



Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

JOSÉ MANUEL NEVES AMARAL

As potencialidades do software GRID na promoção da comunicação e Inclusão social de alunos com multideficiência: contributos de um estudo de caso

Viseu, novembro de 2018

JOSÉ MANUEL NEVES AMARAL

As potencialidades do software GRID na promoção da comunicação e Inclusão social de alunos com multideficiência: contributos de um estudo de caso

Trabalho de Projeto em Educação Especial

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Doutora Sara Felizardo



Viseu, novembro de 2018

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	v
Resumo / Abstract	vi
Índice de figuras	viii
Índice de tabelas	ix
Tabela de siglas	x
Introdução	1
Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
Capítulo 1 – Multideficiência e Necessidades Educativas Especiais: análise e intervenção no quadro da escola inclusiva	5
1.1 <i>Escola Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais: contextualização e quadro legal atual</i>	<i>5</i>
1.2 <i>Multideficiência: conceptualização e etiologia.....</i>	<i>22</i>
1.3 <i>Estruturas de apoio à multideficiência.....</i>	<i>32</i>
1.3.1 <i>O papel das Unidades de Apoio Especializado à Multideficiência</i>	<i>35</i>
1.3.2 <i>Processo de intervenção: planos, procedimentos e envolvimento familiar.</i>	<i>42</i>
1.4 <i>Intervenção para o reforço da inclusão do aluno com multideficiência</i>	<i>48</i>
Capítulo 2 – A comunicação na multideficiência: sistemas de apoio e recursos para a promoção do bem-estar e qualidade de vida.....	53
2.1. <i>A importância da comunicação e interação social no bem-estar e qualidade de vida do aluno com multideficiência</i>	<i>53</i>
2.2. <i>Os sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa;</i>	<i>56</i>
2.3. <i>Os softwares de apoio à comunicação e a especificidade do GRID</i>	<i>66</i>
2.3.1 <i>O software GRID como ferramenta de apoio à comunicação e inclusão: objetivos e caracterização</i>	<i>67</i>
2.3.2 <i>Formato do software GRID e desenho de tabelas de comunicação: processos e procedimentos</i>	<i>69</i>
Parte II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	77
Capítulo 1 – Plano de Investigação	78
1.1 <i>Contextualização do estudo</i>	<i>78</i>
1.2 <i>Formulação do problema e objetivos do estudo</i>	<i>80</i>

1.3 Metodologia	82
1.3.1 Tipo de Estudo.....	83
1.3.2 Participantes.....	84
1.3.3 Instrumentos de recolha de dados	90
<i>Observação Naturalista</i>	
<i>Pesquisa documental – PEI do aluno</i>	
<i>Pesquisa documental - relatórios médicos e técnicos</i>	
<i>Questionários aos professores do Ensino Regular e da Educação Especial</i>	
<i>Entrevistas aos professores das UAEM</i>	
1.3.4 Procedimentos e técnicas de análise de dados	95
Capítulo 2 – Apresentação e discussão dos resultados	98
2.1 Análise compreensiva do aluno: dados do seu desenvolvimento, familiares e escolares.....	98
2.2 Dados relativos ao processo de desenvolvimento e implementação da tabela de comunicação	101
2.3 Dados relativos à análise dos questionários e entrevistas dos professores	104
2.3.1. Análise dos questionários dos professores de Ensino Regular e da Educação Especial	104
2.3.2. Análise das entrevistas aos professores das UAEM	116
2.3.3. Triangulação dos resultados e discussão	118
Conclusão	131
Bibliografia.....	137
Anexos.....	145
Anexo A Termo de Consentimento Informado- Encarregados de Educação	146
Anexo B Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas	147
Anexo C Questionário aplicado aos Docentes do Ensino Regular e Educação Especial do Agrupamento de Escolas da Região Sul	149
Anexo D Grelha de Observação Naturalista	155
Anexo E Entrevista aos docentes de Educação Especial – UAEM	156
Anexo F Guião da Entrevista aos docentes de Educação Especial – UAEM	160
Anexo G Análise de Conteúdo as observações naturalistas com aluno com PNM/Multideficiência	164
Anexo H Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas	173
Anexo I Processo e procedimentos básicos do GRID 2	187

