



# Desafios da Educação Inclusiva

---

Coordenação: Maria Madalena Baptista

## FICHA TÉCNICA

**Editora:** Instituto Politécnico de Coimbra.  
Escola Superior de Educação, Núcleo de  
Investigação em Educação, Formação e  
Intervenção.

*maio de 2023*

**Título:**

Desafios da Educação Inclusiva

**ISBN:**

978-989-9145-07-8

Suporte Eletrónico / Formato PDF

**Coordenação:**

Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

**Revisão Científica:**

José Pedro Cerdeira e Paula Costa Neves

**Design Gráfico:**

Frederico Pompeu

# Desafios da Educação Inclusiva

---

Coordenação: Maria Madalena Baptista



# Índice

Preâmbulo .....	5
<b>Capítulo 1 - Capacitar os professores para a educação inclusiva: O contributo das práticas de organização cooperativa das aprendizagens na sala de aula.....</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo 2 - Intervenção mediada por pares e inclusão de crianças com perturbação do espectro do autismo.....</b>	<b>25</b>
<b>Capítulo 3 - Modelos de Colaboração Docente e Inclusão de alunos Surdos .....</b>	<b>35</b>
<b>Capítulo 4 - Os desafios que os estudantes Surdos enfrentam na Escola Superior de Educação de Coimbra: a perspetiva dos intérpretes de Língua Gestual Portuguesa .....</b>	<b>53</b>
<b>Capítulo 5 - Alcançar a equidade através da gestão curricular .....</b>	<b>61</b>
<b>Capítulo 6 - Educação, Arte e Inclusão .....</b>	<b>75</b>
<b>Capítulo 7 - Estudo Exploratório da Produção Científica Realizada no Âmbito do Mestrado em Educação Especial da ESEC no ano de 2018 .....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXO 1 - Análise de Conteúdo .....</b>	<b>111</b>
1.1 Objetivos das Intervenções/Investigações .....	111
<b>ANEXO 2 - Análise de Conteúdo .....</b>	<b>113</b>
1.2 Instrumentos de intervenção e de avaliação das Investigações/Ações.....	113
<b>ANEXO 3 - Base de dados no SPSS e quadros de medidas de associação .....</b>	<b>123</b>



## Preâmbulo

Insistentemente proclamada e alvo das mais fervorosas declarações, a inclusão continuará a ser um objetivo a perseguir, mas ainda longe de corresponder à realidade que vivemos. Para passar dos princípios à prática há um ainda longo caminho a percorrer que implica, não só, mudar perspetivas e atitudes, mas igualmente implementar transformações e novas formas de atuar nos vários contextos de vida da pessoa diferente.

Nesse sentido, o debate, a reflexão e as experiências levadas a cabo na linha de uma educação verdadeiramente inclusiva assumem destacada importância e, de forma particular, quando desenvolvidas nos contextos da formação de educadores e professores.

É, pois, no âmbito dos cursos de mestrado em Educação Especial e Ensino da Língua Gestual Portuguesa, enquanto espaço de reflexão e formação de agentes educativos, que surge a presente publicação intitulada *Desafios da Educação Inclusiva*.

O modelo até agora privilegiado na realização dos relatórios finais centra-se na elaboração de materiais, implementação de intervenções com impacto real sobre os contextos intervencionados (crianças/alunos com dificuldades específicas ou deficiências, famílias, professores e outros técnicos) ou lançamento de pistas de intervenção. Assim, nem sempre os resultados obtidos corresponderão à produção de conhecimento diretamente generalizável, o que exigiria metodologias e condições de pesquisa inviáveis no quadro de realização destes cursos.

Mas a experiência mostrou que, mesmo quando os números não foram tão evidentes, o trabalho levado a cabo pelo estudante-investigador, contribuiu positivamente, deixando uma marca real nos percursos de vida escolar e constituindo, frequentemente, uma importante fonte de apoio da própria família da criança/aluno e, nalguns dos casos intervencionados, com notórias consequências positivas igualmente para os pares.

A presente publicação insere-se no âmbito das atividades do Núcleo de Investigação, Formação e Intervenção, mais especificamente na sua linha de Educação Especial e Inclusiva, e é apenas uma breve amostra do trabalho realizado, a que esperamos dar continuidade. Sem pretensões, esta publicação visa ser, tão-só, mais um pequeno contributo para vencer esse desafio de todos nós e de todos os dias que é cumprir a construção de uma escola e uma sociedade naturalmente inclusivas, sendo constituída por sete capítulos a saber:

### **Capítulo 1 - Capacitar os professores para a educação inclusiva: O contributo das práticas de organização cooperativa das aprendizagens na sala de aula**

Neste capítulo, os autores começam por apresentar algumas das potencialidades do uso das metodologias de organização cooperativa das aprendizagens, como alternativa à utilização indiferenciada de práticas de ensino competitivas e seletivas da escola tradicional, para em seguida sublinharem a possibilidade destas metodologias poderem ser articuladas com outras metodologias de diferenciação pedagógica e de promoção de práticas educativas mais inclusivas. Por fim, apresentam algumas propostas para os professores planificarem as tarefas de aprendizagem na sala de aula, assim como algumas reflexões sobre o novo papel do professor como gestor dos processos de aprendizagem.

### **Capítulo 2 - Intervenção mediada por pares e inclusão de crianças com perturbação do espectro do autismo**

Neste capítulo, as autoras começam por definir a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e as suas principais características enquanto perturbação do neurodesenvolvimento. Realçam a escola enquanto espaço de construção social importante para o desenvolvimento interpessoal e defendem ser fundamental que os alunos com desenvolvimento atípico recebam apoio dos colegas e profissionais da instituição de ensino para aprenderem comportamentos sociais, sendo os Programas de Intervenção de Pares Mediadores uma forma de desenvolver estas habilidades, uma vez que são um recurso que tem tido bons resultados na promoção da interação social entre pares além de promover habilidades académicas.

### **Capítulo 3 - Modelos de Colaboração Docente e Inclusão de Alunos Surdos**

Nesse capítulo, é salientada a responsabilidade que cabe à escola na construção do conhecimento, para a criatividade e para a inovação, urgindo assegurar a criação de espaços de reflexão e formação, incluindo na área de LGP, numa perspetiva de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral. A hierarquia dos modelos tradicionais de conceber o conhecimento são substituídos pela horizontalidade, em que todos são agentes do processo e, portanto, todos têm vez e voz no processo de ensino aprendizagem.

### **Capítulo 4 - Os desafios que os estudantes Surdos enfrentam na Escola Superior de Educação de Coimbra: a perspetiva dos Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa**

Neste capítulo, os autores pretendem identificar, segundo a perspetiva dos Intérpretes de Língua Gestual, os desafios enfrentados por estudantes surdos que frequentaram ou frequentam cursos de licenciatura na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC). Para o efeito, utilizaram uma metodologia qualitativa com recurso a entrevistas semiestruturadas realizadas a três Intérpretes de Língua Gestual, a exercerem funções na ESEC. Com base na análise de conteúdo qualitativa das entrevistas, definiram categorias relacionadas com os desafios enfrentados pelos estudantes surdos e com as estratégias criadas pelos próprios estudantes e pelos Intérpretes de Língua Gestual para responder a esses desafios. Finalmente, fizeram algumas recomendações para ajudar a superar os desafios identificados.

## **Capítulo 5 - Alcançar a equidade através da gestão curricular**

Neste capítulo, a autora pretende dar a conhecer o que existe na literatura e na legislação portuguesa, sobretudo nos Decreto-Lei n.ºs 55 e 54/2018, sobre a temática da gestão curricular e apresentar um exemplo no âmbito da disciplina de Português do sétimo ano de escolaridade, defendendo que o paradigma educacional encontra-se num processo de mutação, o que acarreta alterações ao nível das configurações curriculares. Sublinha ainda a necessidade de reconhecimento das individualidades de cada aluno, assim como de uma adequada resposta às mesmas, não descuidando a urgência de adaptar, em articulação com a prática letiva, os procedimentos avaliativos às especificidades dos alunos.

## **Capítulo 6 - Educação, Arte e Inclusão**

Neste capítulo, os autores defendem que a arte, aliada a uma visão inclusiva das abordagens, na qual se integra a expressão plástica, permite integrar mais facilmente todas as crianças, dado que uma das finalidades desta área disciplinar é contribuir para uma cultura de sensibilidade e de criatividade individual. Ademais, reconhecem ainda a arte como meio de desenvolvimento e formação do ser humano, uma vez que amplia as suas capacidades cognitivas, afetivas e expressivas – pelo que o estudo sintetizado neste capítulo tem como finalidade apresentar caminhos para a inclusão escolar, elucidar e refletir sobre a importância da arte para as crianças e apresentar estratégias promotoras de integração coletiva.

## **Capítulo 7 - Estudo Exploratório da Produção Científica Realizada no Âmbito do Mestrado em Educação Especial da ESEC no ano de 2018**

O presente capítulo consiste na apresentação de um estudo exploratório de caracterização dos Projetos de Investigação/Intervenção realizados no âmbito do mestrado em Educação Especial – especialização em problemas do domínio cognitivo e motor ministrado na Escola Superior de Educação de Coimbra e seus impactos. Reporta-se aos projetos concluídos no ano de 2018 e pretende ser um estudo piloto para avaliar a pertinência de o alargar a outros anos do curso, tendo em vista a realização de um observatório da produção científica realizada no contexto daquele mestrado, tanto em termos dos seus contributos para o alargamento do conhecimento na área da Educação Especial, como dos seus impactos nos sujeitos visados nas intervenções.



# Capítulo I - Capacitar os professores para a educação inclusiva: o contributo das práticas de organização cooperativa das aprendizagens na sala de aula

SANDRA MARIA DE OLIVEIRA PIRES <sup>1</sup>  
JOSÉ PEDRO CERDEIRA <sup>2</sup>

## Introdução

Durante muito tempo as políticas educativas dos estados promoveram práticas de formação indiferenciadas, em que a educação se reduzia ao ensino e à transmissão de conhecimentos, seguindo um método centrado no professor, entendido como guardião do processo formativo e em que as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, sendo ensinadas segundo os mesmos procedimentos, como se fossem todas iguais e com as mesmas necessidades de formação. Com este entendimento, todos os que não alcançavam os objectivos da instrução ou que não correspondiam às exigências do sistema, eram penalizados pelos critérios de certificação da formação e excluídos do ensino dito regular, transitando para sistemas de formação específicos (concebidos para a qualificação técnica - dirigida a algumas profissões) ou para sistemas de formação especiais (dedicados a ensinar com uma outra metodologia e com outros parâmetros diferentes do ensino dito normal). No essencial, entendia-se que a qualidade da formação era determinada pela demonstração do grau de assimilação dos conhecimentos transmitidos e pela capacidade do sistema escolar seleccionar os melhores alunos.

Era um sistema piramidal, com “muitos no começo” e apenas com uma “escol no fim”, e em que a “avaliação dos resultados pedagógicos se limitava a verificar (ainda assim mal) quem tinha triunfado e quem tinha falhado” (Campos, 1976, p. 223). Neste sentido, o modelo “justificava-se em si mesmo, por um lado, porque a economia existente não tinha qualquer necessidade de mais pessoas qualificadas e, por outro, porque somente uma fraca porção de indivíduos era julgada capaz de dominar o programa” de estudos (Campos, 1976, p. 222).

No entanto, apesar destas características, a escola também era entendida como um instrumento para “vencer a barreira da ignorância” (Saviani, 1991, p. 18). A instrução adquirida, ainda assim, permitia abrir algumas oportunidades para aqueles que demonstrassem capacidade para aprender, que revelassem tenacidade em face da adversidade ou que evidenciassem uma disciplina de esforço para fazer valer o seu mérito individual. Neste contexto, o sistema escolar seleccionava uns tantos e excluía todos os restantes (a maioria), sobretudo se os alunos não fossem capazes de adquirir o conhecimento transmitido, se não estivessem na posse dos meios (intelectuais, sociais, económicos, culturais...) para acumular adequadamente o conhecimento ou se possuíssem outras “limitações” ou “debilidades” impeditivas de vencer as adversidades do percurso escolar.

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia, Especialista em Gestão Escolar, em Supervisão Escolar, em Educação Inclusiva e mestre em Educação Especial com especialidade no domínio Cognitivo e Motor.

<sup>2</sup> Doutorado em Psicologia Social, professor coordenador na Escola Superior de Educação Coimbra, membro do NICSC e do SUScita do Instituto Investigação Aplicada (i2A) do Politécnico de Coimbra e do Centro de Estudos Interdisciplinares do século XX (Ceis20) da Universidade de Coimbra.

Posteriormente, já no século passado, emergiram novas concepções pedagógicas e políticas, tais como o relatório de Warnock em 1978 e o *Education Act* em 1981 (citado por Lindsay et al, 2020), fazendo ressaltar de novo um certo ideal iluminista, segundo o qual a educação podia ser um instrumento de construção da cidadania e de formação pessoal e social de todos os jovens (Campos, 1991), devendo os estados garantir o direito de acesso de todos os cidadãos ao conhecimento. Neste sentido, passou a entender-se que todas as crianças deveriam ter direito à educação e às mesmas oportunidades de aprendizagem, segundo princípios de equidade, pelo que a escolaridade se tornou obrigatória, por períodos cada vez mais longos, diversificando-se em modalidades de ensino, em programas de conteúdos e ampliando a gama dos seus objectivos e finalidades últimas (Cerdeira et al, 1996). A proclamação da Educação para Todos na conferência mundial em Jomtien na Tailândia (Unesco, 1990), atribuiu à escola este duplo dever. Por um lado, de servir uma função de preparação para a vida, no sentido da escola ser um instrumento de abertura ao mundo e de afirmação do melhor que há em cada um, conforme Paulo Freire (1967) tinha já preconizado antes, mas também, por outro lado, o dever da escola contribuir para que cada um aprenda a participar na comunidade através de práticas cooperativas entre adultos e crianças no contexto da relação entre a escola e todas as demais instituições (Campos, 1990).

No entanto, foi só a partir da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), assinada por quase uma centena de países, que se vieram a estabelecer os princípios fundamentais da escola e da educação inclusiva. O empenho político dos estados na redução das desigualdades sociais, e o investimento na produção de conhecimento científico sobre os benefícios dos processos de inclusão, suscitaram abordagens multidisciplinares sobre a educação inclusiva de todas as crianças, tendo culminado num aumento considerável de trabalhos de investigação e na produção de referenciais importantes, assim como num acréscimo de modelos de boas práticas inclusivas para escolas de todos os graus, em múltiplos países do mundo (Ainscow, 1990, 1991, Ainscow & Ferreira, 2003).

Em consequência, o valor das experiências pedagógicas de inclusão foi produzindo na opinião pública um ganho de consciência sobre a importância da educação de todas as crianças, assim como um reforço da percepção de que todas as crianças apresentam as suas necessidades educativas específicas, pelo que as metodologias de organização inclusiva das aprendizagens podem ser benéficas para todos. Neste sentido, promover uma educação inclusiva é garantir para todos os cidadãos a realização plena dos direitos legais, sociais e políticos consagrados nas declarações formais dos estados, por exemplo, elencados na já mencionada Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).

O objectivo deste trabalho é evidenciar a importância instrumental das acções de capacitação de professores e educadores, para que estes, através do ganho de novas competências, possam contribuir activamente para a difusão de boas práticas de educação inclusiva, não só dentro da sala de aula, como também nas diferentes esferas em que a escola contribuiu para assegurar a realização plena do potencial humano de todas as crianças e a construção de uma sociedade mais livre, no sentido que lhe deu Freire (1967).

## Formação de professores

Na América latina, são inúmeros os discursos sobre a necessidade de promover políticas de educação inclusiva e sobre a importância de incluir todos os alunos nas aprendizagens a realizar na sala de aula e não apenas no ambiente escolar. No entanto, apesar deste enunciado de intenções, em alguns estados do interior do Brasil, continua a não ha-

ver formação disponível para capacitar todos professores para o uso das metodologias de educação inclusiva. Neste sentido, a construção de programas de formação de professores para a utilização de boas práticas de organização inclusiva das aprendizagens na sala de aula pode ser um instrumento fundamental para promover a inclusão dos alunos com necessidades educativas específicas e a construção de uma escola mais inclusiva.

A legislação brasileira, desde a Constituição Federal de 1988, menciona a formação de professores como relevante para o processo ensino aprendizagem, tendo sido ratificada pela Lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96, e pela Lei Brasileira de Inclusão LBI 13.146/2015. De acordo com este enquadramento normativo, todos os professores e todos os educadores têm direito a aceder a formação específica para avaliarem as necessidades educativas dos seus alunos, para identificarem as suas potencialidades e as suas limitações, de modo a reunir a informação necessária para conceberem metodologias pedagógicas ajustadas às diferentes necessidades dos seus alunos, mas também modelos de organização da aprendizagem significativos que promovam o respeito pela diferença e a construção de uma comunidade mais inclusiva.

Perrenoud defende a diferenciação pedagógica das aprendizagens na sala de aula porque assume que todos os alunos são diferentes, tanto no que respeita aos ritmos de aprendizagem, como nos métodos usados para aprender, entendendo que “as pessoas não podem aprender todas do mesmo jeito” (Perrenoud, 2000, p. 26). Em consequência, defende a necessidade dos professores procederem à observação prévia das necessidades específicas dos seus alunos, para depois planearem diferentes metodologias pedagógicas com o objectivo de responderem com mais eficácia a diferentes necessidades educativas, ensinando assim de uma forma diferente. Nesse sentido, as metodologias de diferenciação pedagógica devem ser entendidas como um instrumento de transformação das práticas educativas, uma vez que possibilitam aos alunos a construção de novos conhecimentos, através da reconstrução de conhecimentos já adquiridos, para alcançarem uma compreensão mais significativa das aprendizagens, num contexto de interacção com os outros e de confrontação com diferentes métodos, com diferentes interlocutores e com diferentes práticas de aprendizagem.

Neste sentido, segundo Perrenoud (2001, p. 26), “toda a situação didáctica proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles”. O que significa que podem ocorrer dificuldades de aprendizagem sempre que se identificar uma divergência entre os objectivos definidos pela escola, a estratégia de actuação do docente na sala de aula e as necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes, já que há sempre alguns alunos que não conseguem corresponder às propostas de actividades dos professores e da escola. Seja no domínio das aprendizagens cognitivas, sociais, afectivas ou motoras, o certo é que há sempre alguns estudantes com dificuldades em realizar aprendizagens em alguns conteúdos, com alguns métodos e com certos ritmos.

Nessa conjuntura é atribuído ao docente um papel fundamental como mediador de todo o processo ensino aprendizagem, por duas ordens de razões igualmente importantes. Por um lado, porque cabe ao professor organizar as suas práticas educativas na sala de aula em função da observação das necessidades específicas dos seus alunos e da avaliação dos métodos mais eficazes de promoção das aprendizagens. Por outro lado, porque o professor deve ponderar as suas intervenções, o uso dos recursos na sala, a adequação das metodologias para a cada momento realizar ajustes, alterações, diferenciações para gerir em contínuo uma dinâmica de processos muito diferenciados a ocorrer em simultâneo, não podendo por isso limitar-se a assistir ao sucesso de uns e ao insucesso de outros.

Nesse contexto, Cunha e colaboradores afirmam que uma boa capacitação “profissional possibilita ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno e da família no auxílio da recondução das intervenções, quando elas não alcançam os resultados esperados no ambiente familiar ou na escola” (2014, p. 90). Diante disso, é relevante que o docente tenha conhecimento dos decretos, leis, declarações e portarias legais que garantem a protecção dos direitos das crianças com necessidades educativas específicas, bem como as teorias e modelos mais adequados para fundamentar as escolhas de metodologias inclusivas de educação.

Assim sendo, para Cunha e colaboradores entendem que “é fundamental pensar na escola como *locus* de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / sobredotação e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação ao seu saber-fazer” (2013, p. 19). O que significa que a formação pode ser um instrumento útil para gerar mudanças nas práticas educativas e que pode alcançar um impacto muito importante se envolver todos os docentes de uma mesma escola.

No entanto, uma parte significativa de profissionais da educação não realizaram ainda formação para trabalhar com crianças com necessidades educativas específicas. Em muitas escolas, ainda não há disponibilidade de ofertas de formação para capacitar os professores na construção de respostas diferenciadas para suprir as diferentes necessidades dos seus alunos, pelo que, infelizmente, muitos alunos ainda não acederam às oportunidades necessárias para mudarem a sua vida. A construção de uma política de formação de professores e educadores e de um sistema de oferta de formação na rede de ensino pública ou particular de escolas ainda é insuficiente para as necessidades, pelo que é necessário construir e propor cursos de iniciação, de aperfeiçoamento, de especializações *lato sensu*, uma vez que as carências são grandes, pondo em causa a capacidade de actuação de todos os profissionais da rede de educação escolar.

Nesses termos, as Directrizes Curriculares Nacionais afirmam que: “os estudos mostram a necessidade de uma melhoria na formação de professores para atender os alunos de inclusão e aprender a lidar com a diversidade dos alunos; incentivar actividades de enriquecimento, elaborar e executar projectos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias, material de apoio, desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe” (Dutra et al, 2010, p. 7).

Assim sendo, o próprio Ministério da Educação reconhece a necessidade de formação dos profissionais da educação para que possam prestar um trabalho de qualidade, em parceria tanto as salas de aula regulares quanto os profissionais das salas de atendimento educacional especializado. Ressaltando ainda, que o ambiente de funcionamento das salas de atendimento educacional especializado (AEE) devem dispor de materiais pedagógicos apropriados, de modo que, o uso desses materiais associados a metodologias ajustadas às necessidades individuais de cada discente com deficiência possa promover o desenvolvimento do estudante tanto em relação ao saber sistematizado quanto contribuir para a autonomia em todos os aspectos.

## Pedagogias diferenciadas

Afirmar a importância dos professores promoverem a diferenciação pedagógica não se limita simplesmente a evidenciar apenas a importância de incluir crianças com deficiên-

cia, bem pelo contrário, é necessário incluir todas as crianças. Segundo Allan e Tomlinson (2002, citados por Mello, 2007) é de suma relevância que os docentes desenvolvam uma prática pedagógica diferenciada, analisando os empenhos e capacidades de aprendizagem de cada sujeito, de forma a reduzir o insucesso escolar e especialmente, visando a aprendizagem das crianças, respeitando a individualidade, o desenvolvimento e os interesses.

O que significa que a formação de professores não se deve dirigir apenas para capacitar os docentes para o trabalho com crianças com necessidades específicas, mas para trabalharem com todas as crianças, já que todas as crianças têm necessidades específicas, pelo que todas podem e devem aprender em conjunto e em interação contínua umas com as outras, potenciando assim os benefícios da aprendizagem em sala de aula. Por exemplo, Glat sublinha esta ideia e acrescenta que “a educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos e onde os mecanismos de selecção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. (...) precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projecto-pedagógico, seus recursos didácticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social” (Glat, 2007, p. 16).

Ainda nesta linha de pensamento, Esteves (2017) chama a atenção para algumas necessidades que a formação de professores deve resolver, já que afirma que “a pedagogia diferenciada, recomendada há muitas décadas pelos especialistas em educação, é geralmente tida, pelos professores, como desejável em tese, mas declarada como impossível na prática, nas atuais condições existentes nas escolas” (p. 13). Ou seja, apesar de muitos professores reconhecerem a importância da educação inclusiva, o desconhecimento dos métodos e das boas práticas de inclusão pode gerar indevidamente a ideia de que não é possível promover a inclusão na sala de aula, o que significa que um dos primeiros objectivos a atingir com a formação é o de remover os preconceitos sobre o que é e não é a inclusão e proporcionar o acesso a conhecimento de boas práticas capazes de mostrar que qualquer professor pode ser bem sucedido se obtiver as competências necessárias através da formação.

Nesse sentido, é preciso reflectir sobre a mudança das práticas de formação dos docentes. Por exemplo, pode ser de extrema importância reforçar os modelos de formação inicial de professores, porque é nesse contexto de formação inicial que muitas vezes se estruturam as bases de todas as práticas posteriores de gestão das aprendizagens nas salas de aula e nas escolas. É preciso também reforçar as metodologias usadas na profissionalização de docentes, passando a ser uma necessidade imprescindível o recurso a sistemas de formação contínua no quotidiano da vida dos professores nas escolas. Consequentemente, é indispensável pensar uma nova escola, com uma prática pedagógica mais reflexiva, onde o docente seja continuamente capacitado com novas competências, de modo a responder às diferentes necessidades no espaço escolar, com uma prática docente mais eficaz.

No entanto, Crochík et al. (2009) alertam que “o papel do professor para essa formação é fundamental, pois não se trata unicamente de transmitir conhecimentos, mas da forma como o faz e de sua relação com o saber. A forma de transmissão aqui entendida não se refere somente a técnicas, por mais que estas sejam imprescindíveis, mas ao engajamento do professor, à sua cumplicidade com o aprendiz do aluno, isto é, refere-se a princípios políticos e éticos” (p. 44). Assim sendo, ressalta-se que o docente necessita ter habilidades para a utilização destas estratégias, pois, somente assim, será possível que haja o diálogo necessário para efetivação da aprendizagem na sala aula.

Corroborando esse pensamento, Gomes (2011) afirma que, “esta concepção de pedagogia diferenciada acentua o papel do professor como organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno possa processar-se. Não implicando a exclusão de momentos colectivos, de trabalho de grupo ou de trabalho directo aluno-professor, a pedagogia diferenciada assume a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem: integra novas formas de tutoria entre alunos, adapta a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias cooperativas de aprendizagem. Diferenciar é, também, diversificar” (p. 50).

Nesse sentido, a concepção de pedagogia diferenciada tem como finalidade mediar a aprendizagem de todas as crianças (com e sem deficiência), no intuito de ampliar as respostas adaptativas e reduzir comportamentos que dificultem o processo de inclusão no meio, no intuito de promover a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades que promovem sua inclusão nos espaços que frequentam, tornando-as mais independentes e criativas. Na sequência desse entendimento, Cunha (2014) afirma que até “os alunos com autismo não são incapazes de aprender, uma vez que possuem uma forma peculiar de responder aos estímulos, culminando por trazer-lhe um comportamento diferenciado, que pode ser responsável tanto por grandes angústias como por grandes descobertas, dependendo da ajuda que ele receber” (p. 68).

Assim, é fundamental que os docentes reconheçam cada discente como diferente, independentemente de possuir alguma deficiência, pois dessa forma será respeitada a sua limitação. Vale destacar que algumas crianças têm dificuldade em ler e, portanto, também não conseguem solucionar problemas matemáticos, por não entenderem o pronunciado. É indispensável a formação dos profissionais, da comunidade educacional que fazem parte da vivência destas crianças, para que, desse modo, os discentes aprendam e sejam incluídos na sociedade.

De acordo com Carvalho (2000), “a organização do atendimento educacional, baseada no paradigma da inclusão, deve procurar a remoção das barreiras para a aprendizagem. Entre as diversas barreiras existentes, a autora destaca como as mais significativas, as de cunho atitudinal. [...] o currículo e as adaptações curriculares, a avaliação contínua do trabalho, a intervenção psicopedagógica, a qualificação da equipe de educadores, os recursos materiais e uma nova concepção de educação especial em educação” (p. 76).

Dessa forma, as escolas devem estar prontas para que todas as crianças se desenvolvam como cidadãos capazes de pensar, construir, aprender e tomar decisões. Todas as crianças com deficiência devem frequentar a escola regular. Apesar de em muitas escolas ainda existirem carências de profissionais habilitados, é preciso que cada instituição comece a dar passos na promoção de um ensino mais inclusivo com os meios que tiver ao seu dispor e que puder adquirir através da formação, já que não pode aguardar que ingresse um aluno com deficiência na escola, para que esta tenha como foco capacitar seus profissionais. Pelo contrário, a escola deve estar capacitada para receber todos os alunos, mesmo antes de receber alguns desses alunos com necessidades mais específicas. Nesse sentido, Crochík et al. (2009) esclarece que “uma escola que tenha alunos com deficiência, mas que não faça as alterações necessárias nos métodos de ensino e de avaliação no ambiente físico e, sobretudo, na actuação de docentes, discentes e funcionários da escola, seria pouco inclusiva” (p. 46).

Mantoan (2015) alerta que “não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esse limite e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas de agirmos com realismo e

coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas os seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados” (p. 69).

Ante o exposto, os educandos com ou sem deficiência poderão ser favorecidos se o ensino motivar para superação das dificuldades, para uma nova percepção de mundo. Desse modo, o docente deve procurar conhecer cada vez mais seus discentes, seleccionando os procedimentos pedagógicos que melhor possam atender às suas especificidades e particularidades no processo de construção do conhecimento.

Para isto, é necessário que o educador tenha formação específica para tratar com esse aluno para compreender suas especificidades, suas potencialidades, suas limitações, e assim possa desenvolver práticas diferenciadas que possam desenvolver uma aprendizagem significativa para todos os discentes. Uma vez que, a partir dessa formação, seria possível a utilização de metodologias diferenciadas de forma adequada. Pois, tal como Ainscow (2000) explica “sem o desenvolvimento duma linguagem pedagógica apropriada, os professores, particularmente os professores experientes, sentem dificuldade em definir o que fazem habitualmente e em considerar como poderiam mudar as suas práticas. Consequentemente, é necessário criar oportunidades para encorajar a construção de uma linguagem que descreva os ajustamentos relativos a uma prática inclusiva” (p. 11).

Um dos principais autores que defendem a pedagogia diferenciada é Perrenoud (2000). Segundo a concepção deste autor, o facto de as pessoas serem diferentes e de possuírem ritmos e formas de aprendizagem diferenciadas, interfere na forma como aprendem, pelo que se percebe com relativa dificuldade que nem todos aprendem do mesmo jeito. Por esse facto, as práticas educativas devem ser adoptar pedagogias diferenciadas, as quais, a partir da observação prévia dos alunos, possam permitir o planeamento e a implementação de uma nova forma de ensinar, pela qual diferentes alunos seguem diferentes métodos para aprenderem os mesmos conteúdos em diferentes ritmos para que, no final, sejam todos bem sucedidos. Nesse sentido, a aprendizagem precisa ser compreendida como algo capaz de transformar, possibilitando ao aluno criar e recriar seu próprio conhecimento, com o apoio activo do docente e da própria escola, senão mesmo da comunidade.

## Aprendizagens cooperativas

A aprendizagem de alunos com deficiência enfrenta, na actualidade, grandes desafios no tocante a abordagens pedagógicas estimuladoras da participação activa dos discentes. Torna-se indispensável pensar em caminhos para a construção do conhecimento científico, proporcionando a interacção e co-responsabilidade dos educandos com o meio, já que somente assim será possível desenvolver um processo pedagógico capaz de possibilitar a aprendizagem para todos, com ou sem deficiência.

Nesse sentido, Gomes (2011) afirma que “esta concepção de pedagogia diferenciada acentua o papel do professor como organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno possa processar-se. Não implicando a exclusão de momentos colectivos, de trabalho de grupo ou de trabalho directo aluno-professor, a pedagogia diferenciada assume a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem: integra novas formas de tutoria entre alunos, adopta a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias cooperativas de aprendizagem” (p. 39).

Dentro desta mesma concepção, David Johnson e Roger Johnson (1987) sistematizaram um método de organização das actividades na sala de aula ao qual chamaram apren-

dizagem cooperativa. Baseado num conjunto de estudos sobre a dinâmica dos grupos cooperativos para a realização de metas colectivas, os autores destacam o trabalho em cooperação como um dos factores efectivos para a sobrevivência dos seres humanos e reafirmam a importância da organização e coordenação colectiva dos membros de um grupo como um instrumento para o sucesso nos empreendimentos humanos.

Ainscow (1997) define três factores-chave que contribuem para a promoção de salas de aula mais inclusivas, o primeiro é a relevância da planificação para a classe, como um todo. O segundo é a utilização de recursos naturais de modo mais eficaz, que podem favorecer a aprendizagem dos discentes, dentre esses recursos, destaca-se, o próprio estudante, que pode e deve ser envolvido de forma activa como parte do processo. Por último, o autor denominou de improvisação, que, em outras palavras, é a habilidade de redimensionar planos e actividades docentes, ao passo que ocorrem, em resposta às atitudes dos estudantes na sala de aula. Em função destes três factores, afirma que “é essencialmente através deste processo que os professores podem encorajar uma participação activa e, ao mesmo tempo, ajudar a personalizar para cada aluno a experiência da aula” (Ainscow, 1997, p. 5).

De acordo com este entendimento, a relação de diálogo entre os pares e com o docente de sala é indispensável, para que haja uma percepção da especificidade da dinâmica das situações e contextos de aprendizagem e se identifique a necessidade de ajustamento de metodologias, de alteração do planeamento, assim como a necessidade de prover o fortalecimento das práticas e o desenvolvimento mais amplo da aprendizagem através do reforço do trabalho em equipas. Corroborando esta ideia, Ainscow (1997) afirma que “a chave desta estratégia se situa na área do trabalho em equipa. Encorajamos, especificamente, os professores a formarem equipas e/ou partenariados em que os respectivos membros concordem em se ajudar uns aos outros a explorar aspectos da sua prática” (p. 5).

Seguindo estas concepções, de acordo com esta abordagem, as práticas de aprendizagens cooperativas devem fundamentar-se em alguns pilares. Inicialmente, o professor deverá definir uma meta de aprendizagem, que deve situar-se entre 60 e 70% dos objectivos a realizar com a aprendizagem, para que cada aluno possa garantir a realização dos objectivos. Em seguida, o professor deve avaliar se uma actividade proposta reúne as condições para que possa ser considerada como uma aprendizagem de base cooperativa (Johnson & Johnson, 1987), que são:

- a) Interdependência positiva - todos têm de ser envolvidos na realização das tarefas de aprendizagem, de modo que o resultado dependa da qualidade do contributo de cada um e da interacção entre todos;
- b) Responsabilidade individual e colectiva - todos devem dar o seu contributo e comprometerem-se em saber ouvir, saber falar, saber criticar ideias (e não pessoas) e saberem encontrar soluções para a superação de divergências;
- c) Interacção promotora de contacto social real – a aprendizagem deve implicar a resolução de problemas e a partilha de recursos e de conhecimentos dentro do grupo, sendo um momento essencial para a construção e reconstrução do conhecimento.
- d) Habilidade sociais - os estudantes devem adquirir competências de comunicação, de liderança, de tomada de decisão, de análise e de síntese de informação, de gestão de conflitos para a produção do conhecimento e da aprendizagem, devendo ser capazes também de repassar aos colegas o que aprenderam, tendo como intento um convívio harmonioso. Para o caso de ocorrerem conflitos, o professor deverá

intervir. Esse momento é definido como um dos pilares da educação no Brasil: o aprender a conviver.

- e) Auto regulação do grupo – O grupo deve ter condições de avaliar a sua progressão na realização das tarefas. No final da actividade, o professor deverá realizar a sua avaliação para verificar se a meta foi atingida e corrigir possíveis falhas no processo. Essa metodologia de aprendizagem sempre acontece numa sequência: trabalho individual, trabalhos de pares e trabalhos de grupos.

Mesmo não sendo uma metodologia nova, as metodologias de organização cooperativa das aprendizagens na sala de aula têm sido consideradas como propostas promissoras para enfrentar os novos desafios da escola, uma vez que são estratégias que não propõem a substituição das metodologias mais antigas, podendo ser usadas em paralelo com qualquer outra metodologia, estando assim associadas à obtenção de maior nível de rendimento escolar. Segundo Johnson esta metodologia propicia uma compreensão mais profunda e duradoura dos conteúdos curriculares, desenvolve atitudes mais favoráveis em relação aos outros, reforçando a auto-estima, a redução da ansiedade, do stress, além de inibir conflitos comportamentais em sala de aula (Johnson & Johnson, 1989).

Essa metodologia de trabalho colectivo fundamenta-se nas concepções pedagógicas de John Dewey, nas pesquisas científicas de Kurt Lewin e de Morton Deutsch sobre a dinâmica dos grupos. Vale a pena destacar que estas metodologias activas de trabalho em grupo foram também usadas com sucesso para promover a integração racial nas escolas norte americanas, principalmente com recurso específico à técnica de *Jigsaw* na sala de aula (Cerdeira, 2002). Depois disso, a globalidade das escolas associadas ao movimento da educação inclusiva têm utilizado técnicas de dinâmica de grupo para valorizar as práticas cooperativas de aprendizagem na sala de aula, permitindo a assim a diferenciação pedagógica e a valorização dos contributos individuais e colectivos de todos. É de destacar que, nessa metodologia, o docente ocupa uma função essencial para a organização da sala de aula, estabelecendo o papel de cada um.

Desse modo, Firmiano (2011), a partir das propostas de Johnson e Johnson (1987), estabelece um quadro de funções para o professor nas diferentes fases de planificação das actividades: na fase de pré-implementação, durante a fase de implementação e na fase de pós-implementação, conforme se indica nos quadros seguintes:

**Quadro 1**  
**O papel do professor na fase 1 de pré-implantação**

<b>Função atribuída ao professor</b>	<b>Descrição</b>
<b>Especificar os objectivos ensino (académicos e sociais)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor deve explicar porque vai usar a aprendizagem cooperativa, descrever seus benefícios e os resultados normalmente conseguidos com a sua utilização.</li> <li>• Deve ainda explicar os objectivos de cada actividade.</li> </ul>
<b>Determinar o tamanho dos grupos e distribuir os estudantes pelas mesmas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O tamanho dos grupos pode variar entre três ou quatro membros dependendo da actividade.</li> <li>• Os grupos devem ser heterogéneos e devem manter a sua constituição durante algum tempo.</li> <li>• Periodicamente, os grupos devem ser reorganizados.</li> </ul>
<b>Atribuir papel aos estudantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeiramente deve atribuir papéis de acordo com as competências dos estudantes e depois garantir a rotatividade dos mesmos entre os estudantes.</li> </ul>
<b>Arrumar a disposição da sala de aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor deve organizar os espaços em sala para que os grupos possam interagir e movimentar-se facilmente.</li> <li>• Os estudantes de um mesmo grupo devem se sentar frente a frente.</li> <li>• A sala deve ter elementos favorecedores da metodologia, como quadros construídos pelos estudantes.</li> </ul>
<b>Planear os materiais de ensino para promover a interdependência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os materiais e recursos devem ser distribuídos segundo critérios de complementaridade, para que nenhum membro do grupo fique com todos os materiais.</li> <li>• Os materiais devem possibilitar que cada estudante individualmente contribua para o sucesso do trabalho do grupo.</li> </ul>
<b>Distribuir tarefas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionar os métodos que se adaptem à aprendizagem de cada actividade.</li> <li>• As tarefas dos grupos devem ser interessantes e variadas e cada estudante deve ficar responsável por uma actividade.</li> <li>• O professor deve explicar claramente os procedimentos, estipular o tempo para cada tarefa e verificar se os estudantes compreenderam os procedimentos.</li> </ul>
<b>Estabelecer os critérios de sucesso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor deve informar as competências que serão avaliadas, deve criar fichas para avaliar os trabalhos dos grupos.</li> </ul>
<b>Estruturar a interdependência positiva e a responsabilidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O tamanho do grupo deve ser pequeno para que cada estudante participe e tenha uma responsabilidade.</li> <li>• Cada estudante deve ser capaz de defender sua posição e a posição do grupo.</li> </ul>
<b>Estabelecer os comportamentos desejados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As competências para trabalhar em grupo devem ser ensinadas.</li> <li>• Deve ainda treinar os estudantes para a resolução de conflitos e proporcionar dinâmicas para que os estudantes se conheçam e aprendam as habilidades sociais.</li> </ul>

Adaptado de Firmiano (2011, p. 15)

## Quadro 2

### O papel do professor na fase 2 de implementação

Função atribuída ao professor	Descrição
<b>Controlar o comportamento e o tempo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor deve circular pela sala e observar como os grupos trabalham.</li> <li>• É bom ainda ter um relógio na parede na sala para controlar o tempo de cada actividade.</li> </ul>
<b>Intervir se necessário</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervir quando perceber que há distrações ou conflitos.</li> <li>• O professor deve ensinar como prevenir conflitos.</li> </ul>
<b>Prestar ajuda</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornecer recursos ou pontos de vistas adicionais e fazer os estudantes reflectirem sobre o trabalho que está sendo realizado.</li> </ul>
<b>Elogiar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor deve elogiar os estudantes, assim como o grupo ao qual fazem parte, quando trabalharem adequadamente e cumprirem suas responsabilidades.</li> </ul>

Adaptado de Firmiano (2011, p. 15)

## Quadro 3

### O papel do professor na fase 3 de pós-implementação

Função atribuída ao professor	Descrição
<b>Promover o encerramento através da sumarização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor deve sintetizar os pontos mais importantes da aula ou pedir a cada grupo que sintetize o seu trabalho e o apresente à turma.</li> <li>• Isso permite ao professor verificar o nível de conhecimento dos estudantes.</li> </ul>
<b>Avaliar a aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar fichas de observação para avaliar o trabalho de cada grupo.</li> <li>• Essas fichas devem ser elaboradas juntos com os estudantes durante a pré-implementação.</li> <li>• O professor deve informar o nível de desempenho dos grupos e fornecer feedback dos trabalhos.</li> </ul>

Adaptado de Firmiano (2011, p. 15)

Em função do exposto, é importante destacar que a maturidade dos membros das equipas influencia os resultados do trabalho, por exemplo, ao nível das competências interpessoais. Assim, em se tratando de crianças muito pequenas a metodologia pode não atingir o objectivo desejado, sendo necessário que as regras sejam simplificadas e explicitadas, para que cada membro possa compreender muito bem o seu papel.

Ainda de acordo com Firmiano (2011), há seis papéis essenciais em cada grupo, o conhecimento desses papéis é fundamental para que a metodologia possa ser efectivamente implementada na sala de aula, que são a base da célula de aprendizagem cooperativa: Articulador, Verificador, Relator, Gestor do tempo e de recursos, Mediador e Observador. O quadro em baixo esclarece a função de cada papel:

**Quadro 4**  
**Papéis a distribuir pelos membros dos grupos de trabalho cooperativo**

Papel	Descrição
<b>1 - Articulador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Orienta a execução da tarefa da célula;</li> <li>· Chamar o professor, se esgotados todos os recursos de resolução da questão na célula;</li> <li>· Representar a célula se houver uma questão a colocar ao professor;</li> </ul>
<b>2 - Verificador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Certificar-se de que todos compreenderam a actividade;</li> <li>· Convida os membros a manifestar seus acordos ou desacordos;</li> </ul>
<b>3 - Relator</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Faz a síntese dos trabalhos para apresentar;</li> <li>· Coordenar/organizar a apresentação do trabalho.</li> </ul>
<b>4 - Gestor do tempo e de recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Verifica se as actividades estão sendo realizadas no tempo previsto;</li> <li>· Pode sugerir divisão de tempo por actividades;</li> <li>· Anota toda a perda de tempo da célula;</li> <li>· Se necessário controla o tempo de fala dos participantes da célula;</li> <li>· Assegurar que todos os materiais necessários estão disponíveis quando necessários.</li> <li>· Arrumar e arquivar todos os materiais usados de forma a deixar o espaço limpo e arrumado</li> </ul>
<b>5 - Mediador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Procura prevenir conflitos, recorda as regras que favorecem o respeito ( ajudar uns aos outros, encorajar os colegas, desempenhar o seu papel, falar na sua vez);</li> <li>· Elogiar os membros da célula que estão a participar bem e incentiva os menos participativos.</li> <li>· Assegura-se de que não há comentários depreciativos sobre ninguém.</li> </ul>
<b>6 - Observador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Observa, anota e contabiliza os comportamentos em relação as competências ensinadas;</li> <li>· Comunica as suas observações aos membros da célula;</li> <li>· Observa e comenta os progressos feitos pela célula em relação a determinadas competências</li> </ul>

Adaptado de Firmiano (2011, p. 15)

Vale destacar que a distinção destes papéis não deve ser considerada de forma ortodoxa, uma vez que necessita essencialmente ser discutida com os alunos, adaptando a natureza dos papéis às características das actividades, da turma e de cada aluno. Inicialmente, esta distribuição de funções não é fácil, pois há que habituar os estudantes a agirem de forma tão estruturada e organizada quanto possível, devendo-se para o efeito realizar pequenas actividades prévias para treino de exercício do papel, por exemplo, para controlo do tempo. Os diversos aspectos que envolve cada uma das funções deverão ser do conhecimento de todos, sendo aconselhável que os discentes tenham a oportunidade de discutir colectivamente a natureza dos papéis, dando sugestões, sobretudo sobre os procedimentos a adoptar para a rotação dos papéis pelos diferentes membros do grupo.

