi a primeira aula da minha vida, porque ainda não tinha dado outro tipo de aula e fiquei... fiquei a detestar aquele vídeo (risos). Ainda está guardado, mas eu detesto aquele vídeo, porque nessa primeira aula apercebi-me de muitas coisas que não gostei, logo à partida. Mas lá por isso, também não fiquei a estudar a minha postura dentro da sala de aula. Tentei não repetir aquilo que tinha feito naquela aula inicial. Foi se calhar... aquilo que mais se aproximou de uma prática em relação à comunicação que nós não tivemos não é? É tudo em teoria...

-Agora que está a falar disso e como também fez o curso de formação de professores, como disse inicialmente, acha que na formação de professores desde o início que as escolas que formam professores se deviam preocupar em criar ou uma cadeira ou um seminário em que se trabalhasse com os professores a comunicação?

- Eu acho que era fundamental, porque neste âmbito da formação profissional desde sempre houve uma preocupação muito grande com a parte prática, também para os formadores. E se calhar não é uma prática tão corrente ou não foi... em tempos uma prática tão corrente na preparação dos... professores ou dos cursos. Muito mais teórico, não havia esta preocupação de fazer a auto-observação, de filmar, de analisar com os alunos ou com os formandos. E na formação profissional havia... o tempo é que é mais curto... é tudo ali mais concentrado, mas se calhar era importante, porque isso ajuda-

nos imenso na comunicação... ajuda-nos imenso... não só a comunicação verbal como estava a dizer a C, mas também a não-verbal.

- A não-verbal porque nós podemos estar a pensar que estamos a transmitir algum conteúdo e às vezes a nossa própria expressão pode trair-nos o nosso rosto não coincidir com determinado conteúdo, que estamos a lecionar...

-Exatamente. E isso acontece... nós sentimos...

-E com os miúdos com nee, acha mesmo que é importante a comunicação não-verbal?

- Claro é muito importante basta por vezes um pequeno gesto como olhar para o caderno para eles se sentirem integrados e felizes ou dar uma palmada nas costas uma festa na cabeça. Contudo depende dos alunos... eu... acho que é um erro nós lidarmos com os alunos com nee... todos da mesma forma. Eu este ano tenho a F que é completamente diferente de um aluno que eu tinha o ano passado, com quem eu também me dei muito bem, mas é um aluno completamente diferente. O P aliás tinha dias em que era bom ir lá tantas vezes. Também temos de tentar conhecer o aluno.

-Durante as suas aulas utiliza muito a mão para apontar.

-É?"

- Mas faz intencionalmente?

- Não (risos) ... vou já prender as mãos (risos).

-Não... não é uma crítica...

- Eu sei que não é uma crítica...

-Poderia ser para reforçar... quer dizer tem alguma intenção quando aponta, por exemplo... está no quadro um conteúdo e vai lá e aponta ou vai muitas vezes junto dos alunos e usa o dedo para apontar é para chamar à atenção?

-Então não tenho muita consciência disso, que eu ia precisamente perguntar aponto para os alunos ou aponto para os conteúdos?

-Não... não... aponta essencialmente para os trabalhos dos alunos quando eles a solicitam.

-Não é muito consciente... não... penso que é natural, mas não sei...

- Usa vários gestos tais como: apontar com o dedo indicador, com a mão direita, com a caneta e mover os braços.

-Apesar de eu achar que não tenho uma intenção específica agora pensando e vendo acho que os faço sempre com o intuito de chamar atenção dos alunos. Claro quando uso o dedo a mão ou a caneta é sem dúvida para focar atenção dos alunos em determinado

assunto. E os braços também são muitas vezes usados para chamar atenção de um exercício ou de algum assunto específico.

-Quando se dirigia à aluna com nee usa neste a proximidade física, faz-lhe festas nota-se ali um certo carinho.

-Ah... eu percebi logo... eu fiquei muito assustada quando, assustada entre aspas não... quando me deram esta aluna e eu percebi que a F às vezes... era bastante problemática dentro da sala de aula e eu pensei... então numa sala de estudo? Pensei... vai ser muito mais complicado. Mas comecei a perceber que a F precisava de firmeza mas também desta aproximação. Porque as duas primeiras aulas com a Francisca não foram muito fáceis. Ela tentou mesmo confrontar-me com certas situações, a dormir ou a fingir que dormia dentro da sala, para me experimentar. E eu pensei tenho que me zangar umas vezes, mas também tenho que lhe mostrar que só me zango quando é necessário. E tenho de ter essas atitudes um bocadinho extremas, para ela perceber que eu gosto muito dela e de estar ali com ela mas também quero que ela respeite a aula, porque isso para mim é fundamental. Que eles estejam que respeitem o professor e os colegas, sejam alunos com necessidades educativas ou não, não é? Aí acho que é igual para todos.