“Estar incluído é muito mais do que uma presença física; é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança”

(Rodrigues, 2003, p. 95)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre muito pouco, porque podemos estar a ser muito injustos aos esquecermo-nos de alguém que muito contribui para o sucesso de algo, do nosso projeto, mas não agradecer é um sentimento que não cabe no meu vocabulário.

O espaço também é muito reduzido para expressar o que nutro por todos aqueles que, com mais ou menos empenho, contribuíram para que este projeto fosse possível. A todos, o meu muito obrigado!

A minha orientadora, Professora Doutora Sara Felizardo, pela orientação prestada, apoio e incentivo para a realização do projecto final.

Não poderia de agradecer às minhas colegas Gabriela Brandão, Helena Freitas, Paula Duarte e Paula Basílio pelo enorme contributo que deram na aplicação e recolha dos questionários aplicados aos docentes do ensino regular e da Educação Especial.

Um muito obrigado a todos os professores que estiveram envolvidas no estudo e pela forma como prontamente se disponibilizaram para colaborar na recolha de dados, em especial há minha especial colega Gabriela Brandão.

O meu agradecimento à minha companheira, Cristina, pela constante compreensão e incentivo, ao meu filho Diogo e há minha irmã Fátima, pela força, motivação e incentivo que me transmitiram. A todos, um pedido de desculpas pela deficiente atenção dada e pelo tempo roubado.

Aos amigos que, cada um à sua maneira, me acompanharam, incentivaram e deram apoio.

A todos vós, dedico-vos este trabalho!

Bem haja a todos.

RESUMO

A comunicação é uma inevitabilidade social para qualquer cidadão, tenha ela ou não, limitações de qualquer espécie, pelo que o estabelecimento de interações com o meio que o rodeia, tornam-se imprescindíveis aos olhos de toda a sociedade, como fatores cruciais para inclusão social do indivíduo. No presente projeto procura-se explorar e perceber em que medida o *software* GRID promove a comunicação, interação e inclusão de um aluno com Multideficiência, que frequenta uma Unidade de Apoio Especializado (UAEM) do 1º CEB de um Agrupamento de Escolas da Região Sul (AERS). Neste contexto, foram elencados os seguintes objetivos: *i)* Compreender as perspetivas dos professores do AERS sobre os benefícios e barreiras da inclusão de alunos com Multideficiência em contexto regular de ensino; *ii)* Analisar as perspetivas dos professores de um AERS sobre a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)/tecnologias de apoio e a sua influência na promoção da inclusão e das competências de comunicação/interação de alunos com Multideficiência com os pares, professores e assistentes operacionais, em contexto de ensino; *iii)* Conhecer as perspetivas dos professores de educação especial sobre as potencialidades e dificuldades de utilização do *software* GRID na promoção de competências pessoais, académicas, sociais e de inclusão de um aluno com Multideficiência, da UAEM, de um AERS; *iv)* Conhecer o perfil de funcionalidade do aluno com Multideficiência, bem como as medidas educativas e estratégias educativas previstas no seu PEI; *v)* Analisar a participação em atividades escolares, lúdicas e AVD's de um aluno com Multideficiência, da UAEM, de um AERS. Optou-se por um estudo de caso, sendo que procurámos também conhecer as perceções dos professores do AERS e da UAEM sobre os Sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (SAAC)/tecnologias de apoio e o *software* Grid, bem como explorar o comportamento e interações do aluno com e sem o apoio do Grid. Além do aluno, foram envolvidos no estudo 50 professores do Ensino Regular e de Educação Especial da AERS e da respetiva UAEM. Foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados: pesquisa documental, observação naturalista, questionário e entrevista estruturada. Os resultados obtidos revelam uma forte concordância em relação à importância dos SAAC, em especial o *software* GRID, no desenvolvimento de competências de comunicação e interação, bem como na inclusão social e escolar do aluno com Multideficiência. Constatou-se igualmente, que os docentes sem formação em Educação Especial parecem revelar um maior desconhecimento sobre os objetivos e importância da CAA ao nível da comunicação e linguagem dos alunos com Multideficiência. Ficou salientado e suportado por autores, que a formação adequada dos docentes do ensino regular torna-se fundamental para o sucesso das estratégias de inclusão social e escolar dos alunos com Multideficiência.