De acordo com Cerdeira, “aprendizagem cooperativa não se institui por decreto nem sequer por via da expressão de boas intenções. Se um professor, depois de realizar uma prelecção sobre virtudes de um trabalho cooperativo, se limitar apenas agrupar os alunos para realizar uma qualquer tarefa, o mais certo é confrontar-se com uma enorme decepção. A cooperação não é um atributo que resulte da mera circunstância de se juntarem pessoas” já que supõe uma aprendizagem longa em grupo (Cerdeira, 2002, p. 312).

Diante deste desafio, o primeiro passo para que o professor possa incentivar a adopção de práticas cooperativas é que ele próprio seja alguém capaz desenvolver uma atitude favorável à cooperação e de orientar o seu esforço por práticas de cooperação, caso contrário, esta metodologia cairá no descrédito, uma vez que nem o próprio a conceberá como relevante.

Para definir uma metodologia de organização cooperativa das aprendizagens em sala de aula, é importante começar por pensar na natureza dos grupos e na forma de organizar

os estudantes e o trabalho numa base grupal. Assim, de acordo com Cerdeira (2002), sugere-se a conveniência de começar por reflectir sobre os seguintes tópicos a) Pensar no uso das metodologias de trabalho de grupo mais adequados e na dimensão dos grupos, b) Definir critérios para a composição dos grupos e para a rotação dos seus membros por diferentes grupos, c) Organizar os papéis a atribuir aos membros dos grupos a partir das funções a serem trabalhadas na actividade de grupo, d) Construir em diálogo com os grupos um conjunto de normas para regular a dinâmica dos comportamentos na sala de aula.

Face ao exposto, o autor propõe uma sequência de 10 passos para a concepção e discussão de um projecto de promoção de actividades de aprendizagem cooperativa numa sala de aula:

- 1 - Promover uma acção de formação continuada de professores, centrada na escola e envolvendo o máximo de professores possível de um mesmo conjunto de alunos;
- 2 - Apresentar diversas dimensões do projecto para apreciação dos órgãos da escola adoptando uma perspectiva no prazo médio de dois anos;
- 3 - Começar com pequenos passos, em pequenas doses e no contexto de uma equipa de professores de uma mesma turma ou de um mesmo grupo disciplinar;
- 4 - Tomar como ponto de partida a sala de aula, inserindo gradualmente metodologias de aprendizagem cooperativa nas práticas habituais de ensino dos professores;
- 5 - Organizar com tempo a logística do projecto, fixando uma sala de aula para uma mesma turma ou pelo menos para as diferentes horas de uma mesma turma, coordenando os horários dos professores envolvidos e criando espaços livres em comum para os diferentes professores de modo a permitir a organização prévia das actividades, nomeadamente a organização colectiva de metodologias, recursos e materiais a usar;
- 6 - Constituir centros de recursos pedagógicos susceptíveis de serem arrumados na sala de aula para uso partilhado;
- 7 - Articular as metodologias de aprendizagem cooperativa com as metodologias de avaliação;
- 8 - Articular as actividades de sala de aula com as actividades de animação das salas de estudo acompanhado, onde poderão ser ensaiados os primeiros passos do projecto;
- 9 - Criar condições que permitam alargar o projecto a outros professores da mesma turma ou da mesma escola;
- 10 - Criar condições que permitam a um professor continuar a trabalhar com a mesma turma no ano seguinte;
- 11 - Cooperar (adaptado a partir de Cerdeira, 2002, p. 315).

Diante desta sequência estratégica de passos para a implementação de um projecto de aprendizagem cooperativa na sala de aula (e de diferenciação pedagógica), percebe-se que a utilização da metodologia cooperativa contribui e muito para a inclusão no ambiente escolar, já que proporcionará a aprendizagem de todos os alunos, seja em grupos de pares ou em grupos mais alargados, onde todos e cada um terão sempre um papel a desempenhar, constituindo-se como elementos imprescindíveis para a realização dos objectivos individuais dos outros ou dos objectivos colectivos comuns a todos. Nesta medida caberá ao docente compreender as diferenças e limitações de aprendizagem para que, respeitando a heterogeneidade existente no ambiente escolar possa proporcionar uma aprendizagem eficaz e uma inclusão efectiva.

## Conclusão

Assumindo o entendimento de que a escola deve ser cada vez mais inclusiva, é necessário operar uma adaptação dos modelos, dos hábitos e das práticas tradicionais da escola para que esta possa receber os discentes do modo como são, uma vez que todas as pessoas têm o direito de aceder às oportunidades proporcionadas pela educação. Nesse sentido, a escola deve assumir como finalidade o pleno desenvolvimento de todos os alunos, preparando-os para a cidadania e para o desempenho de papéis no mundo do trabalho. Deste modo, é essencial garantir que a educação prima pelo respeito à diversidade, segundo um princípio de equidade. Qualquer política de inclusão necessita estar firmemente pautada no pressuposto de que todos os discentes devem pertencer às escolas regulares, mesmo reconhecendo que os desafios à inclusão estão na escola e na sociedade, e não nos discentes.

Neste sentido, a formação de professores é um instrumento de mudança muito importante, porque é a partir da formação que os próprios professores adquirem novas competências de organização das suas práticas educativas (por exemplo, relativas à diferenciação pedagógica à aprendizagem cooperativa e à gestão inclusiva das dinâmicas de aprendizagem), como é também a partir da formação que os professores dispõem de oportunidades para troca de experiências, para partilha de recursos, para a cooperação na sua própria aprendizagem e para a consolidação de competências já adquiridas que possam ganhar firmeza e segurança na percepção do seu valor.

A partir do conjunto de reflexões expostas, com este texto defende-se a necessidade das estruturas do estado investirem fortemente na qualificação dos professores (nos diferentes níveis de formação: inicial, pós-graduada, contínua, ao longo da vida), para que estes possam ser agentes de mudança nas salas de aula, nas escolas e nas comunidades envolventes. Neste sentido, capacitados com novas competências, os professores podem (e devem) contribuir para uma sociedade mais inclusiva, a partir do seu trabalho na promoção de uma educação mais inclusiva, tomando como ponto de partida o uso de pedagogias diferenciadas de organização cooperativa das aprendizagens na sala de aula.

## Referências

- Ainscow, M. (1990). *Teacher education resource pack: Student material*. UNESCO
- Ainscow, M. (Eds) (1991). *Effective schools for all*. David Fulton Publishers Ltd.
- Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: Torná-la uma realidade. Caminhos para as escolas inclusivas*, Instituto Inovação Cultural.
- Ainscow, M. (2000). O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula. In *Symposium Improving the Quality of Education for All* (pp. 1-16), British Education Research Association: Cardiff, Wales.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp 103-116). Porto Editora.
- Campos, B. P. (1976). *Educação sem seleção social*. Livros horizonte.
- Campos, B. P. (Coord) (1990). *Projecto Alcácer*. Edição do Serviço de Educação e Textos de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Campos, B. P. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Afrontamento.
- Carvalho, R. E. (2000). *Removendo barreiras para a aprendizagem: Educação inclusiva*. Mediação.
- Cerdeira, J. P., Reis, I. B., & Antunes, R. (Coord) (1996). *A educação é para todos. Modelos e propostas educativas para o Ensino Básico*. Programa Educação para Todos/ESEC.

- Cerdeira, J. P. (2002). Aprendizagem cooperativa: Reflexões e propostas. In J. A. Leal (Ed.). *Flexibilidade em ambientes de mudança* (pp. 309-319). Beja: Edições ESE Beja.
- Cunha, I., Zino, N., & Martim, R. (2013). *Autismo na escola: Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar*. Wak Editora.
- Cunha, I., Zino, N., & Martim, R. (2014). *Autismo e inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Wak Editora.
- Crochík, J., Freller, C., Dias, M., Feffermann, M., Nascimento, R., & Casco, R. (2009). Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(1), 40-59.
- Dutra, C., Santos, M., & Guedes, M. (2010). *Manual de orientação: Programa de implantação de sala de recursos multifuncionais*. SEESP/MEC.
- Esteves, M. (2017). A diferenciação pedagógica e a formação de professores. In M. L. Borges, C. Luísa, & M. H. Martins (Coords.), *Actas do II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares*. Universidade do Algarve.
- Firmiano, E. P. (2011). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Programa de Educação em Células Cooperativas-PRECE*. Campinas, SP: UNICAMP.
- Freire, P. (1967). *A educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra.
- Glat, R. (2007). *Integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria.
- Gomes, M. H. (2011). *A Pedagogia diferenciada na construção da Escola Para Todos: Conceitos, estratégias e práticas*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/301303039\\_A\\_Pedagogia\\_Diferenciada\\_na\\_Construcao\\_da\\_Escola\\_Para\\_Todos\\_Conceitos\\_Estrategias\\_e\\_Praticas#pf26](https://www.researchgate.net/publication/301303039_A_Pedagogia_Diferenciada_na_Construcao_da_Escola_Para_Todos_Conceitos_Estrategias_e_Praticas#pf26).
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Prentice-Hall, Inc.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company
- Lindsay, G., Wedell, K., & Dockrell, J. (2020). Warnock 40 years on: The development of special educational needs since the Warnock Report and implications for the future. *Frontiers in Education*, 4, 164.
- Mantoan, M. (2015). *Inclusão escolar: O que é, por que, como fazer*. Summus.
- Mello, S. A. (2007). Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, 25(1), 83-104.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças*. Artmed.
- Saviani, D. (1991). *Escola e democracia*. Cortez.
- UNESCO (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO.
- UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education, *World Conference on Special Needs Education: Access and quality*, Salamanca, UNESCO, 7-10 June 1994.
- Warnock, M. (Ed.). (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. HM Stationery Office



# Capítulo 2 - Intervenção mediada por pares e inclusão de crianças com perturbação do espectro do autismo

MARIANA ORFÃO LOUREIRO<sup>1</sup>

PAULA C. NEVES<sup>2</sup>

## Introdução

O presente artigo tem como foco principal a Intervenção Mediada por Pares (IMP) na inclusão de alunos com a Perturbação do Espectro do Autismo. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição (DSM-5, 2013), a Perturbação do Espectro do Autismo faz parte do grupo de perturbações do neurodesenvolvimento, isto é, um grupo em que as perturbações manifestam-se durante o desenvolvimento, na maioria das vezes, antes da criança entrar na escola, e são determinadas por défices que causam prejuízos no desempenho pessoal, social, académico e/ou profissional.

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é caracterizada por défices constantes na comunicação e interação social em vários contextos, incluindo dificuldades na reciprocidade social em comportamentos não verbais usados para a interação social e em desenvolver manter e compreender relações. As crianças com PEA apresentam também comportamentos, interesses e/ou atividades repetitivas e restritas. Vale ressaltar que, por ser uma perturbação do neurodesenvolvimento, os sinais mudam de acordo com o desenvolvimento do indivíduo.

A escola é um espaço interativo e importante para o desenvolvimento interpessoal, onde a relação entre as pessoas acontece e onde se criam oportunidades, as quais vão contribuindo de diversos modos para a formação do indivíduo. Por essa razão é fundamental que os alunos com PEA recebam apoio dos colegas e dos profissionais da instituição de ensino para aprenderem comportamentos sociais pois, apesar desses alunos estarem em turmas típicas, não é suficiente para promover a obtenção dessas competências (Sanini et al., 2013).

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as escolas devem utilizar os recursos técnicos adequados para promover o sucesso educativo, no contexto do currículo escolar, e para ajudar a comunicação, a mobilidade e a aprendizagem. Além disso, destaca ainda que o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças.

A Intervenção com Pares Mediadores é uma técnica que pode auxiliar a escola a promover a inclusão e o aluno com PEA e a ampliar o seu repertório de comportamentos sociais. Esta metodologia promove o desenvolvimento de habilidades importantes entre o aluno com PEA e os seus pares, auxiliando-o na realização de trocas sociais que influenciam o seu desenvolvimento.

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação Instituto Politécnico Coimbra - marii-loureiro@hotmail.com

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação, Núcleo de Investigação em Ciências Sociais e do Comportamento (NICSC); Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra (CEIS20) - pneves@esec.pt

## Intervenção Mediada por Pares

A competência social é um conjunto de habilidades aprendidas por meio de interações sociais mais próximas e íntimas, que fundamentam o desenvolvimento global da criança, isto é, enriquece aspectos cognitivos, linguísticos e emocionais dos indivíduos (Hartup, 1989). Para que uma pessoa seja considerada socialmente competente, esta deve ser capaz de resolver demandas sociais considerando seu ambiente social, e somente a partir desta competência é que se podem desenvolver interações sociais harmônicas e bem-sucedidas (Nijs & Maes, 2014). A competência social desenvolve-se através de interações verticais, isto é, entre o adulto e a criança e de relações horizontais, entre crianças (Hartup, 1989). Estas interações contribuem para o desenvolvimento de competências sociocognitivas, que são a base fundamental para o autoconhecimento e a aprendizagem em geral (Almeida, 1997). Assim sendo, Samuel Odom e Philip Strain, apresentam a Intervenção Mediada por Pares (IMP) como uma “situação em que uma criança, ou um grupo de crianças que está próxima das crianças-alvo em termos de idade ou nível de desenvolvimento, é ensinada a realizar uma intervenção por instruções, sem a participação direta de um adulto” (Odom & Strain 1984, p. 545).

A Intervenção Mediada por Pares fundamenta-se na teoria de Vygotsky, que considera que as crianças constroem as suas habilidades sociais interagindo com outros indivíduos e com o ambiente (Simpson & Bui, 2016, Tzuriel & Shamir, 2007, Vygotsky, 1978;). Desta forma, a interação de crianças com PEA com crianças com desenvolvimento neurotípico, possibilita a observação, imitação e ampliação dos seus repertórios comportamentais, e a aprendizagem de comportamentos específicos para cada contexto social (Bandura & Walters, 1977, Barber et al., 2016, Owen-DeSchryver et al., 2008).

Esse tipo de intervenção tem por objetivo promover habilidades sociais e acadêmicas e surge como uma alternativa e complemento para a prática pedagógica de professores que trabalham com alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE). A intervenção Mediada por Pares, fundamentada em princípios comportamentais e na teoria da aprendizagem social (Bandura, 2008), consiste numa intervenção por intermédio de pares (individualmente ou em pequenos grupos) com desenvolvimento típico, orientados por um adulto com o objetivo de promover competências sociais e/ou acadêmicas de uma criança com NEE. Sabemos que desenvolvimento de habilidades sociais nas crianças com PEA varia de acordo com as características da própria criança, mas principalmente com a possibilidade de conviver, interagir desde cedo em espaços naturais que proporcionem interações sociais, como é o caso a escola (Sanini et al., 2013).

Na IMP, os pares são participantes ativos deste processo e atuam como exemplos de comportamentos e como mediadores da aprendizagem para os alunos atípicos, fazendo com que tais condutas estimulem a ampliação de comportamentos acrescentados ao repertório destes alunos. A escolha dos colegas é feita pela professora da turma considerando aspectos como a empatia e o domínio das habilidades que serão trabalhadas na intervenção, a faixa-etária, a presença regular nas aulas e os interesses em comum, como jogos e brincadeiras. Vale ressaltar também que não se devem escolher crianças que possuem grandes lacunas acadêmicas em relação ao aluno-alvo, para que não haja desconforto e desmotivação (Ramos et al., 2018). A IMP é reconhecida como uma prática baseada em evidências, cuja eficácia é comprovada, e com abordagens naturalistas (Ramos et al., 2018). Uma das principais vantagens da IMP é a flexibilidade de poder ser concretizada em diversos ambientes como, a sala de aula, o pátio, a hora do intervalo, momento do lanche ou outros locais que fazem parte da rotina da criança e onde o professor está presente

(Nunes & Araujo, 2014). Para a concretização desta intervenção, há etapas prévias a serem cumpridas, tais como a escolha dos pares, a forma como e onde será realizada e como será avaliada. Porém, é importante realçar que as instruções para IMP não possuem um padrão e são determinadas de modo personalizado considerando o objetivo estabelecido previamente (Ramos et al., 2018). Odom e Strain (1984) destacaram três tipologias de abordagens utilizadas na IMP, são elas, 1) intervenção por proximidade, 2) intervenção por reforço e 3) intervenção por iniciativas.

A intervenção por proximidade, acontece sem que haja um treino prévio com a criança com desenvolvimento típico. O aluno-alvo e o aluno típico são apenas inseridos em um contexto lúdico, sendo o suficiente para gerar um ambiente de brincadeira compartilhada, possibilitando o ensino e a aprendizagem de forma natural e fluida. McHale (1983), apresentou bons resultados após uma intervenção por proximidade ser realizada com seis alunos com a PEA e seis alunos com desenvolvimento típico da mesma idade, durante o período de dez semanas. Após serem expostos a essa intervenção, as crianças com PEA demonstraram aumento de interações sociais e diminuíram o tempo de isolamento. Entretanto, não houve o mesmo sucesso em pesquisas posteriormente realizadas por Camargo et al. (2016), Gutierrez et al. (2007) e Scattoni (2007). Como explicação para o insucesso, os autores identificaram a falta de instruções por parte dos adultos o que dificultou a interação entre alunos com desenvolvimento típico e alunos com PEA. A complexidade da perturbação, a falta de motivação e/ou assistência vinda de um adulto podem dificultar a interação e frustrar os alunos com desenvolvimento típico que aguardam uma resposta mediante as suas ações.

A segunda abordagem utilizada na IMP, é a intervenção por reforço que consiste no treino das crianças com desenvolvimento típico, para que solicitem aos alunos alvo comportamentos sociais, isto é, atos cujas consequências são mediadas pelo comportamento operante de outro(s) indivíduo(s) (Sampaio & Andery, 2010). Com o objetivo de melhorar determinados comportamentos de uma criança e aumentar o repertório de comportamentos positivos, utiliza-se a estratégia de reforço social, que consiste em atribuir uma resposta socialmente recompensadora, como o elogio ou a atenção positiva, após o acontecimento de um comportamento que se quer amplificar (Lopes & Rutherford, 2001). Neste caso, os alunos devem reforçar o retorno recebido para que aumente a sua frequência. Em outras palavras, as crianças típicas utilizam comandos verbais para cativar o aluno-alvo para alguma atividade e, subsequentemente, utilizam um reforço, geralmente verbal, para manter e/ou aumentar a frequência do comportamento desejado. Porém, se o comportamento solicitado já é realizado pelo aluno-alvo, usa-se então, apenas o reforço. Sanini et al. (2013) destacam o estudo realizado em 1997 por Gonzalez-Lopez e Kamps que consistiu em professores da educação especial treinarem crianças com PEA para responderem às habilidades sociais, em situações como, cumprimentar, seguir instruções, pedir ajuda, entre outros. As crianças com desenvolvimento típico por sua vez, receberam informações sobre o autismo e foram treinadas também para saberem reagir diante determinados comportamentos, como isolamento e estereotípias. Fizeram parte do estudo, quatro crianças com a perturbação do espectro do autismo e doze crianças típicas, com idade entre 5 e 7 anos. Foram organizadas sessões em grupos, sendo uma criança com PEA para três típicas. Os resultados evidenciaram um aumento na repetição e duração das interações de todas as crianças que participaram. Isto significou para os pesquisadores que, nas crianças atípicas, a regularidade de interações aumentou quando foram incluídos no repertório o treinamento das habilidades sociais e o reforço positivo das interações.

Por fim, a terceira abordagem é a intervenção por iniciativa. Os pares são orientados a iniciarem a intervenção, articulando uma situação que ocasione respostas sociais, podendo usar jogos ou brinquedos. Esse tipo de intervenção é usada na maioria das vezes com crianças e apresenta resultados positivos, além de sua eficácia quando utilizada com jovens e idosos (Dy et al., 1981).

Comparando as três abordagens, todas apresentam ganhos para as crianças com desenvolvimento atípico, principalmente por serem feitas em locais onde as interações sociais acontecem frequentemente, como a escola. A literatura não identifica quais das abordagens acima apresentam maiores e menores ganhos, afinal isto irá variar de acordo com as limitações e habilidades do aluno-alvo (Murphy et al., 2017).

Outras abordagens da Intervenção Mediada por Pares têm sido propostas e testadas, unindo ou alterando e adaptando os procedimentos referidos acima. Um dos ajustes é o uso de técnicas de reforço positivo tanto para criança-alvo como para o par (Fettig, 2013) e o *feedback* dado pelo professor aos pares mediadores ao longo das atividades, com o objetivo de manter a motivação dos pares durante a intervenção (Kaya et al., 2015). E para agregar a essas abordagens, surgem também, o Ensino Incidental por Pares (*Peer Incidental Teaching*), Colegas de Recreio (*Recess Buddies*) e Redes de Pares (*Peer Networks*) (Ramos et al., 2018), que utilizam, combinam e mesclam os princípios das intervenções apresentadas acima.

O Ensino Incidental por Pares (*Peer Incidental Teaching*), assemelha-se à intervenção por proximidade, isto é, sem regras e estratégias para o processo de intervenção. O que a diferencia, é que o Ensino Incidental por Pares utiliza brinquedos e objetos deixando o ambiente atraente para o aluno-alvo, e, a partir de indicações e/ou iniciativas desse aluno, o contacto será iniciado. Essa mediação acontece de maneira mais espontânea, sem seguir estratégias preestabelecidas (Hundert, 2009). Macintosh e Dissanayake (2006) apontam resultados incentivadores referentes às intervenções realizadas com alunos com autismo, em ambientes naturalistas, em situação de brincadeira livre e permitindo respostas espontâneas das crianças atípicas, entre 3 e 10 anos de idade, com os seus pares. Num estudo realizado na Nova Zelândia por Anderson et al. (2004), verificou-se que as interações que aconteciam naturalmente vindas dos alunos com PEA com os seus pares, ambos com idade média de oito anos, eram mais complicadas de serem realizadas quando um adulto estava por perto e permanecia com as crianças atípicas no espaço escolar. A presença dos professores representava, de alguma forma, uma barreira para a interação entre as crianças, por estes não saberem ao certo estimular e facilitar o processo de interação entre os alunos. Assim, parece que o papel de “guarda” realizado pelo professor muitas vezes impede ou constrange os estudantes.

A segunda abordagem é denominada Colegas de Recreio (*Recess Buddies*) é caracterizada por não ter pares fixos para a intervenção, isto é, há um rodízio entre os colegas para participarem da intervenção com o aluno-alvo. Todos os alunos recebem orientações sobre inclusão, diferença/deficiência e a importância de brincarem juntos. A cada dia um aluno da sala é sorteado para intervir com a criança-alvo e realizar as atividades propostas, como jogos, basquete ou apanhada (Fettig, 2013). Esta abordagem visa melhorar o ambiente de aprendizagem nas escolas, melhorando as interações sociais do aluno e abordando as preocupações socioemocionais (Young et al., 2011).

Por fim, a abordagem por Redes de Pares (*Peer Networks*), possui algumas semelhanças com a intervenção “Colegas de Recreio” e por essa razão podem ser combinadas (Mason et al., 2014). Esta abordagem conta com um grupo de crianças típicas, geralmente de três a cinco, que recebem treinamento prévio e realizam a interação em momentos escolhidos

individualmente durante o período escolar. Apesar de apresentar grandes ganhos, esta intervenção possui um ponto negativo considerando o tempo que se leva para treinar e orientar os pares (Hundert,2009). Kamps et al. (2014), por meio do modelo Rede de Pares, analisaram os efeitos dessa intervenção no âmbito das habilidades sociais, considerando comportamentos comunicativos de alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico com PEA. Os funcionários da instituição de ensino foram os executores da intervenção juntamente com quatro crianças com PEA e oito pares típicos que receberam treino para tal. Os alunos típicos foram acompanhados pelos profissionais da escola. Durante a intervenção foram realizados jogos cooperativos como quebra-cabeça, memória e livros, além de um quadro com a programação e um roteiro de ensino para o funcionário. Ao final da pesquisa, os resultados mostraram o aumento de iniciativas e respostas relativas à totalidade de atos sociais. Foi notado o aumento de iniciativas em dois e de respostas em três dos quatro alunos atípicos.

Diante dessas possibilidades de intervenções e independente da abordagem escolhida, o que é mais relevante são os ganhos adquiridos a partir dessa prática, principalmente no processo de inclusão escolar de alunos que apresentam défices na interação social e para os pares que desenvolvem atitudes inclusivas perante as diferenças.

Contudo, apesar da diversidade de modelos, é necessário salientar que a intervenção deve ser escolhida cuidadosamente de forma que a sua implementação esteja coerente com o contexto escolar, com as características do aluno-alvo e com os propósitos pré-estabelecidos. A partir disso é que o professor poderá orientar as atividades a desenvolver (Ramos et al., 2018).

É fundamental para a inclusão escolar, que as crianças com NEE tenham a oportunidade de aprender comportamentos sociais e escolares pertinentes por meio da observação, modelagem e interação com alunos com desenvolvimento típico, mas é também benéfico para esses alunos por se depararem, desde cedo, com as limitações e as potencialidades dos colegas atípicos, ou seja é um ganho para todos, dentro e fora da escola Arends (1995). As dificuldades apresentadas por alguns alunos, faz com que o professor crie estratégias para facilitar a aprendizagem e isso acaba beneficiando a todos. A Intervenção Mediada por Pares é uma estratégia benéfica e recíproca para todos os alunos, independentemente da sua condição. Em uma pesquisa realizado por Knickelbein (1999) os pares que participaram do estudo, atribuíram aumentos na autoestima após a participação em um programa de pares mediadores, e destacaram os sentimentos de empatia, solidariedade e ternura ao ajudarem os colegas com NEE. Já Buzeta (2012) destaca que os alunos típicos sentiram-se agradecidos por poderem ajudar, quando se depararam com colegas com dificuldade em realizarem tarefas diárias. A participação dos pares aumentou a satisfação geral com a vida escolar e os sentimentos de pertença à comunidade escolar (Haring & Breen, 1992). Knickelbein (1999) registou também uma melhoria dos humores nas crianças típicas como resultado da participação em um programa de parceria entre pares, isto é, sentiram-se bem e animados para estar com os alunos-alvo.

Como os estudos acima citados destacam, a IMP é um programa com ganhos e benefícios académicos e sociais substanciais para todos os alunos. Considerando o papel crucial da escola no desenvolvimento completo da criança, a IMP é uma estratégia factual na inclusão escolar, é uma esperança e um importante avanço para os professores aplicarem num ambiente escolar inclusivo, que não implicar mudanças drásticas no cotidiano das instituições, não exige recursos diferenciados, e pode ser realizada em diversos ambientes.

## Considerações finais

O decreto-lei 54/2018 determina que as instituições de ensino devem ser inclusivas, onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, recebam o apoio necessário para que seja possível a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Dá prioridade ainda uma educação que responda às potencialidades, expectativas e necessidades do aluno e que propicie, a todos, a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, proporcionando e possibilitando o aumento dos níveis de coesão social.

O ensino para as crianças com PEA, em consequência aos défices no âmbito da socialização, comportamento e da comunicação associados à perturbação, é complexo (Pimentel & Fernandes, 2014). As competências sociais, isto é, o processo de interação com outras pessoas, reflete muitas modalidades do funcionamento cognitivo, emocional e comportamental. Assim sendo, proporcionar às crianças com PEA momentos de convivência com outras crianças da mesma faixa etária ocasiona o estímulo de aprendizagens interativas e o desenvolvimento da competência social.

A escola é um ambiente em que as crianças têm a possibilidade de aprenderem através do jogo, interagindo com colegas, compartilhando interesses e estabelecendo amizades. Interações positivas com os colegas podem gerar inúmeros benefícios incluindo o desenvolvimento de habilidades pró-sociais, aumento do desenvolvimento académico, sucesso escolar, habilidades linguísticas aprimoradas e melhor qualidade de vida (Carter et al., 2010, Rotheram-Fuller et al., 2010, Rubin et al., 2009), além de promover a inclusão e beneficiar alunos com PEA e colegas com desenvolvimento típico.

A inclusão escolar de crianças com PEA no ensino regular possibilita os contatos sociais entre todas as crianças o que beneficia não só o desenvolvimento do aluno atípico, mas também o das outras crianças em geral pois cria oportunidades de convívio com a diferença.

A inclusão escolar favorece todas as crianças por proporcionar a oportunidade de aprenderem umas com as outras, desenvolverem o cuidado umas das outras e conquistarem as atitudes, as habilidades e os valores necessários para a formação de uma sociedade mais consciente e acolhedora com todos os cidadãos.

Desta forma, a Intervenção Mediada por Pares, sendo uma estratégia reconhecida pela sua prática baseada em evidências e com abordagens naturalistas, possibilitando a sua aplicação em diferentes contextos, é uma estratégia eficaz para o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças com PEA sendo também uma esperança e um importante avanço para os professores aplicarem dentro do ambiente escolar inclusivo, tendo em vista o papel crucial da escola no desenvolvimento completo da criança (Mason et al., 2014).

Ter crianças com desenvolvimento neurotípico como pares mediadores pode apoiar as crianças com PEA a generalizar as suas habilidades a outros contextos e os pares mediadores podem servir como sugestão/pistas para as crianças-alvo manterem suas habilidades (Boudreau et al., 2021, Kent et al., 2020). Paralelamente também os pares mediadores beneficiam deste tipo de intervenção uma vez que desenvolvem sentimentos como, empatia, solidariedade, gratidão, pertença à comunidade escolar e aumentam as suas conexões sociais.

Neste sentido, as Intervenções Mediadas por Pares, devem ser incentivadas, uma vez que são uma estratégia baseada em evidências sem efeitos prejudiciais identificados

(Schaefer et al., 2016; Travers & Carter, 2021) e que resultam em ganhos significativos tanto para os alunos com PEA como para os seus pares mediadores.

“A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas.” (UNESCO, 1994, p.12).

## Referências

- Almeida, A. (1997). As relações entre pares em idade escolar. Um estudo de avaliação da competência social pelo método Q-sort. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Portugal
- American Psychiatric Association - APA. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Artmed
- Anderson, A., Moore, D. W., Godfrey, R., & Fletcher-Flinn, C. M. (2004). Social skills assessment of children with autism in free-play situations. *Autism*, 8 (4), 369-385 <https://doi.org/10.1177/1362361304045216>
- Arends, R. (1995). Aprender a ensinar. Graça Margarido Editora.
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In A. Bandura, R. G. Azzi, & Polydoro, S. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*, (p. 15-41). Artmed.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.
- Barber, A. B., Safo, R. W., Gilpin, A. T., Craft, L. D., & Goldstein, H. (2016). Peers as clinicians: Examining the impact of Stay Play Talk on social communication in young preschoolers with autism. *Journal of Communication Disorders*, 59, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.06.009>
- Boudreau, A. M., Lucyshyn, J. M., Corkum, P., Meko, K., & Smith, I. M. (2021). Peer-mediated pivotal response treatment at school for children with autism spectrum disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 34–50. <https://doi.org/10.1177/0829573519870923>
- Buzeta, M. (2012). *Social experiences of peer relationships between teenagers of diverse cognitive statuses* (Publication No. 3538862, Doctoral dissertation), Aurora University. ProQuest Dissertations Publishing
- Camargo, S. P. H. & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 21 (1), 65-74. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008>
- Camargo, S. P. H., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E. R., Davis, H., & Mason, R. (2016). Behaviorally based interventions for teaching social interaction skills to children with ASD in inclusive settings: a meta-analysis. *Journal of Behavioral Education*, 25(2), 223-248. <https://doi.org/10.1007/s10864-015-9240-1>
- Carter, E. W., Sisco, L. G., Chung, Y. C., & Stanton-Chapman, T. L. (2010). Peer interactions of students with intellectual disabilities and/or autism: A map of the intervention literature. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 35(3-4), 63–79. <https://doi.org/10.2511/rpsd.35.3-4.6>
- Decreto-lei no 54/2018, de 6 de julho do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I Série, N° 129. <https://data.dre.pt/eli/dec/lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Dy, E. B., Strain, P. S., Fullerton, A., & Stowitschek, J. (1981). Training institutionalized, elderly mentally retarded persons as intervention agents for socially isolate peers. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 1(2), 199-215. [https://doi.org/10.1016/0270-4684\(81\)90032-X](https://doi.org/10.1016/0270-4684(81)90032-X)
- Fettig, A. (2013). *Peer-mediated instruction and intervention (PMI) factsheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute. The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders. <http://txautism.net/interventions/peer-mediated-instruction-andintervention-pmii>.
- Gonzalez-Lopez, A., & Kamps, D. (1997). Social skills training to increase social interactions between children with autism and their typical peers. *Focus on autism and Other Developmental Disabilities*, 12 (1), 2-14. <https://doi.org/10.1177/108835769701200101>

- Gutierrez Jr, A., Hale, M. N., Gossens-Archuleta, K., & Sobrino-Sanchez, V. (2007). Evaluating the social behavior of preschool children with autism in an Inclusive playground setting. *International Journal of Special Education*, 22(3), 26-30.
- Haring, T. G., & Breen, C. G. (1992). A peer-mediated social network intervention to enhance the social integration of persons with moderate and severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 319–333. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-319>
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44 (2), 120-126 <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.120>
- Hundert, J. (2009). *Inclusion of students with autism: Using ABA-based supports in general education*. PROED.
- Kamps, D., Mason, R., Thiemann-Bourque, K., Feldmiller, S., Turcotte, A., & Miller, T. (2014). The use of peer networks to increase communicative acts of students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(4), 230-245. <https://doi.org/10.1177/1088357614539832>
- Kaya, C., Blake, J., & Chan, F. (2015). Peer-mediated interventions with elementary and secondary school students with emotional and behavioural disorders: A literature review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 120-129. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12029>
- Kent, C., Cordier, R., Joosten, A., Wilkes-Gillan, S., & Bundy, A. (2020). Can we play together? A closer look at the peers of a peermediated intervention to improve play in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 2860-2873. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04387-6>
- Knickelbein, B. A. (1999). *Descriptions of secondary education students' interactions and relationships with students with severe disabilities* (Publishing No. 9919303, Doctoral dissertation), University of Pittsburgh. ProQuest Dissertations Publishing.
- Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula: Identificação, avaliação e modificação* (2ª ed.). Porto Editora
- Macintosh, K., & Dissanayake, C. L. (2006). A comparative study of the spontaneous social interactions of children with highfunctioning autism and children with Asperger's disorder. *Autism*, 10, 199–220. <https://doi.org/10.1177/1362361306062026>.
- Mason, R., Kamps, D., Turcotte, A., Cox, S., Feldmiller, S., & Miller, T. (2014). Peer mediation to increase communication and interaction at recess for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(3), 334-344. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.12.014>
- McHale, S. M. (1983). Social interactions of autistic and nonhandicapped children during free play. *American Journal of Orthopsychiatry*. 53(1), 81-91. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1983.tb03352>.
- Murphy, E. R., Norr, M., Strang, J. F., Kenworthy, L., Gaillard, W. D., & Vaidya, C. J. (2017). Neural basis of visual attentional orienting in childhood autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(1), 58-67. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2928-9>
- Nijs, S., Maes, B. (2014). Social peer interactions in persons with profound intellectual and multiple disabilities: a literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49 (1), 153-165. <http://www.jstor.org/stable/23880662>
- Nunes, D.; Araújo, E. (2014). Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. *Dossiê Educação Especial*, 22 (84), 1-14. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n84.2014>
- Odom, S. L., & Strain, P. S. (1984). Peer-mediated approaches to promoting children's social interaction: A review. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54(4), 544-557. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1984.tb01525.x>
- Owen-DeSchryver, J. S., Carr, E. G., Cale, S. I., & Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(1), 15–28. <https://doi.org/10.1177/1088357608314370>

- Pimentel, A. G. L., & Fernandes, F. D. M. (2014). A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiology: Communication Research*, 19(2), 171-178. <https://doi.org/10.1590/S2317-64312014000200012>.
- Ramos, F. dos S., Bittencourt, D. D., Camargo, S. P. H., & Schmidt, C. (2018). Intervenção mediada por pares: Implicações para a pesquisa e as práticas pedagógicas de professores com alunos com autismo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(23), 1-21. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3367>
- Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B., & Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1227-1234. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02289.x>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. Guilford Press
- Sampaio, A.A.S., & Andrey, M.A.P.B. (2010). Comportamento social, produção agregada e prática cultural: Uma análise comportamental de fenômenos sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1), 183-192. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100020>.
- Sanini, C., Sifuentes, M., & Bosa, C.A. (2013). Competência social e autismo: O papel do contexto da brincadeira com pares. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 29 (1), 99-105. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000100012>.
- Simpson, L. A., & Bui, Y. (2016). Effects of a peer-mediated intervention on social interactions of students with low-functioning autism and perceptions of typical peers. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 162-178. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/24827545>
- Scatone, D. (2007). Social skills interventions for children with autism. *Psychology in the Schools*, v. 44, n. 7, p. 717-726. <https://doi.org/10.1002/pits.20260>
- Schaefer, J. M., Cannella-Malone, H. I., & Carter, E. W. (2016). The place of peers in peer-mediated interventions for students with intellectual disability. *Remedial and Special Education*, 37(6), 345-356. <https://doi.org/10.1177/0741932516629220>
- Travers, H. E., & Carter, E. W. (2021). A systematic review of how peer-mediated interventions impact students without disabilities. *Remedial and Special Education*, 43(1), 40-57. <https://doi.org/10.1177/0741932521989414>
- Tzuriel, D., & Shamir, A. (2007). The effects of peer mediation with young children (PMYC) on children's cognitive modifiability. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 143-165. <https://doi.org/10.1348/000709905X84279>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Instituto de Inovação Educacional.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Young, E. L., Caldarella, P., Richardson, M. J., & Young, K. (2011). *Positive behavior support in secondary schools: A practical guide*. Guilford Press.



# Capítulo 3 - Modelos de colaboração docente e inclusão de alunos Surdos

MARI LÚCIA HENRIQUES RODRIGUES \*  
MARIA MADALENA BAPTISTA \*\*

## A importância da educação para a coesão social

Na sociedade do conhecimento contemporânea (Coutinho e Lisboa, 2011), a educação pode servir como um recurso poderoso para promover a coesão social. A finalidade dos sistemas educacionais, em pleno séc. XXI, será, pois, a de tentar garantir a primazia da construção do conhecimento, numa escola que deve ser inclusiva, onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.

Se considerarmos a linha de pensamento de Hargreaves (2003), que afirma de forma clara e inequívoca que a sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem, compreendemos que a produção de conhecimento, recurso económico básico da sociedade, depende da capacidade dos seus membros se adaptarem à mudança, continuando a aprender de forma autónoma e uns com os outros.

Esta ideia de uma “sociedade aprendente” em que o sucesso dos sujeitos depende da sua capacidade de processar e gerir a informação e, sobretudo, da sua capacidade de adaptação à mudança foi também a palavra-chave do influente relatório publicado pela OCDE no ano 2000. Nesse texto, é salientada a responsabilidade que cabe à escola no desenvolvimento dessa nova sociedade, em que a diferença é perspetivada como um estímulo para a construção do conhecimento, para a criatividade e para a inovação.

Para Pozo e Postigo (2000, citado por Coutinho & Lisboa, 2011), um dos contributos mais importantes que a escola e os seus agentes podem dar no sentido de preparar os alunos para novos desafios, será o de ensinar a gerir o conhecimento. Os autores referem cinco tipos de capacidades que garantem uma efetiva gestão metacognitiva do conhecimento, essenciais ao sucesso numa sociedade informatizada e que são: competências para a aquisição de informação, competências para a interpretação da informação, competências para a análise da informação, competências para a compreensão da informação e competências para a comunicação da informação. Neste sentido, Lencastre (2009, p.1) defende que “estamos na era em que os docentes se devem colocar como mestres e como aprendizes, na expectativa de que, por meio da interação estabelecida na “comunicação didática” com os estudantes, a aprendizagem aconteça para ambos”.

Por sua vez, para Pozo (2004, p.3) é inevitável que a escola e seus agentes repensem as formas de ensinar, pois, numa sociedade em que os alunos não dominam as competências para conceber, analisar e refletir as “representações simbólicas socialmente construídas (numéricas, artísticas, científicas, gráficas, etc.), pode ser considerada socialmente, economicamente e culturalmente empobrecida, já que converter os sistemas culturais em instrumento de conhecimento - fazer uso epistémico deles - requer apropriação de novas formas de aprender e se relacionar com o conhecimento”, permitindo o aprimoramento do pensa-

\* Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação - a2020115170@esec.pt

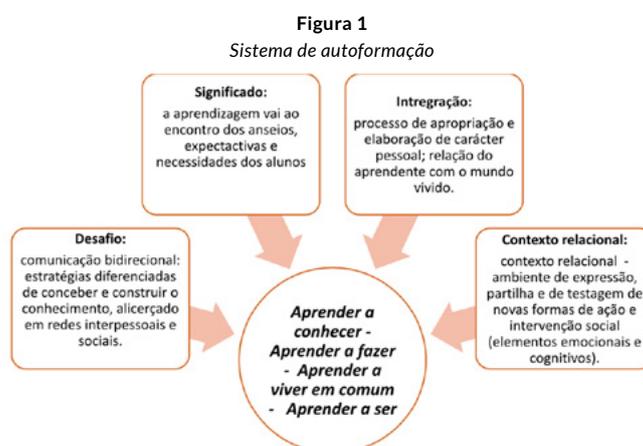
\*\* Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação, Núcleo de Investigação em Educação, Formação e Intervenção (NIEFI),  
Linha de Educação Especial e Inclusiva - madalena@esec.pt

mento crítico e reflexivo, em detrimento da ignorância e da alienação e descortinando as possibilidades de emancipação nos vários segmentos sociais.

No caso das crianças e jovens com surdez, o domínio da língua toma também uma nova dimensão, na medida em que estes, tal como os ouvintes, estão desejosos de comunicar entre si e com os seus parceiros ouvintes. Porém, vão constatar que, na comunidade, a língua gestual geralmente usada por eles não é conhecida pela grande maioria das pessoas e que a sua fala, por vezes não muito perceptível em termos articulatórios, dependendo de vários fatores, nomeadamente o grau de surdez ou se esta é pré-linguística ou pós-linguística, também é de difícil compreensão para algumas pessoas.

Neste sentido, o surdo não só não ouve, como não é “ouvido”, sendo que o processo de comunicação se pode encontrar fortemente perturbado o que, inevitavelmente, coloca os dois interlocutores num embaraço partilhado. A partilha da dificuldade que se impõe à pessoa ouvinte coloca-a numa situação penosa que, inconscientemente, a conduz a uma atitude de rejeição. Tendo consciência desta circunstância e estando atento às várias ocasiões de frustração que podem surgir na vida da criança ou adolescente surdo, é que o educador de infância ou o professor pode ajudar os seus alunos no processo de acomodação e inclusão.