-Notámos que havia uma cumplicidade da sua parte com os alunos...

-Sim... eu gosto que isso aconteça, gosto que isso aconteça.

- Digamos, que em alguns momentos, não necessitava de palavras para ver que havia comunicação, apenas pela expressão facial?..

-Porque eles percebem logo as regras no início. Eu gosto muito de estabelecer regras ao início e gosto que eles percebam isso, que acho que é fundamental e depois se calhar basta só um gesto ou um olhar para eles perceberem, para recordarem que aquilo não podem fazer não é?

-Tem essa preocupação constante em estar junto da aluna com nee e também tinha a preocupação de a chamar para as atividades que a turma estava a fazer...

-Todos... é sempre rotativo. Infelizmente às vezes as salas não permitem. É rotativo. Gosto de fazer isso são grupos pequeninos e acho que é importante fazermos isso. Já basta quando temos turmas grandes e não conseguimos chamá-los a todos.

-Esses atos de carinho, como passar a mão... pelos cabelos da F ou pelos ombros... ou pelos outros alunos. Acha que funciona para si, como um reforço de aprendizagem?

-Sim... eu acho que sim porque esta turma como viram de certeza absoluta é uma turma

que tem sido muito difícil eu impor regras. E aí torna-se muito mais complicado. Os outros professores do conselho de turma queixam-se do mesmo. E eu acho que não me posso estar sempre a zangar com eles porque depois às tantas perde o sentido e optei por ser bastante exigente com eles no início, bastante dura. E depois tenho que suavizar também. Se eles se estão a portar bem, se eles até agora até participam com gosto e tudo tenho de lhes mostrar isso de outra forma. Se calhar é mais para distinguir. Porque às vezes zango-me mesmo. Naquela turma cheguei a zangar-me muito a sério, não pode imaginar o que é que seria.

- Já tem quase duas décadas de ensino. Qual é o balanço que faz da inclusão das crianças com nee, na última década?

-Ah... em turmas pequenas faço um balanço positivo. Em turmas maiores, atendendo mesmo aquele limite que existem nem sempre é fácil depende. Há turmas em que o comportamento não é o mais desejável e torna-se muito complicado para o professor dar atenção aquele aluno, mas também ter que dar aos outros todos. E também tem que dar muita atenção ao melhor aluno da turma entre aspas não é? Porque eu acho que esses também precisam do reforço positivo. Eles têm de ser motivados. E essa é a grande dificuldade. Acho que às vezes, em certos casos era muito bom nós termos algum apoio dentro da sala de aula. E estou a falar pela parte que me toca em disciplinas como a matemática e as ciências da natureza. Eu faço ideia disciplinas nas expressões em que normalmente é um par pedagógico, mas sinto que aí as coisas às vezes são muito difíceis e muito complicadas.

-Como sabe saiu em 2008 o decreto -lei nº3, que no fundo altera um pouco todo este processo de inclusão. Acha que esta legislação de algum modo vem valorizar ou mudar alguma coisa a nível da inclusão?

-Não senti ainda isso. Não senti ainda isso... porque muitos alunos... eu não queria ser mal interpretada com a palavra iguais, houve muitos alunos que passaram a ficar ao mesmo nível, digamos assim, de outros e isso pode vir a prejudicá-los, porque nós se calhar estou a pensar num aluno que tive no ano anterior, a partir de certa altura a única coisa que eu precisei de fazer foi fichas de avaliação mais curtas, porque de resto eu não precisei de adaptar mais nada. O aluno foi-se habituando de tal maneira aquele ritmo e aquelas regras que conseguiu acompanhar. Mas... outro aluno que não venha a ser incluído no 3, se calhar perde um bocadinho essa sensibilidade que acho que os professores também tinham em relação a esses alunos, sem querer estar a marcá-los. Por certo que é muito difícil tentarmos arranjar a forma ideal não é? Sem marcar o aluno,

porque no fundo eles são todos diferentes uns dos outros.

-A legislação à partida pode ser muito bem concebida. Mas qual é a sua opinião em relação ao que se passa na escola? Como é que sente as coisas na escola?