Palavras chave: Multideficiência, Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (SAAC), Necessidades Educativas Especiais, Inclusão, *software* Grid.

ABSTRACT

Communication is a social inevitability for any citizen, whether or not she has limitations of any kind, so the establishment of interactions with the environment that surrounds them, become essential in the eyes of all society, as crucial factors for social inclusion of the individual.

This project aims to explore and understand the main motivations and perceptions of teachers, both regular and special education, in the decision and definition of strategies and methods applied to students with Multideficiency in the teaching and learning process, communication and communicative interactions, as well as trying to understand and assess the role of CAA Systems, specifically GRID software, in the promotion of communication / social interaction and inclusion of students with severe motor neurodemobility (PNM) / Multideficiency. To this end, the following objectives were listed: i) Understand the perspectives of teachers of an AERS on the benefits and barriers of inclusion of students with Multideficiency in a regular context of teaching; ii) Analyze the perspectives of AERS teachers on AAC / assistive technologies and their influence in promoting the inclusion and communication / interaction skills of students with multideficiency with peers, teachers and operational assistants in the context of teaching; iii) To know the perspectives of the special education teachers about the potentialities and difficulties of using the GRID software in the promotion of personal, academic, social and inclusion skills of a student with multideficiency, of the UAEM, of an AERS; iv) To know the profile of functionality of the student with multideficiency, as well as the educational measures and educational strategies foreseen in his / her IEP; v) Analyze the participation in school, play and ADL activities of a student with multideficiency, of the UAEM, of an AERS. We chose a quantitative study, based on closed-question questionnaires and questionnaires of Linkert-type questions, applied to a sample of 50 AERS teachers, selected through simple random sampling; and a qualitative study, based on three interviews with Special Education teachers and on naturalistic observations applied to a student with multideficiency belonging to an UAEM. The results obtained show a strong agreement with regard to the importance of SAAC, especially GRID software, multideficiency and social and school inclusion of a student with multideficiency. It was also observed that teachers with no special education background reveal a greater lack of knowledge about the objectives and importance of the CAA in the communication and language of students with multideficiency. It was emphasized and supported by authors that the adequate training of teachers of regular education becomes fundamental for the success of the strategies of social and school inclusion of the students with multideficiency.

Key words: Multideficiency, Augmentative or Alternative Communication System (AACs), Special Educational Needs, , Multideficiency, Inclusion, Grid Software,

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Pirâmide das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

Figura 2 – Causas ambientais da Multideficiência

Figura 3 – Requisitos para a criação da UAEM

Figura 4 – Sistema alternativo de comunicação SPC

Figura 5 – Sistema alternativo de comunicação PIC

Figura 6 – Sistema alternativo de comunicação - BLISS

Figura 7 – Sistema alternativo de comunicação REBUS

Figura 8 – Sistema alternativo de comunicação MAKATON

Figura 9 – Explorador de Teclados GRID 2

Figura 10 – Visualização de Teclados de um utilizador

Figura 11 – Visualização de um Teclado (lado esquerdo) e Escrita com texto (lado direito)

Figura 12 – Escrita com Símbolos (lado direito) e Escrita com Símbolos e Texto
(lado esquerdo)

Figura 13 – Tabelas de comunicação “Facebook”