Posto isto, é possível afirmar que a sociedade do conhecimento e da aprendizagem deve estar ancorada nos quatro pilares da educação (Delors, 1999, citado por Coutinho & Lisboa, 2011), sendo eles: 1) aprender a conhecer (aquisição de saberes codificados, que permitem compreender melhor o meio social e seus diversos aspetos, visando o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo frente às situações vivenciadas); 2) aprender a fazer (modelo de aprendizagem que tem como base o desenvolvimento de competências e habilidades, com o propósito de tornar os indivíduos aptos a enfrentarem inúmeras situações, bem como a desenvolverem a capacidade do trabalho em equipa); 3) aprender a viver em comum (a capacidade de estabelecer vínculos sociais através da compreensão do outro, respeitando o pluralismo cultural) e 4) aprender a ser (pressupõe uma aprendizagem que tem como objetivo criar estratégias de ensino que proporcionem aos indivíduos o desenvolvimento da autorregulação do seu processo de aprendizagem, com autonomia, discernimento e responsabilidade social). Para além disso, vivemos numa era em que a hierarquia dos modelos tradicionais de conceber o conhecimento são substituídos pela horizontalidade, em que todos são agentes do processo e, portanto, todos têm vez e voz no processo de ensino aprendizagem. Para que de facto, tal possa ser verificável, é necessária a presença de determinados elementos, definidos por Fabela (2005), como sendo: desafio, significado, integração e contexto relacional [Figura 1]:



*Nota.* Relação estabelecida entre os pressupostos essenciais definidos por Fabela (2005), ancorados nos quatro pilares da educação defendidos por Delors (1999).

Esta mudança de paradigma assenta, neste momento, em Portugal, em três referenciais curriculares: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), como explanado no despacho n.º 6605-A, de 2021.

O PASEO<sup>1</sup> afirma-se como um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e para a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. A finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva. Este documento apresenta-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências, segundo um perfil de base humanista, o que pressupõe a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores essenciais.

Estes pressupostos confluem para a formação do indivíduo como cidadão participativo, iniciando o caminho do exercício ao longo da vida, segundo uma *cultura aprendente* (Fabela, 2005), como previsto na ENEC.

## A inclusão de alunos Surdos

Universalizar o acesso à participação e à educação de e para todos constituem ainda preocupações fundamentais nos sistemas educativos atuais. Assim, e no sentido de criar comunidades acolhedoras e de promover o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, considera-se que é na escola regular que todas as crianças e jovens devem ser educadas (Declaração de Salamanca; UNESCO, 1994), independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. As diferenças individuais são perspetivadas como um valor de referência e não como algo negativo, que é preciso combater, já que fundamentam mudanças na gestão do currículo das escolas e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem (UNESCO, 1994).

Consta no corpo da declaração de Salamanca repetidos apelos para que a escola em geral acomode todos os alunos. Esta referência à acomodação<sup>2</sup> como postura desejada na escola é essencial, na medida que a mesma constitui uma mudança paradigmática e uma condição *sine qua non* para o sucesso de qualquer ação educativa empenhada em lidar com a diferença sem estratificar quem difere. Este paradigma vem contrariar o processo de assimilação, característico do nosso sistema educativo, uma vez que “a maior parte dos esforços tem sido conduzida no sentido de ajustar o aluno à escola ou de arranjar alibis para o desencontro e não no sentido de investigar fatores institucionais que expliquem o insucesso.” (Deschenes et al., 2001, p.541).

1 O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.

2 Na tradução brasileira da Declaração de Salamanca, usa-se mesmo o verbo *acomodar*. Na tradução portuguesa, usa-se, com o mesmo sentido, os verbos *adequar*, *ajustar*, *adaptar*. Considerando a ação piagetiana, o conceito de *acomodação* enfatiza que é a escola, enquanto estrutura, que se deve alterar em função do aluno e não o inverso, como acontece no processo de assimilação.

A diferença associada à deficiência tem assumido bastante visibilidade no sistema educativo português, suscitando várias respostas a nível político. De entre estas, destacou-se, no período que se seguiu à publicação da LBSE, o regime educativo especial para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)<sup>3</sup>, criado pelo decreto-lei n.º 319/91<sup>4</sup>. Foi considerada no presente diploma a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração<sup>5</sup>, salientando-se a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, assim como a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspetiva de escolas para todos, visando ultrapassar a tradicional subordinação da ação pedagógica a uma categorização da deficiência baseada em critérios médicos. Neste sentido, institui-se como novo referencial o conceito de NEE associado já a critérios pedagógicos.

A implementação do regime em causa representou um passo em frente face ao princípio de que todos os alunos devem ser educados, tanto quanto possível, em meios não restritivos. Este passo inseriu-se numa progressiva assunção de um compromisso para com a integração nas escolas regulares das crianças com NEE, tradicionalmente sujeitas a políticas segregadoras.

O termo educação inclusiva assumiu particular destaque em Portugal, e um pouco por toda a Europa, com o Despacho conjunto 105/976 que estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior, visando nomeadamente contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens; promover a existência de condições nas escolas para a integração socioeducativa das crianças e jovens com necessidades educativas; colaborar na promoção da qualidade educativa e articular as respostas a essas necessidades com os recursos existentes noutras estruturas e serviços. Dispõe ainda sobre a colocação de docentes com formação especializada no apoio educativo, as suas funções, bem como a prévia identificação das necessidades da população discente.

Não obstante, a transição de um currículo inacessível para um acessível envolve a formação de docentes, o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos sobre o processo de aprendizagem, sobre modelos de colaboração docente (Fullan & Hargreaves, 2001) que acompanha as propostas de “reestruturação” das escolas.

Em Portugal, a educação de pessoas surdas é caracterizada por orientações e recomendações internacionais<sup>7</sup> para a aceitação do modelo de educação inclusiva bilingue. Neste âmbito, a Língua Gestual Portuguesa (LGP), enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação, foi reconhecida em 1997 na Constituição da República Portuguesa, no seu Artigo 74.º, alínea h). No ano seguinte, o despacho n.º 7520/98, do Ministério da Educação, veio criar as Unidades de Apoio Educativo a Alunos Surdos, fundando, assim, os princípios da educação bilingue e assumindo a sua defesa para benefício dos alunos surdos.

3 Termo veiculado nos princípios inerentes à Escola Tradicional ou Escola Universal, Séc. XIX (Rodrigues, 2001). Decreto-lei 54/2018 – a abolição do termo “Necessidades Educativas Especiais”, o que implica assumir que todos os alunos têm necessidades educativas diferentes e que mesmo que essas necessidades sejam menos habituais e específicas para alguns deles, este facto não deve ser objeto de uma categorização distinta (CNE, abril 2018).

4 [Decreto-lei n.º 319/91 de 23 de agosto. Revoga o decreto-lei n.º 174/77, de 2 de maio, e o decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio.]

5 Escola Integrativa (i.e., escola em que se integram alunos com necessidades educativas especiais. Em Portugal, o decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto publicado pelo Ministério de Educação, é bem elucidativo das modificações que, ao abrigo da perspetiva da educação inclusiva, podiam ser feitas na escola tradicional (alterações e adaptações curriculares, avaliação, frequência, etc).

6 Fonte: Diário da República, 2.ª série, N.º 149, de 1997-07-01, Pág. 7544

7 Considerar os discursos oficiais do Parlamento Europeu (doc.A2-302/87), a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) e Resolução 48/96 das Nações Unidas e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2008).

Porém, o ponto de viragem decisivo na educação de alunos surdos acontece com a publicação do decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, ao instituir a criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, reconhecendo a LGP como primeira língua dos surdos e a língua portuguesa escrita, e eventualmente falada, como a sua segunda língua. Para além disso, corporiza uma política educativa que visa criar condições para a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo e no sucesso educativo, apostando no desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e social das crianças surdas. Neste sentido, as escolas de referência permitem aos alunos desenvolverem a sua língua natural em contato direto com outras crianças surdas e adultos surdos, fluentes em Língua Gestual. As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram: docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino, com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos; Docentes surdos de LGP; Intérpretes de LGP; Terapeutas da fala<sup>8</sup>).

Considerando o exposto no artigo 23.º deste normativo legal “A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social”.

A resolução da Assembleia da República n.º 214/2017 estabelece algumas recomendações ao governo para a promoção, valorização e ensino da língua gestual portuguesa. Verificou-se a preocupação em criar um grupo de recrutamento de professores de Língua Gestual Portuguesa (LGP) a aplicar no concurso de professores, reconhecendo, valorizando e garantindo a sua presença na escola pública. Surge também como recomendação direta, para além da necessidade do acompanhamento de crianças e jovens surdos, a elaboração de um conteúdo programático e de um modelo de ensino de LGP, para implementar no ano letivo 2017/2018, no âmbito da educação escolar ou extraescolar, que permita a todos os alunos ouvintes aprender esta língua, começando pelas escolas de referência e em diálogo com a comunidade surda.

Estas recomendações são ainda reforçadas com a publicação dos normativos legais que surgiram nos anos subsequentes, que vêm reforçar estes ideais de educação inclusiva e apropriada<sup>9</sup>.

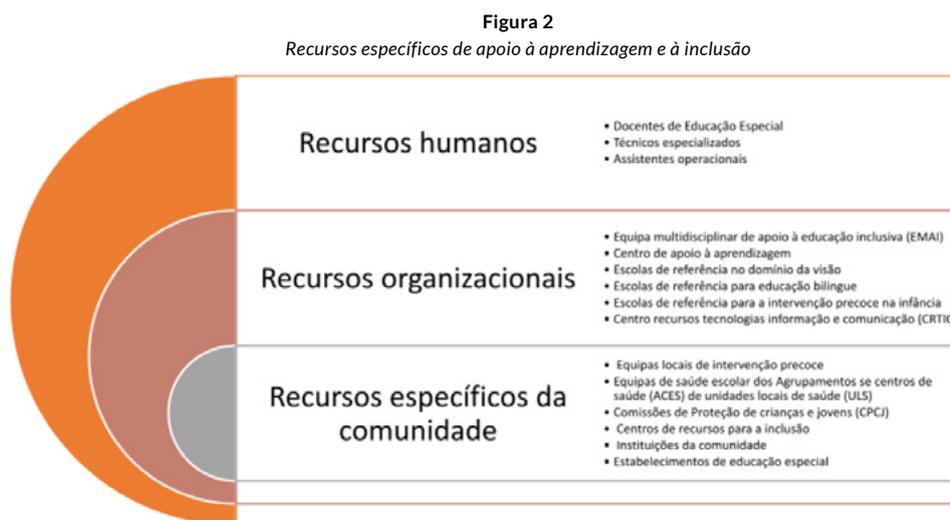
O decreto-lei 54/2018, de 06 de julho, é bem elucidativo das modificações, que ao abrigo da perspetiva de escola inclusiva, podiam ser feitas na escola integrativa, na medida em que defende o princípio da educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidades de aprendizagem e de desenvolvimento educativo e que têm o direito ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos. São também princípios orientadores da educação inclusiva a equidade, no acesso aos apoios necessários, assim como a personalização e a autodeterminação, no que respeita ao planeamento educativo centrado no aluno, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível<sup>10</sup>.

8 Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro. Capítulo V - Modalidades específicas de educação no artigo 23.º Educação bilingue de alunos surdos.

9 De acordo com a *National Education Association's Committee on Instruction and Professional Development (1992)*, a implementação de práticas educativas apropriadas, que visem responder às necessidades de todos os alunos, prende-se com a existência e a prestação de serviços adequados, com a identificação de características e necessidades dos alunos, com o envolvimento do professor de turma e do professor de educação especial na tomada de decisão quanto à colocação do aluno e com a colaboração entre estes dois educadores. A educação inclusiva e a educação apropriada complementam-se, pretendendo ambas incluir e dar resposta a todos os alunos nas escolas regulares (Rodrigues, 2001).

10 As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais (Decreto-lei n.º 54/2018, capítulo II, artigo 7.º).

O projeto educativo de cada escola é um documento chave par a identificação das necessidades dos alunos. Deverá preconizar as ações e os recursos específicos e organizacionais (Figura 2) de apoio à aprendizagem e à inclusão<sup>11</sup>, essenciais para a planificação, organização e gestão escolares. Os pressupostos inerentes a este projeto serão fundamentais para a execução do plano de trabalho de cada turma, considerando as suas especificidades e necessidades. No que respeita a sua operacionalização, as equipas multidisciplinares têm um papel fundamental na proposta de medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar, no acompanhamento e monitorização da aplicação das medidas e na prestação de aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas<sup>12</sup>.



*Nota.* Recursos explicitados no *Manual de apoio à prática*, ME e DGE (2018).

Neste âmbito, as escolas de referência para a educação bilingue constituem um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem e à inclusão, visando a implementação de um modelo de educação bilingue que garanta o crescimento linguístico, o acesso ao currículo nacional comum e a inclusão escolar e social de crianças e jovens surdos, assegurando o desenvolvimento da LGP como primeira língua (L1) e o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2), como preconizado no decreto-lei 3/2008. Urge assegurar também a criação de espaços de reflexão e formação, incluindo na área de LGP, numa perspetiva de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral. Compete, ainda, às escolas de referência para a educação bilingue a organização de respostas diferenciadas, de acordo com níveis de educação/ensino e características individuais dos alunos. Deverá ser respeitado o princípio de equidade educativa, traduzido nas condições de acesso ao currículo e na participação em todas as atividades da escola pelo desenvolvimento de contextos bilingues<sup>13</sup>.

11 Recursos específicos: os docentes de Educação Especial, os técnicos especializados, assistentes operacionais; recursos organizacionais: equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, centro de apoio à aprendizagem, escolas de referência, centros TIC para a Educação Especial (artigo 11.º, decreto-lei 54/2018, de 6 de julho).

12 Decreto-lei 54/2018, de 06 de julho, artigo 12.º - Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva.

13 *Para uma educação inclusiva - Manual de apoio à prática*. ME e DGE, 2018

Relativamente aos intervenientes no processo educativo do aluno com surdez, importa esclarecer as suas funções. A docência da disciplina de LGP é exercida por docentes de LGP, competindo-lhes a lecionação dos programas de LGP L1; o desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem; a elaboração de materiais didáticos de apoio à aprendizagem da LGP; o desenvolvimento de atividades de interação e de divulgação da LGP na comunidade escolar. A disciplina de língua portuguesa L2 é lecionada por docentes ouvintes com habilitações para tal.

Aos docentes de educação especial, com formação na área da surdez, compete: lecionar turmas de alunos surdos, de acordo com a sua formação profissional e proficiência linguística em LGP; apoiar os alunos surdos no reforço e antecipação das aprendizagens, no domínio da leitura e escrita; elaborar e adaptar materiais sempre que tal seja necessário.

O intérprete de LGP é um mediador da comunicação, não tendo funções docentes. A sua função é a tradução da LGP para a língua portuguesa oral e vice-versa.<sup>14</sup>

## Opções organizativas: modelos de co-docência

A exigência de adequações a diferentes níveis organizacionais, bem como no plano pedagógico, constitui um grande desafio para as comunidades educativas que se propõem trilhar este percurso. A organização educativa considerando a integração da criança e jovem surdos abarca inúmeros pressupostos que não podem ser de todo ignorados ou dispensados. Antes de mais, é necessário compreender tanto os diferentes aspetos específicos como gerais da surdez, bem como as suas consequências na linguagem e no comportamento. Importa também considerar os fatores que influenciam o prognóstico, com intervenção da terapia da fala, bem como os sistemas e métodos na educação da criança ou jovem surdo.

O decreto-lei 55/2018 de 6 de julho e o despacho normativo n.º 10-B/2018 estabelecem um conjunto de princípios e orientações inerentes à autonomia e flexibilidade curricular, podendo a escola, no contexto da sua comunidade educativa, estabelecer prioridades no desenvolvimento do planeamento curricular, desenhando opções curriculares que contemplem diferentes formas de organização, nomeadamente o trabalho colaborativo, através de práticas de codocência, de coadjuvação, de permuta entre docentes da mesma, ou ainda pela constituição de equipas educativas. Cabe aos docentes, no quadro da sua especialidade definir as dinâmicas de trabalho pedagógico adequadas, tendo por referência as especificidades da turma ou grupo de alunos, com vista ao desenvolvimento de aprendizagens de qualidade e incorporando medidas enquadradas nos instrumentos de planeamento da escola. Na ação educativa, devem, entre outras, garantir prevenir o insucesso e o abandono escolares; implementar medidas multinível que se revelem ajustadas à aprendizagem e inclusão dos alunos; adequar, diversificar e complementar estratégias de ensino e aprendizagem, assim como assegurar o envolvimento dos alunos, com enfoque na intervenção cívica, privilegiando a livre iniciativa, a autonomia, a responsabilidade e o respeito pela diversidade humana e cultural.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Para uma educação inclusiva – Manual de apoio à prática. ME e DGE, 2018

<sup>15</sup> Decreto-lei n.º 55/2018, de 06 de julho, artigo 21.º, pp. 2935, 2936

Formosinho e Machado (2008) referem nas suas investigações que a renovação das práticas pode inserir-se numa perspetiva de profissionalismo interativo, fomentando o trabalho colaborativo, em equipa, privilegiando modelos de *co-teaching*, de forma a libertar as aulas modelo “autocarro”, possibilitando o desenvolvimento de projetos de gestão integrada do currículo.

A investigação INCLUD-ED<sup>16</sup> - Estratégias para a Inclusão e Coesão Social na Europa para a Educação – identificou seis Ações Educativas de Sucesso (AES) baseadas em evidências que alcançam os melhores resultados a nível académico, na coesão social e na coexistência em muitos contextos diferentes. Este projeto propõe uma reflexão que incide em três tipos de práticas: *streaming*, *mixture*, *inclusion*<sup>17</sup>. Atualmente, a prática mais comum na Europa é a de *streaming*. Começou como uma resposta para as salas de aula tradicionais, nas quais um único professor é responsável por um determinado número de alunos, com diferentes níveis de realização educacional, proficiência no idioma, formação cultural, entre outras características. Sob um arranjo tradicional designado por *mixture*, no qual o professor manifesta dificuldade em responder à diversidade observada na sala de aula, as escolas começaram por implementar práticas de *streaming*, agrupando os alunos considerando as suas capacidades ou formando grupos especiais fora da sala de aula com outros professores.

Por sua vez, a ideia de inclusão (*inclusion*) encoraja a prática de ajuda entre pares e foi provado que promove a interação da aprendizagem, a autoestima, o respeito mútuo, a solidariedade, a aceitação da diversidade e conduz a expectativas elevadas. Os recursos humanos existentes, que de outra forma, seriam dedicados a práticas de *streaming* para alunos separados do contexto turma, são assim usados em salas de aulas inclusivas para melhorar os resultados de todos os alunos. As práticas de inclusão promovem uma aprendizagem dialógica, havendo uma maior interação entre os alunos e apoio/ colaboração da família. Também inclui suporte adicional em sala de aula e extensão do tempo de aprendizagem para alunos, independentemente das dificuldades que apresentem, a par com a distribuição de funções, competências e responsabilidades. Um outro aspeto importante das salas de aula inclusivas é que estas mantêm as mesmas expectativas para todos os alunos, o que pode ser assegurado pela promoção do trabalho colaborativo (Blatchford et al., 2003, Koutrouba et al., 2006, pág. 26, Meijer et al., 2003, Porter, 1997, Stainback e Stainback, 1996, Stevens e Slavin 1995). Estas estratégias inclusivas são implementadas em grupos heterogéneos e quando tal acontece de forma organizada, com os recursos necessários, os alunos com dificuldades intelectuais têm um aproveitamento escolar melhor e têm um melhor autoconceito comparados com os que são colocados em salas de aula segregadas (Fitch, 2003, Luster & Durrett 2003, Myklebust, 2006). Para além disso, os alunos com dificuldades têm mais oportunidades para interagirem com colegas mais capazes, para receberem mais apoio e para desenvolverem competências sociais e relacionais, sendo preparados para serem mais independentes no futuro (Hess et al. 2006). De referir também que a inclusão destes alunos tem efeitos positivos no desempenho dos seus pares, providenciando novas oportunidades de aprendizagem (Fisher et al. 2002, McGregor & Vogelsberg 1998). No âmbito do projeto INCLUD-ED foram identificados diferentes tipos de inclusão, sendo que o trabalho em salas de aula regulares e heterogéneas pode ser enriquecido a partir da colaboração docente, maximizando assim o apoio prestado aos alunos que poderão ter dificuldades linguísticas e/ou que requerem apoio especial.

16 Projeto financiado pela Comissão Europeia entre 2006-2011, coordenado pelo CREA e desenvolvido na Europa com a participação de 14 países, publicado pela editora Springer em 2015.

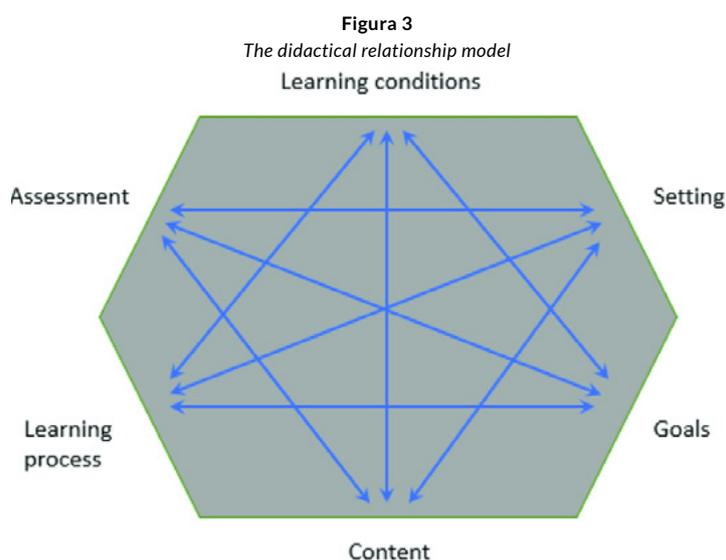
17 Flecha (Ed.) (2015), INCLUD-ED Consortium, successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe, SpringerBriefs in Education.

Se aceitarmos a premissa de que a escola é muito mais do que um lugar onde se adquirem conhecimentos e que é um local onde todos aprendemos a conviver socialmente (decorrendo desta interação a formação da pessoa), poder-se-á compreender a transcendência que é para o aluno surdo ter a oportunidade de estar imerso desde pequeno neste processo de aprendizagem social (Jiménez et al, 1997). Não obstante, é fundamental objetivar o quão importante é para os companheiros ouvintes poder conhecer (identidade e cultura) e compreender as pessoas surdas (ou com outras características), aprendendo assim a conviver com eles na escola, no bairro, no trabalho.

Frequentemente, a prática de integração tem apenas como objetivo a adaptação dos surdos ao sistema e sociedade existentes, priorizando comportamentos que sejam aceitáveis pela comunidade a que pertencem. Neste modelo, a sociedade é perspectivada como uma referência fixa e todo o esforço terá de ser realizado pelos surdos. Assim, é impreterível lembrar que a base da integração escolar é incidir simultaneamente sobre o défice sensorial e sobre a marginalização social, entendendo que esta agrava e multiplica os efeitos negativos da surdez.

O modelo ideal de integração procura a transformação da sociedade, neste caso a escola, até ao mais profundo nível, para conseguir que seja efetivamente uma escola inclusiva e que acomode todos os indivíduos que a ela pertencem e, por conseguinte, também os surdos (Jiménez et al, 1997). Neste modelo, o esforço de adaptação é pedido ao surdo e ao sistema educativo, sendo que a sociedade não é uma referência fixa.

Não existem formas fechadas de modalidades educativas, mas sim opções organizativas individuais e dinâmicas (Jiménez et al., 1997). Quer isto dizer que para cada indivíduo e em cada momento da sua evolução serão tomadas decisões para adaptação da sua situação educativa, de tal modo que não há só modalidades fechadas considerando a situação de cada aluno surdo, como também uma modalidade que eleger hoje, pode não ser válida mais tarde. Esta flexibilidade de delineação é imprescindível e pressupõe uma revisão constante de toda a dinâmica escolar estabelecida. Dever-se-á considerar um modelo que adicione à didática dos professores ou educadores sociais uma visão abrangente, baseando-se numa perspetiva crítica e humanista, considerando as condições de aprendizagem sociais, culturais, psicológicas e físicas, objetivos de aprendizagem, conteúdos, processo de aprendizagem, avaliação, como explicitado na Figura 3.



Nota: Hiim & Hippe (1998, citados por Timoshenko et al., 2021) elaboraram um modelo de análise didática para distinguir relações cruciais entre seis categorias de elementos didáticos.

Há uma grande quantidade de variáveis relativas ao aluno, família, ambiente escolar e social, entre outras, que determinam a escolha de uma determinada opção na sua organização da sua escolaridade. Segundo Jiménez et al. (1997), haverá assim a interação de variáveis como:

- características da surdez (grau, tipo, idade de nascimento, etc.);
- características do próprio aluno (nível cognitivo e de linguagem, personalidade, desenvolvimento social e académico, atitude face ao estudo, ambiente familiar, etc);
- características dos conteúdos e do curso ou especialidade;
- características dos professores (disponibilidade, motivação, estabilidade na escola, atitude positiva face ao trabalho em equipa, etc.);
- características da escola (rácio professor-aluno, organização interna, experiência em integração, etc.).

A modalidade recorrente de integração das crianças e jovens surdos caracteriza-se pela constituição de turmas exclusivamente com alunos surdos. No âmbito da organização curricular, a LGP (L1) e a língua portuguesa (L2) são transversais ao currículo desde a educação pré-escolar e constituem-se como disciplinas autónomas, regidas por programas curriculares próprios, sendo de carácter obrigatório para os alunos surdos que optem pela educação bilingue em escolas de referência.

A participação em atividades desenvolvidas com crianças ouvintes no jardim de infância deverá ser assegurada em momentos específicos, periódicos, planeados pelos profissionais envolvidos. Nos ensinos básico e secundário, os alunos surdos cumprem o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, sem prejuízo da sua participação em atividades desenvolvidas na comunidade escolar, podendo integrar turmas de ouvintes, em grupo, evitando-se o seu isolamento, garantindo-se o acesso às aprendizagens e a tradução por um intérprete de LGP.

A questão prende-se com a forma de integração em turmas de ouvintes, podendo a mesma ocorrer segundo algumas modalidades, que não serão as mais ou menos corretas, mas que se constituem como possibilidades a nível de organização e que podem ser reajustadas, dependendo do grau de surdez e do tipo de apoio e da estimulação terapêutica específica que recebem os alunos surdos. Importa referir que deve ser considerado, sem prejuízo de poderem usufruir de qualquer uma das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, como já referido, que os alunos com surdez cumprem o currículo comum definido para cada um dos níveis e anos de escolaridade, incluindo as orientações para a educação pré-escolar.

A integração do aluno surdo pode concretizar-se a partir da implementação de modelos de co-docência, em que o aluno está integrado numa aula normal, com alunos ouvintes. Neste modelo trabalham de modo colaborativo o professor titular de turma ou professor da disciplina e um docente de LGP ou um docente de educação especial com formação na área de surdez. Uma vez que o intérprete de LGP, sem formação pedagógica específica não exerce funções docentes, poderá desempenhar a função de coadjuvante no trabalho a desenvolver. No entanto, deve realçar-se a existência de intérpretes que buscam fazer o

mestrado na área do Ensino da LGP e que são sem dúvida mais um recurso humano valioso para as escolas inclusivas.

Neste modelo de co-docência, o professor de LGP ou de Educação Especial podem apoiar o aluno, como reforço pedagógico, cujo objetivo é antecipar ou suprir as dificuldades que possam surgir nos seguintes domínios: compreensão do vocabulário geral e específico ou acadêmico; técnicas de trabalho como instrumento linguístico básico; explicação e/ou ampliação do que é aprendido na turma; seleção e estruturação dos conteúdos essenciais.

Este reforço pedagógico pode ser organizado como apoio individual em sala de aula ou através da promoção do trabalho cooperativo, seguindo os princípios inerentes à modalidade de aprendizagem cooperativa, a partir da organização de atividades cooperativas em pequenos grupos heterogêneos, dentro da mesma turma ou espaço de aprendizagem. Constituiu-se como uma resposta para a mudança de práticas pedagógicas sustentadas para responder adequadamente à diferença, valorizando a diversidade e, simultaneamente, promovendo o bem-estar emocional e social dos alunos.

A aprendizagem cooperativa deve ser entendida como um conjunto de métodos que permite organizar e conduzir o ensino e a aprendizagem na sala de aula, de modo que os alunos assumam diferentes papéis e aprendam a partilhar entre si o conhecimento, as tarefas, as estratégias que conduzem à aprendizagem (Johnson, Johnson & Stanne, 2000). Este modelo pedagógico coloca professores e alunos perante experiências pedagógicas, desafiando-os a superar-se e a reinventar-se, em que cada um trabalha para o seu sucesso e para o sucesso de todos, onde a valorização da diferenciação pedagógica, adequada a contextos específicos, e o trabalho em equipa são condições imprescindíveis num processo de mudança que se quer monitorizado e estruturado (Moreira, 2019).

Os modelos de colaboração entre professores, implementados para ir ao encontro da diversidade, são reconhecidos como estratégias poderosas e de sucesso em qualquer contexto educativo (Wood, 1998). Em particular, a colaboração entre profissionais de educação especial e educação regular são uma alternativa para responder aos desafios da educação inclusiva, diminuir o isolamento tradicionalmente associado ao trabalho dos professores e permitir a inclusão e participação das crianças que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem nas tarefas de sala de aula.

A maneira como os professores, outros profissionais e os pais colaboram uns com os outros em ambiente escolar é, habitualmente, designada por modelos de colaboração e correspondem a abordagens multidisciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinares (Briggs, 1991, 1997, Hernandez, 2013, citados em Go Prince Project, 2017, p.127).

Tradicionalmente, a principal responsabilidade dos professores de ensino regular é a utilização das suas competências para instruir os alunos com base no currículo em vigor no sistema escolar, sendo a principal responsabilidade dos professores de educação especial e de LGP providenciar uma educação através do desenvolvimento e adaptação de materiais de modo a combinar os tipos de aprendizagem, pontos fortes e necessidades especiais de cada um dos seus alunos. A abordagem de co-ensino, ensino cooperativo ou ensino colaborativo, é o mais recente desenvolvimento da evolução dos modelos de colaboração descritos anteriormente (Hernandez, 2013, citado em Go Prince Project, 2017, p.131). Identificado como um dos mais promissores fatores no favorecimento da inclusão,

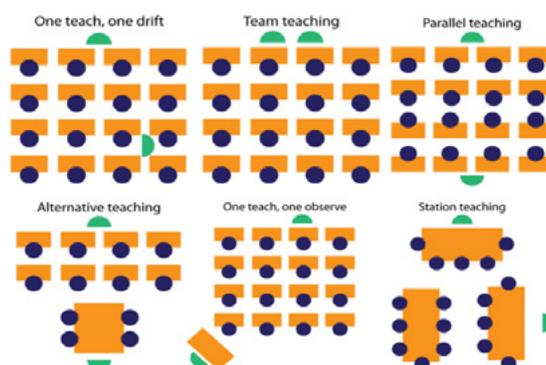
resulta na formação de equipas de professores de ensino regular e de educação especial, mas também poderá ser aplicado à formação de equipas de outros profissionais, tais como terapeutas e consultores (Rainforth & England, 1997, citados em Go Prince Project, 2017, p. 525). O ensino cooperativo entre professores de ensino regular e de educação especial ou de LGP implica que trabalhem em conjunto, como parceiros iguais, a maior parte do dia na mesma sala de aula, numa relação interativa que envolve planeamento, ensino e avaliação, gestão do ambiente de sala e do comportamento.

A abordagem de co-ensino pode ser operacionalizada de acordo com seis estratégias<sup>18</sup> (Figura 4):

- um docente ensina, o outro apoia: enquanto um docente dirige a aula, como agente principal, o *co-teacher* (co-docente) assiste, monitorizando o trabalho dos alunos, abordando questões relacionadas com o comportamento, respondendo a questões dos alunos, distribuindo materiais ou pedindo ao outro professor que esclareça dúvidas manifestadas pelos alunos;
- um docente ensina, o outro observa: enquanto um docente dirige a aula, o outro reúne informação específica a partir da observação dos alunos em contexto de aula, como desempenho académico, comportamento e competências sociais. Os docentes podem trocar de funções, dependendo dos conteúdos ou interesses do professor. De qualquer forma, será uma estratégia que deverá ser apenas usada ocasionalmente;
- estações de ensino: os co-docentes dividem a turma em pequenos grupos, orientando os alunos em estações separadas. As atividades devem ser planeadas para funcionarem de forma independente, devendo os docentes dedicar o mesmo tempo a cada estação. Esta abordagem reduz o rácio de alunos por professor, favorece a participação dos alunos e permite uma monitorização mais eficaz do seu trabalho;
- ensino paralelo: os docentes dividem a turma em dois grupos e dirigem a aula com o mesmo material, sendo que os grupos não são rotativos. O ensino paralelo permite aos co-docentes maximizar a participação e diminuir os problemas comportamentais. Esta abordagem reduz o rácio de alunos por professor e favorece a eficácia da instrução. Os docentes terão de proceder de forma harmoniosa em relação à gestão do tempo e da aula;
- ensino alternativo (diferenciado): um docente orienta um largo grupo de alunos, enquanto o outro acompanha um pequeno grupo, tendo por base um objetivo específico de instrução. Esta abordagem permite que haja uma flexibilidade instrucional e pode ser usada para enriquecimento, remediação, avaliação, assim como para uso de métodos alternativos para antecipação de conteúdos;
- ensino em equipa: ambos os docentes estão em frente da turma, partilhando as responsabilidades do processo de ensino aprendizagem, participando ativamente de igual forma, mas com a possibilidade de desempenharem diferentes papéis. Esta abordagem pode favorecer a criatividade docente, encorajar a colaboração e motivar os alunos.

18 Baseado no trabalho de Marilyn Friend, Lynne Cooke, ST. Cloud State University).

Figura 4  
Models of co-teaching



Nota: Modelos de co-docência apresentados por Friend, M. & Cook, L. (2010).

A abordagem de co-ensino tem vantagens importantes, como o facto de o aluno surdo receber apoio direto em contexto de sala de aula, podendo assim acompanhar e participar nas atividades, manter-se em contacto com os colegas ouvintes durante mais tempo, daí resultando uma ação mais integradora, o trabalho de ambos os professores será mais coordenado, dando oportunidade para uma aprendizagem mais enriquecedora, bem como a partilha de saberes e de experiências entre os docentes envolvidos neste processo ou que constituam uma equipa educativa (poder-se-á concretizar o modelo de co ensino com a participação alternada do docente de educação especial e o docente de LGP). A presença do professor de educação especial e/ou de LGP não será útil apenas para fins académicos, mas também e com especial importância para facilitar a compreensão e ajuste à vida que se vai estabelecendo dentro do grupo, tanto entre alunos (surdos e ouvintes) como entre alunos e professores. O professor de LGP e/ou de educação especial tem assim um lugar privilegiado para estimular o ambiente educativo de cooperação, sejam as atividades de carácter académico ou lúdico, tão necessárias para que o grupo interatue a nível social e se evite que o aluno surdo esteja apenas presente a nível físico na aula.

Esta interação que pode ocorrer na sala de aula a partir do trabalho colaborativo, pode ser bastante enriquecida com a aprendizagem da LGP como segunda língua, pelos colegas ouvintes, considerando as recomendações preconizadas nos normativos legais referidos anteriormente.

Justificar-se-ia a necessidade de explorar com a turma os aspetos da cultura surda ou sobre a identidade da comunidade surda, por forma a sensibilizar os alunos ouvintes, uma vez que as pessoas surdas fazem parte de uma sociedade nacional, com uma língua de sinais própria e com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país. É de extrema importância que os alunos ouvintes aprendam a conviver com os seus colegas, sabendo como abordá-los, como chamar a sua atenção, como interagir. No processo ensino/aprendizagem de LGP como L2 os aspetos linguísticos e os socioculturais são indissociáveis, privilegiando uma abordagem comunicativa, como método de ensino. Este método requer uma sala de aula onde haja regularmente comunicação interpessoal real porque esta visão utilitária e sociológica da língua evidencia o facto de esta servir para comunicação funcional, para comunicar ideias, sentidos e informações (Baker, 1993).

O professor deixa de exercer o seu papel de autoridade, de distribuir conhecimento para assumir o papel de orientador. O aspeto afetivo é visto como uma variável importantíssima no processo, e o professor deve mostrar interesse nos anseios dos alunos, encorajando-os a participar e acatando as sugestões. Assim, quando os professores usam este método devem dar maior importância às necessidades de comunicação do aluno, há uma participação ativa do mesmo no processo de aprendizagem através de dramatizações, trabalhos em grupo, atividades em que um dos interlocutores tem informação que o outro não tem e precisa, jogos comunicativos - simulações, atividades em que os participantes podem atuar sendo eles próprios ou assumindo papéis sociais (Freitas, 2016).

São inúmeras as vantagens da aprendizagem da LGP, podendo destacar-se também como uma abordagem complementar no 1.º ciclo, em co-docência, sobretudo no 1.º ano de escolaridade, em que as crianças estão a aprender a ler e a escrever. Este percurso de aquisição do mecanismo da leitura e da escrita pode ser feito de forma concomitante ao método tradicional.

Como exemplo, a metodologia EKUI<sup>19</sup> poderá constituir-se como um recurso muito útil nas escolas, caracterizando-se como uma abordagem ao alfabeto da LGP, materializando-se num conjunto de materiais que ajudam técnicos e professores a conhecer e explorar uma metodologia multissensorial, bem como a identificar, avaliar e estimular as habilidades necessárias para a aprendizagem inicial da leitura, da escrita e da comunicação. Destina-se a crianças, jovens e adultos em início de alfabetização ou em reabilitação.

A utilização do KIT EKUI Alfabeto permite desenvolver:

- competências linguísticas (consciência dos sons da fala e dos movimentos necessários à sua articulação);
- competências de perceção (visual, auditiva e tátil/ cinestésica);
- competências psicomotoras (consciência do corpo, lateralidade, coordenação óculo-manual, espaço e tempo);
- competências cognitivas (atenção, memória, processamento);
- competências emocionais (criatividade, imaginação, motivação, autorregulação);
- competências sociais (colaboração e interajuda).

Esta metodologia baseia-se em evidências científicas, aplica os princípios do desenho universal para a aprendizagem, através de diferentes formas de representação e expressão das letras. Para além disso, são associadas às letras pistas visuais (gestos), pistas auditivas (sons) e pistas cinestésicas (movimentos e posições necessárias para produzir os sons da fala e as letras em LGP), o que torna a aprendizagem mais rápida e lúdica. Constitui-se como um complemento motivador e inclusivo, visto que as crianças aprendem juntas, na mesma sala, com os mesmos materiais.

<sup>19</sup> EKUI é o acrónimo para Equidade, Knowledge, Universalidade e Inclusão e trata-se de um projeto criado por Celmira Macedo, em 2015.

De acordo com Lafón (1987, citado por Jiménez et al., 1997), a pedagogia deve procurar melhorar ao máximo os terrenos nos quais se produz êxito. Frequentemente, trata-se apenas de “tapar buracos”, colocando a criança numa situação de fracasso, esquecendo os aspetos positivos que, por sua vez, são desvalorizados e retrógrados.

A integração de alunos surdos na escola regular, ou em turmas regulares, será enriquecida com a implementação de modelos de co ensino, considerando as características do aluno com surdez. Devem ser asseguradas as condições necessárias na sala de aula, como a receção e transmissão da informação, os conteúdos (assegurando a inter-relação das áreas do currículo, como estratégia para superar as dificuldades associadas à transferência de informação), as metodologias (os métodos ativos proporcionam ao aluno uma participação máxima, devendo favorecer-se o ensino baseado na observação e na prática), as relações sociais (o trabalho em pequenos grupos favorece a relação e a participação social com os colegas ouvintes), o material (equacionar as ajudas visuais) e a avaliação (elaboração conjunta de instrumentos adequados aos alunos e aos contextos).

São variadas as razões pelas quais se opta pela integração, ou melhor, pela inclusão escolar da criança e jovens surdos. A escola deve oferecer ao aluno surdo a possibilidade de se desenvolver no ambiente natural em que vai viver toda a vida, razão pela qual é preferível não o desintegrar desde o início do dito ambiente natural, o qual motivará e potencializará o desenvolvimento das capacidades necessárias para que se sinta seguro, valorizado por si próprio e pelos demais, autónomo e útil (Jiménez et al, 1997). Justifica-se, também por estes motivos, a mobilização de recursos e constituição de equipas educativas que assegurem a participação cívica de todos os alunos, a partir do trabalho cooperativo entre alunos e entre docentes e técnicos que acompanham a criança ou jovem com surdez.

## Referências bibliográficas

- Coutinho, C., & Lisbôa, E. (2011). *Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: Desafios para a educação no séc. XXI*. Revista de Educação, 18(15), 5 – 22.
- Deschenes, S., Cuban, L., Tyack, D. (2001). *Mismatch: Historical Perspectives on Schools and Students Who Don't Fit Them*. Teachers College Record, 103. Pp.527-547. <https://larrycuban.files.wordpress.com/2011/08/5304339.pdf>
- Delors, Jacques (1999). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez Editora.
- Direção-Geral da Educação – Ministério da Educação e da Ciência. *Escola + 21/23*. Plano para a recuperação das aprendizagens e respetivos roteiros. <https://escolamais.dge.mec.pt/>
- Edyburn, D. L. (2010). *Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL*. Learning Disabilities Quarterly, 33, 33-41.
- Fabela, S. (2005). *A vida toda para aprender*. In: Portal dos psicólogos. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0321.pdf>. Acedido em : 20/10/09.
- Fisher, D., Roach, V., & Frey, N. (2002). *Examining the general programmatic benefits of inclusive schools*. International Journal of Inclusive Education, 6(1), 63–78.
- Fitch, F. (2003). *Inclusion, exclusion, and ideology: Special education pupils' changing sense of self*. The Urban Review, 35(3), 233–252.

- Formosinho, J., Machado, J. (2016). *Equipas Educativas e Comunidades de Aprendizagem*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol.16, pp.11-31.
- Freitas, L. (2016). *Elaboração e avaliação de um guia prático para o ensino da LGP como segunda língua*. Universidade de Coimbra.
- Friend, M. & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2002). *Por que vale a pena lutar? O trabalho em equipa na escola*. Porto Editora.
- Go Prince Project. (2017). *Inclusive Education in Early Childhood : Developing Good Practices*. A Manual for Teachers to Use in Inclusive Classrooms. Project Number: 2014-1-TR01-KA203-011754. [www.goprince.eu/wp-content/uploads/2017/11/The-Manual.pdf](http://www.goprince.eu/wp-content/uploads/2017/11/The-Manual.pdf)
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto Editora.
- Jiménez, R., Moreno, L., Prado, F., & Rivas, A. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivros.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E., & Roy, P. (1984). *Circles of learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M. (2006). *Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of pupils with special educational needs in Cyprus*. European Journal of Special Needs Education, 21(4), 381–394.
- Lencastre, J. A. (2009). *Educação on-line: um estudo sobre o blended learning na formação pós graduada a partir da experiência de desenho, desenvolvimento e implementação de um protótipo Web sobre a Imagem*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho.
- Luster, J.N., & Durrett, J. (2003). *Does educational placement matter in the performance of pupils with disabilities? Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*.
- Macedo, C. (2015). Metodologia EKUI - Equidade, Knowledge, Universalidade e Inclusão. <https://ekui.pt/metodologia/>
- McGregor, G., & Vogelsberg, R. T. (1998). *Inclusive schooling practices: pedagogical and research foundations. A synthesis of the literature that informs best practices about inclusive schooling*. Pittsburg, PA: Allegheny University of Health Sciences.
- Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (Eds.). (2003). *Special Needs Education in Europe*. Denmark: Thematic Publication, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Moreira, S. (2019). *Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Pactor.
- Myklebust, J. O. (2006). *Class placement and competence attainment among pupils with special educational needs*. British Journal of Special Education, 33(2), 76–81.
- OCDE (2000). *Knowledge management in the learning society*. OCDE.
- ONU (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Edição Educação, a Ciência e a Cultura. Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- Pereira, F. (Coord.) (2018). *Para uma educação Inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGS).
- Porter, G. L. (1997). *Critical elements for inclusive schools*. In S. J. Pijl, C. J. W. Meijer, & S. Hegerty (Eds.), *Inclusive Education, a Global Agenda* (pp. 68–81). London: Routledge Publishing.
- Pozo, J. I. (2007). *A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento*. Revista Pátio. 8(31), 34-36.
- Pozo, J. I. (2004). *A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento*. In: *Revista Pátio*. Ano VIII – N° 31- Educação ao Longo da Vida - Agosto à Outubro de 2004. <https://issuu.com/gualberto/docs/a-sociedade-da-aprendizagem-e-o-desafio...-juan-ig>

- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Coleção Educação Especial – 7. Porto Editora.
- Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.). (1996). *Curriculum Considerations In Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for All Pupils*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub.
- Stevens, R., & Slavin, R. (1995). *The cooperative elementary school: Effects on pupils' achievement, attitudes, and social relations*. American Educational Research Journal, 32(2), 321–351.
- Timoshenko, K.; Hansen, O.B.; Madsen, D.Ø.; Stenheim, T. (2021). *Designing an Accounting Course Module on Cost Allocation: Pedagogical and Didactical Considerations from a Norwegian Perspective*. Educ. Sci. 11, 232. <https://doi.org/10.3390/educsci11050232>
- Trindade, G. (Coord) (2022). Ensinar, aprender, avaliar. *Cadernos de Formação*, 7, 3-106. <http://www.cfagora.pt>.
- Wood, D. (1998). *How children think and learn: The social contexts of cognitive development* (2nd ed.). Blackwell Publishing.