-Eu acho que o problema é precisamente esse. A conceção da lei é uma coisa mas adaptá-la à realidade é outra completamente diferente. É sempre o eterno problema, nós é que estamos dentro da sala de aula, nós é que estamos no terreno. E muitas vezes as coisas não são como alguém idealizou na teoria não é? E ultimamente acontece muito, as leis nem sempre se adaptam. Portanto, devia haver um estudo prévio ou um período experimental. Tentarmos experimentar modelos, como se faz em relação a outros programas.

- De acordo com o Decreto-Lei nº3 de 2008, tudo indica que os alunos vão estar todos incluídos nas escolas até 2013, são essas orientações do ministério da educação. Acha, no que se refere aos professores do ensino regular, sente necessidade, que deveria haver uma formação aos professores que já estão no terreno?

- Eu acho que isso era muito importante porque nós funcionamos muito com base no conhecimento empírico ou até na nossa própria forma de ser. Uns professores têm mais jeito eu vou mesmo falar assim, para lidar com situações destas, outros têm menos. Mas isto é tudo a nível da nossa experiência profissional, nunca de formação. Não temos muitas vezes acontece-nos com frequência num conselho de turma no início do ano não sabermos o que é que significa aquele termo, aquele problema do aluno. Não é? E o que é que isso vai implicar...

- Acha que uma das soluções seria por exemplo fazer um programa a nível nacional que como existe para a matemática, em que os professores todos pudessem saber o básico, o essencial?

- Há coisas tão simples que nós sabemos apenas porque ouvimos dizer não é? Sei lá...eu até posso estar aqui a dizer, desculpem-me o termo, uma barbaridade muito grande. Mas um aluno autista que não suporta o contacto físico não é? E nós sabermos, por acaso alguém nos disse, que não devemos fazê-lo. Há pessoas que podem nunca ter ouvido isto e que podem cair nesse erro e que depois podem ver a reação do aluno como muito negativa sem perceberem porquê, isto é apenas é um exemplo.

-Na sua opinião, para que o Decreto-Lei nº3 avançasse na sua plenitude, o ministério devia preocupar-se neste momento em “renovar” a escola?

-Tem de ser mesmo, se não o 3 está desfasado da realidade como eu disse há pouco.

-E a formação de professores o que é que acha?

-A formação de professores é essencial.

-Acha que as escolas de formação de professores tem um papel preponderante?

-Ah sim... os que estão a ser formados de base seria logo o ideal, preparar mesmo. Porque acho que assim ainda será mais fácil, eles assimilarem essa ideia desde o início. Em relação aos professores do ensino especial e... por onde tenho passado e já estou aqui há alguns anos realmente eu acho que estamos muito bem acompanhados neste agrupamento, principalmente em termos de equipas e também noutros que também tenho conhecimento. Agora em termos dos professores que não pertencem ao ensino especial era fundamental. Também não digo que fosse uma formação não era necessário ser uma formação muito pesada prepará-los para estar dentro da sala de aula com esses alunos.

-Coisas básicas que são transversais ao nível das deficiências?

- As várias características que as várias deficiências têm, nós temos de saber porque não podemos reagir com a F da mesma forma que reagimos com outro aluno, é um exemplo.

-E acha que se os professores tivessem grupos de trabalho, aqueles casos específicos tinham a sua equipa de educação especial nas escolas, com a qual podiam trabalhar...

- Claro e alguns casos se fosse através de sala de aula...também era tão bom... Em alguns casos. Já tivemos essa experiência.

- Como me estava a dizer que em alguns casos...

-Era importante ir o professor de educação especial a sala de aula.

-Sente que haveria uma necessidade de por exemplo os professores de educação especial nas turmas onde estão alunos com necessidades educativas especiais de terem uma hora comum, por exemplo ou os professores todos do concelho de turma reunirem com o professor de educação especial, para que pudessem programar conjuntamente, definirem estratégias e analisarem a situação como um todo?

-Ah... eu não sei se isso não seria um bocadinho utópico, eu estou a perceber a ideia e acho que era muito importante. Mas essa hora poderia não ser só para isso. Acho que era muito importante até para articular todo o projecto curricular de turma. Nós aqui já tivemos isso há uns anos. Seria muito difícil termos uma hora para ter essa articulação, uma hora para articular também em termos de ensino especial. Agora se houvesse uma hora comum ao concelho de turma e onde fossem focados estes vários aspetos ai isso

sem dúvida. Desde que essa hora fosse devidamente integrada no nosso horário e não só para o ensino especial não é? Porque até acho se o tempo for bem gerido, uma hora semanal, dá para esse aspeto e para os outros todos e até para gerir atividades em articulação uns com os outros. Exclusivamente para o ensino especial se pudesse ser era ótimo não é? Que todos os horários pudessem ter, mas já sabemos que é difícil.