## Legislação

- Decreto-lei 54/2018, 6 de julho – Princípios Orientadores Educação Inclusiva. <http://dge.mec.pt/noticias/decreto-lei-no-542018-educacao-inclusiva>
- Decreto-lei 55/2018, 6 de julho – Flexibilidade Curricular. <https://www.dge.mec.pt/noticias/autonomia-e-flexibilidade-curricular>
- Resolução da Assembleia da República n.º 214/2017. Recomenda ao governo a promoção, valorização e ensino da língua gestual portuguesa. <https://files.dre.pt/1s/2017/08/15700/0471704717.pdf>.



# Capítulo 4 – Os desafios que os estudantes Surdos enfrentam na Escola Superior de Educação de Coimbra: a perspetiva dos intérpretes de Língua Gestual Portuguesa

MARIA MADALENA BAPTISTA <sup>1</sup>

EMANUEL SANTOS, VÂNIA FERREIRA, CATARINA PAIVA & AMADEU PINTO <sup>2</sup>

## Introdução

Os desafios que os estudantes surdos enfrentam ao ingressarem no ensino superior são muitas vezes desconhecidos, quer pelos seus pares ouvintes, quer pelos professores ouvintes com pouco contacto ou experiência docente em relação aos estudantes surdos. Ao longo dos anos tem-se verificado uma presença mais notória destes estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES) portuguesas. Em algumas delas foram adotadas estratégias para a inclusão dos mesmos, como por exemplo, a presença dos intérpretes de língua gestual portuguesa (ILGP) e as devidas adaptações curriculares. No entanto, estes estudantes não deixam de sentir barreiras, maioritariamente comunicacionais, dentro e fora da sala de aula. Beatriz e Castro (2021) apontam para desafios como o registo de apontamentos durante as aulas, pela dificuldade de acompanhar o ILGP e escrever ao mesmo tempo; a dificuldade em compreender textos em língua estrangeira, que muitas vezes são apresentados pelos docentes como materiais de apoio, e ainda a falta de ILGP fora do âmbito de sala de aula, entre outros aspetos. Com este estudo, procurou-se identificar os desafios que enfrentam os estudantes surdos na Escola Superior de Educação de Coimbra, que conta com estudantes surdos há cerca de 15 anos. Para o efeito, recolhemos dados junto de três profissionais que os acompanharam ao longo dos anos, os ILGP.

## Enquadramento Teórico

A acessibilidade é um meio de assegurar que todas as pessoas sejam capazes de exercer os seus direitos e liberdades, para que possam participar ativamente na sociedade de igual forma. O conceito de acessibilidade está associado a barreiras físicas e arquitetónicas, mas é um conceito muito mais amplo que pode ser observado por diferentes perspetivas, e assumir diferentes modalidades (Holdorf & Robinson, 2020).

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico Coimbra, Núcleo de Investigação em Formação, Educação e Intervenção (NIEFI), Linha de Educação Especial e Inclusiva

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico Coimbra, Estudantes finalistas do mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa

Para Sassaki (2009) a acessibilidade pode ser vista em várias vertentes: (i) arquitetónica: eliminar barreiras físicas; (ii) comunicacional: não deve haver barreiras na comunicação entre as pessoas; (iii) metodológica: os métodos de lazer, trabalho e educação devem ser livres de barreiras; (iv) instrumental: eliminar barreiras para que todos possam usar ferramentas e utensílios apropriados; (v) programática: não deve haver barreiras envolvidas em políticas públicas; (vi) atitudinal: sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações da sociedade para pessoas com deficiência. Sendo assim, “a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspetos da atividade humana” (p.2).

No que se refere à população surda, a vertente comunicacional cria desafios no acesso a serviços e atividades que envolvem a interação com pessoas ouvintes, por meio da linguagem oral ou escrita (Holdorf & Robinson, 2020). Deste modo, para que se possa falar da inclusão ou da qualidade da resposta aos estudantes surdos, é imperioso falarmos das línguas de sinais ou gestuais.

A inclusão destes estudantes pode gerar desafios aos próprios, mas as instituições de ensino superior que os recebem, também enfrentam desafios, atendendo às políticas educativas e às medidas curriculares e estratégias pedagógicas que devem ser implementadas.

Deste modo, Gurgel (2010) refere que os estudantes surdos necessitam de “práticas pedagógicas diferenciadas, com ajustes nos modos de ensinar e colaborar com o tradutor de língua de sinais” (p.35). Por outro lado, o ES inserido num ambiente académico, depara-se com vários desafios, desde o reconhecimento da Língua Gestual para a aquisição dos conteúdos, a presença do ILG, e questões relacionadas com a dinâmica de aula (Daroque, 2011).

## Enquadramento Metodológico

Este estudo enquadra-se no âmbito da metodologia qualitativa ou fenomenológica interpretativa. A abordagem qualitativa tem como objetivo compreender e aprofundar conhecimentos sobre os fenómenos, tendo por base a perceção dos participantes inseridos num contexto que lhes é natural, por fazer parte das suas experiências. Procura-se que, a partir da sua subjetividade, contribuam para (re)construir o significado que os fenómenos em causa podem ter, alargando-se, assim, o conhecimento sobre eles (Silva et al., 2018).

## Participantes

Os participantes no presente estudo são três Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa com idades compreendidas entre os 27 e os 36 anos, que trabalham na Escola Superior de Educação de Coimbra, unidade orgânica do Instituto Politécnico de Coimbra e que possuem uma média de 9 anos de experiência profissional no ensino superior. Dois dos três ILGP possuem o nível académico de licenciatura e um de mestrado, estando um a frequentar o mestrado e outro o doutoramento. Passaremos a referi-los através das três primeiras letras do alfabeto; A, B, e C. A constituição do grupo de inquiridos foi feita através do contacto direto com estes profissionais, e por isso, tratou-se de uma amostra por conveniência. Todos os participantes assinaram uma declaração de consentimento informado para a realização de entrevistas.

## Recolha, registo e tratamento de dados

Para a recolha de dados junto dos participantes foi selecionada a técnica da entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada foca-se num assunto sobre o qual se elabora um roteiro com perguntas previamente estabelecidas, construídas com base no conhecimento já existente sobre o tema de pesquisa, e com outras que são inerentes aos objetivos e ao desenrolar da entrevista (Manzini, 2004). No presente estudo, o guião de entrevista previa duas perguntas sobre os desafios que os estudantes surdos enfrentam no Ensino Superior. No entanto, no decurso da entrevista outras questões foram sendo colocadas, a fim de perceber as respostas e obter dados mais concretos e profundos. Estas foram realizadas à distância com recurso à plataforma ZOOM, tendo sido vídeo gravadas. As entrevistas demoraram em média 15 minutos. Posteriormente, foram textualmente transcritas e submetidas à técnica de análise de conteúdo de acordo com as indicações de Bardin (2016). As duas grandes categorias de análise já estavam estabelecidas *a priori*, sendo elas “dentro da sala de aula” e “fora da sala de aula”. As subcategorias foram definidas *a posteriori*, após análise das entrevistas.

## Apresentação e análise dos dados

Tal como referido anteriormente, as respostas dadas pelos ILGP foram agrupadas em duas grandes categorias “desafios dentro da sala de aula” e “desafios fora da sala de aula”.

Na categoria “desafios dentro da sala de aula” foram criadas 5 subcategorias a saber: 1) compreensão da mensagem por parte do estudante Surdo; 2) entrega dos trabalhos dentro do prazo; 3) interação entre estudantes Surdos e ouvintes; 4) materiais de apoio disponibilizados pelos docentes; e 5) atitude dos docentes.

Dentro da categoria “desafios fora da sala de aula” podemos encontrar 2 subcategorias: 1) “isolamento dos estudantes surdos durante os intervalos”; e 2) “dependência do ILGP para contactar os diferentes serviços da ESEC”.

Tabela 1  
Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
Desafios dentro da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão da mensagem por parte do estudante surdo</li> <li>- Entrega dos trabalhos dentro do prazo</li> <li>- Interação entre estudantes Surdos e ouvintes</li> <li>- Materiais de apoio disponibilizados pelos docentes</li> <li>- Atitude dos docentes</li> </ul>
Desafios fora da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Isolamento dos estudantes surdos durante os intervalos</li> <li>- Dependência do ILGP para contactar os diferentes serviços da ESEC</li> </ul>

## Desafios dentro da sala de aula

No âmbito da categoria “Desafios dentro da sala de aula”, a subcategoria que apresentou mais indicadores/unidades de registo foi a subcategoria “atitude dos docentes”, tendo os ILGP referindo aspetos como “Os alunos surdos, sempre que estão a escrever/tirar notas

deixam de receber a informação” (ILGP A), isto é, nem sempre os docentes têm em consideração este aspeto de índole pedagógico. Segundo Maia (2016) se o docente falar ao mesmo tempo que os estudantes Surdos precisam de tomar notas, poderá ser um obstáculo à aprendizagem e evolução na área do conhecimento. Para além disso, foi referido pelos ILGP que “o mais comum é que sejam avaliações escritas, o que constitui um desafio para os alunos surdos, apesar dos ILGP serem muitas vezes solicitados pelos estudantes surdos para que interpretem as perguntas para LGP ou simplesmente para interpretarem as suas respostas para português escrito” (ILGP B). Como o uso do intérprete para leituras de avaliação escrita é a única forma de o estudante surdo interagir com o docente e demonstrar através da sua língua o que lhe é exigido (Daroque, 2011), frequentemente os docentes são flexíveis nas avaliações aceitando a língua de domínio do estudante. Um outro aspeto referenciado foi o facto do “estudante surdo chegar a um ponto que, como recebe muita informação visual, os seus olhos começam a ficar vermelhos e a refletir algum cansaço e também o tempo de duração da aula não ser adequado ao aluno surdo” (ILGP C). Igualmente referenciado como um desafio foi a atitude dos docentes em relação ao estudante surdo, ao ceder ao pedido dos estudantes surdos para fazer trabalhos individuais em vez de trabalhos de grupo, aqui “podemos perceber que alguns docentes têm atitudes diferentes quando o aluno é surdo em comparação com os alunos ouvintes” (ILGP A). Esta tolerância dos docentes em relação aos estudantes surdos, tinha já sido descrita por Barcellos (2010) que considera que, esta situação desresponsabiliza-os de cumprirem certas tarefas. No entanto, Freitas (2020) encontrou também outros docentes que, numa perspetiva oposta, tentam realizar adaptações mínimas às suas aulas, de forma a não serem “injustos” para com os alunos ouvintes.

### **Compreensão da mensagem por parte do estudante Surdo**

A seguir, a subcategoria que apresentou mais unidades de registo foi a “compreensão da mensagem por parte do estudante Surdo”, tendo o ILGP C referido que existe uma variação individual dos estudantes surdos em termos da compreensão dos conceitos, em função do seu percurso escolar e do seu contacto com colegas surdos. Tal como Maia (2016) refere não é possível ter pessoas Surdas de sucesso sem uma escolaridade bem-sucedida. O que significa que o ES tem todas as capacidades para atingir estudos académicos ao mais alto nível, desde que a escola não ignore a sua língua e as suas características sensoriais, eminentemente visuais. Um outro grande desafio focado foi a inexistência de gestos para determinados conceitos, tendo que o ILGP criar um código com o aluno para esse conceito. Acontecendo por vezes “na aula seguinte usar o mesmo gesto e o aluno já não se lembrar do significado deste código” o que “me provoca um cansaço redobrado e até mesmo ao aluno”. A mesma dificuldade é apontada por Freitas (2020) quando refere a falta de vocabulário técnico em áreas variadas, que leva à necessidade de criação de códigos entre estudante surdo e ILGP.

### **Materiais de apoio disponibilizados pelos docentes**

A subcategoria “materiais de apoio disponibilizados pelos docentes” apresenta como principais desafios para o estudante surdo “o facto destes materiais muitas vezes estarem em inglês e os alunos surdos não dominarem a língua e por muitos dos conceitos técnicos e específicos das suas áreas serem em inglês” (ILGP B). Freitas (2020) aponta também este aspeto, que tenta ser colmatado através da solicitação, por parte dos estudantes surdos

aos docentes, de materiais em português ou tentativas de traduções através de plataformas online. Para além disso, os docentes nem sempre elaboram/constroem materiais didáticos de suporte às aulas com a preocupação de tornar os conceitos menos abstratos e mais visuais. Apesar de não ser a regra geral, Freitas (2020) menciona que ainda é possível encontrar docentes que praticam a mesma pedagogia de ensino há muito tempo, não estando predispostos a adaptar conteúdos, defendendo que o estudante é que se deverá adaptar à aula.

### **Entrega dos trabalhos dentro do prazo**

Na subcategoria “entrega dos trabalhos dentro do prazo”, e no que toca à elaboração de trabalhos de grupo com colegas ouvintes, foi dito que “às vezes os alunos dizem que não percebem nada e não têm ideias” o que leva a que os colegas ouvintes elaborem o trabalho todo sem a participação direta do colega surdo. No entanto, é salvaguardado pelo ILGP A, que esta atitude depende da personalidade e perfil do estudante surdo. Quanto ao ILGP B, este referiu que os “os alunos surdos têm de ter uma atenção redobrada na elaboração dos seus trabalhos o que se deve ao facto de os alunos surdos pedirem ao intérprete de LGP para este rever/corrigir o português do trabalho pelo que é exigido que o seu trabalho esteja finalizado com alguns dias de antecedência da data de entrega”. Cruz e Dias (2009) remetem para a dificuldade da participação do estudante surdo na realização de trabalhos de grupo, realçando a barreira da comunicação bem como a forma de pensar distinta da dos colegas ouvintes.

### **Interação entre estudantes surdos e ouvintes**

Por último, na subcategoria “interação entre estudantes surdos e ouvintes”, os ILGP A e B referiram que “existem alguns problemas/barreiras de comunicação ao nível da interação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes, que se poderá dever a alguma falta de sensibilização dos alunos ouvintes”. Um fator apontado pelos intérpretes, que poderá ser fulcral para que a interação entre pares surdos e ouvintes flua, é o perfil do estudante surdo pois “enquanto uns são mais ativos outros, sendo mais passivos, esperam que alguém os convide a integrar um grupo”. De facto, é difícil para os estudantes surdos comunicarem com os colegas ouvintes, no entanto, pela curiosidade de uns em aprender LGP ou pelo esforço do estudante surdo em realizar leitura labial, a comunicação pode ser “razoável” Freitas (2020).

### **Desafios fora da sala de aula**

Dentro da categoria “fora da sala de aula”, tal como já referido, podemos encontrar 2 subcategorias: 1) “isolamento dos estudantes surdos durante os intervalos”; e 2) “dependência do ILGP para contactar os diferentes serviços da ESEC”.

## Isolamento dos estudantes surdos durante os intervalos

A subcategoria que mais unidades de registo apresentou foi a “isolamento dos estudantes surdos durante os intervalos”, em que foi mencionado que “muitas vezes nos intervalos o aluno surdo encontra-se sozinho” (ILGP A). Quando o estudante Surdo ingressa no ensino superior, é comum deparar-se com uma turma em que a esmagadora maioria é ouvinte, sendo muitas vezes, a única pessoa surda presente em aula. É “claro que no curso de LGP as coisas são diferentes. (...) mas nas outras licenciaturas, o aluno surdo está mais isolado” (ILGP C), pois no curso de LGP é comum haver vários estudantes surdos. Os estudantes surdos de uma determinada licenciatura, nos intervalos, procuram outros colegas surdos de outros cursos para conviverem, em vez de conviverem com colegas da sua própria licenciatura, facto que podemos constatar pelo que foi dito pelo ILGP C: “no curso de multimédia, nos intervalos, o aluno surdo vai ter com os alunos do curso de LGP para poder conviver um bocado”. Não podemos afirmar que o convívio entre estudantes surdos e ouvintes é inexistente, mas os alunos ouvintes, muitas vezes têm vergonha, acanham-se um bocado, e isso automaticamente constitui uma barreira. Existe algum convívio, entre alunos surdos e ouvintes, mas não é sistemático e muitas vezes comunicam com o recurso à escrita. Freitas (2020) refere que nos intervalos os estudantes surdos evitam manter contacto com os colegas ouvintes, quer pelas conversas em grande grupo que impossibilitam o acompanhamento pelo estudante surdo através de leitura labial, quer pela falta de noção dos colegas ouvintes das regras de etiqueta inerentes à comunicação com uma pessoa surda. Salienta ainda que há um esforço muito grande por parte do estudante surdo e, apesar de este nunca se ter sentido discriminado, não se sente também completamente integrado.

## Dependência do ILGP para contactar os diferentes serviços da ESEC

A subcategoria “dependência do ILGP para contactar os diferentes serviços da ESEC” aponta como desafios o facto de os “alunos estarem dependentes da disponibilidade do intérprete e de existirem alunos surdos que se dirigem aos serviços sem acompanhamento de um intérprete (...) dizem que não querem estar a incomodar o intérprete de LGP” (ILGP A). O ILGP C referiu que “o ideal seria os funcionários dos vários serviços dominarem a LGP para fazerem o atendimento sem o recurso a um intérprete. Mas isto não existe, pelo que o acompanhamento do estudante surdo aos serviços académicos é realizado, muitas vezes, fora do horário do ILGP e por boa vontade do mesmo.

## Reflexões Finais

Este estudo permitiu-nos conhecer os desafios que o estudante surdo enfrenta no contexto específico da ESEC. Alguns dos desafios apontados em estudos prévios, como a dificuldade em tirar notas enquanto se observa o ILGP, dificuldade em compreender textos de língua estrangeira, entre outros, são desafios transversais aos estudantes surdos da ESEC. Procurámos saber que mais desafios se colocam ao estudante surdo na perspetiva dos ILGP, profissionais estes que acompanham os estudantes surdos dentro e fora de aula. Quisemos, pois, auscultar alguém que lida com estes estudantes diariamente e ao longo de vários anos.

Através da análise de conteúdo percebemos que na ESEC, instituição que recebe estudantes surdos desde 2005, ainda há desafios, no entanto, também são verificadas valências que não surgem noutros contextos de ensino superior. Podemos destacar o facto de na ESEC ser possível aos estudantes surdos a revisão da escrita dos seus trabalhos por parte de um ILGP antes do mesmo ser entregue aos docentes, bem como o acompanhamento deste profissional nos serviços académicos, ou seja, há acompanhamento de ILGP fora da sala de aula. Outra questão mencionada pelos ILGP acerca destes estudantes é que muitas vezes se encontram isolados, dentro e fora de sala de aula. Podemos verificar que o perfil do estudante surdo também pode influenciar esta interação, na medida em que alguns destes estudantes são mais pró-ativos na busca de estratégias de comunicação, chegando mesmo a levar blocos de notas para o intervalo ou a usar o telemóvel, de forma a poderem comunicar com os seus colegas ouvintes, pelo menos com os mais sensíveis e que demonstram curiosidade e interesse em comunicar. No entanto, não pode ser ignorada a necessidade de comunicação com pares surdos, é comum os estudantes surdos nos intervalos procurarem os colegas surdos de outras licenciaturas para poderem conviver. Devido ao facto de haver nas redondezas uma escola secundária em que existem estudantes surdos, é frequente, em intervalos maiores como o do almoço, virem para a ESEC para comunicarem entre si.

Outro aspeto que gostaríamos de salientar refere-se à atitude dos professores, ainda que na ESEC haja professores que adaptem as suas aulas, é referido pelos ILGP que, por vezes, a não cedência de materiais com antecedência ao ILGP de forma a preparar a aula, afeta o estudante surdo pelo facto do estudante surdo estar demasiado tempo seguido a receber informação através do ILGP, o que lhe causa um cansaço extremo.

Para finalizar, gostaríamos de realçar que este estudo pretende ser o mote para estudos futuros que permitam auscultar outros intervenientes, tais como os próprios estudantes, os docentes e os colegas ouvintes. Tendo esta visão mais abrangente é possível identificar e debater estratégias que satisfaçam os desafios do estudante surdo no ensino superior. Esperamos que este artigo possibilite sensibilizar a comunidade académica para as especificidades dos estudantes surdos e para os desafios que enfrentam. É importante realçar o esforço e dedicação destes estudantes para corresponderem aos desafios que estudantes e instituições vão enfrentando, no âmbito das suas políticas educativas, para viabilizarem a equidade nos seus sistemas, apesar dos desafios ainda enfrentados.

## Referências Bibliográficas

- Barcellos, C. (2010). *Inclusão de alunos surdos: a visão de colegas ouvintes sobre a presença de alunos surdos no Ensino Superior*. Universidade Federal de Santa Maria. <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1299/>.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Beatriz, A., & Castro, L. (2021). *A inclusão dos estudantes com surdez no ensino superior*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/137846>
- Cruz, J., & Dias, T. (2009). Trajetória escolar do surdo no ensino superior: Condições e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1, 65–80. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000100006>.
- Daroque, S. (2011). *Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária*. Universidade Metodista de Piracicaba. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188275>
- Freitas, A. (2020). *Barreiras e facilitadores para os estudantes surdos no ensino superior*. Politécnic do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/19898>.
- Holdorf, M., & Robinson, W. (2020). Barreiras de acessibilidade enfrentadas por pessoas surdas no setor de serviços: uma revisão integrativa da literatura. *Saber Humano*, 17, 165165–191191. <http://dx.doi.org/10.18815/sh.2020v10n17.456>
- Maia, A. (2016). *O Sucesso dos alunos surdos no ensino superior*. Universidade Católica. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22143/1/203016521.pdf>
- Manzini, E. J. (2004). Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos*, 2, 2004, Bauru. *A pesquisa qualitativa em debate*. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.
- Sasaki, R. K. (2009). Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, 10–16. <https://doi.org/10.1590/0102-4698234507>
- Silva, R. M. da, Bezerra, I. C., Brasil, C. C. P., & Moura, E. R. F. (2018). *Estudos qualitativos: Enfoques retóricos e técnicas de coleta de informações*. Edições UVA.

# Capítulo 5 - Alcançar a equidade através da gestão curricular

SÓNIA TERESA SIMÕES DA COSTA<sup>1</sup>

MUDAM-SE OS TEMPOS, MUDAM-SE AS VONTADES,  
MUDA-SE O SER, MUDA-SE A CONFIANÇA;  
TODO O MUNDO É COMPOSTO DE MUDANÇA;  
TOMANDO SEMPRE NOVAS QUALIDADES.

Luís Vaz de Camões

A mudança aludida no poema de Luís de Camões induz a uma reflexão em torno de alterações sociais que têm vindo a ocorrer e que estão na base do surgimento de um novo paradigma para a educação. Será mesmo caso para referir “Mudam-se os paradigmas, mudam-se as ações”!

No que às políticas curriculares diz respeito, muitas têm sido as metamorfoses, o que se prende, indubitavelmente, com modificações das estruturas e das conceções sociais e culturais. Efetivamente, “a correspondência do currículo a um cânon cultural é também ela marcada pela transformação histórica e social” (Roldão, 2013, p. 9). Em boa verdade, “esta mudança é caracterizada pela pressão social sobre a escola no sentido de, mais uma vez, ajustar/reconstruir o seu currículo e o modo de o gerir, na tentativa, historicamente sempre repetida, de ajustar a adequação da oferta às necessidades” (Roldão & Almeida, 2018, p.8).

Existindo indicações curriculares consubstanciadas na conjugação das *Aprendizagens Essenciais* com o *Perfil dos Alunos à Saída Escolaridade Obrigatória*, poderíamos incorrer na ideia de um percurso prescrito sem margem para necessárias adaptações e/ou contextualizações. Porém, nos nossos dias, o currículo deixou de se resumir a uma base da prática pedagógica que unifica os conteúdos a abordar tendo na mira a formação dos alunos no âmbito dos diferentes anos de escolaridade.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, como é referido na sua oitava página, apresenta-se como uma “matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino”. Organiza-se em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências e define o perfil desejado para os jovens aquando da conclusão da escolaridade obrigatória. Por seu turno, as *Aprendizagens Essenciais* afirmam-se como documentos de orientação curricular base para as diferentes disciplinas, elencando os conhecimentos, as capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos. Reitera-se que estas orientações gozam de uma operacionalização articulada com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

A implementação integrada dos documentos anteriormente referidos mostra que as dimensões curricular e social se encontram interligadas, envolvendo vários níveis de intervenção: o da administração central, que formaliza uma versão curricular nacional; o da organização e gestão regional, que opera já com uma porção de flexibilidade de modo a adaptar a

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação stscosta@esec.pt

gestão curricular às circunstâncias específicas de uma dada região; o escolar, em que se deve discernir a organização e gestão da escola/agrupamento de escolas e a gestão e organização curriculares operacionalizadas em sala de aula em que cada professor terá um papel de adequação e monitorização de acordo com as características e especificidades da turma em geral e de cada aluno em particular. Aliás, os próprios discentes contribuem para delinear os contornos do currículo através do modo como lhe acedem. Atentemos nas palavras de Roldão:

As decisões e a gestão central obviamente permanecerão sempre, mesmo em sistemas que tenderão a descentralizar-se cada vez mais. As decisões desse tipo operam nos aspetos globais e a nível nacional. Mas uma larga maioria das decisões virão a entrar cada vez mais no campo específico da gestão curricular de cada escola e dos seus docentes. Essa é a diferença que dá maior visibilidade ao processo – e ao conceito – de gestão curricular e maior responsabilidade aos gestores locais do currículo – as escolas e os professores concretos, trabalhando profissionalmente para uma determinada comunidade com os seus alunos específicos (Roldão & Almeida, 2018, p. 9).

Sousa refere que “o espaço-tempo que é o nosso já não é o mesmo do nascimento da escola pública, não podendo por isso funcionar nos mesmos moldes do seu passado” (Sousa, 2019, p. 73). Logo, “a fundamentação académica de um currículo flexível e aberto à inovação não pode deixar de se basear na rutura de paradigma que atravessa o pensamento científico” (Sousa, 2019, p. 73). Assim sendo, para a construção e desenvolvimento curriculares concorrem sinergias diversas, sendo que “toda a proposta curricular é uma construção social historicizada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflituosos interesses” (Pacheco, 2001, p. 19).

Neste sentido, vejamos:

“...qualquer que seja o ponto de vista em que nos coloquemos, o currículo é sempre, independentemente da época, primeiro que tudo, uma construção social, ou seja, ele não nasce nem existe porque as disciplinas tais e tais tenham prestígio, ou porque o decisor X ou Y achou que deveria ser desta maneira ou daquela. Evidentemente que se corporizam através das decisões dos responsáveis, evidentemente que refletem o poder dos campos científicos, mas o essencial (...) é responder a uma necessidade socialmente reconhecida” (Roldão, 2000, p. 11).

Convém não esquecer que os diversos contextos (familiar, escolar, social) em que a criança/adolescente/jovem vive poderão ser potenciadores ou anuladores de oportunidades, em função das singularidades de cada um. Logo, na conjuntura escolar, muitas questões devem ser alvo de reflexão: as metodologias utilizadas, as políticas educativas em implementação, a filosofia de escola partilhada pelos que dela fazem parte, a gestão dos recursos em função da inclusão de todos os alunos, as parcerias estabelecidas, a atuação com base em relações de articulação eficazes e proveitosas...

Como tal, a operacionalização de procedimentos de gestão e desenvolvimento curriculares implica a participação de diversos atores e a emergência de assimetrias que, ao invés de gerarem desigualdades, como poderíamos antever num primeiro e desprevenido olhar, promovem a equidade e a igualdade de oportunidades na escolarização e no acesso ao currículo.

Além dos atores já anteriormente citados, que intervêm na gestão e na própria formação do currículo, não podemos deixar de mencionar a influência das organizações de larga escala internacional em todo este processo.

Portanto, as tendências de internacionalização da educação têm vindo a influenciar muitas das opções tomadas no que às políticas curriculares diz respeito. Efetivamen-

te, princípios defendidos e recomendações com origem nas organizações internacionais como a União Europeia (EU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) têm tido impacto nas políticas curriculares e, ainda que, em algumas circunstâncias, de modo indeferido, na criação do próprio currículo. Partindo da avaliação de larga escala internacional para a administração central de onde se passa para a administração regional e local, chegando às estruturas e subestruturas de gestão escolar e, finalmente, aos professores e alunos em contexto letivo, assistimos a influências variadas que tributam em prol da gestão e desenvolvimento curriculares.

Embora todos estes focos convirjam para um fim último, que se prende com a realização de aprendizagens e com a inclusão de todos os alunos, cada um tem um papel incontornável, quer no desenho do currículo quer na forma como ele é administrado tanto a nível global, como a nível particular, no momento em que os preceitos curriculares são transmitidos aos alunos. Ariana Cosme corrobora estas afirmações:

“este é um processo complexo, porque não pode prescindir nem da existência dos alunos, nas suas singularidades cognitivas, culturais e experienciais, nem da existência do património cultural já construído, o qual é decisivo para que aqueles ampliem a sua capacidade de pensar e agir no mundo e sobre o mundo, condição necessária à transformação e empoderamento de si próprios” (Cosme, 2018, p. 14).

A realidade social e cultural está em constante mutação e esse perpetuar de transformações também encontra eco nos modos como se vai operacionalizando a gestão e o desenvolvimento curriculares ao longo dos tempos, uma vez que “as necessidades sociais e económicas variam, os valores variam, as ideologias sociais e educativas variam e/ou conflituam num mesmo tempo – e o currículo escolar corporiza, ao longo dos tempos e em cada contexto, essa variação e essa conflitualidade” (Roldão & Almeida, 2018, p. 7).

Em 2018, emergiram em Portugal dois decretos-lei (Decreto-lei n.º 54/2018 e Decreto-lei n.º 55/2018) que, ancorados um no outro, garantem a flexibilização e a adequação do currículo a circunstâncias diversas.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, visa assegurar a

“garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão” (alínea c) do ponto 1 do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 55/2018).

Por seu turno, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, suporta-se na abordagem multinível anteriormente aludida, designadamente enquanto

“opção metodológica que permite o acesso ao currículo ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção, através de: medidas universais, que constituem respostas educativas a mobilizar para todos os alunos; medidas seletivas, que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais; e medidas adicionais, que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (alínea a) do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Como tal, e de acordo com a legislação vigente, é premente que se faça com que todos, sem exceção, acedam ao currículo.

O professor requerido por um currículo flexível contextualizado a nível da escola e da sala de aula deve moldar os seus estilos/comportamentos às características específicas dos alunos. Assim, o seu posicionamento não pode ser estanque e/ou unidirecional, mas flexível e capaz de se adaptar às diferentes realidades e necessidades. Ao professor cabe, pois, fazer com que os alunos “adquiram as aprendizagens curriculares com uma eficácia aceitável que lhes permita assegurar a sua sobrevivência social e pessoal e um nível de pertença e desempenho sociocultural que permita à sociedade manter-se equilibrada e superar os riscos de rutura” (Roldão & Almeida, 2018, p. 12).

Um currículo inicialmente definido de um modo comum para todos os alunos de um país vai assumindo, gradativamente, à medida que as suas fases de desenvolvimento vão avançando, contornos cada vez mais específicos, chegando ao ponto de se tornar único e diferente de todos os outros que se vão operacionalizando dentro do mesmo país, da mesma escola e até da mesma sala de aula!

É caso para dizer que o currículo só se realiza plenamente quando é executado em sala de aula, no momento em que professores e alunos contribuem também para a sua estruturação, através da apropriação que dele fazem e da forma como o concretizam pragmaticamente falando, “já que professores e alunos modelam a organização do processo de ensino e aprendizagem pelas suas crenças, atitudes e saberes” (Pacheco, 2001, p. 126). Não esqueçamos que os próprios pais, enquanto agentes educativos ativos e participantes, poderão assumir-se também como edificadores do currículo. Não é por acaso que Pacheco (2005, p. 58) faz referência ao “currículo oculto”, aludindo a conhecimentos que são transmitidos aos alunos, sem serem ensinados de modo explícito. Também estes conhecimentos, que são notoriamente localizados e com um pendor individual, interferem na definição das principais linhas curriculares.

Cabe ao professor pautar a sua atuação pelo pressuposto da flexibilidade, partindo do objetivo de promover a inclusão de todos os alunos, fomentando o sucesso educativo, a autonomia e a estabilidade emocional, bem como a criação de igualdade de oportunidades e a preparação para o prosseguimento de estudos ou para o ingresso no mundo do trabalho, a partir de respostas pedagógicas diversificadas e adequadas a todos e a cada um. Os seus desígnios principais serão a justiça, a solidariedade social, o combate à discriminação e à exclusão social, a equidade e a participação generalizada.

Assim como se registam alterações nas conceções de currículo (já sobejamente mencionadas), devem ocorrer mudanças ao nível da perspetiva do próprio professor sobre o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. O monopólio das aulas deixa de estar na posse dos docentes e o protagonismo passa a ser assumido pelo aluno em si mesmo. O docente medeia e não ministra apenas. É bem verdade que “estas alterações exigem dos professores uma modificação profunda do seu pensamento educativo e uma rutura decidida com determinadas rotinas instaladas” (Morgado, 2016, p. 62). Sem qualquer margem de dúvida, “é hoje do domínio comum que entrámos numa nova era, que nos compele, enquanto docentes, a uma profunda reorientação cultural, moral e pedagógica, imprescindível para nos tornarmos “globalmente competentes” e nos conseguirmos lançar em novas e estimulantes experiências educativas” (Morgado, 2016, p. 63).

Os projetos podem afigurar-se como caminhos para a contextualização do currículo, uma vez que são desenhados e implementados de acordo com necessidades contextuais e individuais. Assim, a “autonomia da escola passa a ser referência obrigatória na retórica governativa e, em termos normativos, as escolas passam a ser consideradas como lugares estratégicos de decisão política, devendo produzir respostas eficazes para as necessidades das comunidades em que se inserem” (Morgado, 2010, citado por Morgado, 2016, p. 61).

A aquisição de conhecimentos e de competências através de projetos enquadra-se nas novas conceções de currículo enquanto elemento dinâmico e sujeito a modelagens, de acordo com uma cultura e/ou identidade de escola. Logo, salienta-se que “importa olhar o currículo como esta realidade socialmente construída que caracteriza a escola como instituição em cada época, e abandonarmos uma visão naturalista de currículo como um figurino estável de disciplinas que nos últimos tempos têm sido ensinadas pela escola” (Roldão & Almeida, 2018, p. 9).

Assim, para que todos os cidadãos acedam efetivamente ao direito de formação, a gestão e o desenvolvimento curriculares devem ter em conta as especificidades do contexto de implementação e dos próprios alunos. Trata-se “da construção social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar que parte de determinantes sociais, económicas, políticas, pedagógicas da organização educacional do conhecimento” (Roldão e Almeida, 2018, p. 90).

Perante isto, não podemos dissociar sucesso escolar de inclusão. Aliás, esta é uma meta que, a nível mundial, os sistemas educativos visam atingir. O grande objetivo é o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, acessíveis a todos e capazes de garantir aprendizagens para todos e com todos. Para tal, urge que as dinâmicas da escola se baseiem na corresponsabilização e na articulação permanentes. O envolvimento dos alunos nas situações de aprendizagens, sendo diferenciado, assegura a equidade no acesso ao currículo e, consequentemente, a inclusão.

Neste âmbito, como já foi referido, “os professores, enquanto principais agentes educativos em contexto escolar, têm um papel determinante na criação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (Leite & Fernandes, 2010, citado por Fernandes & Figueiredo, 2012, p.166).

A inclusão só será efetiva se partirmos da convergência de diferentes fatores, que interagem de modo recíproco, em prol do aluno. Com efeito, urge “a articulação do currículo anunciado com uma alteração substantiva do modelo organizacional do trabalho curricular da escola e reconfiguração da profissão docente, prisioneira de uma forte tradição transmissiva que não é suficiente nem adequada para atingir os desígnios pretendidos” (Roldão e Almeida, 2018, p. 124).

É que, “apesar de o currículo, almejar em termos ideais, propósitos educativos e pedagógicos, estes só são plenamente vividos na experiência da vida, que integra sem dúvida a escola, mas que vai muito além dela” (Sousa, 2017, p. 18). Atentemos, neste sentido, nas palavras de Pacheco:

Ora, “nem tudo é homogéneo, uniforme, igual e universal, já que as identidades e diferenças são construídas quer em dinâmicas sociais que se sobrepõem (na vertente crítica), quer em dinâmicas pessoais que são autorreferenciais e dominadas pela subjetividade (vertente pós-crítica), no reconhecimento de que a desigualdade é muito mais do que uma questão teórico-conceitual, contrariamente a ideias que tendem para a sua inevitabilidade social” (Pacheco, 2018, p. 11).

Face a tudo o que anteriormente foi mencionado, é imperioso que a instituição escolar crie ambientes e/ou contextos reflexivos. Neste âmbito, a principal abordagem focar-se-á nos problemas identificados. Posteriormente, através da observação e reflexão sobre as práticas desenvolvidas, estas serão orientadas de forma a incitar a reformulação e o redirecionamento dos caminhos a seguir quando tal se revela necessário.

Partindo do princípio de que o currículo é um fenômeno dinâmico e resultante de uma relação dialética que configura a união de múltiplas variáveis, os procedimentos de operacionalização da avaliação deverão entrar numa linha de coerência com estes pressupostos.

Através da avaliação pedagógica, professores e alunos recolhem evidências de aprendizagem que consubstanciam diferentes propósitos (uns de natureza sumativa, outros formativa). Apesar dos intentos diversificados, o objetivo prende-se sempre com o intuito de levar o aluno a desenvolver as aprendizagens e as competências que as suas características individuais determinam. Como tal, tanto a avaliação sumativa como a formativa contribuem para a realização de aprendizagens. No entanto, não podemos esquecer que, para que estas efetivamente aconteçam, é necessária clareza na apresentação de critérios. Neste sentido, o *feedback* afirma-se como um elemento fundamental no âmbito do processo avaliativo. Contudo, para que este surta realmente o efeito desejado, é necessário que seja adequado às especificidades de cada aluno, assim como aos contextos em que se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem. Já no conhecimento daquilo que dele é esperado, o aluno recebe informações do professor sobre o trabalho realizado e vislumbra os caminhos que lhe são apontados, de modo articulado e dialogado, no sentido da superação das suas dificuldades. Este *feedback* deve abrir portas à operacionalização de estratégias de autorregulação, ao invés de se resumir à correção automática e infrutífera.

Assim, o *feedback* é também um ponto de partida para a preparação de futuras atividades que têm em conta a informação recolhida anteriormente. Logo, não pretende apenas agir sobre a atuação do aluno, mas visa moldar também o *modus operandi* do professor que reajustará as suas práticas em função das necessidades reveladas pelo discente. Considerando que cada aluno é um ser único e individual, o *feedback* deve ser também personalizado e ajustado às suas peculiaridades.

O artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 prevê a aplicação de adaptações ao processo de avaliação, entrando em sintonia com a flexibilidade inerente à implementação do currículo e partindo do princípio de que “as escolas devem assegurar a todos os alunos o direito à participação no processo de avaliação” (Ponto 1 do artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 54/2018).

Enfim, a forma como o currículo é desenvolvido em contexto de aula concorre indubitavelmente para a equidade no acesso ao mesmo. Sob copiosas influências, cada aluno percorre diferentes trilhos para alcançar o currículo. Cabe à escola assegurar as condições para que todos atinjam a meta, embora as direções a seguir sejam inequivocamente diferentes de aluno para aluno!

## Na prática...

### Gestão curricular na disciplina de Português: um exemplo para o sétimo ano de escolaridade

#### Algumas notas sobre a turma

Trata-se de uma turma do sétimo ano de escolaridade constituída por vinte alunos. Destes vinte alunos, dois possuem o diagnóstico de dislexia e beneficiam das medidas seletivas apoio psicopedagógico e antecipação e reforço das aprendizagens, assim como de adaptações ao processo de avaliação. Usufruem ainda das medidas universais diferenciação pedagógica e acomodações curriculares.

Há uma aluna que beneficia das medidas seletivas apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens e adaptações curriculares não significativas, assim como de adaptações ao processo de avaliação. Em simultâneo, são aplicadas as medidas universais diferenciação pedagógica e acomodações curriculares.

Registam-se dois alunos a usufruir de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente adaptações curriculares significativas e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. Note-se que, apesar destes alunos beneficiarem das mesmas medidas, apresentam características específicas que os distinguem e individualizam (um não lê nem escreve, apenas se expressa oralmente, outro domina as competências básicas inerentes ao processo de aquisição da leitura e da escrita).

Existe também um aluno com problemas emocionais que beneficia de medidas universais (diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e promoção do comportamento pró-social) e de adaptações ao processo de avaliação.

Salienta-se também a existência de dois alunos brasileiros chegados recentemente a Portugal, que usufruem das medidas universais diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, intervenção com foco académico ou com comportamental em pequenos grupos e de adaptações ao processo de avaliação.

## Domínios/Aprendizagens Essenciais/Conteúdos/ Áreas de competência do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

Domínios	Aprendizagens Essenciais		Conteúdos	Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Áreas de competência)
<b>LEITURA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler em suportes variados textos dos géneros seguintes: Textos publicitários;</li> <li>- Explicitar o sentido global de um texto;</li> <li>- Fazer inferências devidamente justificadas;</li> <li>- Identificar tema(s), ideias principais, pontos de vista, causas e efeitos, factos, opiniões;</li> <li>- Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes);</li> <li>- Identificar, nas mensagens publicitárias, a intenção persuasiva, os valores e modelos projetados;</li> <li>- Expressar, com fundamentação, pontos de vista e apreciações críticas suscitadas pelos textos lidos;</li> <li>- Utilizar procedimentos de registo e tratamento da informação.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos publicitários (intenção persuasiva, valores e modelos projetados);</li> <li>- Sentido global;</li> <li>- Inferências ;</li> <li>- Expressão fundamentada de opinião;</li> <li>- Registo e tratamento de informação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagens e textos;</li> <li>- Informação e comunicação;</li> <li>- Pensamento crítico e pensamento criativo;</li> <li>- Relacionamento interpessoal;</li> <li>- Desenvolvimento pessoal e autonomia;</li> <li>- Sensibilidade estética e artística.</li> </ul>
<b>ESCRITA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever com propriedade vocabular e com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação;</li> <li>- Avaliar a correção do texto escrito individualmente e com discussão de diversos pontos de vista.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regras de ortografia e de pontuação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagens e textos;</li> <li>- Informação e comunicação;</li> <li>- Pensamento crítico e pensamento criativo;</li> <li>- Relacionamento interpessoal;</li> <li>- Desenvolvimento pessoal e autonomia;</li> <li>- Sensibilidade estética e artística.</li> </ul>
<b>ORALIDADE</b>	<b>COMPREENSÃO</b>	<b>EXPRESSÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretação de texto;</li> <li>- Registo de informação;</li> <li>- Intenção;</li> <li>- Explicação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagens e textos;</li> <li>- Informação e comunicação;</li> <li>- Pensamento crítico e pensamento criativo;</li> <li>- Relacionamento interpessoal;</li> <li>- Desenvolvimento pessoal e autonomia;</li> <li>- Sensibilidade estética e artística.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destacar o essencial de um texto audiovisual, tendo em conta o objetivo da audição/ visionamento;</li> <li>- Sintetizar a informação recebida pela tomada de notas das ideias-chave.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar a palavra com fluência, correção e naturalidade em situações de intervenção formal, para expressar pontos de vista e opiniões e fazer a exposição oral de um tema; Usar mecanismos de controlo da produção discursiva a partir do feedback dos interlocutores;</li> <li>- Avaliar o seu próprio discurso a partir de critérios previamente acordados com o professor.</li> </ul>		

## Estrutura/Desenvolvimento da aula

O professor apresenta dois vídeos relativos a publicidades não comerciais, como forma de introduzir o conteúdo “Publicidade” contemplado nas *Aprendizagens Essenciais* para o 7.º ano de escolaridade.