-Acha que neste momento tem todas as condições para intervir com alunos integrados, com nee, na turma?

-Não... não. É assim dos casos que tenho tido ultimamente tenho acho que tenho conseguido mais ou menos funcionar. Mas não sei se vou conseguir trabalhar com todos os alunos com necessidades educativas, porque sei que há casos muito mais complicados do que estes que tenho tido. E não sei se estou... preparada para saber trabalhar com eles.

-E o que é que acha que era mais importante?

-Era ter uma formação nessa área até não só ligada à minha disciplina, mas sim uma formação global.

-Transversal?

-Sim... transversal sim. Isso era muito importante.

- Acha que estes alunos com nee prejudicam os outros que estão na sala?

-Estes que eu tenho tido ultimamente não. Já tive alunos que perturbam, mas nós vamos conseguindo. Tenho sempre algum receio. Sou sincera. Que me apareçam casos que eu depois se calhar não saiba lidar... e acho que isto é geral. Todos nós sentimos isto não é.

-E o facto de os ter, acha que lhe dá um trabalho acrescido ou encara isso como dentro da diferenciação pedagógica que tem de fazer para os outros?

-Ah... não, não tem sido um trabalho assim tão grande até a data. Encara-o dentro do contexto da diferenciação, dentro da sala de aula tenho de respeitar o ritmo de cada aluno.

- Já me disse que a sua formação académica não contemplou esta área o que é que acha que teve mais influencia? Podemos dizer que está a meio da carreira mais ou menos (risos) o que é que teve mais influência para si até hoje? Foi a experiência? Foi a formação contínua ou foi o trabalho em equipa desenvolvido na escola?

Neste aspeto... de alunos com necessidades educativas foi a experiência, sem dúvida.

-Acha que há uma gestão adequada, por parte do Ministério da Educação, dos recursos necessários para a inclusão?

- A sensação que eu tenho é que não. A sensação que eu tenho é que não as escolas que

até estão desprovidas de professores na área do ensino especial, acho eu... pelo menos é aquilo que eu oiço.

- E acha que bastam só professores de educação especial ou serão importantes outros técnicos?

-Outros técnicos... isto é importante que fosse multidisciplinar.

-Nomeadamente quais na sua opinião?

-Terapeutas da fala, na área da psicologia também acho que era importante.

-Acha que era importante, por exemplo, alguém que interagisse escola/ casa?

- Escola/casa isso é fundamental, pois muitas vezes os problemas estão fora da escola é necessário existir uma ponte entre as duas.

- Um educador social?

- Isso é fundamental... sempre foi. A interação entre a escola e a casa é... fundamental mesmo porque o trabalho muitas vezes tem de ser continuado, não pode ser só aqui na escola. Há que sensibilizar a família ou dar-lhes apoio para eles também conseguirem colaborar naquilo em que nós estamos a fazer.

-Acha que neste momento temos as condições para termos uma escola para todos?

-Não... não temos... ainda. Estamos a caminhar... e umas estão melhor do que outras. Mas se olharmos à nossa volta, nem todas as escolas estão preparadas para isso.

-Concorda com a inclusão?

-Concordo até certo ponto, há aqueles alunos que realmente pelas características que têm não faz sentido que estejam em certas aulas, determinadas disciplinas. Aí... não há atividades possíveis para realizar com eles... acho eu, eu posso estar redondamente enganada. Mas acho que sim dentro da sala com técnicos, com apoio, com recursos humanos, turmas pequenas com as condições que são necessárias e acho que é possível.

-Acha importante que se façam este tipo de estudos?

-Muito importante. Até para se ver bem como reagem os alunos com professores diferentes. E estamos a falar de uma aluna que consegue a nível da matemática tem um algum desempenho, pelo menos é a sensação que eu tenho em termos do meu trabalho.

- Mas tem algumas limitações não é? A nível cognitivo...

- Mas já tive alunos com mais limitações ainda do que ela. Ela mesmo ao nível do cálculo, nem que se recorra da calculadora, mas sabe usá-la. Trabalha-se bem com ela. Tem uma certa autonomia naquele tipo de tarefas.

- Obrigada!

Análise das Ideias-Chave da Entrevista Caso - 3

Sujeito entrevistado: M

Grau académico: Licenciatura

Qualidade do sujeito entrevistado: Professora de Matemática com 18 anos de serviço

- A proximidade física com os alunos com necessidades especiais “...Ah... Nós quando temos alunos destes sabemos que eles precisam de um apoio mais individualizado...” “...Facilita. Embora seja uma turma que exige muito...”
- A importância da comunicação não-verbal” Acho que sim, sem dúvida... sem dúvida porque os alunos reparam nisso. Eles reparam... Nós fizemos aqui à uns anos atrás, eu lembro-me, os alunos fizeram uma festa de teatro em que estavam a imitar os professores... E nós aí é que nos apercebemos dos gestos ou daquilo que fazemos dentro da sala de aula... não tínhamos noção só quando eles nos começaram a imitar. Exerce muita influência. “
- O professor tem de ter consciência do modo como comunica com todos os alunos “...é meio caminho andado para os motivarmos...”
- Falta de formação na área da comunicação “...Eu acho que era fundamental...”
- Muitas vezes as nossas expressões traem a nossa comunicação verbal”... E isso acontece... nós sentimos...”
- Falta de consciência no uso da comunicação não-verbal”... Não é muito consciente... não... penso que é natural, mas não sei...”
- A proximidade física com alunos com necessidades educativas especiais é importante “...comecei a perceber que a F precisava de firmeza mas também desta aproximação...”
- A importância da comunicação não-verbal para a manutenção da ordem na sala de aula “...Porque eles percebem logo as regras no início. Eu gosto muito de estabelecer regras ao início e gosto que eles percebam isso, que acho que é fundamental e depois se calhar basta só um gesto ou um olhar para eles perceberem, para recordarem que aquilo não podem...”
- Balanço positivo da integração”... em turmas pequenas faço um balanço positivo. Em turmas maiores... nem sempre é fácil depende...”
- Dificuldade da aplicação da nova legislação”... A conceção da lei é uma coisa mas adaptá-la à realidade é outra completamente diferente. É sempre o eterno problema, nós é que estamos dentro da sala de aula, nós é que estamos no terreno. E muitas vezes as coisas não são como alguém idealizou na teoria não é? E ultimamente acontece muito,

as leis nem sempre se adaptam. Portanto, devia haver um estudo prévio ou um período experimental...”

- Falta de formação para a implementação da nova legislação”... porque nós funcionamos muito com base no conhecimento empírico ou até na nossa própria forma de ser. Uns professores têm mais jeito eu vou mesmo falar assim, para lidar com situações destas, outros têm menos. Mas isto é tudo a nível da nossa experiência profissional, nunca de formação...” ... Era ter uma formação nessa área ...uma formação global...”
- Urgência de adequar a formação inicial de professores a nova legislação”... os que estão a ser formados de base seria logo o ideal, preparar mesmo. Porque acho que assim ainda será mais fácil, eles assimilarem essa ideia desde o início...”
- Em algumas situações é importante a presença do professor de educação especial na sala de aula “Era importante ir o professor de educação especial a sala de aula.”
- A importância de existir uma hora semanal comum a todo o conselho de turma para definir estratégias conjuntas”... Agora se houvesse uma hora comum ao conselho de turma e onde fossem focados estes vários aspetos ai isso sem dúvida...”
- A programação para os alunos com necessidades especiais é encarada no contexto da diferenciação pedagógica “...Ah... não, não tem sido um trabalho assim tão grande até a data. Encara-o dentro do contexto da diferenciação, dentro da sala de aula tenho de respeitar o ritmo de cada aluno.”
- Falta de recursos na escola para uma política de inclusão adequada”... A sensação que eu tenho é que não as escolas que até estão desprovidas de professores na área do ensino especial...”
- A necessidade da presença de outros técnicos na escola “Outros técnicos... isto é importante que fosse multidisciplinar.”;” Terapeutas da fala, na área da psicologia também, acho que era importante.”
- Concordância com a inclusão dentro de determinados parâmetros “Concordo até certo ponto, há aqueles alunos que realmente pelas características que têm não faz sentido que estejam em certas aulas, determinadas disciplinas. Aí... não há atividades possíveis para realizar com eles... Mas acho que sim dentro da sala com técnicos, com apoio, com recursos humanos, turmas pequenas com as condições que são necessárias e acho que é possível. “
- Necessidade de repensar uma escola para todos ” Não... não temos... ainda. Estamos a caminhar... e umas estão melhor do que outras. Mas se olharmos à nossa volta, nem todas as escolas estão preparadas para isso.”