Todos os alunos visualizam (em conjunto) os mesmos vídeos, mas a forma como são convocados a comentá-los é diferenciada e tem em conta as potencialidades e as dificuldades de cada um. Assim, o tipo de questões dirigidas a cada aluno é previa e deliberadamente estruturada, de modo a possibilitar a participação efetiva de todos. O professor assegura-se constantemente de que todas as orientações estão a ser compreendidas e os alunos têm tempo para refletir antes de avançar com a resposta.

Depois de visualizarem os vídeos e de tecerem alguns comentários sobre os mesmos, realiza-se uma “Chuva de ideias” que reúne as perceções dos alunos acerca do que observaram. Trata-se de uma participação espontânea em que a professor apenas interfere na qualidade de moderador e, nos casos em que tal se revela necessário, como elemento auxiliar da reflexão dos alunos e como alguém que sistematiza e organiza as ideias que vão surgindo na turma, de modo a que todos as consigam compreender e interiorizar. Em simultâneo, professor vai verificando oralmente a compreensão dos pontos-chave.

Alguns alunos procedem ao registo, no quadro, das ideias que emergiram. Procura-se que estes alunos tenham maior facilidade ao nível da escrita, embora se assegure a anotação das ideias de todos. Note-se que o aluno que não domina a leitura nem a escrita auxilia o professor na seleção dos alunos a responder, mantendo um papel ativo e dinâmico (mesmo sem proceder ao registo escrito).

Seguidamente, são formados grupos cujo objetivo é, já explorando as características da publicidade de um modo indireto, conduzir os alunos à identificação de situações da sua vida quotidiana em que se verifica a presença de anúncios publicitários. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento adquirido a partir das experiências e vivências de cada um se torna muito mais sólido e consistente. Os grupos são constituídos tendo em conta as características e as especificidades de cada aluno, de modo a promover a cooperação entre os pares, ou seja, recorre-se à aprendizagem colaborativa/cooperativa com o intuito de promover o sucesso escolar. Os alunos que funcionam como modelo positivo são agrupados junto de outros que apresentam algum tipo de dificuldade. Esta estratégia apresenta vantagens quer do ponto de vista académico quer na perspetiva psicológica e social, trazendo bonificações para todos (tanto para os que encontram mais obstáculos na aprendizagem como para os restantes). Assim, a participação dos alunos é ativa e o professor apresenta-se como mediador dos trabalhos e das reflexões. Como bem se vê, o professor cria uma situação facilitadora das aprendizagens e coloca os alunos numa posição de responsabilidade partilhada.

Neste ponto, é de referir que o aluno que beneficia de adaptações curriculares não significativas manifestou a necessidade da introdução de objetivos e conteúdos específicos de nível intermédio. A publicidade já havia sido estudada no segundo ciclo do ensino básico, embora com um menor nível de complexidade do que no sétimo ano de escolaridade. Assim, não estando o aluno na posse dos pré-requisitos necessários à compreensão dos conteúdos lecionados no momento, foi indispensável, com o auxílio do professor coadjuvante, introduzir alguns objetivos e conteúdos intermédios para que o aluno acesse aos conteúdos da presente aula. Note-se que, embora a introdução destes objetivos e conteúdos intermédios fosse dirigida especificamente a este aluno, a verdade é que os outros alunos do grupo tive-

ram ganhos com esta metodologia, pois sedimentaram conteúdos previamente adquiridos e que se revelam de extrema importância para alcançar novos conteúdos.

Seguidamente, joga-se um quiz, a fim de aferir e/ou monitorizar os conhecimentos que os alunos já adquiriram sobre publicidade até ao momento. Como os alunos que beneficiam de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão são portadores de limitações cognitivas que os impedem de decifrar a maioria das questões do quiz, estes assumem a responsabilidade técnica, pois que possuem algumas competências digitais. Portanto, o computador assume também a função de auxiliar o ensino e as potencialidades destes alunos são potenciadas em detrimento das suas limitações.

Depois disto, os alunos sistematizam as principais características da publicidade sob orientação do professor. Neste ponto, o professor auxilia os alunos disléxicos no sentido de mobilizarem técnicas para não incorrerem no erro ortográfico. Supervisiona ainda o trabalho de uma outra aluna com dificuldades ao nível da escrita. Um dos alunos que beneficia de medidas adicionais apenas regista algumas palavras e outro expressa as suas ideias através do desenho, sempre com supervisão do professor coadjuvante. Os alunos brasileiros são ajudados na exposição de ideias, uma vez que não decifram a totalidade dos enunciados em língua portuguesa por terem como língua materna o português brasileiro.

Já noutra aula, e em articulação com as disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica, Tecnologias da Informação e Comunicação e Cidadania, os alunos elaboram, em grupo, cartazes publicitários em diferentes formatos de acordo com os interesses, gostos e potencialidades de cada um. A articulação entre os professores das diferentes disciplinas esbate os conhecimentos estanques e compartimentados e permite o desenvolvimento de competências comuns de natureza transversal. Os grupos são, uma vez mais, criados de modo a gerir as especificidades que existem na turma. Dentro do grupo, cada um tem tarefas devidamente definidas, de modo a que as dificuldades possam ser atenuadas e valorizadas as potencialidades. Este trabalho é orientado pelo professor da turma e pelo professor coadjuvante.

A apresentação dos cartazes é feita, já numa outra aula, às restantes turmas do sétimo ano. Tratando-se de publicidade não comercial, os alunos sensibilizam os seus pares para temáticas de interesse generalizado e que são objeto de estudo e de reflexão na disciplina de Cidadania.

Deste modo, evita-se a tradicional aula expositiva, cuja informação é captada apenas por alguns, e desenvolvem-se metodologias em que os alunos são os construtores das suas próprias aprendizagens.

Como bem se vê, a gestão flexível do currículo, numa lógica necessariamente diferenciada e contextualizada, resultado do trabalho colaborativo de todos os docentes, permite gerar ocasiões para todos os alunos atingirem o seu máximo potencial, garantindo assim o acesso ao currículo, ou seja, o que os alunos não podem deixar de aprender ao longo do seu percurso escolar.

As acomodações curriculares afiguram-se como

“medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo” (alínea a) do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 54/2018).

Em termos práticos, estas acomodações concretizaram-se quando se procedeu a uma localização estratégica dos alunos na sala de aula e nos grupos de trabalho. No que toca à apresentação do conteúdo assim como às tarefas realizadas, efetivaram-se sempre que o professor se assegurou de que as orientações eram compreendidas, ensinou através de abordagens manipulativas, verificou oralmente a compreensão dos pontos-chave, facultou tempo para responder a perguntas, demonstrou conceitos ou usou o computador para apoiar o ensino. Claro que o professor, através destas acomodações, presta uma atenção especial aos alunos em causa. Contudo, convém não esquecer que, tratando-se de uma medida universal de suporte à aprendizagem e à inclusão, é dirigida a todos os alunos, mesmo que não apresentem qualquer tipo de problemática, embora se efetivem com maior frequência e com maior intensidade junto dos alunos que mais necessitam.

Por seu turno, as adaptações curriculares não significativas afirmam-se como

“medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais, de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (alínea b) do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 54/2018).

Foi exatamente o que sucedeu no momento em que foram introduzidos conteúdos e objetivos intermédios num momento prévio à continuação da lecionação de novos conteúdos.

Finalmente, as adaptações curriculares significativas são:

“medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal” (alínea c) do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 54/2018).

Ora, os dois alunos que usufruem desta medida encontram-se perfeitamente integrados na turma. Vivenciam um processo de socialização muito positivo baseado em relações interpessoais sólidas. Realizam aprendizagens no âmbito da turma, embora sejam introduzidas aprendizagens substitutivas e estabelecidos objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver para potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.

Diz-se que é formativo aquilo que forma ou serve para formar. O caso da avaliação não foge à regra, uma vez que a avaliação formativa visa melhorar as aprendizagens dos alunos, formando-os, a partir do *feedback* constante e do suporte na superação das dificuldades. Como tal, este tipo de avaliação não se concentra em momentos pontuais do processo de ensino e aprendizagem, mas acompanha este processo, ocorrendo em paralelo com o mesmo. Enquanto procedimento sistemático e contínuo, visa a recolha de informações e de indicadores que possam auxiliar os alunos na melhoria das suas próprias aprendizagens.

Como tal, ao longo do desenrolar das aulas, vai sendo dado *feedback* aos alunos de modo a que vão melhorando e/ou aperfeiçoando os seus desempenhos. Claro que, também a este nível, a forma de dirigir o *feedback* a cada aluno deve ser única e individual sempre tendo em conta as suas especificidades.

No final de cada aula, é dada oportunidade aos alunos para autoavaliarem o seu desempenho, enquanto procedimento conducente à autorregulação e como forma de o professor poder aferir algumas dificuldades e/ou constrangimentos que não se revelaram claramen-

te. Será, pois, um caminho para a implementação futura de estratégias e de metodologias com vista à superação das dificuldades detetadas.

Enfim, se a gestão curricular assenta na premissa da flexibilidade, não faz sentido que se continuem a adotar procedimentos avaliativos estanques e unilaterais!

Apesar de o tema da publicidade ser trabalhado em todas as escolas portuguesas, por fazer parte das *Aprendizagens Essenciais* para o sétimo ano de escolaridade, a verdade é que a forma de fazer chegar este conteúdo aos alunos difere de escola para escola, de turma para turma, de aluno para aluno, o que corrobora o pendor flexível e contextualizado do currículo.

## Conclusões

Sendo o currículo um processo que não é fechado, mas que se encontra em constante modelagem, faz sentido aduzir que a sua definição é o resultado de um papel ativo e interventivo dos diversos níveis de decisão. Claro que os atores são diferentes assim como o são os momentos em que atuam sobre o currículo, contribuindo para a sua própria estruturação. Porém, todos os agentes acabam por ser protagonistas, quer se trate de um nível de decisão preliminar, quer se trate de um nível de decisão/ação subsequente, em que o esforço de adaptação a especificidades e a circunstâncias contextuais se revela premente.

A administração central determina certas linhas curriculares a seguir a nível nacional. Posteriormente, é a vez da administração descentralizada (regional) e de a escola tomarem decisões. Finalmente, são os agentes concretos, que vão operacionalizar o currículo, ajustando-o ao seu contexto específico e às características dos alunos.

A possibilidade de o professor e de a escola concorrerem para a contextualização do currículo é real. Só a partir de uma atuação peculiar da escola e do professor neste sentido será possível melhorar as aprendizagens de todos os alunos e impedir que alguns assumam o currículo como inacessível. Assim, “não é possível continuar a conceber o currículo de uma forma estática, definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido” (Roldão & Almeida, 2018, p. 11).

A contextualização do currículo, ao implicar a acessibilidade de todos e de cada um, não pode deixar de ter como ponto de partida práticas regulares e sistemáticas de trabalho colaborativo entre os docentes. Após um conhecimento aprofundado do contexto e das características do próprio aluno, os professores devem, de modo articulado, modelar o currículo às necessidades que vão emergindo. Ora, “a contextualização curricular representa uma possibilidade pedagógica para promover a melhoria das aprendizagens dos alunos e, consequentemente, o seu sucesso escolar” (Fernandes & Figueiredo, 2012, p.163).

Infelizmente, “todas as crianças estão na escola, mas, muitas vezes, não sabemos o que fazer com estas crianças, sobretudo com aquelas que são originárias de meios mais desfavorecidos do ponto de vista social e cultural” (Nóvoa, 2012, p. 9). Logo, a contextualização do currículo poderá ser um caminho para esbater esta realidade que ainda vai marcando presença em alguns contextos escolares.

Relembra-se que a avaliação pedagógica deve ser consistente com as aprendizagens, com o ensino e com os procedimentos utilizados na recolha de informação.

De facto, “mudam-se os paradigmas, mudam-se as ações”! Só assim os processos de gestão curricular serão caminho para alcançar a tão desejada equidade!

## Referências

- Amor, E. (2009). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Texto Editora.
- Bernardes, J. A. C. & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Conselho Nacional de Educação (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Ministério da Educação.
- Contente, M. (2000). *A Leitura e a Escrita – Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Editorial Presença.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Fernandes, P. & Figueiredo, C. (2012). Contextualização curricular – subsídios para novas significações. *Interações*. N.º 22, pp. 163-177.
- Jimeno, J. S. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la practica*. Ediciones Morata.
- Leite, T. S. (2013). *Adequações curriculares: perspectivas e práticas de planeamento e intervenção*. Da investigação às práticas, III, (I), pp. 30-52.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2018). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Moreira, A. F., & Candau, V. (2007). *Currículo, conhecimento e cultura*. Secretaria de Educação Básica.
- Morgado, J. C. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 55-64.
- Nóvoa, A. (2012). Pensar: Alunos, professores, escolas, políticas. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, 2(2), 7-17.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis* (2.ª edição). Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Para uma compreensão crítica da Educação*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Pereira, N. (2007). Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 37 (131), 371-398.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2018). Teorias curriculares: entre o Estado e o sujeito. In M. A. Aguiar, A. F. B. Moreira, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo: entre o comum e o singular* (pp. 63-84). Biblioteca Anpae.
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Centro Integrado de Formação de Professores da Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola - sucesso escolar, disciplina, motivação* (pp. 131 – 140). Universidade Católica Portuguesa.
- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: para a autonomia das escolas e dos professores*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Sousa, J. (2017). Discutindo conceitos em torno de currículo. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(23), 15-25.
- Sousa, J. (2019). *Currículo, Inovação e Flexibilização na perspetiva académica*. De Facto Editores.
- Vieira, M. C. (2010). *O Ensino do Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

## **Legislação consultada**

- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Educação Inclusiva).
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Flexibilidade Curricular).
- Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro (Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

# Capítulo 6 - Educação, Arte e Inclusão

MARIANA SANTOS<sup>1</sup>

BARTOLOMEU PAIVA<sup>2</sup>

## Introdução

O estudo que suporta este texto emergiu da importância de se perceber como é que a educação artística, no quadro das políticas formativas, pode assumir-se como contributo e modelo de inclusão de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Partindo daquela intenção e conscientes de que a escola, sendo reflexo da sociedade em permanente devir, obriga a que se reconsiderem os paradigmas que apoiam e legitimam os processos de ensino e de aprendizagem - caso contrário, poderá estar em risco o papel e a vocação cultural da própria instituição escolar.

É com este sentido de emergência e visão contemporânea da educação que importa refletir sobre a perspetiva inclusiva de uma escola viabilizadora da condição da criança como um todo, na qual se deve incluir a família e a comunidade sob o efeito dialético de um futuro do qual se desconhece o horizonte. Pressupostos que exigem um papel atuante do estado através de políticas que valorizem um currículo aberto ao papel das artes na formação integral e equilibrada dos cidadãos e no qual importará definir estratégias de inclusão apoiados em modelos que atendam às diferentes necessidades das crianças e ao contexto no qual decorrem as suas dinâmicas vivenciais.

No quadro das artes, a Expressão Plástica é uma realidade curricular em que professores e educadores promovem o desenvolvimento de competências e na qual a razão e a emoção estão implicadas nos processos de educação para a criatividade e para a sensibilidade sob o papel estimulante de profissionais atentos aos diferentes ritmos de aprendizagem e à identidade cognitiva de cada criança, proporcionando-lhe a possibilidade de recriar o seu próprio imaginário.

Convictos destes princípios, enunciamos teorias e intenções apoiadas numa visão holística da realidade, na qual a arte e a educação poderão garantir o desenho de percursos de enriquecimento curricular e de inclusão fundamentais ao desenvolvimento integral e harmonioso de cidadãos que se pretendem socialmente realizados, independentemente da sua condição humana.

1 Instituto Politécnico de Coimbra- Escola Superior de Educação de Coimbra/ email: marianapasantos.ms@gmail.com

2 Instituto Politécnico de Coimbra- Escola Superior de Educação de Coimbra/ email: bpaiva@esec.pt

## Inclusão e universo escolar

Ao longo da história da educação várias têm sido as abordagens sobre inclusão, facto que justifica a exploração do tema na perspectiva do seu contrário, ou seja, se a inclusão é uma atitude que pressupõe a integração do indivíduo nas suas diferentes condições, tempos houve em que a exclusão se assumiu na história escolar como realidade de facto. A este propósito, importa citar Rodrigues (2011), quando refere que,

A exclusão, habitualmente, acontece com tudo aquilo que é diferente, que não segue um padrão. As comunidades humanas acabam, regra geral, por considerar «normal» o que é semelhante, conhecido e previsível, considerando incompreensível e remetendo consequentemente para *ghettos* o que é diferente, desconhecido e impercetível (p. 21).

Na linha do introito anterior e no que respeita à história da condição do indivíduo que apresenta limitação cognitiva e/ou motora significativa, importa considerar quatro fases principais:

- A primeira fase situa-se entre os séculos XVII e XVIII, nomeada como «Pré-história da Educação Especial», tendo sido caracterizada, à luz das perspetivas atuais, como atentatória da condição humana. Durante este período, as pessoas com limitação significativa eram internadas em asilos, hospícios ou prisões, acabando por ser, na maioria das situações, mal tratadas e olhadas como criminosas, por se considerar que a “deficiência” era uma falha moral grave do indivíduo ou dos seus pais. No entanto, importa salientar que, apesar da ausência de (re)conhecimento social relativamente a estes indivíduos, foi nesta época que se desenvolveram os primeiros estudos sobre o atendimento adequado a adotar perante esta população - refira-se o exemplo de Ponce de León, que criou em 1520 uma turma para 12 jovens adultos, na qual promoveu o ensino da linguagem escrita associada a objetos. Em Portugal, também durante este período, vimos emergir os primeiros asilos para cegos e para surdos, a partir de iniciativas religiosas com finalidade benemérita;
- A segunda fase teve início no século XIX, tendo ficado marcada pela universalização da noção de responsabilidade social pela proteção e apoio à população com “deficiência”, surgindo nesta altura as primeiras instituições especializadas para dar resposta a necessidades de indivíduos com limitação. No entanto, e apesar dos avanços ocorridos, as instituições não seguiram um plano pré-definido, tendo sido criadas de forma aleatória por particulares ou pela igreja, com características diferenciadas quanto à sua qualidade e lógicas de funcionamento;
- A terceira fase, surgida entre as décadas 30 e 40 do século XX, é determinada pelo fator educacional e dominada pela busca de soluções pedagógicas que consideraram o contexto e o indivíduo. É por esta altura que o ensino básico se expande e se estabelece quanto à sua obrigatoriedade, no entanto, as crianças que apresentassem limitações continuavam segregadas e à margem do sistema. Contudo, esta fase foi importantíssima, uma vez que contribuiu para o rastreio e identificação de problemáticas que levaram à reorganização das instituições de atendimento destes indivíduos e, consequentemente, à criação de escolas ou de salas especiais anexas às escolas regulares;

Por fim, a quarta fase surge nos anos 60, marcada por modificações sociais, políticas, económicas e culturais, na qual se assiste à transformação gradual de mentalidades, um pouco por todo o mundo da educação. É nesta época que se repensam os critérios da insti-

tuição tradicional segregadora, e que surgem as escolas integradoras de alunos com limitações moderadas e/ou significativas nas estruturas regulares de ensino, tendo subjacente o princípio de normalização – princípio que visou acentuar a relativização do conceito de “normalidade” a partir das conotações que foram sendo assumidas ao longo dos séculos. Todavia, a escola integradora continuou a excluir crianças e jovens com “deficiência”, separando-os das turmas tradicionais e reencaminhando-os, com frequência, para estabelecimentos de ensino especial. Por esse motivo, podemos afirmar que a escola integradora influenciou a escola tradicional segregadora, mas ficou aquém do objetivo de incluir todas as crianças e jovens, ao acolher apenas alunos com limitações ligeiras.

Só mais tarde, em 1994, com a Declaração de Salamanca, é que os sistemas educativos reconheceram a importância da inclusão, ao assumir como objetivos, a universalidade da educação, a igualdade e a admissão de todos os indivíduos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no sistema de ensino regular – a partir de novas estratégias de intervenção e promoção de uma educação que assume a diferença e a aceitação do outro.

Naquela sequência, importará esclarecer os conceitos de integração e inclusão, uma vez que estes conceitos são, por vezes, objeto de interpretação ambígua. Assim, embora os termos “integração” e “inclusão” possam ter significados análogos, eles são utilizados para expressar situações diferentes e fundamentam-se em procedimentos teóricos e metodológicos alternativos. A integração refere-se à inserção de alunos com limitação ligeira e/ou significativa em salas de aula separadas, nas escolas regulares de ensino. Por sua vez, a inclusão prevê a inserção escolar de todos os alunos, sem exceção, nas salas de aulas regulares, conjuntamente com os alunos ditos «normais». Ou seja, podemos assim inferir da principal diferença entre integração e inclusão, o facto de o primeiro conceito se focar num grupo específico de alunos com limitações significativas e o segundo centrar o seu objetivo sobre todos os alunos sem exceção, potenciando a aprendizagem e promovendo a igualdade de oportunidades.

Por outras palavras, a inclusão implica uma mudança na perspetiva educacional, uma vez que não é apenas direcionada para alunos que beneficiam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), mas para todos os alunos sem exceção. O objetivo central da inclusão é, assim, contribuir para que todos os alunos obtenham sucesso académico, pessoal e social. A inclusão representa também uma filosofia educativa que promove a participação de todas as crianças em todos os momentos da escola e da vida comunitária - isto é, através da inclusão surge uma nova conceção que visa o aluno na sua globalidade, não se centrando exclusivamente nas necessidades das crianças e/ou jovem ao nível da limitação cognitiva e/ou motora, mas no tipo de resposta a proporcionar a todas as crianças e jovens, conforme estabelece o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho.

Neste âmbito e na linha do pensamento de Rodrigues (2001), importa considerar alguns princípios para que a inclusão tenha sucesso nas escolas, designadamente: a atitude dos profissionais de educação e da sociedade em geral, a qual deve constituir o alicerce para a construção da inclusão, em que a escola se afirme como contexto formativo capaz de conceber medidas que envolvam todos os seus alunos. Um outro princípio apontado pelo autor é o da literacia que valoriza a importância de uma formação adequada a profissionais e pais, para que estes possam responder de forma eficaz às necessidades das suas crianças. Por sua vez, os professores devem adaptar o currículo e os métodos de ensino, tendo por referente as características e o processo de desenvolvimento dos seus alunos, implicando sempre que possível os pais e encarregados de educação, conhecedores profundos da criança.

O princípio de colaboração é outro fator essencial à reconstrução do sistema educacional, ou seja, à criação de uma comunidade escolar onde todos possam participar e trabalhar no sentido do desenvolvimento global do aluno. Por fim, importa referir os recursos existentes nas escolas, os quais devem ser assegurados e mobilizados para responder às necessidades da comunidade, particularmente dos alunos com limitações cognitivas e/ou motoras, visando-se o sucesso de uma escola verdadeiramente inclusiva.

## Escola contemporânea e inclusividade

A escola, constituindo o espelhamento da realidade social, encontra-se em permanente transformação, o que obriga a que se reconsiderem os paradigmas subjacentes aos processos de ensino e de aprendizagem face à emergência da digitalização e ao impacto que esta promove na aceitação da escola por parte dos estudantes e mais importante ainda, no seu sucesso e insucesso escolares. Neste sentido, a escola contemporânea deve reassumir-se como escola nova e inovadora para todos os alunos, sem exceção, preocupada em dar respostas atuais a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e Necessidades Educativas Especiais Significativas (NEES) – preocupação patente nas Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI).

No âmbito da condição daqueles alunos, importa esclarecer que a designação e sigla NEE foi abolida e substituída com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 54/2018, passando a designar estas crianças como alunos que beneficiam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão. De referir ainda que, de acordo com esta legislação, considera-se que todos os alunos têm necessidades diferenciadas e que, independentemente da sua específica particularidade, não deve ser objeto de uma categorização distinta. Por conseguinte, o sistema educativo abandonou a categorização NEE, passando a referir «alunos especiais» e estabelecendo um *continuum* de respostas para todos, dando ênfase às respostas educativas sem as categorizar.

Ainda na perspetiva anterior, e segundo a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), concretamente no artigo intitulado «Expandir o Enfoque», reconhece-se a importância da luta por uma escola capaz de responder adequadamente às necessidades básicas de aprendizagem e às necessidades individuais subjacentes – pensamento presente na Declaração de Salamanca (1994), já antes referenciada, no qual se compreende a urgência de readaptar práticas pedagógicas e atitudes que promovam comunidades abertas e solidárias, orientadas para a construção de uma sociedade inclusiva e uma educação para todos. (Declaração de Salamanca, 1994)

Das asserções anteriores, poderemos inferir que a perspetiva inclusiva da escola assenta na procura de respostas adequadas para todos os alunos, o que numa visão contemporânea da educação, vem colocar a criança como um todo, agindo para além do perímetro institucional da própria escola, no qual se inclui a comunidade, a família e as relações interinstitucionais, como meio e forma de aceitação e preparação abrangente de todos os alunos para o seu futuro, enquanto seres críticos e atuantes nos seus quadros de vivência pessoal, social e profissional.

Fundados nos pressupostos anteriores e conscientes da diversidade da escola contemporânea, é importante encontrar soluções e respostas eficazes para todos os alunos. Partindo desta premissa, foi possível estudar dois modelos que, no nosso entender, promovem a inclusão, sendo eles o Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) (Cor-

reia,2008) e o Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1996).

É a partir do Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD), cuja finalidade é a aceitação da singularidade de cada aluno, que beneficiam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão. Assim, o MAD valoriza a importância de se intervir logo que o aluno “indicia” problemas na sua aprendizagem, com o objetivo de uma abordagem especializada sobre o seu percurso escolar e antes de ser encaminhado para os serviços de educação especial.

Correia (2008) defende que o MAD pressupõe um processo que inclui a disponibilização de um ensino eficaz para os alunos que estejam com dificuldade nas suas aprendizagens – o qual tem por base quatro componentes essenciais e inter-relacionadas:

- 1) Conhecimento (dos alunos e dos seus ambientes de aprendizagem);
- 2) Planificação (com base no conhecimento do aluno em contextos naturais);
- 3) Intervenção (que se apoie no conhecimento e na planificação);
- 4) Verificação (avaliação do conjunto de decisões relativas à adequação da intervenção).

A etapa que o autor designa de *Conhecimento* diz respeito à identificação do aluno, nos seus estilos de aprendizagem, nos seus interesses, nas suas capacidades e nas suas necessidades, uma vez que os alunos não são todos iguais, não trabalham todos ao mesmo ritmo e não aprendem todos da mesma forma, sendo nesta etapa que se deve considerar a flexibilidade nos ambientes de aprendizagem. Assim, inicialmente deve existir uma componente preventiva que considere dois procedimentos solicitados ao professor titular da turma (intervenção inicial) ou a outros agentes educativos e profissionais da área da educação (intervenção preliminar). No caso destes procedimentos não se revelarem eficazes, é recomendado pelo autor que se passe a uma intervenção reeducativa apoiada na avaliação, isto é, depois de avaliadas as intervenções iniciais, é necessário compreender e implementar outro tipo de respostas capazes de ir ao encontro das necessidades do aluno (Correia, 2008), o que pressupõe uma análise do perfil do aluno, sustentada na elaboração de um Programa Educativo Individualizado (PEI), desenvolvido com base na diferenciação pedagógica.

Outro tipo de intervenção a que o autor faz referência é a intervenção transicional - realizada através do Plano Individual de Transição (PIT), que considera o projeto de vida do aluno, no sentido de este ser inserido adequadamente na vida social e profissional. Nesta sequência, é realizada uma verificação que permita avaliar a eficácia da intervenção e, se necessário, repensar outras respostas mais adequadas.

Em síntese, o MAD possibilita aos professores e educadores uma maior precisão, organização e tomada de consciência sobre os procedimentos a promover em cada etapa de intervenção, de forma a identificar e prevenir problemas de aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade. Podemos afirmar ainda que este modelo foi concebido para fins de atendimento educacional, de forma a dar respostas educativas eficazes aos alunos que beneficiam de MSAI moderadas e/ou significativas no contexto de sala de aula.

O segundo modelo promotor da inclusão, é designado por Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1996) e acreditamos constituir uma forma eficaz de intervenção direta, uma vez que se centra na criança como um todo, incluindo os seus contextos/ambientes de inserção - ou seja, trata-se de um modelo em que o contexto de desenvolvimento é visto como um sistema de influências externas socialmente construídas, reconhecido por Bronfenbrenner enquanto ambiente ecológico constituído por estruturas agrupadas, interdependentes e dinâmicas.

A teoria ecológica salienta as particularidades do desenvolvimento vivenciado pelas crianças, jovens e adolescentes, que crescem num contexto definido e não o *deficit* encontrado em função da comparação com pessoas que se desenvolvem em contextos culturalmente diferentes. A criança e/ou jovem é compreendida pelas suas características biológicas, físicas e psicológicas em interação com o ambiente - por conseguinte, cada indivíduo é uma parte de um conjunto de sistemas “encaixados” uns nos outros, interdependentes e que interagem reciprocamente, concretamente: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema.

No centro encontra-se o microsistema, que se refere ao contexto onde a criança vive uma parte significativa do seu tempo e interage diretamente, constituído pelos grupos com quem têm contacto direto, como por exemplo, a família e a escola, sendo que características como a idade, o género, o temperamento e as características físicas também incorporam o microsistema. Neste sistema existe uma relação em ambas as direções, ou seja, é clara a importância que estes grupos ou pessoas tem no desenvolvimento da criança, sendo ela também capaz de modificar as perspetivas destes grupos em relação a si própria (Moreno et al., 2020). O mesossistema é formado pelas inter-relações entre os microsistemas de que a criança faz parte num determinado tempo da sua vida e no qual participa ativamente, por exemplo, casa/escola ou a relação dos pais da criança com os professores, que tem impacto direto no desenvolvimento da criança (Moreno et al., 2020). O exossistema diz respeito às estruturas sociais que influenciam as atividades do microsistema e consiste num ou mais ambientes que não incluem diretamente a criança, mas que têm influência no seu desenvolvimento, como por exemplo, a vizinhança, as organizações comunitárias, o emprego dos pais ou a legislação (Moreno et al., 2020). Por fim, o macrosistema tem em consideração os contextos culturais, políticos, educativos, de saúde e outros em que o microsistema, o mesossistema e o exossistema operam. Está situado num plano mais distante do desenvolvimento da criança, devido às interações sociais que podem interferir com o seu desenvolvimento num plano muito mais distanciado (Moreno et al., 2020).

Em síntese, este modelo procura compreender as trajetórias de desenvolvimento e os comportamentos das crianças, tendo em conta o contexto das suas vidas e o conjunto dos seus sistemas, assim como as relações que se estabelecem entre as partes. Com base nesta perspetiva ecológica, é importante e necessário atribuir significado à forma como a criança interage com os diferentes sistemas, de modo a interpretá-la da melhor forma e adequar as aprendizagens às necessidades evidenciadas – pelo que podemos afirmar que ambos os modelos têm como objetivo atender às diferentes necessidades das crianças e jovens, tendo em atenção as suas características e o meio ambiente em que estão inseridas.

## Breve contextualização da legislação para a inclusão em Portugal

De forma breve, podemos afirmar que em Portugal foi dado um impulso significativo à educação de alunos com limitações moderadas e/ou significativas em 1941, na cidade de Lisboa, aquando da criação de um curso ministrado para professores sobre educação especial, promovido pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, ao mesmo tempo que começaram a criar-se, nalgumas escolas, “turmas especiais” que recebiam alunos com diferentes tipos de “deficiência” e dificuldades de aprendizagem.

Mais tarde, na década de 60, começaram a defender-se perspetivas igualitárias com o

objetivo de promover a integração da educação especial no ensino regular. No entanto, a grande viragem acontece apenas a partir da “Revolução dos Cravos”, 25 de abril de 1974, quando se dão as primeiras mudanças sociais, mudanças essas que influenciaram o panorama educativo, ao pensar-se na integração destes alunos nas escolas regulares. A escola integradora começou a desenvolver-se durante os anos 70 e 80, através da formação de turmas e de professores de ensino especial, tendo-se criado paralelamente diversas cooperativas de ensino, fruto de uma aliança entre pais e educadores/técnicos, com o objetivo de dar resposta efetiva a um número mais abrangente de crianças. De entre elas vimos emergir as Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades (CERCI) - instituições adaptadas e preparadas para admitirem alunos com determinadas características, que nas escolas regulares estariam a ser segregados. Na segunda metade da década de 70 são já quase 100 as cooperativas ativas, repartidas por todo o país, prontas para receber indivíduos com incapacidades moderadas e /ou significativas.

Estas instituições organizadas, sem fins lucrativos, procuraram dar a resposta pedagógica e social que o sistema de ensino regular tardava em consolidar. Numa fase inicial as CERCI eram fundamentalmente dirigidas à população em idade escolar, concedendo apoio às necessidades educativas especiais, sendo pioneiras na criação de escolas de educação especial para crianças com deficiência intelectual e/ou multideficiência (Federação Nacional de Cooperativas de Solidariedade Social, 2017).

Surgem igualmente no nosso país outras associações, também elas com o objetivo principal de dar resposta concreta à singularidade da criança com limitações moderadas e/ou significativas, tais como, em 2002, a Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA). Anteriormente, já existia em Portugal a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM), fundada a 2 de fevereiro de 1962 por Sheila Stilwell, mãe de uma criança com Trissomia 21, e pela pedopsiquiatra Alice de Mello Tavares, sendo que na altura da sua criação era designada por Associação de Pais e Amigos das Crianças Mongoloides. Apesar da criação destas instituições em Portugal, na comparação com outros países ocidentais, verificava-se atraso significativo no que se refere a legislação adequada a estas crianças e jovens.

Como referimos, a maior mudança ocorreu em 1974, com a revolução de abril, contudo, já em 1971 tinha sido publicada a Lei nº6/71, de 8 de novembro, que defendia a Lei de Bases de Reabilitação e Integração de Deficientes. Segundo essa lei, pretendia-se:

(...) “assegurar a reabilitação dos deficientes, visando a sua integração social; entende-se por reabilitação o desenvolvimento e aproveitamento completos das possibilidades que o deficiente mantém, até que atinja o máximo das suas capacidades físicas, mentais, vocacionados, económicas e sociais.” (Lei n.º 6/1971, 1971)

Dois anos depois, em 1973, foi criada a Divisão do Ensino Especial, através da qual os governos começam a valorizar e a apoiar a educação especial através da entrada em vigor da Lei nº 5/73, de 25 de julho, que responsabilizava o Ministério da Educação pelos alunos com incapacidade para o cumprimento dos seus deveres morais e cívicos e para realização das atividades diárias.

Depois destes avanços, favoráveis à inclusão, o estado dá um passo maior ao integrar, em 1976, na Constituição da República Portuguesa, leis que contemplaram os direitos fundamentais da educação e da igualdade de oportunidades, nomeadamente, os artigos 71º e 74º - é a partir desta fase que Portugal começa a aproximar-se dos restantes países ocidentais, embora com algum desfasamento temporal.

Mais tarde, a 14 de outubro de 1986, é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, que estabelece o quadro geral do sistema educativo e define o referencial normativo das políticas educativas que visavam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo, tendo sofrido alterações em 1997, 2005 e 2009. As duas primeiras alterações referiram-se ao acesso e financiamento do ensino superior, enquanto a última alteração se referiu ao regime de escolaridade obrigatória para crianças e jovens em idade escolar e a consagração da universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 5 anos de idade. Esta lei estabeleceu os primeiros alicerces para a educação especial, prestando apoio às estruturas regulares de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno.

No entanto, só nos anos 90 se define o regulamento para a educação especial nas escolas de ensino regular, mais concretamente com a publicação do Decreto-Lei nº319/91, de 23 de agosto, que legislava a integração dos alunos “deficientes” nas escolas regulares, prevendo adaptações das condições em que o ensino- aprendizagem deveria acontecer. Este Decreto-Lei foi bastante importante para a época, uma vez que previa a integração de alunos com NEE nas turmas de ensino regular, segundo o princípio de que a educação era universal.

Numa fase posterior, surge a necessidade da construção de uma escola inclusiva, onde todos os alunos têm o direito de aprender conjuntamente, independentemente das dificuldades e características, baseada nas recomendações da Declaração de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca.

Em janeiro de 2008 surge o Decreto-lei n.º 3/2008 que revogou a legislação que vigorava até então, nomeadamente, o Decreto-lei nº319/91. Com esta lei, o governo pretendeu impulsionar a igualdade de oportunidades, valorizando a educação e promovendo a melhoria da qualidade do ensino – em nosso entender, um ponto decisivo para a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens com NEE.

Segundo o Decreto-lei nº 3/2008, defendia-se que:

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. A escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos (Decreto-lei n.º 3/2008, 2008).

Baseada em iniciativas orientadas para a inclusão, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decreta que a população abrangida pelos serviços de educação especial passe a ser definida pela Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). A avaliação do perfil de funcionalidade é feita pelos docentes de Educação Especial e Serviços de Psicologia e Orientação, que devem elaborar um relatório técnico-pedagógico tendo por referência a CIF. De acordo com a Direção Geral de Saúde (2004), “A CIF permite descrever situações relacionadas com a funcionalidade do ser humano e as suas restrições e serve como enquadramento para organizar esta informação. Ela estrutura a informação de maneira útil, integrada e facilmente acessível” (p.11).

Atualmente o Decreto-lei 54/2018, sobre Educação Inclusiva, estabelece princípios e normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Também o Decreto-lei nº 55/2018, que complementa o Decreto 54/2018, pretendeu a defesa da promoção da autonomia e da flexibilidade curricular, ao promover a consciencialização de que a escola é heterogénea e que cada aluno é diferente, logo, é necessário trabalhar de forma a considerar a sua individualidade e potencialidade. Assim, a escola atual, que é reconhecida pela sua diversidade, deve ser capaz de se adaptar às circunstâncias e à especificidade dos seus alunos, de forma a responder a todos sem exceção, usufruindo da flexibilidade curricular e de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão.

Com a entrada em vigor destes dois decretos-lei, deixou-se de considerar a CIF, pelo facto de se entender que todos os alunos são diferentes, e todos, em determinada altura do seu percurso académico, poderão apresentar algum tipo específico de dificuldade.

Reconhecemos que ambos os decretos-lei vêm promover uma visão abrangente da escola e de todo o ensino-aprendizagem, alertando para a diversidade e heterogeneidade dos alunos que a frequentam. Ademais, proporcionam autonomia às escolas e flexibilidade curricular, o que evidencia o sucesso da inclusão. A partir desta flexibilidade, atribuída à gestão das escolas, é possível uma adequação mais eficaz na proximidade aos alunos, por conseguinte, as escolas têm oportunidade de encontrar mecanismos mais eficientes para equacionar diferentes vias de atuação dentro de limites nacionalmente estabelecidos, que conduzam a um maior sucesso académico e pessoal do estudante. O sucesso da aplicação das medidas está correlacionado com o cumprimento da sua função essencial, mais concretamente, conseguir que os alunos adquiram aprendizagens curriculares com uma eficácia que lhes permita assegurar a sua continuidade social e pessoal.

O Decreto-lei 54/2018 assume ainda por referente o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o qual defende o direito a um ensino-aprendizagem adequado à condição e preferência vocacional do aluno. O DUA acentua ainda a importância do desenvolvimento de processos pedagógicos que incluam formas diversificadas de motivação e envolvimento, que equacionem múltiplos processos de apresentação dos conteúdos e que possibilitem a utilização de diferentes formas de ação e expressão por parte dos alunos. O objetivo é ajustar a forma como o professor ensina à forma como o aluno aprende, operacionalizando as medidas universais em sala de aula. É uma abordagem de ensino-aprendizagem flexível que não altera o nível de desafio dos alunos e que por sua vez, identifica e remove barreiras e maximiza a aprendizagem para todos.

## Arte, criatividade e educação

A importância de uma educação para além da transmissão de saberes de natureza científica e técnica é há muito uma preocupação de professores e educadores, face à progressiva modernização, defendendo-se a ideia de uma educação holística, onde os termos arte e educação possam caminhar juntos no sentido do desenvolvimento integral e harmonioso do ser humano.

Para Sócrates, a arte seria a beleza da alma que suportava o desenvolvimento essencial do espírito, referindo-se ao belo como espiritual e considerando a arte como tradução de beleza. Por sua vez, Platão vê na arte o esplendor da substância espiritual divina que é transcendente ao homem. Aristóteles considerou a arte como própria, não da divindade mas do próprio homem e da sua natureza (Sousa, 2017).

Etimologicamente, a palavra *arte* provém do latim *ars*, que significa “técnica e/ou habilidade natural ou adquirida”, ou ainda, “capacidade de fazer alguma coisa”. Ao longo dos

tempos, o termo latino *ars* passou a designar um tipo de técnica, relacionando a produção de objetos com beleza estética, ou aquilo que é esteticamente agradável aos sentidos humanos, surgindo assim o conceito de “arte” (Dicionário Etimológico, 2008-2022).

Porém, é prudente não estabelecer uma definição de arte, uma vez que segundo vários autores não é possível definir arte pelo facto de ser muito difícil atribuir um significado absoluto a uma atividade que reúne uma produção vasta e diversificada de manifestações. Arte, segundo alguns autores, está relacionada com a necessidade de comunicação humana, encontrando-se ligada ainda à expressão das emoções e ao sentido estético. Daí não podermos classificar arte, pois ela está nas mais variadas formas e manifestações humanas desde a pintura, escultura, gravura, dança, arquitetura, música, cinema, fotografia, entre tantas outras.

Ainda de acordo com Coli (2017), não existe uma definição concreta de arte, já que é uma infinidade de coisas - no entanto, afirma que “arte são certas manifestações da atividade humana diante das quais o nosso sentimento é admirativo isto é: a nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas das atividades e as privilegia” (p.2).

Podemos entender então a arte como a capacidade que o ser humano tem de transmitir significados pessoais às coisas - gestos que vão desde um simples traço numa folha branca, à sonoridade improvável da música, ao teatro ou a uma qualquer pintura que possamos questionar - arte é tudo aquilo que nos permite imaginar, ser criativos e nos expressarmos livremente, é também linguagem e comunicação, mesmo que não seja traduzível em palavras, atos ou pensamentos.

A arte está aliada à criatividade e ao desenvolvimento integral do indivíduo, sob o efeito do desenvolvimento científico, técnico e social, enquanto força motriz capaz da evolução diversa do ser humano. Etimologicamente, criatividade vem do latim e do verbo *creare*, que significa gerar ou produzir. Do processo criativo resulta algo novo a partir de experiências contextuais vividas pelo indivíduo. Quando estimulada no processo de aprendizagem, a criatividade pode promover um desenvolvimento que se repercute na capacidade crítica do indivíduo, do outro e do meio em que se insere (Moser,2015).