ANEXO IV

Questionário - CASO 3. Professora “M”



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LINEA DE INVESTIGACIÓN: ORIENTAÇÃO E INTERVENÇÃO
PSICOPEDAGÓGICA

QUESTIONÁRIO

Prezado(a) colega professor(a) do Agrupamento de Escolas de Colmeias,

O presente questionário destina-se ao desenvolvimento de um estudo, integrado no Doutoramento na área das Ciências da Educação, com Especialização em Orientação e Intervenção Psicopedagógica, em que se pretende conhecer:

- as representações dos professores perante a inclusão
- as perceções e conceções que têm acerca dos *skills* de comunicação no processo de ensino / aprendizagem
- a interação comunicativa dos professores do regular em turmas com alunos com NEE
- da aplicação do novo enquadramento legal para a inclusão (Decreto-Lei nº3/2008)

Neste sentido, venho solicitar a sua colaboração no preenchimento do mesmo, da forma mais fiel e objetiva possível. Sabemos que esta é uma tarefa exigente e por esse motivo gostaríamos de agradecer antecipadamente a atenção dispensada e reafirmar a importância da sua colaboração nesta pesquisa, que pretende contribuir, ainda que de forma modesta, para o debate sobre o conceito de “interação comunicativa dos professores do regular em turmas com alunos com necessidades educativas especiais nee”

Atenciosamente,

Célia Sousa

(celiasousa@esel.ipleiria.pt)

POR FAVOR, LEIA TODO O QUESTIONÁRIO ANTES DE RESPONDER. É FUNDAMENTAL RESPONDER A TODAS AS QUESTÕES QUE LHE SÃO COLOCADAS, MAS LEMBRE-SE QUE NÃO HÁ RESPOSTAS CORRECTAS OU INCORRECTAS, DESEJAMOS APENAS SABER O QUE REALMENTE PENSA.

PREENCHA, SEMPRE QUE POSSÍVEL, COM UMA

X

PARTE I – Caracterização Profissional dos Professores

1.1. Sexo:

Feminino Masculino

1.2. Tempo de Serviço até 31/08/2008:

0 – 5 anos 6 – 11 anos 12 – 17 anos 18 – 23 anos Mais de 23 anos

1.3. Situação Atual:

Professor(a) do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Professor(a) do 3.º Ciclo do Ensino Básico

1.4. Formação:

1.4.1. – Habilitação Académica:

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento Outra _____

1.4.1.1. – Frequentou algum seminário, conferência ou ação de formação, especificamente sobre o novo enquadramento legal para a inclusão (Decreto-Lei nº3/2008)?

Sim Não

1.4.1.1.1. – Se respondeu **sim**, diga em que medida tal formação foi útil para a melhoria da sua prática enquanto professor:

Sim, muito Sim, pouco Não contribuiu

1.4.1.1.2. – Se respondeu **não**, considera que essa formação seria:

Muito importante Importante Pouco importante

1.4.2. - Acha que a formação que possui é adequada ao trabalho que tem de desenvolver com crianças com nee:

Sim Não

1.4.2.1. – Se respondeu **não**, considera que essa formação deveria ser:

- Ministrada na formação inicial
- Ao longo da vida / formação continua
- Auto-formação

PARTE II – Grau de Conhecimento sobre o novo enquadramento legal para a Inclusão (Decreto-Lei nº 3/2008)

2.1 A abordagem pedagógica inerente à inclusão nas escolas exige de todos os professores de todas as disciplinas e áreas curriculares um desenvolvimento de competências profissionais nesse domínio.

Assinale o seu grau de concordância ou discordância relativamente à afirmação apresentada, tendo em conta que:

(**3-** não concordo;**2-** concordo pouco;**3-** concordo;**4-** concordo plenamente)

1	2	3	4
			X

2.2 Relativamente ao novo enquadramento legal para inclusão (Decreto-Lei nº3/2008), assinale a opção que lhe parecer mais de acordo com o seu grau de conhecimento / informação acerca dos pontos apresentados:

(**1-** não conheço; **2-** conheço pouco; **3-** conheço; **4-** conheço bem; **5-** conheço muito bem):

	1	2	3	4	5
Objetivos			X		
Princípios orientadores			X		
Participação dos pais e Encarregados de Educação			X		
Organização da escola segundo (Decreto-Lei nº3/2008)			X		
Procedimentos de referenciação e avaliação			X		
Medidas educativas			X		

2.3 O novo enquadramento legal para inclusão (Decreto-Lei nº3/2008), tem como objetivo promover a educação inclusiva visando a equidade educativa. Nas últimas décadas o movimento da escola inclusiva tem vindo afirmar-se como um direito universal e tem por base algumas orientações emanadas a nível mundial.

Conhece algum dos documentos que se seguem?