Ser criativo implica motivação e um conjunto de aptidões próprias do perfil de cada indivíduo. Por exemplo, uma criança que revela capacidade figurativa, poderá vir a ser criativo quando desenha, por sua vez, uma criança que demonstra capacidades verbais, é possível que venha a ser criativo quando escreve. Segundo Sousa (2017), a criatividade parece, pois, ser uma capacidade ou uma aptidão humana para produzir ações intelectuais inteiramente novas e desconhecidas de quem as produz. Poderá tratar-se de produtos da imaginação ou de sínteses mentais, tradutores de conhecimentos novos, constituindo por isso uma capacidade mais significativa do que a da aprendizagem de saberes pré-concebidos.

Ora, numa era em que a educação se depara com a necessidade de reformular alguns dos seus paradigmas e práticas pedagógicas, face à dificuldade em responder às exigências da sociedade atual e aos novos alunos, também ela, num processo de evolução permanente, não pode deixar de ser considerada como elemento fundamental ao desenvolvimento do indivíduo. Isto é, a criatividade aliada à arte deve constituir um recurso educativo, como meio transformador e de resposta a diferentes necessidades educativas, decorrendo daí para as crianças a possibilidade de atingirem níveis superiores de desenvolvimento psicológico e cognitivo.

Estimular a criatividade será também induzir a criança a que confie em si própria e nas suas possibilidades de realização, levando-a a descobrir que a criação é mais importante que

a simples execução - uma educação sob o mote da criatividade corresponderá a uma possibilidade de formar crianças mais capazes de assumir o futuro e, desta forma, promover o desenvolvimento de capacidades a partir do ato de imaginar e de criar coisas novas, superando a fórmula pré-concebida e a mera inteligência associativa. Infelizmente, a lógica escolar está demasiado centrada na aquisição de saberes, acabando por condicionar a liberdade criativa e individual das crianças, assoberbando-as com conteúdos teóricos e de certa forma, tornando-as incapazes de irem para além da standardização de modelos convencionais.

É no quadro do pressuposto anterior que importará referir que, ao longo do século XX assistimos a diferentes perspetivas sobre educação artística, às quais corresponderam diferentes métodos e técnicas agrupados em dois núcleos principais: a *educação pela arte* e a *educação artística*.

A *educação pela arte* teve origem na Alemanha do pós-guerra, tendo como principais fundadores Herbert Read (1893-1968) e Viktor Lowenfeld (1903-1960), dando destaque à esfera emocional do indivíduo e valorizando a originalidade e expressão da personalidade. Esta pretende potenciar na criança o desenvolvimento de instrumentos básicos do pensamento, ou seja, capacitá-la para lidar com as suas emoções e sentimentos - contudo, não se trata de uma metodologia com o objetivo de ensinar conceitos teóricos sobre a arte ou sobre a vida e obras de grandes artistas, também não tem intenção de levar a criança a aprender a contemplar obras de arte nem mesmo a transmissão de técnicas - é antes uma forma de educação emocional, tendo em vista a estimulação e o enriquecimento racional, numa tríade potenciadora do pensar, sentir e agir, com especial interesse para a resolução de problemas que afetam o desenvolvimento afetivo-emocional e intelectual do ser em formação.

Por sua vez, a *educação artística* teve origem nos Estados Unidos da América, quando alguns artistas insatisfeitos com o paradigma expressivo começaram a estudar os requisitos necessários para integrar as artes visuais nos planos curriculares das escolas. Projetaram três condições essenciais: a existência de conteúdos identificáveis; a existência de uma comunidade de profissionais que estudassem esses conteúdos e o desenvolvimento de procedimentos e métodos de trabalho que facilitassem a investigação. Consequentemente, em 1962, Barkan foi um dos primeiros orientadores de alguns projetos que tinham como objetivo a sistematização das artes visuais - é assim, sob este espectro conceptual, que nasce a *educação artística* como disciplina (Sousa et al., 2012). O seu objetivo foi o da exploração de novas técnicas e formas para que a criança evolua e consiga desenvolver modos de comunicação e expressão alternativos, bem como, a imaginação criativa e a emoção que lhes assegure um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrados.

No entanto, acaba por não ser muito valorizado e só anos mais tarde, na primeira década do século XXI, é que assistimos a uma preocupação por parte das grandes organizações governamentais em apoiarem e defenderem a educação artística. Para isso, desenvolveram programas estratégicos promotores da educação para a sustentabilidade e para a cidadania, com o objetivo de confrontar as diferentes faces da crise global. Passou-se, a partir daí, a olhar para a educação artística como um modelo fundamental para dar resposta aos sucessivos desafios dos novos tempos, que pela sua natureza, exigem respostas orientadas para a criatividade, a inovação e para uma educação cívica centrada em valores essenciais e no diálogo intercultural.

## As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) de Expressão Plástica no 1º Ciclo do Ensino Básico

A Expressão Plástica (EP), enquanto disciplina curricular, é segundo diversos professores e educadores uma prática pedagógica centrada na criança e no desenvolvimento das suas competências e necessidades – ao mesmo tempo que é considerada ainda como via de comunicação e expressão de emoções e sentimentos. Cabe à Expressão Plástica, enquanto área de aprendizagem, formar para a criatividade e para a sensibilidade, recorrendo-se a ela para refletir sobre temas e recorrer a materiais e técnicas capazes de desenvolver capacidades essenciais, que permitam à criança conhecer e intervir a partir do seu meio cultural de vivências.

No 1º Ciclo do Ensino Básico a Expressão Plástica está para além da abordagem técnica e da formação artística, o que se pretende com a EA no primeiro ciclo de formação elementar é o desenvolvimento integral da criança. A EP não pretende substituir-se às lógicas de transmissão do saber, mas sim valorizar de forma adequada a importância da arte para a criança, tendo em conta o vasto campo de conteúdos a serem estudados. A Expressão Plástica é ainda e essencialmente uma outra atitude pedagógica, descentrada da produção de obras de arte, mas antes focada no desenvolvimento das capacidades da criança e na satisfação das suas necessidades (Sousa, 2003).

Como sabemos, as artes nem sempre foram bem vistas e aceites pela sociedade, isto porque durante anos se considerou que não integravam saberes e objetivos essenciais, limitando-se exclusivamente à representação através do desenho. No entanto, a partir do século XX, reconheceu-se que, com base em novas investigações, a arte contribuía para níveis superiores de cognição, o que contribuiu para que se tornasse um campo de estudo valorizado, arredado da ideia de que se tratava de uma atividade meramente recreativa. Nesta linha, importa citar Sousa (2003), quando refere que,

A expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades. As artes plásticas ao serviço da criança e não esta ao serviço das artes plásticas. (p.160)

Assim, a arte no 1º Ciclo do Ensino Básico apresenta-se como parte integrante do currículo e a escola como contexto associado à arte e às manifestações culturais, enquanto possibilidade de uma integração curricular equilibrada que possibilite aos alunos a sua formação global, conforme decorre do artigo sétimo, alínea c), da Lei nº46/86, de 14 de outubro, no qual se defende que é essencial “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios” (Decreto-lei n.º 46/86, 1986).

Deste modo, o Ministério da Educação introduziu o “Programa Escola a Tempo Inteiro”, o qual procura dar resposta à Lei de Bases do Sistema Educativo, que prevê estratégias orientadas para a formação da criança, no sentido de utilizar o seu tempo pós-letivo de forma livre e criativa. Assim, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) inserem-se nesta estratégia alargada de articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio à família. Inserida nas AEC está a Expressão Plástica que, como mencionado anteriormente, procura o desenvolvimento livre da criança

O papel do professor de expressão plástica no 1º Ciclo do Ensino Básico é importantíssimo no desenvolvimento da personalidade de cada criança, ao estimular e promover a criatividade, o controlo das emoções e dos seus sentimentos, compreendendo os diferentes ritmos de aprendizagem e a liberdade imaginativa de cada criança, proporcionando-lhe momentos para que consiga criar ou recriar as suas “obras de arte”. Deve ainda incentivar o espírito crítico e proporcionar diferentes visões da realidade, numa atitude própria de quem incentiva, motiva e inspira, abstendo-se da crítica ou da emissão de opinião relativamente a “como se faz” ou “como não se faz” - não importando qualquer juízo de valor sobre a atuação das crianças, interessando apenas que elas atuem, criem e vivenciem a situação (Sousa, 2017).

## Estratégias de inclusão

### Aprendizagem Cooperativa

Nas sociedades atuais urge a necessidade da tomada de consciência relativamente à importância do outro no nosso próprio desenvolvimento coletivo. O ensino, a educação e a formação devem assumir a responsabilidade de proporcionar o desenvolvimento de competências sociais e a interação entre pares, tendo como objetivo principal mitigar o individualismo e a competição limitadora de uma aprendizagem coletiva e solidária.

A *aprendizagem cooperativa* é uma abordagem com recurso aos pares, a partir de uma metodologia que potencia as diferenças entre alunos. A heterogeneidade dos alunos, nas suas diferentes vertentes, é positivamente explorada e serve de referente para a estruturação do ensino-aprendizagem, no qual são promovidas competências psicológicas, sociais e emocionais fundamentadas na interação/relação entre os indivíduos e com base em valores de entajuda, solidariedade e partilha/cooperação.

Contrariamente à aprendizagem tradicional, em que o professor é a chave central do conhecimento transmitido e os alunos são apenas recetores de informação, a *aprendizagem cooperativa* aduz uma nova abordagem, permitindo que os alunos deixem de ter um papel passivo para se assumirem como figuras centrais do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Por conseguinte, é-lhes disponibilizado um conjunto de atividades que estão para além dos conteúdos programáticos, atividades essas que implicam o desenvolvimento de competências sociais, não fomentadas nas aulas tradicionais (Cunha & Uva, 2016).

Deste modo, a aprendizagem cooperativa pretende contribuir para o sucesso escolar de todos os alunos através do trabalho grupal, fornecendo-lhes ferramentas necessárias para que aprendam a resolver os seus conflitos e a lidar com situações inesperadas. O objetivo desta metodologia é que os alunos formem grupos coesos, que os ajudarão não só a desenvolver as suas competências sociais, mas também a obter melhores resultados académicos.

Concluindo, esta metodologia afirma-se como estratégia de inclusão pois, remete-nos para a diferenciação pedagógica em que o professor deve considerar as características individuais dos seus alunos e atender às suas necessidades e interesses pessoais. É ainda uma abordagem com recurso aos pares que tira partido das diferenças existentes entre si, recorrendo a diversificados e numerosos métodos e permitindo a adoção de estratégias em função da realidade em causa. Deste modo, são promovidas competências psicológicas, sociais e emocionais, fundamentadas na interação social e com base em valores de entajuda, solidariedade, partilha e cooperação, em que o professor/ educador propicia o sentido crítico e criativo.

## Dinâmicas de Grupo

Uma outra metodologia por nós apontada é o recurso a dinâmicas de grupo - compreendendo-se como «grupo» um conjunto de indivíduos cujo comportamento está sujeito a influências recíprocas que se repercutem em ações de cada um sobre os demais.

Defendemos esta metodologia nas aulas de EP, por possibilitar às crianças o trabalho conjunto, e acreditando que, desta forma, elas se reúnam de um modo mais empenhado do que o fariam isoladamente. Ao serem propostas dinâmicas de grupo, as crianças trabalham conjuntamente, com um objetivo comum, o que diminuirá as distâncias sociais entre elas, já que, gradualmente, se vão sentindo mais próximas umas das outras e semelhantes entre si. Em consequência dessa proximidade, começarão a designar-se pelo pronome *nós* - que é o que pretendemos ao promover o trabalhar orientado para a inclusão.

No entanto, a criação de um grupo em sala de aula para a realização de determinada atividade implica um olhar atento do professor, isto porque as opiniões podem divergir e porque cada aluno é diferente do outro. Assim, segundo alguns autores, a criação em grupo implica uma estreita relação intragrupal por um lado, e extragrupal por outro. Como refere Sousa (2017),

“Como o grupo tem tendência para divergir facilmente para questões pueris e caminhos inconsequentes, cabe ao professor despertar e motivar os impulsos criadores, fazendo-os convergir, incentivando-os e encaminhando-os, de modo não diretivo, sem se fazer notar, para caminhos produtivos” (p.219).

Da criação de grupos com crianças não resulta sempre uma adição de criatividade, mas uma ação conjunta de esforço e reflexão comuns de pesquisa e produção. Isto porque, ainda que existam divergências ou alguma atitude autoritária por parte de um ou outro elemento, ao trabalharem em grupo as crianças discutem, levantam hipóteses, eliminam propostas, aceitam, associam ideias entre si e encontram soluções que em seguida tendem a ser experimentadas na prática.

No entanto, esta forma de comunicação nem sempre é fácil e eficaz, havendo a necessidade de uma lenta maturação e de uma inclusão de cada um no seu espaço e limites, por forma a que exista um equilíbrio grupal. “Cada vez que um grupo, em educação artística, cria uma forma de ação, deve experimentá-la atuando, avaliá-la fazendo uma autoanálise considerando a avaliação de outros grupos e, reformulá-la tendo em atenção os objetivos que pretende atingir (Sousa, 2017, p. 226).

De forma sucinta, as dinâmicas coletivas são formas de construção relacional e de quebra de barreiras, já que, ao trabalharem em grupo, com espírito de união, estão a aprofundar as suas relações interpessoais e as suas aprendizagens - além disso, o trabalho em grupo permite que se partilhem medos, receios, ideias e se mobilizem esforços comuns e mecanismos essenciais para que se possam ultrapassar limitações e se atinjam objetivos comuns.

## Abordagem de Reggio Emilia

Apontamos ainda como estratégia de inclusão a Abordagem de Reggio Emilia, a qual surge numa cidade situada no norte de Itália, pertencente à região da Emilia Romagna, após a Segunda Guerra Mundial. Trata-se de uma metodologia pautada por acontecimentos históricos, políticos, sociais e económicos e que se caracteriza pela qualidade da educação e pela liberdade que é dada às crianças para explorarem os ambientes que as rodeiam.

Depois da Segunda Guerra Mundial, em Vila Cella, tinha-se perdido tudo, as casas estavam destruídas, as pessoas desmotivadas e infelizes. Foi então que a comunidade se uniu para construir uma escola para as crianças mais pequenas. Nasce, deste modo, a primeira escola após a Segunda Guerra Mundial, em condições económicas precárias, mas que, fruto da solidariedade e do trabalho comunitário, em que todos, sem exceção, definiram como objetivo proporcionar às crianças uma educação que se centrasse nelas, sem excluir o meio que as integrava a si, os seus pais e professores.

É desta forma que Loris Malaguzzi, um jovem professor atraído pelo projeto educativo, se desloca até à cidade e vivencia toda a experiência conjuntamente com os habitantes. O professor acaba por se envolver no projeto e vem a ser considerado o grande impulsionador desta abordagem, isto porque, acreditava e defendia que cada criança é única e pode desenvolver diferentes competências.

Malaguzzi preconiza a teoria das “cem linguagens”, interligando este tema com o desejo e a curiosidade que a criança habitualmente demonstra para interpretar o mundo e agir sobre ele desde o nascimento. Reconhece que as diferentes linguagens das crianças se caracterizam de diferentes formas, questionando a ideia de que apenas se comunica a partir da aquisição da fala. Para o autor, as crianças são vistas como seres capazes de estabelecer relações e de desenvolver “mil linguagens”, tais como: linguagens expressivas, comunicativas, cognitivas, étnicas, lógicas, imaginativas e racionais - no entanto, e para que isto fosse possível, era essencial o trabalho colaborativo entre alunos, professores, famílias e comunidade (Rodrigues, 2016).

O modelo pedagógico de Reggio Emília desenvolve-se assim em torno da construção da imagem da criança idealizada como um ser com direitos, um aluno ativo competente que de forma constante constrói teorias acerca de si mesmo e do ambiente que o rodeia. É uma metodologia que se traduz numa pedagogia de relação, baseada na colaboração, na cooperação e na escuta sensível. Habitualmente trabalha-se por projeto, reportando-se sempre ao trabalho realizado como a “nossa experiência” e a “nossa abordagem” e aludindo sempre ao facto de se trabalhar em colaboração (Pereira, 2021).

O ensino através da escuta permite compreender, decifrar e interpretar cada criança de forma mais autêntica. Além disso, possibilita uma melhor qualidade das aprendizagens transmitidas, uma vez que este método consiste também na procura de conhecimentos sobre elas, sobre os seus gostos, interesses, motivações, relações, saberes, intenções e outros realizados no contexto educacional (Rodrigues, 2016).

Ao defender o desenvolvimento integral da criança e das suas competências, incentiva à representação simbólica, onde a criança é vista e ouvida. Isto significa que a criança aprende ao escutar e o adulto aprende com a criança, um trabalho conjunto de troca de aprendizagens. O autor tenta não colocar limitações à metodologia pois, o que se pretende é que as crianças consigam comunicar os seus sentimentos, independentemente da forma que pretendem utilizar para os transmitir. A escuta representa o encontro e o diálogo que honra as crianças e as “cem linguagens” que possuem para encontrar significados, ao mesmo tempo que exige uma atenção sensível para ouvir e para o direito de ser ouvido com todos os sentidos (Rinaldi, 2016, mencionado por Pereira, 2021). Assim sendo, em Reggio Emilia, a criança desde que nasce é detentora de inúmeras competências em constante desenvolvimento e, como tal, está pronta para explorar o mundo que a rodeia e para o decifrar.

Por conseguinte, a abordagem defende como princípios orientadores: 1) o trabalho colaborativo - trabalho com a comunidade, com os pais, professores e a própria criança sendo uma abordagem que tem em consideração a família da criança para o seu desen-

volvimento, é imprescindível a participação desta na escola; 2) o respeito pelo direito à participação dos três protagonistas da educação - crianças, professores e famílias, trabalhando conjuntamente, em detrimento do sucesso escolar, pessoal e social da criança; 3) o respeito pelos direitos, pelas competências e pelo potencial da criança; 4) a construção de uma escola para crianças que efetive o respeito pelos seus direitos, pelas suas habilidades e as potencie (Pereira, 2021).

Em síntese, a abordagem de Reggio Emilia considera que, para as crianças, o ato de compreender está relacionado com a capacidade de elaborar uma interpretação e atribuir-lhe significado, com o objetivo de estimular e fortalecer as suas relações. É ainda uma abordagem que promove a escola capaz de possibilitar e encorajar pais e crianças a explorarem o meio que a rodeia. Ao assumir como protagonistas crianças, pais e professores, permite o trabalho colaborativo e uma educação que acrescenta importância às escolas - relembrando que estas devem ser vistas como um sistema de relacionamentos onde nada nem ninguém deve ser excluído.

## Notas finais

Do questionamento sobre a inclusão aliada à arte, concretamente à expressão plástica, é possível afirmar que a inclusão de alunos com limitações ligeiras, moderadas e/ou significativas constitui uma medida promotora do seu desenvolvimento numa área em que, sendo aberta, confere a oportunidade de cada um experienciar aquilo que mais aprecia, centrando-se na gestão das suas emoções e sentimentos e possibilitando o conhecimento de diferentes técnicas e materiais, de forma a promover atitudes positivas e trabalho colaborativo - fatores importantíssimos para o desenvolvimento integral da criança.

Inferimos ainda que, a promoção e desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, independentemente do quadro legal existente, pois, sabemos que a escola inclusiva ainda não é uma “totalidade”, o que deve implicar mudanças na articulação entre os diferentes agentes educativos, bem como alterações na gestão pedagógica e curricular que tardam a chegar, face à mudança imposta pelas revoluções técnica e digital.

Baseados nestas convicções, reiteramos o papel inclusivo da educação artística, já que possibilita aos alunos formas alternativas de expressão, contrariando as lógicas standard dos modelos tradicionais de ensino - uma perspetiva educacional, na qual todas as crianças podem usufruir da escola enquanto direito e contexto democráticos.

## Bibliografia

- Almeida, S. (2016). *Conhecimento e educação*. Cesumar.
- Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *A inclusão nas escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Artmed Editora S.A.
- Coli, J. (2017). *O que é a arte*. Editora e Livraria Brasileira.
- Correia, L. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE* (2.ª ed). Porto Editora.
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). *A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças*. *Revista Interações*, 41, 133-159. <https://doi.org/10.25755/int.10839>
- Federação Nacional de Cooperativas de Solidariedade Social (2017). Movimento CERCI. <https://www.fenacerci.pt/fenacerci/movimento-cerci/>
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas ensino básico- 1º ciclo*. (4.ª ed.). Departamento de Educação Básica.
- Moreno, D., Moreira, A., Tymoshchuk, O. & Marques, C. (2020). Análise de conteúdo utilizando o WEBQDA: opção metodológica para caracterizar uma criança com paralisia cerebral. In S. Oliveira e Sá, F. Freitas, F., P. Castro, M. Sanmamed., & A. Costa, A. (Eds.), *Investigação qualitativa em educação: Avanços e desafios* (pp. 687-702). Edição Ludomedia. <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.687-702>
- Organização Mundial da Saúde. (2004). CIF. <https://news.un.org/pt/tags/organizacao-mundial-da-saude>
- Pereira, J. (2021). *A abordagem educacional de Reggio Emilia para a primeira infância: uma visão de pedagogia participativa e da escuta*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55 (1), 1-18. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_55\\_3](https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_3)
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença* (6.ª ed.). Porto Editora.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). *Educação especial e inclusiva em Portugal. Factos e opções*. *Revista de Educação Inclusiva*, 3 (1), 97-109. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/pzLXqfSb4jkzxRYDvN56R9r/abstract/?lang=pt>
- Sousa, A. (2017). *Educação pela arte e artes na educação*. (2ª ed.). Edições Piaget.
- Sousa, A (2003). *Educação pela arte e artes na educação - Drama e dança*. (2.ª ed.). Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - Música e Artes Plásticas*. (3.ª ed.). Instituto Piaget.
- UNESCO (2020). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por)
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca – Sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- UNESCO (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. <https://www.ie.uminho.pt/pt/Instituto/PublishingImages/Paginas/Nucleo-de-Educacao-para-os-Direitos-HumanosNEDHIEUM/declaracaoEducacaoTodosr.pdf>
- Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia*. Phorte Editora.

## Legislação Consultada

- Decreto Lei 54/2018, de 6 de julho. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa
- Decreto Lei 55/2018, de 6 de julho. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 319/9, de 31 de agosto – Regime Educativo Especial. Ministério da Educação. Lisboa
- Lei nº 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo Imprensa Nacional. Lisboa.
- Ofício-Circular/DGE/2016/3210, S/data – Recomendações no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Direção Geral da Educação.



# Capítulo 7 - Estudo exploratório da produção científica realizada no âmbito do mestrado em educação especial da ESEC no ano de 2018

CATARINA MORGADO, FILIPA MORAIS, INÊS CRUZ <sup>1</sup>

## Introdução

O mestrado em Educação Especial (domínio cognitivo e motor) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra teve o seu início em 2008 (ano em que foi autorizado por despacho de 23 de outubro de 2008 do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior). Passados 15 anos, tendo em conta a experiência acumulada nesta área de formação da ESEC iniciada em 1993, de que se destaca em 2000 a criação dos cursos de formação especializada e pós-graduada em Educação Especial, considera-se importante analisar o contributo das investigações/intervenções realizadas no âmbito daquele mestrado. Consideraram-se esses contributos tanto em termos do alargamento do conhecimento na área da Educação Especial nos domínios cognitivo e motor, quanto noutros domínios de intervenção em que incidiram as investigações/ações analisadas – como se concluirá – e os impactos das mesmas junto dos sujeitos envolvidos: estudantes, professores do ensino regular e do ensino especial, grupos de pares ou famílias das/os alunas/os alvo. Assim, com o propósito de testar a pertinência da constituição de um Observatório Permanente da Produção Científica realizada no âmbito do mestrado em Educação Especial que analisasse em contínuo todos os Projetos de intervenção/investigação concluídos, realizou-se o estudo de carácter exploratório que aqui se apresenta, adotando-se como ponto de partida os Projetos concluídos no ano de 2018.

Na sua proposta de criação (DGES, 2007) o mestrado propõe-se proporcionar formação no âmbito das filosofias e práticas de acompanhamento e inclusão socioeducativa de indivíduos com necessidades educativas especiais (NEE), centrando-se nos problemas do foro cognitivo e motor. Tem como objetivos: “Divulgar e explicitar a filosofia de educação de crianças com NEE numa perspetiva de escola inclusiva; fomentar e desenvolver competências de trabalho em equipa; desenvolver competências de intervenção e mobilização de todos os agentes educativos, nomeadamente, pais, professores/educadores, técnicos e comunidade; preparar para a adaptação e construção de instrumentos de observação e avaliação capazes de apoiar na identificação de necessidades educativas especiais, particularmente no domínio específico de formação; capacitar para a planificação e implementação das adaptações curriculares apropriadas às necessidades dos alunos e às características das instituições escolares e capacitar para a aplicação fundamentada de estratégias específicas de intervenção, mais em particular no domínio dos problemas cognitivos e motores”. Como se pode verificar no seu plano de estudos, o Mestrado em Educação Especial aborda questões de Psicopatologia do Desenvolvimento, Problemas cognitivos e motores – identifica-

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação, Núcleo de Investigação em Formação, Educação e Intervenção (NIEFI), Linha de Educação Especial e Inclusiva

das neste trabalho na caracterização das Investigações/Intervenções, especificamente, no diagnóstico e linha de base (habitualmente designada como momento 1 pré-intervenção) - mas revela igualmente uma preocupação com a Intervenção Precoce, a Educação Inclusiva, a Comunicação e a transição dos estudantes do percurso escolar para a vida profissional (cf. Despachos n.º 31162/2008 e n.º 11458/2016).

Os diferentes diagnósticos, objetivos, âmbitos e instrumentos de intervenção encontrados nos trabalhos que constituem a componente de Projeto do Mestrado sugerem também um alargamento do seu campo de intervenção, permitindo abordar diferentes tipos de problemas que não se restringem apenas aos domínios cognitivo e motor. Tal pode confirmar-se pela diversidade de impactos, na sua generalidade positivos, em diferentes aspetos da vida (académica, social, funcionalidade e autonomia) dos sujeitos-alvo das intervenções, junto de outros intervenientes no processo educativo e na resposta a diferentes questões colocadas pelos contextos educativos. A totalidade dos projetos analisados são trabalhos de investigação-ação, decorrentes dos Projetos de intervenção, o que permitiu, não só analisar as diferentes perspetivas teórico-metodológicas adotadas, como os seus impactos junto das populações-alvo que não se restringiram aos domínios cognitivo e motor, o que se reflete nos objetivos, alvos (estudantes, pares, professores, educadores) e âmbitos das investigações (escolar, socio-emocional, funcionalidade, comunicação, inclusão), instrumentos de intervenção e de análise dos seus resultados, categorias adotadas neste estudo.

## Metodologia

O presente estudo de carácter exploratório pretende testar a pertinência da constituição de um Observatório permanente da Produção Científica dos Mestrados em Educação Especial da ESEC, com o objetivo de monitorizar o contributo teórico das investigações realizadas e os impactos das intervenções ao nível da escola, das/os alunas/os-alvo, dos seus pares, professores e famílias. Este estudo reporta-se aos mestrados concluídos em 2018.

A metodologia de investigação escolhida é mista: foi utilizada a pesquisa quantitativa para analisar aspetos como ano de conclusão, classificação, tipo de investigação e estratégia metodológica, diagnóstico prévio, objetivo do estudo/intervenção, alvo(s) e contexto de intervenção, âmbito das competências visadas em que se focou a intervenção e que deram origem aos resultados da mesma; foi utilizada a pesquisa qualitativa para definir e analisar categorias e subcategorias relacionadas com aspetos da componente Projeto que se considerou relevante aprofundar, designadamente a caracterização do tipo de estudo/trabalho, as características da intervenção, instrumentos de avaliação, instrumentos de intervenção e resultados/impactos da mesma.

Procedimentos: os dados aqui analisados foram obtidos do RECAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal) e informações fornecidas pelo CDI (Centro de Documentação e Informação) da ESEC. Foi criada um ficheiro Excel a partir do qual se codificaram os dados de forma a construir uma base de dados no SPSS que possibilitasse a análise estatística. Numa primeira fase da análise de conteúdo, foi feita uma transcrição seletiva relativa às variáveis de natureza qualitativa de cada trabalho, numa segunda fase, a articulação entre as características de investigação/ação descritas na análise estatística e a análise em maior profundidade do conteúdo dos trabalhos de investigação-ação ao nível das suas características metodológicas e resultados alcançados no terreno, com destaque para os propósitos da intervenção face aos diagnósticos e competências visados, os instrumentos de intervenção e de avaliação de resultados utilizados, e os impactos que as diferentes investigações/intervenções tiveram.

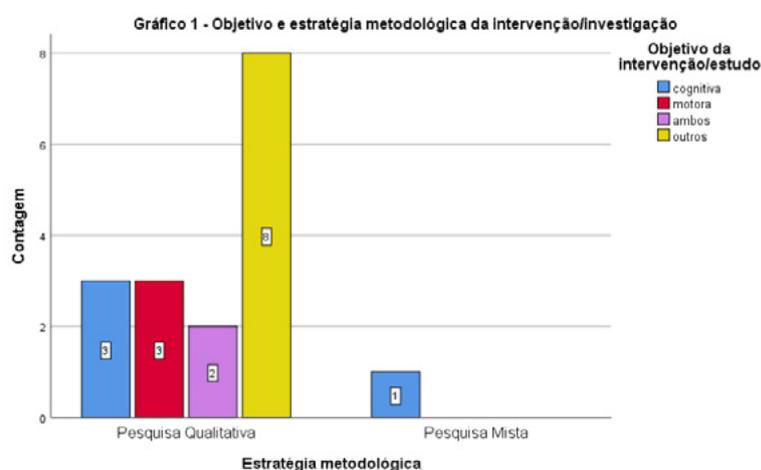
(Os nomes de pessoas e instituições foram omitidos para a proteção de dados e cada caso/investigação é designado com uma letra e algarismo, tanto nas grelhas de análise quanto no SPSS)

**Tabela 1**  
*Categorias de Análise das Investigações/Intervenções:*

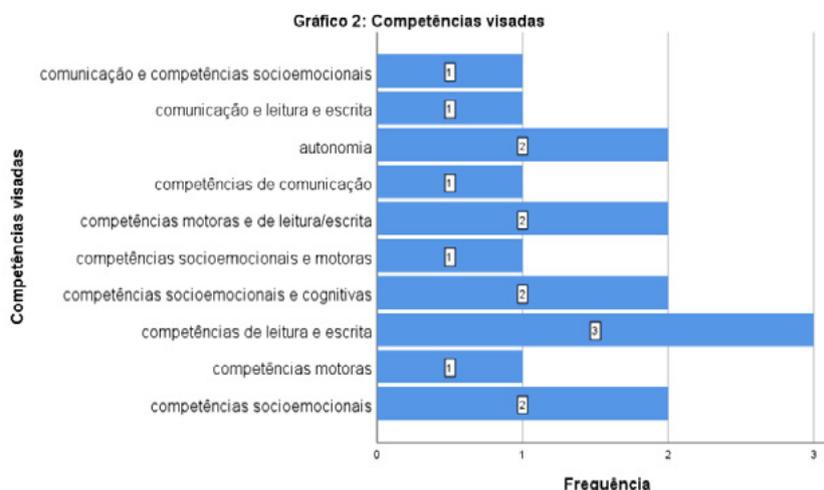
Tipo de Categoria	Categoria	Subcategoria		
IDENTIFICAÇÃO	Título do trabalho		Optou-se por omitir esta informação por uma questão de proteção de dados	
	Autor/a			
	Orientador/a			
	Ano de conclusão			
	Classificação			
	Palavras-chave			
CARACTERIZAÇÃO	Tipo de estudo/Trabalho	Investigação-Ação Estratégia Metodológica	S/N Pesquisa Qualitativa Pesquisa Quantitativa Pesquisa Mista	N=16 N=0 N=1
	Objetivo do estudo/ Intervenção	Âmbito	Cognitivo Motor Ambos Outros	N= 4 N=3 N=2 N=8
		Diagnóstico	Perturbações do neuro desenvolvimento (motor, intelectual, comunicação, PEA, PHDA, aprendizagem) Alterações/anomalias genéticas Paralisia cerebral Outros/as Ausência de diagnóstico	N=8 N=4 N=2 N=2 N=1
		Contexto de intervenção	Escolar-indivíduo Escolar -pares Clínico Familiar Combinações	N=6 N=3 N=1 N=3 N=4
		Competências visadas	Competências socioemocionais Competências cognitivas Competências motoras Competências escolares Competências de comunicação Autonomia	N=7 N=9 N=4 N=9 N=6 N=2
	Alvo(s) da Intervenção	Criança Pais Professores/educadores Pares Outros	Identificação dos alvos Combinação de 2 ou mais Outros	N=11 N=4 N=2
	Caracterização qualitativa da intervenção	Objetivos Contextualização Âmbito espaço-temporal Fundamentação teórica Intervenientes	Dada a natureza qualitativa destes elementos e as inter-relações entre si os mesmos foram analisados em conjunto para melhor se compreender as características específicas de cada intervenção	
		Instrumentos de Intervenção		
		Instrumentos de Avaliação		
RESULTADOS/ IMPACTOS DA INTERVENÇÃO	Competências Sociais e/ou emocionais Competências Escolares/desenvolvimento cognitivo Competências Motoras Competências de Comunicação Autonomia/Funcionalidade (Combinações)		Dada a natureza qualitativa destes elementos e as inter-relações entre si os mesmos foram analisados em conjunto para melhor se compreender as características específicas de cada intervenção	

## Análise de Dados

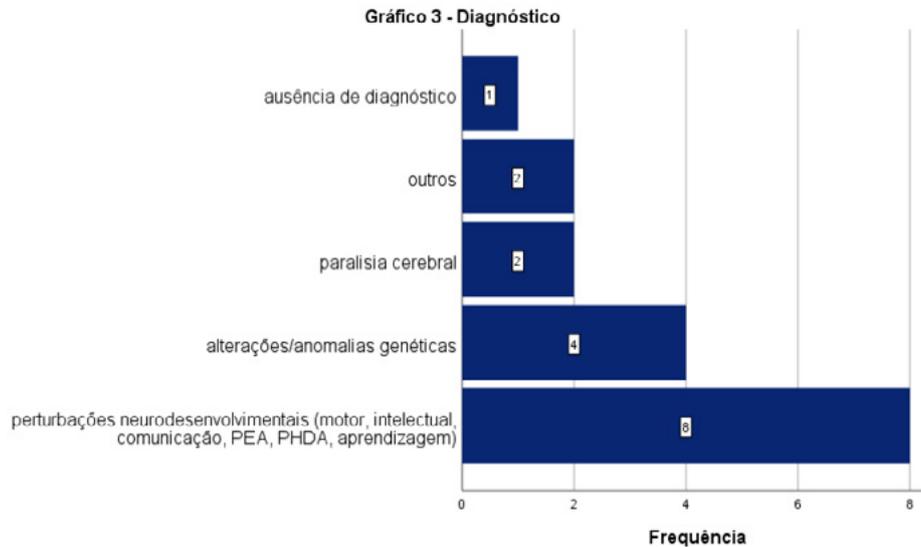
A totalidade das investigações conduzidas no âmbito do mestrado em Educação Especial concluídas em 2018 são trabalhos com uma componente de intervenção, visando uma alteração pós-intervenção, inserindo-se assim num contexto metodológico de investigação-ação. À exceção de um projeto, todos seguem uma estratégia metodológica qualitativa, havendo uma grande variedade nos instrumentos de recolha analisados (comuns na condução de Estudos de Caso): entrevistas a pais, professores/educadores, funcionários - desde o formato mais estruturado, com aplicação de escalas específicas pré-validadas obtidas da revisão de literatura, até entrevistas abertas na forma de conversas informais - observação dentro e fora do contexto de sala de aula (como recreio, ginásio, cantina e espaços fora do recinto escolar) e análise documental de diferentes tipos de documentos, como se verificará com mais detalhe na análise de conteúdo.



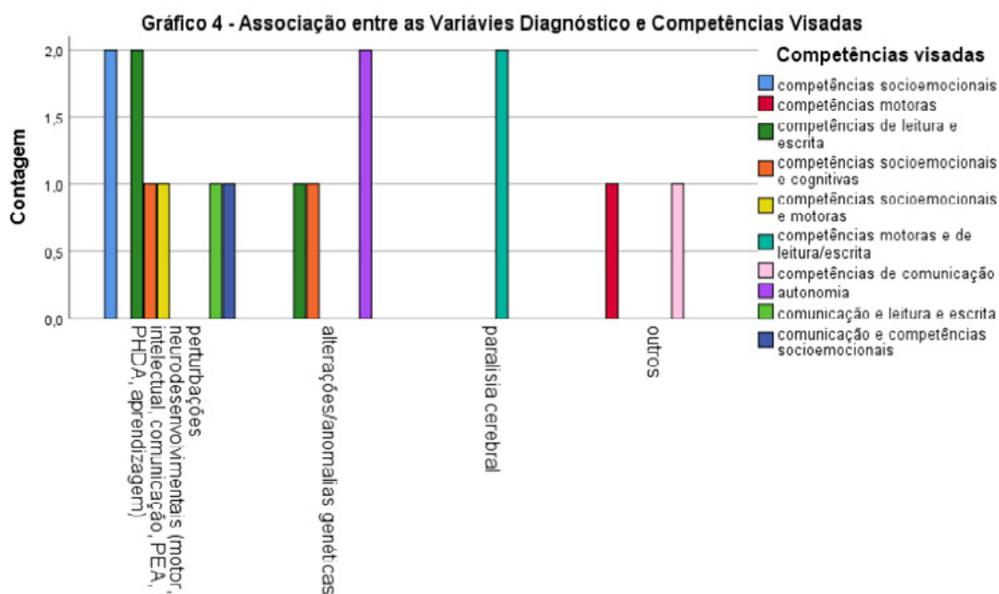
Salienta-se, como se pode observar no Gráfico 1, que dos 17 trabalhos de investigação/intervenção analisados, 8 ultrapassam o âmbito cognitivo e motor a que se refere a designação do mestrado; a variedade das competências visadas nos trabalhos, identificadas singularmente ou em combinação, pode observar-se no Gráfico 2:



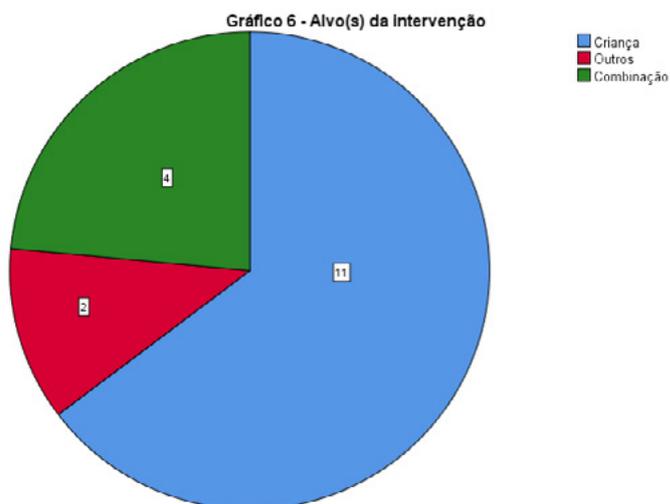
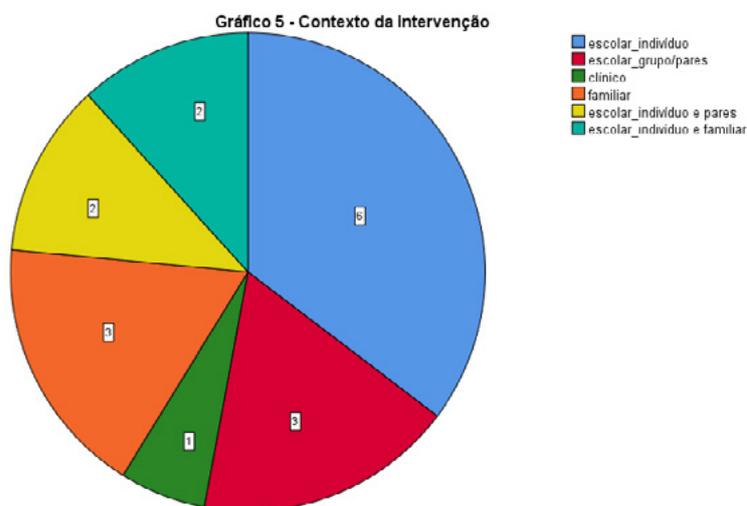
As competências em que incidem as intervenções/investigações não podem dissociar-se do diagnóstico previamente indicado, apresentando grande variabilidade entre os diferentes projetos em análise.



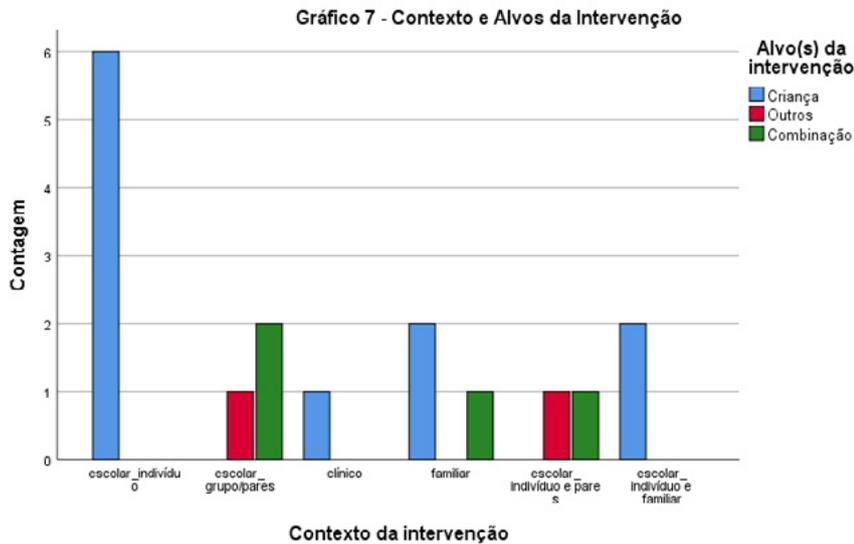
De facto, a associação entre o diagnóstico e as competências visadas é estatisticamente significativa (Sig./p = 0,041), sugerindo que a variedade de problemas identificados conduziu a opções de intervenção focadas numa multiplicidade de competências, com o diagnóstico relacionadas, e que não se restringem ao domínio cognitivo e motor (cf. Anexo 3), como se pode observar no Gráfico 4:



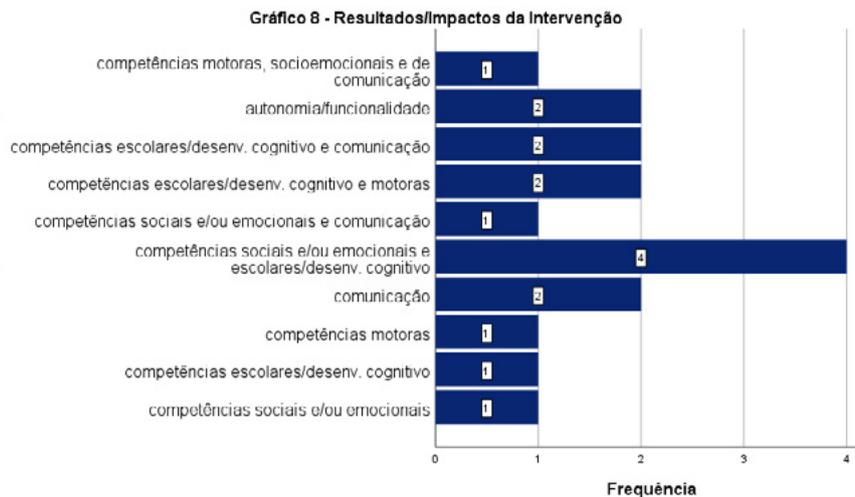
Identificou-se os contextos de intervenção que, como se pode compreender mais detalhadamente pela análise de conteúdo, estão associados às competências abordadas nos projetos e aos agentes envolvidos nos mesmos. Como ilustram o Gráfico 5 e o Gráfico 6, os projetos centram-se fundamentalmente em intervenções focadas no indivíduo ou que combinam a intervenção junto do indivíduo com a escola, pares, professores e/ou pais. Em 13 dos 17 projetos analisados, o contexto de intervenção é a escola, um dos trabalhos é desenvolvido em contexto clínico e os restantes 3, em contexto familiar. No contexto escolar, as intervenções analisadas desenvolvem a sua ação ou com o indivíduo, com o indivíduo e o grupo-turma/pares, indivíduo e pares ou indivíduo e a família.