Documento	Data	Não conheço	Ouvi falar	Conheço
Constituição da República. (1986, Outubro 14). Lei nº 46/86 alínea c) do n.º1 do artigo 198.º	1986			X
Declaração de Salamanca	1994		X	
Fórum Educacional de Dakar	2000		X	
Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde (CIF)	2004		X	

PARTE III - Envolvimento/Articulação entre os diferentes intervenientes no processo de inclusão

3.1 Como define a interação / relação do professor da Turma / Diretor de Turma com o professor de Educação especial:

Muito Boa Boa Satisfatória Fraca Muito Fraca

3.1.1 Relativamente a essa interação, considera que:

(assinale **uma só** opção)

- Funcionam como se fossem membros de uma mesma equipa
- Colaboram um com o outro de forma meramente ocasional
- Convivem, mas não trabalham em conjunto
- Ignoram totalmente a existência um do outro
- Funcionam como se fossem membros de equipas adversárias

3.2 São feitas reuniões entre o professor de Educação Especial e o professor da Turma / Diretor de Turma para coordenar o acompanhamento dos alunos com NEE?

Sim Não

3.2.1 Se respondeu **sim**, com que finalidade?

(pode assinalar mais de uma opção)

- Preparação e elaboração do Plano Educativo Individual
- Preparação e elaboração do currículo e respetivas estratégias de intervenção
- Reflexão de situações vividas pelo professor da turma no âmbito da sala de aula
- Reflexão de estratégias adequadas a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos
- Avaliação dos alunos

Outra: _____

3.2.2 Se respondeu **não**, considera que estas reuniões seriam:

Muito importantes Importantes Pouco importantes

3.3 Para cada uma das interrogações assinale o seu grau de influência:

(1-nenhuma; 2-pouca; 3-alguma; 4- muita; 5- total)

	1	2	3	4	5
Em que medida influencia os colegas a se interessarem pela promoção de uma escola para todos?		<input checked="" type="checkbox"/>			
Em que medida influencia os órgãos de gestão a se interessarem pela promoção de uma escola para todos?		<input checked="" type="checkbox"/>			
Em que medida influencia os alunos a se interessarem pela promoção de uma escola para todos?				<input checked="" type="checkbox"/>	
Em que medida influencia os pais a se interessarem e participarem na promoção de uma escola para todos?		<input checked="" type="checkbox"/>			

3.4 Como define a sua interação / relação do professor da Turma / com os alunos com necessidades especiais:

Muito Boa Boa Satisfatória Fraca Muito Fraca

3.4.1 Relativamente a essa interação, considera que:

(assinale **uma só** opção)

- Funciona com a turma como um todo como se uma fosse equipa
- Interage com o aluno com nee do mesmo modo do que com os outros alunos
- Prepara material diferenciado adequado às necessidades dos alunos com nee (s)
- Ignora totalmente a existência do aluno
- Interage um maior número de vezes com o aluno com nee (s)

3.4.2 Nessa interação concorda que a comunicação não-verbal é fundamental para a relação Professor/ aluno?

Sim Não

3.4.3 Este tipo de comunicação não-verbal pode favorecer:

- | | | | | |
|-------------------------|-----|-------------------------------------|-----|--------------------------|
| A disponibilidade. | Sim | <input checked="" type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| O aumento de confiança. | Sim | <input checked="" type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| O afeto. | Sim | <input checked="" type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |

3.4.4 Análise de alguns comportamentos não-verbais utilizados nas aulas.

Assinale com uma cruz o que lhe parece mais adequado.

1. Circular pela sala

- Facilita a interação com os alunos
- Facilita a comunicação
- Ajuda a comunicação verbal

2. Utilizar a mão direita para apontar

- Ajuda na explicação
- Para incidir em pontos importantes
- Como estímulo visual para facilitar a compreensão dos alunos

3.Estender os braços e gesticular com as mãos

- Ajuda a explicar conceitos
- Para provocar mais interesse

4.Aproximar-se dos alunos com nee

- Proximidade física favorece a compreensão dos alunos
- Facilita a aprendizagem e melhora as relações
- Ajuda a explicar os conteúdos

5.Acenar com a cabeça positivamente

- Para demonstrar que está de acordo com o aluno.
- Para encorajar os alunos a falarem.

6.Olhar de frente para a turma

- Demonstra disponibilidade para atender os alunos.
- para demonstrar uma atitude positiva com os alunos.
- Como demonstração de interesse pelo que os alunos disseram.
- Para controlar a turma.

7.Olhar em determinadas direções e fixamente.