Apesar de não se ter observado uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis contexto e alvo de intervenção, é possível observar pelo gráfico de cruzamento que as intervenções centradas no indivíduo, grupo (turma) e pares, estão associadas ao âmbito/ contexto escolar o que, como seria de esperar, já não sucede com as intervenções de carácter clínico ou em contexto familiar.



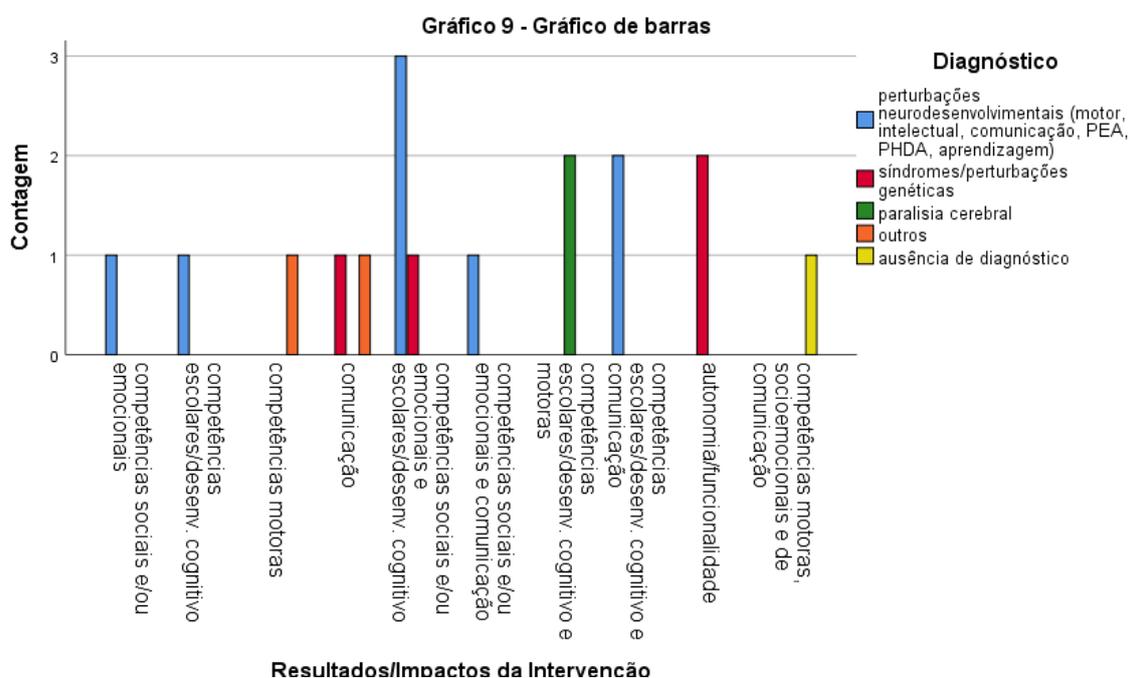
No que respeita aos resultados das investigações/intervenções, que se assumem como o aspeto mais relevante deste estudo, observa-se a mesma tendência de variedade que entendemos relacionada com os diferentes âmbitos e propósitos das intervenções acima descritos:



A variedade de categorias que se apresenta no Gráfico 8 resulta do facto da análise do conteúdo das intervenções/investigações realizadas no âmbito do mestrado de Educação Especial – Domínio cognitivo e motor, revelar que elas extravasam, como referido, estes dois âmbitos. Percebe-se, igualmente, a riqueza das intervenções pois pretendem melho-

rias numa combinação de diferentes competências, tais como as competências socio-emocionais, de comunicação ou autonomia, enquanto se referem repercussões que não se limitam ao âmbito académico e escolar, mas que se relacionam com potenciais efeitos positivos na qualidade de vida das crianças e adolescentes alvo.

Por fim, tendo-se identificado uma diversidade de problemas no momento pré-intervenção, verificou-se que a seleção de competências trabalhadas não se revelou aleatória, observando-se uma associação estatisticamente significativa (Sig./p = 0,015) entre o diagnóstico mencionado no início da investigação/intervenção e os resultados observados em termos das competências. A leitura do gráfico 9 sugere uma associação das intervenções que se sucederam a um diagnóstico de perturbação do neurodesenvolvimento/ alterações ou anomalias genéticas a resultados a nível escolar, cognitivo e socio-emocional, e nas intervenções no âmbito de outros diagnósticos, destacam-se resultados nas competências motoras e de comunicação (cf. Anexo 3).



## 1.2 Análise de Conteúdo

A primeira fase da análise de conteúdo que se reporta à caracterização do tipo de investigação/ação quanto aos seus objetivos, instrumentos de intervenção e instrumentos de avaliação pode ser consultada nos anexos 1 e 2 (por se tratar de um texto muito extenso); a segunda fase reporta-se aos resultados das investigações/ações em termos dos seus impactos junto do indivíduo-alvo, do seu grupo de pares, da família ou da escola (professores e outros funcionários), ao nível das diferentes competências que se pretendeu trabalhar face aos diagnósticos e problemas que as/os estudantes analisados revelaram numa fase inicial (antes da intervenção) e as melhorias observadas pós-intervenção. Esta segunda fase pretende complementar e melhor perceber os resultados da análise estatística acima exposta com excertos e sínteses da análise do conteúdo das investigações.

## Resultados com base na Casuística:

De seguida, apresentam-se os resultados da análise de conteúdo dos 17 casos (projetos de intervenção/investigação-ação.) A análise caso a caso advém do facto de cada intervenção ter objetivos, instrumentos, diagnósticos, contextos, âmbitos e resultados muito díspares, o que resultou na necessidade de uma análise mais detalhada das variáveis em estudo, não passíveis de serem agregadas.

**F1 - A aplicação do programa de promoção das interações com os pares e da autonomia do aluno surdo**, com base na análise qualitativa dos instrumentos utilizados (tabelas de registo das atividades, entrevistas realizadas após a intervenção e a escalas SIS), tornou evidente a necessidade de intervenção com o aluno que demonstrava fraca motivação para iniciar ou manter interações com os seus pares ouvintes e, também pouca autonomia antes da aplicação do programa, requerendo sempre sempre acompanhamento por um adulto ou por uma colega, de outra forma o aluno simplesmente, caso contrário apresentava recusa. Os resultados reportados desta intervenção são positivos a vários níveis: verificaram-se melhorias tanto nas intenções comunicativas por parte do aluno como por parte dos seus pares, assim como, na qualidade das mesmas e compreendeu-se que, de facto, o ensino da LGP por parte do aluno aos seus colegas ouvintes surtiu efeitos positivos no relacionamento entre todos. O estudante começou a sentir-se mais confiante, a manifestar cada vez mais vontade em interagir. Ao nível das atividades, assumiu a gestão da aula e das atividades sem auxílio, sempre muito entusiasmado e divertido, a tentar entender os seus colegas sem medos e vergonha, assim como a tentar expressar-se. Fora da sala de aula, o aluno começou a cumprimentar os colegas de manhã, fazendo sempre o gesto de “bom dia” ao qual os colegas respondiam do mesmo modo. Algumas vezes, quando encontrava os amigos, fazia-lhes pequenas questões em LGP, como “está tudo bem?”, “o dia foi bom?”, “vamos jogar no telemóvel? Algumas vezes, os colegas ouvintes comunicavam com o aluno tentando lembrar-se dos gestos, noutras vezes em que não conseguiam efetuar-los, vinham perguntar à intérprete de LGP ou às colegas surdas. Após a intervenção, os pares ouvintes, na sua maioria, estavam constantemente a tentar comunicar com o seu colega surdo em LGP. Depois com o passar do tempo, alguns deles deixaram de insistir tanto, passando a ser um grupo restrito os que diariamente interagem com o aluno surdo na sua língua. A reação dos colegas às atividades motivou o aluno a interagir, uma vez que foram sempre marcadas por momentos de divertimento e de grande partilha entre todos e os próprios pares, muitas vezes, pediram à investigadora para se realizarem mais atividades ao longo das quais, tanto o professor de como os pares, incentivavam o aluno em estudo, reforçando os seus comportamentos positivamente, elogiando-o, tendo-se observado que o aluno revelou vontade em arriscar e que, de um modo geral, as relações foram estimuladas, criaram-se laços de empatia, em que a presença dos pares deixou de ser vista como algo assustadora, mas divertida, fazendo com que cessasse a necessidade de o aluno se afastar dos colegas. No que toca à autonomia do aluno em estudo verificaram-se também evoluções nas atividades desenvolvidas em situações reais, como dirigir-se aos serviços administrativos ou reprografia, em que o aluno começou a efetuar as tarefas sozinho, mas ainda mostrando muita insegurança e, por isso, algumas vezes tentou recorrer ao auxílio das colegas surdas. Nas situações em que era confrontado com um pedido dos seus pares, o aluno concretizava-o sem recusar,

revelando menos receio, maior à vontade e segurança. Nestas mesmas atividades, o aluno entendeu que nenhum dos seus pares tinha como intuito menosprezá-lo, mas sim, ajudá-lo, reforçando a sua confiança nos mesmos. Na cantina, os alunos da turma regular pediam frequentemente ao seu colega surdo para se juntar a eles durante a refeição, o qual era aceito pelo aluno, mas sem nunca deixar a companhia das colegas surdas. Neste processo, destaca-se o papel da professora de educação especial e das amigas surdas que o incentivaram bastante e começaram a deixar de o acompanhar, obrigando-o a agir de forma autónoma. De acordo com a comparação da necessidade de apoio antes e depois da intervenção, conclui-se que, ao comparar a fase 1 e a fase 2, ou seja, antes e depois da intervenção, existiu uma diminuição na frequência e no tempo de apoio, sendo que o aluno recorreu com menor frequência às instruções fornecidas em LGP pelo intérprete ou pelas colegas surdas. Embora a evolução ainda não seja muito significativa, devido ao curto período de intervenção, o aluno mostra mais autonomia nas situações de interação e participação nas atividades e nos momentos de lazer e de convívio com os pares e com os membros educativos, revelando mais competências nas relações e atitudes autodeterminadas.

**F2 - A intervenção dirigida à inclusão de alunos com NEE**, dada a existência de recursos humanos e materiais (professores de educação especial e materiais de compensação), concomitante com a carência de formação nesta área que abranja todos os professores, e também de disponibilidade de tempo e espaços para poder ouvir os alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais. Uma vez que a inclusão social se refere a todos, pressupôs-se que ninguém melhor do que os próprios estudantes poderia referir como se sentem e o que deve ser feito no sentido de haver uma maior inclusão social na escola. Na situação inicial a perspetiva dos alunos é que as condições da escola não são adequadas à inclusão de todos os alunos; a diretora de turma, embora reconhecendo que a inclusão proporciona “aos meninos com mais dificuldade fazerem um caminho diferente e o facto de estarem integrados levá-los a terem outros horizontes.”, admite também que os alunos com NEE “têm dificuldades em termos pedagógicos e sociais, havendo carências em alguns níveis que se refletem na parte emocional” e que “na prática torna-se muito difícil trabalhar sem os meios adequados”. Todos os seis professores da turma (entrevistados) manifestaram opinião favorável à inclusão e a maioria reconhece que os materiais existentes são suficientes, que as condições da escola são adequadas e que a inclusão é vantajosa para todos os alunos. Contudo, reconhecem a necessidade de mais formação para o efeito e a necessidade de apoio em termos de educação especial na escola. Também os alunos, ao debater uma notícia atribuíram, maioritariamente, o aumento das NEE à fragilidade do apoio escolar auferido, reconhecendo a importância deste aspeto. O professor de Educação Especial também se mostrou favorável à Inclusão escolar, referindo vantagens como: acesso ao currículo, progressão nos estudos, autonomia e encaminhamento para o mundo de trabalho, embora duvide da interpretação que é feita do conceito de inclusão, considerou ainda “que a inclusão permite um maior desenvolvimento académico e social da criança, devido às interações estabelecidas.” Estes resultados afiguram-se como positivos uma vez que um dos objetivos desta intervenção foi a sensibilização para a inclusão de estudantes com NEE procurando, através de entrevista e questionário, conhecer atitudes e perceções dos vários intervenientes, bem como dificuldades da escola em lidar com este problema como é patente na análise de conteúdo (Anexo 2, ponto 1.2.2).

- F3 - A intervenção de tutoria de pares no âmbito das competências de leitura junto de uma aluna com paralisia cerebral,** decorreu ao longo das 25 sessões em que “foi treinada a fluência e compreensão da leitura, recorrendo a textos de tipologias e temáticas diversificadas, de extensão e complexidade reduzidas, com mensagens, na generalidade, concretas e simples”. Os resultados revelam que no momento anterior à intervenção, o número de palavras lidas por minuto foi 64, o número de palavras lidas corretamente (acertos) foi 56, sendo a percentagem de acertos 87.5%, e o número de respostas corretas na compreensão foi 4 (40%). Já no momento pós intervenção (25 sessões), apurou-se que o número de palavras lidas por minuto foi 86, o número de palavras lidas corretamente (acertos) foi 82, a percentagem de acertos atingiu 95.3% e enquanto o número de respostas corretas na compreensão foi 8 (80%). “Ao longo da intervenção, foram registados valores que oscilaram entre as 64 palavras (sessões 3, 6 e 11) e as 113 palavras (sessão 22), registando-se, no final da intervenção (pós-teste), a leitura de 86 palavras por minuto”, ou seja, foram reportados impactos positivos da intervenção nos vários parâmetros trabalhados e avaliados a partir de dois testes (pré e pós-intervenção).
- F4 - A intervenção de atividades plásticas para estimular o controlo motor de uma criança com diagnóstico de Paralisia Cerebral espástica bilateral (Diplegia)** visou, com um conjunto de 18 sessões de exercícios de atividades plásticas o aperfeiçoamento da escrita ao nível da gestualidade, do grafismo e da compreensão. Pretendendo-se comprovar a importância das atividades plásticas para aquele objetivo, concluiu-se que houve melhorias na representação escrita de acordo com os parâmetros de avaliação propostos e também melhorias significativas no desenho do traço, no ritmo da escrita, na transcrição da escrita, respeito pelas regras da escrita e pela representação das letras e algarismos no decorrer das sessões. Constatou-se “igualmente que o treino de habilidades motoras através de atividades plásticas pensadas para esse fim, nutriram benefícios tanto na área da motricidade como na cognição, ou seja, no campo da motricidade fina verificou-se uma melhoria na gestualidade, tendo o participante desenvolvido movimentos mais precisos”. No que diz respeito à cognição verificou-se que a perceção das formas melhorou significativamente, de acordo com a “comparação dos dois testes diagnósticos realizados, um na primeira sessão e o outro na penúltima sessão”.
- F5 - A intervenção dirigida ao aperfeiçoamento da escrita de 2 estudantes com dificuldades de aprendizagem,** que decorreu ao longo de 18 sessões com exercícios de atividades plásticas com vista a estimular o controlo motor para promover o aperfeiçoamento da escrita ao nível da gestualidade, do grafismo e da compreensão. Do primeiro momento de avaliação, que serviu como ponto de partida, confirmaram-se muitíssimas dificuldades ao nível da leitura dos dois alunos. Os resultados sugerem que, por parte da aluna B, possa ter existido algum grau de precipitação ou de aleatoriedade nas respostas dadas e que, por parte do aluno L, a insegurança que evidencia na realização das tarefas escolares possa ter contribuído para um resultado tão afastado dos níveis que seriam esperados para a sua idade. “No segundo momento de avaliação, embora os valores alcançados ainda se encontrarem muito distantes dos esperados” ambos estudantes apresentaram uma evolução positiva: a aluna B apresentou no momento 2, comparando com o 1, menos respostas dadas, mas mais respostas certas, sugerindo que nesse momento de avaliação foi menos precipitada e esforçou-se mais para se certificar que estaria a dar as respostas certas. Quanto ao aluno L, no momento 2, comparando também com o 1, apresentou o dobro das respostas dadas tendo acertado em duas respostas. Esses indicadores, ainda que

incipientes, podendo “sugerir-nos que os níveis de segurança e autoconfiança melhoraram, e que os alunos estão a realizar aprendizagens.” Nas avaliações realizadas nos momentos T3 e T4, verificou-se uma evolução assinalável por parte da aluna B e muito significativa por parte do aluno L: no momento 3, B, embora tenha diminuído o número de respostas dadas, 17, continuou a melhorar no número de respostas certas, 13 o que fez uma percentagem de acerto mais elevada, 76% e, por outro lado os resultados obtidos por B a partir da avaliação 3, já não sugerem a existência de precipitação na escolha das respostas; no que diz respeito a L, o momento de avaliação 3 configura-se como confirmação da evolução do aluno, “porque é nesse momento que ficamos (...) a ter a certeza que, de facto, o Método das 28 Palavras, implementado num ambiente de Diferenciação Pedagógica, estava a resultar”, sendo que, tal como com B, os valores de respostas acertadas de L se aproximaram substancialmente do total de respostas dadas, 80 %. “No momento de avaliação T3, observamos também uma grande convergência de resultados obtidos para ambos estudantes, convergência é evidente no número total das respostas dadas, 17 para a B e 15 para o L; no número de respostas acertadas, 13 para B e 12 para L, assim como na percentagem de acertos, 76% para a B e 80 % para L. “No momento T4, que corresponde à avaliação final, continuou a verificar-se uma melhoria significativa de resultados em todos os parâmetros para ambos os alunos” sendo que tanto B como L “registaram exatamente os mesmos resultados, ou seja, 19 respostas certas num total de 20 respostas dadas, o que perfaz 95 %”. Por fim vamos comparando os resultados obtidos por B e L “com os valores expectáveis para o 2º ano de escolaridade, e que são mencionados pelas autoras da PRP, no quadro de conversão dos resultados brutos em notas percentílicas” apurou-se que “após a implementação do Método das 28 Palavras (...)os alunos alvo “conseguiram chegar ao percentil 25, do quadro de referência para a aplicação da PRP” (Prova de Reconhecimentos de Palavras) e que “apesar da modéstia deste resultado, a comparação com o desempenho obtido na primeira avaliação (T1) mostra o importante progresso verificado entre o início e o fim do processo.”

**F6 – A Intervenção de treino de pares dirigida a criança diagnosticada com PEA,** considerando-se que ela afeta três áreas do desenvolvimento - o comportamento, a comunicação e a socialização – teve como objetivo geral a exploração destas três áreas sob a forma da interação com pares, analisando-se de que forma ela potencia a socialização, inclusão, interação em contexto letivo e de recreio, a aprendizagem e as capacidades de comunicação no meio escolar. Os resultados da intervenção demonstram “que as estratégias implementadas se revelaram profícuas, quer para a criança em estudo, quer para os pares treinados, quer ainda para a restante turma. Pôde verificar-se que todo este processo, numa fase inicial, centrado” na criança -alvo “e nos pares treinados, promoveu uma mudança de atitude por parte dos colegas. (...) “as crianças conseguiram finalmente identificar estratégias de interação. Por outro lado, [a criança], embora de forma gradual, tal como seria expectável, reagiu positivamente às iniciações dos pares” e também ela “começou a revelar iniciativa em iniciar interações. Por tudo isto, torna-se relevante afirmar que os resultados corresponderam aos objetivos inicialmente estabelecidos (...) e pôde concluir-se que o presente programa de intervenção não se encerra com o culminar do presente estudo de caso. Assim, pressupõe-se que as estratégias continuem a ser implementadas e que, no caso [da criança], e/ou noutros futuros, as crianças estejam mais aptas a interagirem com o outro”.

**I7 - O plano de intervenção de treino auditivo informal adaptado a um aluno com uma**

- perturbação de linguagem primária e da leitura e escrita com a comorbilidade de Perturbação do Processo Auditivo (PPA)** teve um efeito positivo no desenvolvimento linguístico de uma criança), uma vez que promoveu o desenvolvimento de competências fonológicas, morfossintáticas, de leitura e de repetição de palavras e Pseudopalavras, melhoria da compreensão leitora e diminuição de comportamentos/dificuldades típicas de crianças com PPA, ao verificar-se o aumento da capacidade de concentração na sala de aula e da compreensão de material verbal oral com ruído competitivo. Tanto a professora titular de turma como o encarregado de educação consideraram que o aluno gostou das sessões de terapia da fala e que houve melhoria nas habilidades auditivas. No que diz respeito à opinião do aluno, verificou-se que gostou das atividades propostas, que aprendeu e que gostava de continuar a usufruir de sessões de terapia da fala no ano letivo seguinte.
- I8 - Após a intervenção de melhoria da autonomia de uma criança com Síndrome de Williams que teve por base o modelo de alteração comportamental ABC**, através das entrevistas semi-estruturadas, percebeu-se que quer a equipa educativa, quer a família da criança referiram que as melhorias foram significativas e que a mesma já consegue fazer as tarefas sem a necessidade da presença constante do adulto, revelando mais autonomia. Através do diário de campo e da observação direta do investigador, realça-se que a criança passou a ir à casa de banho sozinha, sem necessitar da ajuda de um adulto e passou a executar a rotina da lavagem dos dentes de um modo completamente independente. Ao nível de tarefas como vestir, despir, descalçar e calçar também se verificou que a criança em causa passou a conseguir realizá-las sem ajuda. Contudo, é de assinalar que na atividade de calçar ainda não consegue apertar os atacadores.
- I9 - Todas as evidências recolhidas ao longo da fase de intervenção, que teve como foco um conjunto de atividades de promoção, junto de um jovem com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID), mais concretamente Síndrome de Williams, competências matemáticas funcionais** revelaram na fase final dessa intervenção uma clara evolução do aluno no que diz respeito à compreensão, aplicação e resolução de questões quotidianas reais e funcionais que abrangem o dinheiro e aspetos a ele associados, tais como, o seu reconhecimento e a sua manipulação. Neste sentido, após o programa de intervenção, a família observou no aluno uma grande evolução, nomeadamente ao nível da sua autonomia e desenvoltura para ir ao supermercado, por exemplo.
- O aluno revelou ainda, ao nível do pensamento matemático, uma clara evolução no que diz respeito ao cálculo mental e à resolução de problemas, o que contribuiu para desenvolvimento da sua autoconfiança e autonomia.
- I10 - A implementação do plano de intervenção dirigido à inclusão e promoção de autonomia, concentração e interação de uma criança com PEA no jardim-de-infância e deste modo melhorar as áreas do desenvolvimento e os resultados obtidos** permitiram afirmar que o resultado foi positivo. No decorrer das atividades observou-se um desenvolvimento da criança em estudo, o que contribuiu para a sua inclusão na sala do jardim-de-infância.

Os objetivos planificados foram atingidos, as atividades, as estratégias e os recursos foram adequados às características pessoais da criança com Perturbação do Espectro de Autismo. No que concerne à autonomia/independência pessoal, verificaram-se progressos ao nível da atenção na prancha visual. A criança conseguiu realizar a sequência da tarefa (lavar as mãos) embora ainda necessite

de alguma ajuda e apoio verbal do adulto. A criança em questão progrediu gradualmente no que diz respeito à capacidade de concentração, atenção, tempo de permanência e realização de atividades individuais propostas ou escolhidas por si (ex. brincar na área escolhida, realizar atividades relacionadas com a história explorada, atividades motoras).

Constatou-se igualmente uma evolução ao nível da coordenação motora global, da coordenação óculo manual e da coordenação óculo pedal na realização de exercícios motores. No que se refere à interação com os pares, observaram-se progressos significativos, pois passou a conseguir aceitar o outro e já procura um par para realizar atividades livres na sala, designadamente, brincar na área do faz de conta. É também de referir que a criança melhorou ao nível da concretização das atividades livres no exterior e nas atividades de expressão motora. Brinca com outros e os outros integram-na nas atividades. Com esta intervenção foi ainda possível verificar progressos ao nível do seu desenvolvimento global, nomeadamente: capacidade de memorização, perceção visual, intenção comunicativa e motricidade fina. No que diz respeito ao comportamento, diminuíram as birras e passou a cumprir regras simples.

Por fim, é de salientar que os progressos verificados e o sucesso da intervenção só foram possíveis devido ao trabalho persistente de articulação e envolvimento de todos os intervenientes que trabalham com a criança em causa.

- I11** - Após a intervenção com o objetivo de **aumentar as competências de comunicação e aptidões linguísticas de uma criança com diagnóstico de PEA** foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1) aumentar o vocabulário; 2) realizar verbalizações espontâneas e 3) usar a estrutura frásica simples." A criança evoluiu de forma significativa: das 101 imagens apresentadas, apenas errou 7 incorretamente, tendo verbalizado 94 de forma correta, pelo que se pode constatar que o aumento de vocabulário, um dos objetivos específicos que do trabalho desenvolvido, foi atingido com sucesso pela criança. Inclusivamente, na análise das entrevistas à mãe da criança, à Educadora do grupo e à Educadora de Intervenção Precoce, realizadas após a intervenção, foi confirmado um aumento de vocabulário e uma melhoria na estrutura frásica da criança em termos orais. Particularizando, na questão realizada à Educadora de Intervenção Precoce «Como comunica consigo agora?» esta respondeu que como a criança estava habituada a realizar as tarefas de forma muito autónoma apresentou, pontualmente, alguma resistência ao dossier de comunicação. Contudo, com o tempo, foi-se habituando e passou a utilizar o dossier de forma colaborativa, tendo aumentado a sua linguagem expressiva. Segundo a Educadora da sala, a criança passou a fazer-se entender facilmente, construindo pequenas frases ao juntar palavras-chave, tendo-se verificado a aquisição de mais um dos objetivos elencados, ou seja, o uso da estrutura frásica simples.

Na questão colocada à mãe da criança «O que mudou na comunicação do seu filho após a intervenção?», ela respondeu que passou a conseguir perceber melhor aquilo que o filho diz e que nos contextos do seu dia-a-dia a criança fala com as pessoas e consegue fazer-se entender melhor. Foi possível concluir então que a criança conseguiu atingir outro objetivo, ou seja, realização de verbalizações espontâneas. É ainda de referir que, em contexto de jardim de infância, a criança não utiliza o caderno de comunicação para interagir com os colegas, fazendo uso do mesmo só com os cuidadores (adultos). Nas brincadeiras com os colegas a criança consegue fazer-se entender com algumas verbalizações espontâneas e

recorrendo a mecanismos de comunicação (gestos e expressões) já existentes nas interações anteriormente desenvolvida com os seus pares. Para rematar, verificou-se que houve benefício significativo nas aquisições comunicativas e linguísticas da criança através da aplicação do PECS. Os dados obtidos sugerem que a utilização de imagens/figuras com a finalidade de interação e solicitação de algo desejado parece ter contribuído para o aparecimento de sons e palavras.

**C12** - O Programa de Intervenção em Competências Linguísticas (PICL) para uma criança com Perturbação da Linguagem teve resultados que revelam que foi adequado ao caso em análise, promovendo o desenvolvimento dos domínios semântico e morfossintático. No momento pré-avaliação verificou-se, através da aplicação de um instrumento estandardizado (Grelha de Observação da Linguagem - Nível Escolar: GOL-E; Kay & Santos, 2014), que a criança apresentava uma Perturbação da Linguagem, encontrando-se 1.5 desvio padrão abaixo da média para a sua faixa etária, nos domínios semântico e morfossintático.

No momento pós intervenção, a criança obteve valores dentro da média para a sua faixa etária nos domínios em causa.

Verificou-se, ainda, uma evolução nas capacidades metalinguísticas. Os dados obtidos corroboram o estudo de Dockrell *et al.* (2006), na medida em que uma intervenção na semântica e na morfossintaxe contribuiu para progressos ao nível da metalinguagem, nomeadamente, da consciência semântica e da consciência morfossintática. Pelo exposto, considerou-se que programa de intervenção implementado foi eficaz na melhoria das capacidades linguísticas da criança em estudo.

**C13** - A intervenção sobre a eficácia da utilização da aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino procurou averiguar se aquela permite a promoção de competências sociais e de sucesso académico, tendo-se realizado-se um projeto de investigação-ação que teve como suporte a adoção da aprendizagem cooperativa na disciplina de matemática. A análise dos dados - obtidos através da aplicação de grelhas de observação e da Escala de Avaliação das Competências Sociais - EACS - permitiu concluir que, durante o período de implementação da Aprendizagem Cooperativa, se registou um progresso na maioria dos alunos, ao nível das suas competências sociais; por outro lado, os resultados obtidos nas questões-relativas às aulas da disciplina de matemática, revelaram uma melhoria nas aprendizagens académicas resultante da ajuda e colaboração dos colegas mais competentes em tarefas partilhadas, o que favoreceu a participação dos alunos menos capazes e os ajudou na superação das suas dificuldades. Observaram-se, pois, resultados positivos da intervenção, tanto no plano escolar quanto no domínio relacional/socio-emocional.

**C14** - A intervenção/investigação pretendeu analisar a evolução psicomotora duma criança com Incapacidade Intelectual e Desenvolvidamental na sequência da **aplicação de um programa baseado no jogo e no brincar**, ou seja, um trabalho motor, psicomotor e pedagógico especializado, utilizando atividades lúdicas orientadas para a promoção do desenvolvimento. Verificaram-se, após a intervenção, melhorias nos fatores avaliados pela Bateria Psicomotora (BPM; Fonseca, 2010), embora as mais significativas se situassem ao nível da tonicidade, da equilibração e da praxia global.

Registaram-se ainda os seguintes progressos: maior desinibição e interação social; maior contacto ocular; melhor planeamento de tarefas e maior pragmatismo na sua realização; melhor coordenação motora; melhoria na concentração, atenção e memória. Relativamente ao âmbito do estudo e aos objetivos delineados, foi possível concluir que, na sequência da intervenção, a criança em estudo expressou melhorias ao nível do perfil psicomotor, bem como nos domínios cognitivo, social e emocional, após a implementação do trabalho psicomotor e pedagógico contínuo.

**C15** – A investigação/Intervenção teve como objetivo analisar o impacto de um programa de atividades musicais implementado em contexto escolar, na promoção de competências psicomotoras, da comunicação, e na socialização e interação, em alunos com necessidades educativas especiais. O programa mostrou beneficiar ao nível psicomotor as duas alunas envolvidas (A/B), ainda que de modo mais acentuado a aluna A.

No que respeita às competências de comunicação, avaliadas ao longo das sessões e através da avaliação dos resultados escolares, realizada pelas docentes titular e de Educação Especial, pré e pós programa, registou-se uma evolução positiva em ambas as participantes, sendo que essa evolução foi mais significativa para a aluna B. Nas componentes de socialização e interação, tendo por base os resultados do Teste Sociométrico pré e pós programa, verificou-se que ambas as alunas tiveram um aumento do número de escolhas por parte dos colegas, após a implementação do programa, assim como, uma diminuição do número de rejeições pelos pares. Os resultados positivos observados, especialmente nos domínios da comunicação e expressão verbal, bem como ao nível do desempenho académico, foram atribuídos, por um lado, às medidas em Educação Especial, por outro, ao programa de atividades em expressão musical em estudo.

**C16** – Na investigação/intervenção de promoção da comunicação e das relações interpessoais de uma criança com perturbação do espectro de Autismo (PEA) e surdez, com impante coclear, através dos seus interesses específicos, nomeadamente, a música e as Tecnologias da Informação e Comunicação, utilizando os programas digitais Vox4all e vídeos do Youtube, tendo sempre presente o seu PEI (Plano Educativo Individual), Não foi estabelecida linha de base pelo que foi considerada impossível avaliar os seus resultados: “Quanto às limitações do estudo, a maior falha foi não termos conseguido fazer a linha de base em relação à sua atitude comunicativa, e concretamente em relação às temáticas abordadas nas sessões, de forma a podermos avaliar no final e dizer qual o ponto onde a criança se encontrava e onde é que chegou depois da intervenção.” Contudo, do questionário aplicado aos pais no final da intervenção, destacam-se as seguintes afirmações: “A A. conseguiu gerir o tempo disponível de modo a intervir quando ele estava disponível e a parar quando ele dava sinais de cansaço”; “O nosso filho tem dificuldades em colaborar em novas atividades, mas a A. conseguiu captar a atenção dele através das canções, conseguindo dessa forma uma maior aproximação e confiança, levando-o a colaborar mais.”; “O principal impacto para nós pais é que se nós falarmos na ‘A.’, o nosso filho sabe perfeitamente quem é. E fica contente quando lhe dizemos que ela o vem ver. Aos olhos do mundo pode parecer pouco, mas sendo ele uma criança que interage muito pouco com os outros, consideramos uma grande evolução”.

**C17 -** O objetivo da investigação/intervenção foi analisar a **contribuição da utilização de estratégias multissensoriais ao nível do ensino da leitura para uma melhoria efetiva da consciência fonológica e para a aprendizagem da leitura, junto de um aluno com diagnóstico de dificuldade específicas de aprendizagem – dislexia.** Analisando as alterações/ evolução das componentes avaliadas e eficácia da reeducação na sequência de uma grande diversidade de estratégias multissensoriais para reeducação da leitura concluiu-se que, no teste de leitura, houve uma evolução significativa, ainda que recorrendo aos gestos para lembrar os fonemas correspondentes, precisando de mais treino para a automatização da conversão e acesso à compreensão leitora. Na prova de identificação de letras e sons verificou-se uma melhoria. Os resultados recolhidos corroboram que o processamento fonológico e, especialmente, a consciência fonológica, são importantes componentes da alfabetização e que déficits nesta área dificultam fortemente a aquisição da leitura e da escrita (Morais, 1997), tendo-se verificado que depois da intervenção, que insistiu sobremaneira na conversão grafofonémica, houve melhorias consideráveis quer na leitura como na escrita. As mudanças observadas no desempenho da leitura também se refletiram na escrita, indicando que as estratégias de intervenção multissensoriais desempenharam um importante papel nestes resultados. Assim, não só se verificou uma melhoria ao nível da estrutura silábica, intrasilábica e fonémica, como também se observaram progressos na caligrafia, que se tornou mais regular e legível.

## Conclusão

Em conclusão, podemos inferir que, no geral, se verificaram melhorias significativas após as intervenções analisadas.

Salienta-se a importância de adotar procedimentos de recolha sistemática de informação, no desenho e implementação da investigação-ação, considerando que num dos casos, foi referida a impossibilidade de avaliar os resultados dado o não estabelecimento da linha de base, não obstante os resultados positivos mencionados por familiares da criança após a intervenção. Para além do desenvolvimento de competências escolares, como a leitura, a escrita e o cálculo matemático, também se verificaram melhorias nas competências de comunicação, incluindo as capacidades linguísticas, a expressão verbal bem como a metalinguagem, assim como nas competências psicomotoras. Muitas das crianças revelaram ainda um desenvolvimento da sua autonomia e funcionalidade, quer na realização de tarefas escolares como no quotidiano, tais como vestir, calçar, ir ao supermercado ou manipular dinheiro. Os casos em que houve treino de pares promoveu, não só melhorias ao nível da aprendizagem, como da qualidade das interações e socialização contribuindo, consequentemente, para a inclusão dos alvos. Nos casos sem treino de pares foram registadas melhorias em aspetos que ultrapassam as competências inicialmente visadas face aos diagnósticos, designadamente, competências sociais como a cooperação e a interação social. A capacidade de concentração, comunicação e interação com os pares foram competências em que se verificou um progresso especialmente significativo, após a intervenção, em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. Por fim, é de referir que foi salientado que o sucesso das intervenções só foi possível devido ao trabalho persistente de articulação e envolvimento de todos os intervenientes que trabalharam/interagiram com as crianças em causa, passando assim por uma maior sensibilização para a inclusão de crianças e adolescentes com Necessidades Educativas Especiais.

## Referências

- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1990). *A investigação nas ciências sociais*. Presença.
- Bardin, L. (2018). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2003). *Análise de dados em ciências sociais: Introdução às técnicas utilizando o SPSS para Windows*. Celta.
- Direção Geral do Ensino Superior (2007). *Proposta de criação de um curso de mestrado em Educação Especial no domínio dos problemas cognitivos e motores*
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2008) *Despacho n.º 31162/2008 - Caracterização e plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Educação Mestrado em Educação Especial – Área de especialização em cognição e motricidade, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra*
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2018). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks.

# ANEXO I – Análise de Conteúdo

## Caracterização do tipo de estudo e objetivos da intervenção/investigação:

### I.1 Objetivos das Intervenções/Investigações

Identificação/ Casuística	OBJETIVO DA INTERVENÇÃO/ INVESTIGAÇÃO
F1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoção da quantidade e da qualidade das interações sociais do aluno com o seu grupo de pares, bem como da sua autonomia através da implementação do "projeto "Interagir para Incluir" que apresenta atividades de interação com os pares centradas no ensino-aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa (LGP) e, ainda, atividades para a promoção da sua autonomia, realizadas em contexto escolar.</li> </ul>
F2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar a inclusão social dos alunos com e sem NEE a partir de uma reflexão conjunta de alunos e professores, tendo em vista o direito de participação e envolvimento de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem.</li> <li>- Perceber em que medida os alunos com NEE estão e se sentem incluídos e o que acham que pode ser feito nesse sentido, assim como os seus colegas de turma</li> <li>- Conhecer as atitudes e perceções do professor de educação especial relativamente à política de inclusão de alunos com NEE;</li> <li>- Identificar as dificuldades que um diretor de turma tem na gestão de turmas com alunos com NEE e quais as suas atitudes/perceções relativamente à turma</li> <li>- Planificar ações de sensibilização tendo em vista potenciar a inclusão dos alunos com NEE;</li> <li>- Sensibilizar a turma para a inclusão de crianças e jovens com NEE. Tendo em conta a abrangência e importância da temática, este estudo focaliza-se numa turma do 9º ano.</li> </ul>
F3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendo-se verificado a eficácia da implementação do método de tutoria de pares nas aprendizagens, procurou-se estudar a sua aplicabilidade e eficiência, em particular ao nível da paralisia cerebral;</li> <li>- Estudar o efeito da implementação de tutoria de pares ao nível da leitura (fluência, precisão e compreensão da leitura) realizada com uma aluna com paralisia cerebral</li> </ul>
F4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender como é que uma criança com dificuldades motoras apreende e aperfeiçoa a escrita ao nível da gestualidade e do grafismo através de atividades plásticas;</li> <li>- Analisar a importância das atividades plásticas como estimuladoras do controlo motor, de forma a promover o aperfeiçoamento da escrita ao nível da gestualidade, do grafismo e da compreensão.</li> <li>- Analisar se as atividades plásticas melhoram as capacidades de escrita, cognição e movimento de uma criança com dificuldades motoras.</li> </ul>
F5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicar numa escola o método de ensino das 28 Palavras de forma sistematizada, pretendendo analisar se, aplicado num ambiente de diferenciação pedagógica e adaptado à realidade, vivências e interesses de cada aluno, com dificuldades na aquisição da competência de leitura, pode ser uma mais-valia e uma ferramenta alternativa e útil a que os professores possam recorrer.</li> </ul>
F6	<p><b>Objetivos Gerais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar as áreas do comportamento, a comunicação e socialização sob a forma da interação com pares, dependendo a eficácia desta abordagem da capacidade de resiliência de todas as partes envolvidas;</li> <li>- Analisar a eficácia da utilização de pares na socialização e inclusão de crianças com PEA no meio escolar, não só no sentido de melhorar a interação social das mesmas, como também de atenuar as dificuldades de aprendizagem que lhe são inerentes.</li> </ul> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- melhorar as capacidades de comunicação com os intervenientes do processo educativo (colegas, professores, auxiliares educativos, etc.);</li> <li>- promover a interação social em ambiente recreativo e letivo;</li> <li>- diminuir a duração de atividades isoladas;</li> <li>- aumentar o tempo de concentração em atividades letivas"</li> </ul>
I7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar os efeitos do treino auditivo informal numa criança com 8 anos com perturbação de linguagem primária e perturbação da leitura e escrita com a comorbilidade de perturbação do processamento auditivo (PPA);</li> <li>- Aprofundar/dar a conhecer a temática da PPA junto da comunidade escolar (pais, professores, alunos e funcionários);</li> <li>- Fazer um despiste geral de crianças com PPA e suprimir ou atenuar as suas possíveis consequências, ao nível da comunicação oral e das competências académicas</li> <li>- Caracterizar o desempenho de uma criança com dificuldades na leitura e escrita quanto às habilidades auditivas e consciência fonológica, correlacionando-as.</li> </ul>
I8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhorar a autonomia da criança, ao nível de: idas à casa de banho, lavagens de dentes, e vestir, despir e calçar.</li> </ul>

<p><b>I9</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar o perfil de funcionalidade de um aluno com Síndrome de Williams ao nível das competências matemáticas relacionadas com transações monetárias, antes da intervenção – em contexto sala de aula e em contextos reais.</li> <li>- Conhecer quais as expectativas pessoais e profissionais futuras, quer da família, quer do aluno;</li> <li>- Implementar um conjunto de atividades que promovam num jovem com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID), mais concretamente Síndrome de Williams, competências matemáticas funcionais centradas, concretamente, nas transações monetárias;</li> <li>- Analisar o impacto que as aprendizagens matemáticas realizadas em sala de aula têm na autonomia do aluno no que diz respeito à execução de transações monetárias em situações reais.</li> </ul>
<p><b>I10</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propiciar a inclusão de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) no jardim-de-infância e deste modo melhorar as áreas do desenvolvimento;</li> <li>- Fomentar a autonomia ao nível da higiene pessoal e na escolha das áreas ou aprendizagem na sala de atividades;</li> <li>- Melhorar e ampliar, gradualmente, os períodos de atenção/concentração na realização da tarefa proposta;</li> <li>- Interagir com os pares na concretização de atividades de expressão físico-motora, nos jogos de roda e nas atividades lúdicas livres.</li> </ul>
<p><b>I11</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumentar as competências de comunicação e aptidões linguísticas da criança em estudo, especificamente: aumentar o vocabulário, realizar verbalizações espontâneas e usar a estrutura frásica simples.</li> </ul>
<p><b>C12</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar se uma criança diagnosticada com Perturbação Específica da Linguagem (PEL) apresenta ganhos no que concerne às competências linguísticas, nomeadamente, aos domínios semântico e morfosintático, após a aplicação de um programa de intervenção.</li> </ul>
<p><b>C13</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o desenvolvimento de competências sociais e a inclusão dos alunos com NEE através da aprendizagem cooperativa;</li> <li>- Promover o sucesso académico através de estratégias cooperativas;</li> <li>- Compreender e identificar o impacto que a aplicação do método STAD tem na prática docente.</li> </ul>
<p><b>C14</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Traçar o perfil psicomotor de uma criança de 7 anos de idade com Incapacidade Intelectual e Desenvolvidamental com recurso à BPM Vítor da Fonseca</li> <li>- Delinear e aplicar uma intervenção centrada na reeducação psicomotora e nas atividades lúdicas/ jogo / brincadeira que envolveram a coordenação visuo-motora, figura-fundo e coordenação motora fina, bem como as competências de estruturação espacial, temporal, organização espacial, lateralidade e percepção visuo-motora.</li> </ul>
<p><b>C15</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar de que forma a Expressão Musical pode contribuir para o desenvolvimento global de alunos com défice cognitivo;</li> <li>- Perceber de que forma um programa de Expressão Musical pode trazer ganhos ao nível da aquisição de competências psicomotoras, de comunicação e socialização;</li> <li>- Analisar o impacto da Expressão Musical noutras aprendizagens.</li> </ul>
<p><b>C16</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a comunicação e as relações interpessoais de uma criança com Perturbação do Espectro de Autismo (PEA) e surda, com impante coclear, através dos seus interesses específicos, nomeadamente a música e as Tecnologias da Informação e Comunicação, utilizando os programas digitais Vox4all e vídeos do Youtube, tendo sempre presente o seu (Plano Educativo Individual) PEI.”</li> </ul>
<p><b>C17</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar se as estratégias multissensoriais utilizadas na intervenção ao nível do ensino da leitura contribuem efetivamente para melhorar a consciência fonológica e para a aprendizagem da leitura, verificando as alterações/ evolução das componentes avaliadas e eficácia da reeducação.</li> </ul>