- Para impor a disciplina.
- Para impor o silêncio.
- Para chamar atenção da matéria

8.Sorrir

- Porque está satisfeita(o) com os alunos. **X**
- Para incentivar o(s) aluno(s) a participarem. **X**
- Para dar segurança.
- Para melhorar as relações. **X**

PARTE IV – Efeitos da inclusão nas aprendizagens dos alunos**4.**

4.1 Indique o seu nível de satisfação em relação aos efeitos da inclusão nas aprendizagens dos alunos:

Muito Satisfeito Satisfeito Insatisfeito **X** Muito Insatisfeito

4.2 Em sua opinião, a inclusão têm possibilitado aos alunos:

(**1**-Nunca; **2**- Raramente; **3**-Às vezes; **4**-Na maioria das vezes; **5**-Sempre):

	1	2	3	4	5
Desenvolver capacidades / aptidões			X		
Estimular o respeito pela diversidade dos indivíduos e grupos				X	
Adquirir mais conhecimento				X	
Formar cidadãos aptos para a vida social				X	
Criar hábitos de trabalho e disciplina				X	
Desenvolver o sentido de apreciação estética do mundo			X		
Conviver com pessoas da mesma idade				X	
Valorizar as diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão			X		
Ter amigos / fazer amizades			X		
Desenvolver a autonomia dos alunos				X	
Promover a apropriação de métodos de estudo e de organização			X		
Estimular a relação entre a diferença				X	
Contribuir para a participação na vida cívica				X	
Ajudar cada aluno a conhecer-se melhor				X	
	1	2	3	4	5
Motivar os alunos para "uma escola para todos"				X	
Contribuir para o desenvolvimento pessoal				X	
Desenvolver o espírito crítico			X		
Apoiar pedagogicamente os alunos nas várias disciplinas			X		
Contribuir para promover o desenvolvimento de competências de auto-aprendizagem			X		
Estimular a curiosidade intelectual			X		
Contribuir para o desenvolvimento intrínseco de princípios éticos			X		

Criar princípios e valores humanos				X	
Desenvolver competências académicas				X	

4.3 Com a publicação do Decreto-Lei nº3/2008, foram introduzidas alterações significativas nas respostas educativas aos alunos com NEE. Há uma série de alterações reais que permitem que os alunos com NEE sejam alvo de respostas adequadas às suas problemáticas ao longo do seu percurso escolar.

4.3.1 Indique qual o seu posicionamento tendo em conta as referidas alterações.

(1- não concordo; 2- concordo pouco; 3- concordo; 4- concordo plenamente)

	1	2	3	4
Delimita a população alvo em Educação especial				X
Define os direitos e deveres dos pais / encarregados de educação no exercício do poder paternal, nos aspetos relativos à implementação da educação especial			X	
Define a adequação do processo de aprendizagem integrando medidas educativas		X		
Prevê a criação de uma rede de escolas de referência para o ensino bilingue de surdos			X	
Prevê a criação de uma rede de escolas de referência para o ensino cegos e com baixa visão			X	
Estabelece a possibilidade de os agrupamentos de escolas organizarem respostas específicas e diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado		X		
Prevê a possibilidade de os agrupamentos desenvolverem parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras			X	
Estabelece que as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, escolas profissionais direta ou indiretamente financiadas pelo Ministério da Educação, não possam rejeitar a matrícula ou inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas que manifestem			X	

PARTE V – Sugestões/Alterações

5.1 Na sua opinião, para que a inclusão fosse plena do ponto de vista das aprendizagens dos alunos, dever-se-ia promover:

(ordene do 1 a 10 por ordem de importância, sendo o 1 o menos importante e o 10, o

mais importante)

- O relacionamento com a família **7**
- A formação contínua dos professores **8**
- O investimento nas instalações e nos equipamentos **3**
- A colocação de diferentes técnicos (terapeuta da fala, psicólogo) **10**
- A melhoria da segurança no espaço escolar **1**
- As atividades mais lúdicas que cativem os alunos **2**
- O investimento em material didático e pedagógico **6**
- A criação de programas mais interessantes do ponto de vista funcional **5**
- Uma maior e melhor comunicação entre os professores **4**
- O aumento do número de professores especializados **9**

5.2 Está disponível para fazer algum investimento relativamente à melhoria da inclusão, no sentido de contribuir cada vez mais para a existência de “uma escola para todos”?

Sim Não

5.3 Se pretender, sugira as alterações que lhe parecem fundamentais para que a aplicação do Decreto-Lei nº3/2008 se torne efetiva e enriquecedora para a escola dos nossos dias (se necessário utilize o verso da folha):

TERMINOU O PREENCHIMENTO DESTE QUESTIONÁRIO.

Obrigada pela colaboração!