## ANEXO 2 – Análise de Conteúdo

### 1.2 Instrumentos de intervenção e de avaliação das Investigações/Ações

	1.2.1 INSTRUMENTOS DE INTERVENÇÃO	1.2.2 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
<p><b>F1</b></p>	<p>Avaliação da eficácia da implementação do Programa “Interagir para Incluir” na promoção das interações com os pares e na autonomia do aluno com o intuito de melhorar a qualidade das relações interpessoais em contexto de recreio, promovendo assim a autonomia do aluno surdo.</p> <p>O programa foi desenhado contando com três tipos de momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ação de sensibilização com o objetivo de dar a conhecer aos pares ouvintes quais as problemáticas do seu colega e o modo como devem lidar com o mesmo adequando-se ao seu perfil;</li> <li>- Desenvolvimento de atividades em grupo, com a interação direta entre o aluno com surdez e os seus pares ouvintes, usando a LGP, sendo o próprio aluno a lecioná-la.;</li> <li>- Interação em Situações Reais: recriação de situações do seu dia-a-dia de forma a reforçá-las para que, num futuro próximo, as consiga efetuar sozinho.</li> </ul> <p>A aplicação do programa de atividades desenrolou-se durante o 2º e 3º períodos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas Semiestruturadas, Pesquisa documental, Grelhas de observação e as Escalas de Supports Intensity Scale - SIS (Thompson et al., 2004);</li> <li>- Grelhas de Observação - observação não participante com registo narrativo (em linguagem corrente do quotidiano) para a recolha de dados; as observações foram registadas em tabelas descritivas de comportamentos, destacando momentos particulares, seguindo parâmetros específicos com o objetivo de observar, em ambiente natural, o fenómeno da interação espontânea dos pares com o aluno surdo com II e vice-versa, em contexto de sala de aula e nos intervalos, no pavilhão onde praticam Educação Física e a outros locais que o aluno mais costuma frequentar, como o bar e o refeitório. Com o intuito de registar as observações, foram criadas tabelas de registo que se focaram em parâmetros específicos relacionados com o comportamento dos alunos nas situações de interação. Essas destacam a iniciativa comunicativa por parte do aluno surdo e dos colegas ouvintes, as respostas dadas pelos mesmos, assim como a forma como as interações foram realizadas e qual o recurso comunicativo utilizado (oral ou gestual), registando ainda a hora e o local da intervenção. Os parâmetros selecionados e descritos foram os seguintes:</li> </ul> <p>Inicia interação com os colegas ouvintes (oral ou gestual);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responde às interações iniciadas pelos colegas ouvintes (oral ou gestual);</li> <li>- Inicia interação com os colegas surdos (gestual);</li> <li>- Responde às interações iniciadas pelos colegas surdos (gestual);</li> <li>- Inicia interação com adultos (oral ou gestual);</li> <li>- Responde à interação iniciada pelo adulto (oral ou gestual) e atitudes autónomas.</li> </ul> <p>- As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas no mês de fevereiro, tendo como objetivo a recolha de dados relevantes para a delineação da intervenção a utilizar; foram também registadas algumas informações que surgiram em conversas informais antes, durante e depois da intervenção.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta recolha de dados através das entrevistas permitiu compreender melhor os seguintes aspetos:</li> <li>- Caracterização da turma;</li> <li>- Caracterização do aluno participante;</li> <li>- As relações estabelecidas com os pares;</li> <li>- A iniciativa comunicativa e relacional;</li> <li>- As atitudes de aceitação/rejeição dos pares,</li> <li>- As maiores dificuldades do aluno em estudo,</li> <li>- As perspetivas relativamente ao seu futuro e</li> <li>- Os possíveis métodos a aplicar para a resolução dos seus problemas.</li> </ul> <p>Para a realização das entrevistas foram selecionadas as pessoas que melhor conheciam o aluno surdo com II, sendo elas as seguintes: a encarregada de educação; a professora de Educação Especial (EE); a diretora de turma; uma das suas colegas surdas; alguns alunos ouvintes da turma e ao professor de Educação Física (EF).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa Documental: consulta dos documentos que fazem parte do processo educativo do aluno, como o PIT e o PEI, fornecidos pela professora de educação especial do aluno, consulta da Declaração dos serviços de Genética do Hospital da Universidade de Coimbra facultada pela encarregada de educação, documentos que permitiram perceber de forma clara as necessidades do aluno, as suas limitações e o que já foi realizado para o auxiliar.</li> <li>- Escalas SIS (Supports Intensity Scale - SIS, Thompson et al., 2004) avaliou-se a necessidade de apoio do aluno surdo com II no que diz respeito ao auxílio na comunicação através de apoios gestuais, como por exemplo, as traduções realizadas pela ILGP e/ou pelas colegas surdas no seu dia a dia, fora da sala de aula, tendo por base a Escalas SIS. Para isso, foram selecionados alguns itens - mencionados nas três subescalas da seção 1 - Vida em Comunidade, Aprendizagem ao Longo da Vida e Atividades Sociais. Esses itens foram avaliados com referência a três medidas de necessidade de apoio: (a) frequência, (b) tempo diário de apoio, e (c) tipo de apoio. A SIS é um instrumento que fornece informações essenciais para a compreensão das necessidades de apoio de pessoas com incapacidades intelectuais e outras desenvolvimentais, permitindo auxiliar as instituições no planeamento de tarefas. A SIS é uma escala de avaliação das necessidades de apoio e não uma escala para medir a competência pessoal. Nesta escala os apoios são definidos como Recursos e estratégias que promovem os interesses e bem-estar dos indivíduos e que resultam no aumento da independência pessoal e produtividade, maior participação na sociedade interdependente, maior integração na comunidade e/ou melhoria da qualidade de vida (Thompson, Hughes, et al., 2004). A avaliação foi realizada pela investigadora juntamente com a professora de Educação Especial</li> </ul>

<p><b>F2</b></p>	<p>Contribuir para perceber a situação dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e dar voz a todos os alunos da escola básica Silva Gaio, nomeadamente aos alunos com NEE que nem sempre têm possibilidade de se expressar, procurando promover a sua inclusão.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Auscultação de opiniões e representações de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem.</li> <li>- Duas ações de sensibilização tendo em vista potenciar a inclusão social             <ul style="list-style-type: none"> <li>- a 1ª sessão com a turma decorreu no dia 26 de Abril de 2017, centrou-se no conceito de educação inclusiva e promoveu-se uma discussão em grupo, baseada numa notícia do jornal Público online intitulada "Necessidades Educativas Especiais: Sinto-me Excluído". Quatro alunos voluntariaram-se para ler a notícia em voz alta. A aluna com perda auditiva acompanhou a leitura através do aparelho que os professores utilizam para quando não tem intérprete. Depois de lida a notícia os alunos responderam em grupo a cinco questões relacionadas com a notícia.</li> <li>- a 2ª sessão foi marcada por um jogo individual e em grupo intitulada a "Tabela dos Sentimentos". O objetivo do jogo quer individual, quer em grupo, era completar as frases expressando uma situação/acontecimento marcante na turma para cada sentimento.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Teste Sociométrico para " Identificar a posição sociométrica dos alunos com NEE em relação ao grupo, durante a intervenção (sensibilização)";</p> <p>Entrevista à diretora da turma para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as atitudes e perceções do diretor de turma relativamente à política de inclusão educativa de alunos com NEE;</li> <li>- Identificar as dificuldades que o diretor de turma tem em trabalhar com uma turma com alunos NEE;</li> <li>- Conhecer as dificuldades na articulação/cooperação dos restantes professores com o professor de Educação Especial;</li> <li>- Conhecer as atitudes e perceções do diretor de turma relativamente à turma em termos sociais;</li> <li>- Entrevista ao professor de EE para:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as atitudes e perceções do professor de EE relativamente à política de inclusão educativa de alunos com NEE;</li> <li>- Conhecer as dificuldades da instituição no trabalho pedagógico desenvolvido com os dos alunos com NEE;</li> <li>- Conhecer as dificuldades na articulação/cooperação dos restantes professores e com o professor de Educação Especial.</li> <li>- Observação direta: identificar os alunos com NEE, as suas problemáticas, comportamentos em situação de aula e apoios auferidos;</li> </ul> </li> <li>- Questionários aos professores da turma para:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as atitudes e perceções dos professores da turma relativamente à política de inclusão educativa dos alunos com NEE;</li> <li>- Identificar as dificuldades que os professores têm ao trabalhar com uma turma com alunos NEE." Entrevista aos alunos com NEE;</li> <li>- Permitir que os alunos com NEE ganhem cada vez mais voz perante a escola, dizendo como se sentem e o que deve ser feito.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>F3</b></p>	<p>Foi realizada uma intervenção de tutoria de pares no âmbito das competências de leitura junto de uma aluna com paralisia cerebral, a frequentar o 5º ano de escolaridade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A intervenção assentou numa díade de tutoria de pares em que participaram uma aluna com paralisia cerebral (tutoranda) e quatro colegas de turma da mesma (tutoras).</li> <li>- A intervenção decorreu ao longo de 25 sessões (uma a duas por semana, com a duração de cerca de 20 minutos, fora do horário letivo, entre as 16h e as 16h30, em sala autónoma), entre os meses de fevereiro e maio do ano letivo 2016/2017, no estabelecimento de ensino que as alunas frequentam, uma escola de ensino particular e cooperativo da região centro do país.</li> <li>- Ao longo das 25 sessões, foi treinada a fluência e compreensão da leitura, recorrendo a textos de tipologias e temáticas diversificadas, de extensão e complexidade reduzidas, com mensagens, na generalidade, concretas e simples</li> </ul>	<p>Em todas as sessões da intervenção (incluindo pré-teste e pós-teste), foram colocadas 10 questões relativas à interpretação de texto para avaliar a compreensão da leitura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A intervenção foi avaliada no início e final da mesma, tendo sido utilizados:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- para efeitos de pré-teste e pós-teste, um excerto adaptado e com supressões de um texto em prosa: Cinco tempos, quatro intervalos de A. Saldanha (1999).</li> <li>- para avaliação da compreensão da leitura, a elaboração dos questionários fundamentou-se na experiência da docente e nos objetivos, no âmbito da leitura, preconizados nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.</li> </ul> </li> <li>- A fluência da leitura foi avaliada com base no número de palavras lidas por minuto (velocidade da leitura), bem como as palavras lidas corretamente (precisão).</li> </ul>

<p><b>F4</b></p>	<p>Conjunto de 18 sessões com exercícios de atividades plásticas com vista estimulador o controlo motor, de forma a promover o aperfeiçoamento da escrita ao nível da gestualidade, do grafismo e da compreensão</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização e observação/avaliação contínua dos parâmetros ao longo dos exercícios gráficos realizados nas sessões             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise do traço;</li> <li>- Ritmo da escrita;</li> <li>- Desenho das formas;</li> <li>- Respeito pela direção do desenho;</li> <li>- A transcrição das formas;</li> <li>- Observação do movimento;</li> <li>- Evolução do movimento;</li> <li>- Autonomia.</li> </ul> </li> </ul>	<p>A avaliação deste projeto é contínua, todo este estudo foi baseado numa componente empírica, na observação dos exercícios e com a comparação de um teste diagnóstico realizado no início e repetido no final do estudo.</p>
<p><b>F5</b></p>	<p>A intervenção decorreu ao longo de dois trimestres, utilizando um conjunto de recursos baseados no Método das 28 Palavras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para definir as linhas de base do estudo e aferir a evolução dos alunos, foi aplicada uma prova de reconhecimento de palavras, em 4 momentos distintos, para quantificar o número de palavras lidas corretamente num determinado período;</li> <li>- Para criar um ambiente de diferenciação pedagógica, de forma a promover uma participação mais ampla, por parte dos alunos que integraram o projeto, nas atividades escolares e contribuir assim para uma inclusão mais efetiva;</li> <li>- Estabeleceu-se que professor de Educação Especial, proponente do projeto, acompanharia semanalmente a implementação do mesmo e faria, no início de cada semana, em sessões individuais de cerca de 30 minutos, a monitorização/avaliação da evolução dos alunos. Esse acompanhamento semanal bem como o contacto quase diário com a professora titular contribuiria para a definição de eventuais estratégias a implementar bem como dos materiais a construir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para verificar se os alunos adquiriram a competência da leitura através do Método das 28 Palavras, escolheu-se um instrumento de medida que nos permitisse aferir essas aprendizagens - a Prova de Reconhecimentos de Palavras (PRP) - que foi concebido por Fernanda Leopoldina Viana e Iolanda da Silva Ribeiro e permite quantificar o número de palavras que os alunos conseguem ler num determinado tempo. Essa prova consiste na associação de um estímulo visual (imagem) a uma palavra de entre quatro propostas. Para cada imagem, num total de 40, os alunos têm de escolher qual das quatro palavras apresentadas é a correspondente.</li> <li>- A PRP foi construída procurando proporcionar quer a investigadores quer a professores ou psicólogos uma medida fiel e válida que permita avaliar o desempenho dos alunos dos primeiros quatro anos de escolaridade ao nível do reconhecimento de palavras regulares.</li> </ul>

<p><b>F6</b></p>	<p>O trabalho abordou o problema: de que forma o treino de pares potencia a socialização, a inclusão e a aprendizagem de crianças com PEA no meio escolar”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na primeira fase deste programa de intervenção, procedeu-se à observação direta do aluno de forma a que melhor se conhecessem as suas características. Para tal, realizou-se um conjunto de cinco observações e através destas definiu-se o problema em estudo e quais os comportamentos que se pretendiam desenvolver, potenciar ou erradicar. As observações mais pertinentes foram as que decorreram no recreio por ser um espaço que privilegia a socialização entre pares sendo que o tempo de recreio surge como uma oportunidade que permite às crianças brincar livremente em atividades mais expansivas e mais criativas do que aquelas que o espaço interior.</li> <li>- No que diz respeito às interações sociais, procedeu-se ao preenchimento de grelhas que focam diretamente estes aspetos. Estas grelhas foram preenchidas no decorrer de cinco sessões de observação em intervalos letivos entre as 10 horas/ 10h30. Esta fase passou numa primeira instância, pela planificação de estratégias a adotar criando oportunidades para o aluno com PEA interagir com as restantes crianças da turma.</li> <li>- Procurou-se também envolver a turma numa reflexão sobre a diferença, no sentido de a sensibilizar, selecionar e preparar as crianças para o programa de intervenção. Este passou pela criação de momentos de partilha e de interação por via do jogo, recurso eficaz em contexto educativo.</li> <li>- O treino dos pares foi então a última tarefa desta fase de intervenção.</li> <li>- O professor/observador assumiu também um papel fundamental, na medida em que alicerçando comportamentos e atitudes, promoveu a cooperação e o respeito pelo outro e pela diferença”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fase inicial - entrevistas e a observação direta que permitiram:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- definir um plano de intervenção adequado e adaptado à criança com PEA;</li> <li>- perceber aspetos fundamentais, tais como as suas relações interpessoais, os seus interesses, as suas interações com os outros, bem como como as interações dos outros com ela.</li> </ul> </li> <li>- As observações que integram esta fase serviram de termo de comparação com as observações da fase pós-treino, ou seja, constituíram, o reflexo do percurso evolutivo do aluno.</li> <li>- Análise de documentos como o PEI, o Relatório de Avaliação de Acompanhamento Psicológico, o Relatório Circunstanciado, o Relatório Técnico-Pedagógico e o CIF-CJ, revelaram-se cruciais na definição de estratégias interventivas, permitindo, por exemplo, concluir que um conjunto de técnicas, definido pelo psicólogo constituiu a chave para uma interação de qualidade e significativa com o aluno. Essas estratégias serviram também para a definição de algumas ferramentas de interação durante o período de treino de pares.</li> </ul>
------------------	---	---

17	<p>A avaliação pré-intervenção teve duas sessões, a intervenção teve a duração de vinte sessões e a avaliação pós-intervenção teve duas sessões.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O primeiro passo da construção do plano de intervenção teve por base a hierarquização das habilidades auditivas alteradas: integração e separação binaural e atenção seletiva, de acordo com o padrão de desenvolvimento auditivo normal, ou seja, detecção, sensação, discriminação, localização, reconhecimento, compreensão e memória.</li> <li>- O segundo passo, foi incluir, na maioria das etapas, sons verbais e não verbais com o objetivo de aprimorar mecanismos fisiológicos que, posteriormente desenvolvem processos mais complexos do PA, assim como estimular ambos os hemisférios corticais, que exigem a transferência-hemisférica (essencial para diversas habilidades auditivas como a integração e separação binaural).</li> <li>- O terceiro passo foi respeitar a complexidade de tarefas dentro de cada habilidade auditiva, ou seja, iniciar com atividades menos complexas e, à medida que os acertos se fossem tornando mais consistentes, as atividades tornavam-se mais difíceis.</li> <li>- Cabe enfatizar que a complexidade das tarefas foi manipulada também por meio da introdução de sons competitivos (fala, música ou ruído) durante a execução de uma determinada atividade, o que tornou a tarefa mais difícil.</li> <li>- O nível de apresentação dos sons competitivos também foi manipulado, facilitando ou dificultando as atividades.</li> <li>- Os sons de fala foram produzidos pela autora e para as atividades com escuta competitiva foram utilizados ruído branco e ruído típico de um ambiente de um café, a um nível de apresentação confortável para a criança.</li> </ul>	<p>Neste trabalho foram utilizadas diversas técnicas de recolha de dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionários realizados aos professores do 1º ciclo da escola em que o aluno estava inserido, à Professora Titular de Turma e aos pais do aluno</li> <li>- Análise documental</li> <li>- Anamnese realizada aos pais do aluno</li> <li>- Questionários realizados ao aluno em estudo</li> <li>- Bateria de Avaliação:       <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teste Fonético-Fonológico ALPE (TFF-ALPE)</li> <li>- Teste de Discriminação Auditiva de Pares Mínimos da Fisiopraxis: Grelha de Avaliação da Linguagem Nível Escolar - GOL-E</li> <li>- Provas informais baseadas na Avaliação das Competências de Linguagem para a Leitura e Escrita - ACCLE, texto "O rei" e PALPA-P.</li> </ul> </li> <li>- Para se encontrar o candidato a esta investigação-ação, elaborou-se a tradução e a adaptação linguística da checklist de Fisher (1985). Acrescenta-se que este questionário foi reduzido e adaptado para perguntas fechadas (escala de Likert), com cinco níveis de respostas. Em primeira instância, três professores titulares de turmas do 1º ciclo preencheram este questionário relativo a cinco crianças, com o objetivo de encontrar a amostra para este projeto de investigação-ação. No total, foram excluídos quatro alunos, por não integrarem os critérios de inclusão pré-estabelecidos. Este questionário também foi aplicado aos pais/encarregados de educação da criança selecionada, com o objetivo de levantar comportamentos típicos de PPA no seu contexto natural.</li> <li>- No 2º Período foram recolhidos os dados do aluno, conhecidas e analisadas as suas características e do próprio meio escolar onde se insere. Ainda neste período foi realizada a avaliação pré-intervenção, com a aplicação da Bateria de Avaliação.</li> <li>- Na etapa seguinte a criança foi sujeita a uma avaliação auditiva periférica (onde não se registaram alterações), constituída pela realização de Otoscopia, Timpanograma e Audiograma Tonal Simples e avaliação à PPA, realizado por um audiologista, em março de 2017.</li> <li>- Relativamente à avaliação da PPA, o aluno foi submetido aos Testes de Memória Sequencial de sons não verbais e verbais para a avaliação da habilidade auditiva de ordenação temporal; Teste de localização sonora para a avaliação de habilidade auditiva de localização sonora; Teste SPIN e Teste de Fala com Ruído Branco para a avaliação da habilidade auditiva de fecho-auditivo para sons linguísticos; e o Teste Dicotico de Dígitos para a Avaliação da habilidade auditiva de figura-fundo para sons linguísticos. Desta avaliação resultou uma detecção de mecanismos fisiológicos inadequados como a Integração Binaural em Escuta Dicotica, Separação Binaural (Ouvido Esquerdo), Atenção Seletiva (Ouvido Esquerdo) e um Déficit Gnósico em relação à codificação (integração sensorial).</li> <li>- Em suma, o audiologista registou necessidade de terapia com o objetivo de enfatizar a compreensão da linguagem no ruído e, ainda, sugeriu apoio especializado, beneficiando de sessões de treino auditivo para o desenvolvimento de capacidades alteradas e das diferentes competências, principalmente na área da Terapia da Fala.</li> </ul>
----	---	---

<p>18</p>	<p>A intervenção teve por base o modelo de alteração comportamental ABC. Foram postas em prática as seguintes estratégias na realização da intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforço social que consiste em dar uma resposta socialmente recompensadora, após a ocorrência do comportamento pretendido, e sistemas de créditos que consistem em entregar à criança um crédito após a realização do comportamento positivo; a criança acumula os créditos e depois poderá trocá-los por um reforço de apoio.</li> <li>- A estratégia de reforço social foi utilizada quando o observador esteve presente, mas teve continuidade com a equipa educativa na escola e também com a família em sua casa, todos deram elogias à criança quando esta realizou um comportamento pretendido ou parte dele.</li> <li>- Quanto ao sistema de créditos, o observador criou uma tabela de registo de comportamentos ao nível de higiene em que a criança recebe créditos por cada atividade executada com sucesso:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- foram definidos os passos das duas tarefas de higiene (autonomia na casa de banho e na lavagem dos dentes) e caso a criança consiga fazer todos os passos de uma tarefa sem ajuda pinta 2 smiles, se necessitar de ajuda verbal ou ajuda apenas num passo de uma tarefa pinta 1 smile quando a criança atingir a estrela poderá escolher um prémio do seu interesse.</li> <li>- ao nível da promoção de autonomia no vestir, despir e calçar a criança recebe um autocolante quando fizer uma tarefa/ passo importante na aquisição dos referidos comportamentos, no autocolante é escrito a tarefa que a criança consegue fazer; estes autocolantes serão colados numa folha de registo para que a criança os colecionasse e assim quando conseguir juntar 5, pode trocá-los por um prémio à sua escolha, tal como nas tarefas de higiene.</li> <li>- caso a criança se recusasse a fazer a atividade, ou no caso da ida a casa de banho, não tivesse vontade não pintava nenhum smile.</li> </ul> </li> <li>- O treino do vestir, despir e calçar também fez parte da intervenção; estas atividades decorreram ao longo das sessões;</li> <li>- Tendo em conta que o projeto ocorre em parceria com a família nos dias de intervenção a mãe levava sempre várias peças de vestuário e calçado, com modos de apertar e desapertar diferentes, para que a criança pudesse treinar;</li> </ul> <p>As atividades de despir, vestir, descalçar e calçar também funcionavam com um sistema de créditos, desta vez com autocolantes em que a criança colava numa folha de registo. Recebia um autocolante com um desenho e onde estava escrito a tarefa que já conseguia fazer sem ajuda; a folha de registo estava preparada para cinco autocolantes e ao fim dos cinco colados a criança podia escolher o seu prémio;</p> <p>Todas as evoluções da criança mesmo que as mais pequenas foram acompanhadas de reforços positivos: palavras de carinho e de motivação, para que a criança se sentisse confiante e motivada para fazer cada vez melhor.</p>	<p>Os dados foram recolhidos utilizando técnicas diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- observação, conversação</li> <li>- análise documental</li> <li>- entrevistas semiestruturadas</li> <li>- sempre que possível registo de fotos e vídeos.</li> <li>- escala: a escala utilizada foi a ECAP 2 versão portuguesa (Santos &amp; Morato, 2002).</li> <li>- A escala foi preenchida em dois momentos diferentes: no início da intervenção e no final da mesma, sendo que em cada momento foram preenchidas duas, uma com a equipa educativa da criança e a outra com a família. As entrevistas semiestruturadas, à semelhança da escala, também foram realizadas em dois momentos distintos da intervenção: no início e no final da mesma.</li> </ul>
-----------	---	--

<p><b>19</b></p>	<p>Foi delineado um plano de intervenção que contemplou as expectativas do aluno e da família, a individualização, o seu nível de funcionalidade, bem como a sua aplicabilidade nos mais variados contextos de vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As atividades que decorreram deste plano surgiram no âmbito da Matemática Funcional, componente do Currículo Específico Individual (CEI).</li> <li>- As atividades desenvolvidas tiveram como base um conjunto de estratégias que ocorreram, numa fase inicial, na sala de aula e, posteriormente, em contextos do quotidiano do aluno, tais como a pastelaria e o supermercado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise documental: integraram esta análise documentos como o PEI, PIT, Relatório Circunstanciado e CIF que facilitaram o conhecimento das características do aluno e das estratégias de intervenção que poderão ser mais eficazes.</li> <li>- Entrevista na fase inicial do projeto, dirigidas ao aluno e à encarregada de educação.</li> <li>- Observação: nas três fases que compõem o estudo, estabeleceu-se, de forma direta, um contacto com o aluno; Estas observações facultaram a recolha de um conjunto de evidências que, por sua vez, possibilitaram:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- numa primeira fase, a determinação do nível de desempenho do aluno, a identificação das suas áreas mais fortes e aquelas nas quais apresenta mais dificuldades, assim como os seus principais interesses.</li> <li>- numa segunda fase, a interpretação destas informações serviu de mote à adequação de estratégias no decorrer do processo.</li> <li>- na fase final, constatou-se quais os efeitos que o processo de intervenção causou no aluno.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>110</b></p>	<p>A intervenção realizou-se nos domínios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomia/independência na higiene pessoal. As atividades concretizadas foram lavar as mãos visualizando e cumprindo os diferentes passos da prancha visual com ajuda do adulto e sem ajuda do adulto.</li> <li>- Autonomia/oportunidade ou possibilidade de escolher áreas ou centro de aprendizagem na sala de atividades do jardim-de-infância para brincar ou efetuar atividade. As atividades realizadas consistiram em conhecer e identificar símbolos e associá-los a cada área.</li> <li>- Domínio da intervenção da concentração/dirigir a atenção e envolvimento na tarefa ou atividade orientada/proposta. Atividade: Ouvir a história durante 5 minutos ou 10 minutos; recontar a história utilizando livro ou imagens da história; organizar sequencialmente a história utilizando livro ou imagens da história (3 imagens); executar as atividades motoras sugeridas na história; realizar jogo/loto de memória de associação de imagens iguais e uma ficha de trabalho.</li> <li>- Domínio da interação/relacionamento com os pares. Atividade: concretização de jogos de roda, atividades livres e atividades de expressão físico motor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa documental para obter informação acerca da problemática em questão PEA, procedendo-se à recolha de informações sobre a criança (nos documentos disponibilizados pelos médicos, família e pela educadora de infância).</li> <li>- Entrevista para recolha de dados junto da família, especificamente, levantamento das rotinas, do funcionamento, das necessidades, interesses e pontos fortes da família e da criança utilizando a Entrevista Baseada nas Rotinas (EBR); procedeu-se ainda a um levantamento de informação que permitiu compreender melhor a criança no contexto escolar: as rotinas, a sua realização utilizando a entrevista/Escala de Avaliação das Perceções dos Educadores acerca das Rotinas e do Envolvimento da Criança EAPERE. A recolha de informações sobre a criança com PEA efetuada junto da família e da educadora de infância, através das escalas EBR e EAPERE, permitiu conhecer as áreas fortes e as áreas onde a criança ainda manifestava algumas dificuldades.</li> </ul>
<p><b>111</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A intervenção com a criança foi iniciada com a primeira fase do PECS, com a troca de imagens por um item ou atividade que desejasse. Nesta fase foi importante que a criança percebesse que tinha de entregar o cartão de comunicação à pessoa com quem queria comunicar.</li> <li>- Facilmente, a criança, na primeira sessão, compreendeu a utilização do material e apercebi-me da pertinência de avançar para a fase 4, assim, consegui escolher as imagens que pretendia e realizar uma estrutura frásica iniciando com a imagem de "eu quero" juntamente com a imagem do que queria fazer.</li> <li>- Paralelamente, foi feita a capacitação aos cuidadores que teve grande impacto na intervenção realizada ao longo destes três meses com a criança, possibilitando a utilização do material "capa de comunicação", para comunicar nos diversos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- de forma a analisar as capacidades comunicativas da criança, realizou-se uma observação direta em contexto de jardim de infância (apoiada em notas de campo, grelhas de observação e diários de bordo);</li> <li>- uma sessão individual com a criança, onde lhe foi pedido para identificar um conjunto de imagens dos PECS, com vista a realizar uma Checklist, do vocabulário que a criança possuía ou não possuía;</li> </ul> </li> <li>- Entrevista: para análise mais pormenorizada de todo o processo foi realizada uma segunda inquirição por entrevista, à mãe da criança e também foram inquiridas a Educadora da Sala e a Educadora de Intervenção Precoce.</li> <li>- No fim da intervenção, foi realizada uma sessão para avaliar as aquisições comunicativas da criança, onde lhe apresentamos as mesmas imagens utilizadas na sessão de reconhecimento inicial, que catalogamos de acordo com os seguintes critérios: 1) as imagens/palavras não verbalizadas, 2) as verbalizadas incorretamente.</li> </ul>

<p><b>C12</b></p>	<p>A intervenção consistiu na aplicação do Programa de Intervenção em Competências Linguísticas – PICL que tem como objetivo geral promover o desenvolvimento das competências semânticas e morfossintáticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trata-se de um programa centrado na criança, validado e destinado a crianças em idade pré-escolar ou no início da idade escolar, com PL (perturbação da linguagem), nos domínios da semântica e/ou da morfossintaxe (Lousada, Ramalho, Marques, &amp; Machado, 2015); tem como objetivo geral promover o desenvolvimento das competências semânticas e morfossintáticas.</li> <li>- A intervenção não foi realizada em contexto escolar, mas numa clínica privada;</li> <li>- Foram introduzidas atividades complementares adequadas às necessidades e à faixa etária da criança após a implementação do PICL (i.e., após a avaliação medial); ou seja, ao longo da intervenção optou-se por realizar três alterações ao PICL (o número de sessões; recurso à leitura e escrita nas atividades; realização de atividades complementares à aplicação do PICL, direcionadas à idade escolar): as alterações foram discutidas previamente com as autoras do programa, tendo sido consideradas adequadas à especificidade do caso em questão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os resultados obtidos neste estudo mostram que um Programa de Intervenção em Competências Linguísticas foi adequado ao especificado caso, promovendo o desenvolvimento dos domínios semântico e morfossintático, uma vez que, após a intervenção, a criança obteve valores dentro da média para a sua faixa etária em ambos os domínios.</li> <li>- Verificou-se, ainda, uma evolução nas capacidades metalinguísticas. Os dados obtidos corroboram o mencionado no estudo de Dockrell et. al. (2006), na medida em que uma intervenção na semântica e na morfossintaxe contribui para progressos ao nível da metalinguagem, nomeadamente, da consciência semântica e da consciência morfossintática. Pelo exposto, este estudo sugere que o programa de intervenção implementado foi eficaz na melhoria das capacidades linguísticas da criança em estudo</li> <li>- Para avaliar a performance ao nível da linguagem da criança, utilizaram-se:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelha de Observação da Linguagem / Nível Escolar (GOL-E) (Kay &amp; Santos, 2014)</li> <li>- Teste de Avaliação de Linguagem Oral (TALO) (Kay &amp; Tavares, 2010);</li> <li>- Avaliação audiométrica (audiologia);</li> <li>- Avaliação cognitiva (psicologia);</li> <li>- Protocolo de Anamnese de Linguagem na Criança - Universidade de Aveiro (Jesus &amp; Lousada, 2010);</li> <li>- Grelha de avaliação não validada (semântica, morfossintaxe, fonologia);</li> <li>- Questionário final aplicado à professora titular e professora de apoio educativo para avaliação do impacto da intervenção</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>C13</b></p>	<p>Método de aprendizagem cooperativa STAD</p>	<p>A análise dos dados recolhidos através das grelhas de observação da professora e da EACS, permite concluir que, durante o período em que se promoveu a AC, se verificou um progresso, na maioria dos alunos, no desempenho das competências sociais; o trabalho cooperativo revelou-se uma atividade que possibilitou aos alunos potenciar aprendizagens académicas com a ajuda e colaboração dos colegas mais competentes através de tarefas partilhadas, favorecer a participação dos alunos menos capazes, ajudando-os na superação das suas dificuldades.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala de avaliação de competências sociais (EACS)</li> <li>- Teste sociométrico</li> <li>- Entrevista</li> <li>- Observação naturalista</li> <li>- Questões-aula (avaliação desempenho escolar / disciplina de matemática)</li> <li>- Escala de benefícios da aprendizagem cooperativa (EBAC)</li> </ul>

<p><b>C14</b></p>	<p>A intervenção foi realizada em contexto escolar e familiar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- na escola apoio, ginásio, pátio, escadas, corredor, etc. em sessões diárias dinamizadas pela Assistente Operacional, e em sessões semanais dinamizadas pela professora de Educação Especial/investigadora;</li> <li>- na família: em casa dos pais e em casa da avó; com o apoio da encarregada de educação e da irmã;</li> <li>- foi realizado o plano de intervenção reeducacional individualizado (IRI), do qual fazem parte 32 planos de trabalho após a delimitação das áreas fortes e fracas da criança em estudo, na qual se priorizaram as áreas de:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- psicomotricidade</li> <li>- cognição</li> <li>- da comunicação</li> <li>- interação social.</li> </ul> </li> </ul> <p>Propôs-se um conjunto de atividades e materiais que visam maximizar as suas potencialidades e minimizar os défices:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- no processamento</li> <li>- na memória e atenção</li> <li>- na noção de corpo</li> <li>- na estruturação espaço-temporal</li> <li>- na praxia global e fina</li> <li>- na comunicação e na linguagem.</li> </ul> <p>A abordagem realizou-se através do jogo e da brincadeira, com tarefas desenvolvidas em ambientes naturais, enquadradas em interações naturais, com objetivos incorporados e/ou 'mascarados' nas experiências, atividades e rotinas diárias da criança e que, fundamentalmente, se encontrem no seu campo de interesses</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diário - caderno de registos</li> <li>- Entrevista semiestruturada individual orientada por um questionário (a entrevista foi aplicada à encarregada de educação do aluno)</li> <li>- Análise de fontes documentais (foram analisados dossiers individuais do aluno, Relatórios Trimestrais da Educação Especial, Registos de Avaliação e Relatórios Circunstanciados Finais)</li> <li>- Bateria Psicomotora (BPM: Vítor da Fonseca, 2010): implementada em colaboração com uma psicomotricista que elaborou o "Relatório de Observação Psicomotora"</li> <li>- Ficha de caracterização do indivíduo e da família</li> </ul>
-------------------	---	---

<p><b>C15</b></p>	<p>A intervenção (programa de atividades de expressão musical) consistiu na implementação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sessões individuais / uma hora semanal:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- designavam-se como sessões individuais, dinamizadas sempre para duas alunas em conjunto; foram trabalhadas diversas atividades musicais com o objetivo de desenvolver as competências definidas;</li> </ul> </li> <li>- sessões quinzenais em contexto de turma / de uma hora:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- algumas atividades trabalhadas previamente com as alunas nas sessões individuais foram também dinamizadas em contexto de turma.</li> </ul> </li> </ul> <p>A implementação do programa decorreu durante o segundo e terceiro períodos letivos, total de dezoito sessões individuais / seis sessões em contexto de turma</p> <p>Realizou-se avaliação qualitativa de cada uma das sessões individuais assim como das sessões em contexto de turma; foi registado o desempenho de cada aluna nas competências em análise.</p> <p>O programa de atividades de expressão musical foi acompanhado da planificação de sessões individuais, com os respetivos objetivos e competências a promover:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comunicação</li> <li>- psicomotoras/ coordenação psicomotora</li> <li>- socialização (relacionamento interpessoal, autoconceito, autoestima)</li> </ul> <p>As sessões de grupos/ turma focaram-se, sobretudo, na promoção da socialização.</p>	<p>No que respeita às competências de comunicação, e considerando que os instrumentos de avaliação usados consistem na avaliação das sessões que o professor-investigador realizou e na avaliação dos resultados escolares dos sujeitos realizadas pelas docentes titular e de Educação Especial pré e pós programa, registamos também uma evolução positiva para ambas as participantes, sendo que essa evolução é mais acentuada para a aluna.” (o investigador reconhece que os resultados observados, especialmente no domínio da comunicação e expressão verbal e no desempenho académico, se devem ao computo geral de medidas em EE, mas também ao programa de expressão musical; “No que diz respeito à componente da socialização e interação, com base nos resultados do Teste Sociométrico pré e pós programa, verificamos que ambas as alunas tiveram um aumento do número de escolhas por parte dos colegas após a implementação do programa assim como se registou uma diminuição do número de rejeições dos colegas.” * refere que as dificuldades da aluna A são mais comprometedoras ou significativas do que as dificuldades da aluna.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação da componente psicomotora: BPM - Bateria de avaliação Psicomotora (Fonseca, 1975);</li> <li>- Avaliação da componente comunicação: Análise de toda a documentação que consta dos processos individuais das alunas (Planos Educativos Individuais, Relatórios Técnico Pedagógicos, Relatórios Circunstanciados, Relatórios médicos e psicológicos, resultados escolares, fichas de avaliação e atas de reuniões).</li> <li>- Avaliação da componente socialização: Teste sociométrico (adaptado de Northway &amp; Weld, 1999); Escala de Competências Sociais K-6 (Lemos &amp; Meneses, 2002)</li> </ul>
<p><b>C16</b></p>	<p>A intervenção teve duas vertentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- observação participativa com o objetivo de estabelecer contato ocular/visual entre estagiária e criança;</li> <li>- aumentar tempo de concentração da criança com duas estratégias: música e vídeo correspondente.</li> </ul> <p>Na segunda fase foram trabalhados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conceitos linguísticos relacionados com: animais, estações do ano, frutas, profissões e meios de transporte             <ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizados: plano de comunicação (Vox4all) (tablet);</li> <li>- usado o computador para visualização de vídeos no Youtube</li> </ul> </li> </ul>	<p>Não foi estabelecida linha de base pelo que não é possível avaliar os resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise documental;</li> <li>- “conversas informais” com os pais, terapeuta da fala</li> </ul>
<p><b>C17</b></p>	<p>Grande diversidade de estratégias para reeducação da leitura utilizando-se, para esse fim, estratégias multissensoriais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teste de leitura,</li> <li>- Prova de identificação de letras e sons</li> <li>- Análise documental</li> </ul> <p>Análise dos dossiers das aulas ano anterior; relatórios; fichas de avaliação; análise do processo individual</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anamnese</li> <li>- Diário de bordo</li> <li>- Alguns instrumentos/provas de avaliação, permitiram caracterizar o aluno no domínio da consciência fonológica, leitura e escrita</li> <li>- Bateria de Provas Fonológicas (Ana Cristina),</li> <li>- Prova de Avaliação Fonológica em Formato Silábico (Rosa Lima),</li> <li>- Prova de Reconhecimento de Palavras (Leopoldina Viana);</li> <li>- também se criou prova rápida de identificação de letras e sons (PRILS);</li> <li>- utilizou-se texto do manual primeiro ano para avaliar a leitura em contexto e ditado realizado na aula para a avaliação da escrita.</li> </ul>

## ANEXO 3 – Base de dados no SPSS e quadros de medidas de associação

	Cat	Ident_1	Ident_3	Ident_5	Ident_6		
1	F1	"Interagir para Incluir" - Um Programa de Atividades com os Pares para a Promo...	Cri...	Migu...	2018	17	Surdez, Incapacidade Intelectual, Interação, Grupo de Pares, Autonomia
2	F2	"Inclusão Social de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: um estud...	Dia...	Mad...	2018	15	Alunos com necessidades educativas especiais, escola inclusiva
3	F3	"O impacto da tutoria de pares nas competências de leitura de uma aluna com ...	Her...	Ana...	2018	18	Paralisia cerebral, tutoria de pares, competências de leitura
4	F4	"O uso das atividades plásticas no desenvolvimento da escrita numa criança co...	Lili...	Mari...	2018	13	Atividades Plásticas, Escrita, Psicomotricidade, Paralisia Cerebral
5	F5	"Ensino da leitura a alunos com dificuldades de aprendizagem através do Méto...	Lui...	João...	2018	17	Ensino da Leitura, Dificuldades de Aprendizagem, Diferenciação Pedagógica, Método da
6	F6	"Utilização do treino de pares na promoção da inclusão e socialização de um al...	Ma...	Ana...	2018	17	Treino de pares, Socialização, Perturbação do Espectro do Autismo.
7	I7	"Perturbação do processamento auditivo em crianças com dificuldades na leitur...	Ma...	Isab...	2018	18	Perturbação do Processamento Auditivo, Treino Auditivo Informal, Terapeuta da fala; Ling
8	I8	"Melhoria do comportamento adaptativo numa criança com Síndrome de Willia...	Mó...	Móni...	2018	16	Créditos, Reforço positivo, envolvimento parental
9	I9	"Promoção das competências da matemática funcional em jovem com sindrom...	Olg...	Fern...	2018	17	Síndrome de Williams; Matemática Funcional; Transações
10	I10	"Promoção de estratégias de inclusão de crianças com perturbações do espetr...	Sa...	Vera...	2018	15	Perturbação de Espectro de Autismo; jardim-de-infância; plano de intervenção.
11	I11	"Influência do Picture Exchange Communication System (PECS) na comunicaç...	Ver...	Mad...	2018	16	Picture Exchange Communication System, Comunicação, Desenvolvimento da Language
12	C12	"Impacto de um Programa de Intervenção em Competências Linguísticas (PICL)...	An...	Natá...	2018	17	Perturbação Específica de Linguagem, Competências semânticas, Competências morfos
13	C13	"Promoção de competências sociais e sucesso académico em alunos com NEE...	Clá...	João...	2018	18	Aprendizagem cooperativa, competências sociais, sucesso académico, inclusão, NEE
14	C14	"Intervenção Multissensorial numa criança com dificuldades de aprendizagem n...	An...	João...	2018	18	Leitura, consciência fonológica, estratégias multissensoriais, dislexia, aprendizagem
15	C15	"Os benefícios da expressão musical no desenvolvimento de crianças com limit...	Clá...	João...	2018	17	Expressão musical, problemas de desenvolvimento cognitivo, psicomotricidade, comunic
16	C16	"Promover a comunicação numa criança com implante coclear e autismo"	An...	Mad...	2018	15	Comunicação, surdez, autismo, implante coclear
17	C17	"Avaliação psicomotora e intervenção baseada no jogo/brincar numa criança co...	Cri...	Migu...	20...	18	Psicomotricidade, bateria psicomotora, incapacidade intelect e desenvolv, intervenção, jo
18							
19							

### MEDIDAS SIMÉTRICAS

		Valor	Significância Aproximada
Nominal por Nominal	Fi	1,829	,015
	V de Cramer	,914	,015
	Coefficiente de contingência	,877	,015
N de Casos Válidos		17	

### MEDIDAS SIMÉTRICAS

		Valor	Significância Aproximada
Nominal por Nominal	Fi	1,601	,041
	V de Cramer	,924	,041
	Coefficiente de contingência	,848	,041
N de Casos Válidos		16	