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Análise comparativa entre o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho	29
Tabela 2	Multideficiência: causas e efeitos	36
Tabela 3	Listagem de alunos NEE – Problemática	86
Tabela 4	Docentes de Educação Especial no Agrupamento	86
Tabela 5	Caraterização dos Professores de Educação Especial (PEE)	86
Tabela 6	Parte I – Dados Pessoais e profissionais	89
Tabela 7	Trabalho com alunos NEE (DL. 3/2008) ano lectivo de 2017/2018	90
Tabela 8	Análise de conteúdo da Observação Naturalista do aluno com Multideficiência	102
Tabela 9	Resultados sobre a formação inicial para trabalhar com alunos NEE's	104
Tabela 10	Resultados dos questionários sobre a experiência com alunos NEE's	105
Tabela 11	Resultados dos questionários sobre a experiência (anos) com alunos NEE's	105
Tabela 12	Resultados dos questionários sobre as estratégias de inclusão dos alunos com Multideficiência, no contexto escolar	106
Tabela 13	Resultados dos questionários relativo aos Contributos à inclusão escolar e social dos alunos com Multideficiência, no contexto de sala de aula	108
Tabela 14	Resultados dos questionários relativo às Barreiras à inclusão escolar e social dos alunos com Multideficiência, no contexto de sala de aula	109
Tabela 15	Resultados dos questionários sobre o conhecimento da CAA	111
Tabela 16	Resultados dos questionários sobre o conhecimento dos tipos de SAAC	112
Tabela 17	Resultados dos questionários sobre a utilização da CAA	112
Tabela 18	Resultados dos questionários sobre as dificuldades de utilização da CAA	113
Tabela 19	Resultados dos questionários sobre a importância da CAA, para o desenvolvimento da comunicação e linguagem dos alunos com Multideficiência, no contexto da inclusão escolar e social	114
Tabela 20	Categorias e subcategorias da Análise de Conteúdo emergente dos inquéritos por entrevistas aos PEE	117

TABELA DE SIGLAS

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental;

AVD – Atividades da Vida Diária

CAA – Comunicação Alternativa e Aumentativa;

CAA – Centros de Apoio à Aprendizagem;

CERCI – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas;

CEI – Currículo Específico Individual;

CID -10 – Classificação Internacional de Doenças – 10ª edição;

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade;

CIF-cj - Classificação Internacional de Funcionalidade Crianças e Jovens;

CNE – Conselho Nacional de Educação;

CRP – Constituição da República Portuguesa;

CRTIC – Centros de Recurso de Tecnologias de Informação e Comunicação;

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos;

MD – Multideficiência;

NEE – Necessidades Educativas Especiais;

OMS – Organização Mundial de Saúde;

PEE – Professores de Educação Especial;

PEI – Programa Educativo Individual;

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção;

PIT – Plano Individual de Transição;

PNM – Perturbação Neuro Motora;

RTP – Relatório Técnico Pedagógico;

SAAC – Sistema de Comunicação Alternativa e Aumentativa;

SPC – Símbolos Pictográficos para a Comunicação;

UAEM – Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência e Surdo Cegueira Congénita;

UEE – Unidades de Ensino Estruturado;

Introdução

Nos dias de hoje, falar em comunicação e comunicar tornou-se uma inevitabilidade social, assim como, imaginarmos sem podermos comunicar, sem falar, sem escrever, revelar-se-ia uma vivência constrangedora e assustadora.

Deste modo, a comunicação nas suas variadíssimas formas, apresenta-se como algo surpreendente nos diversos contextos, familiares, escolares, laborais sociais, permitindo-nos interagir socialmente e preenchendo-nos como seres sociais que somos, numa sociedade cada vez mais rotuladora de princípios e valores e determinada a uma aceitação social. É por todas estas circunstâncias que devemos ter consciência o quanto é importante promovermos e estimularmos a linguagem e a comunicação, independentemente da forma em que ela se suporta. Seja através de gestos, de emoções, de olhares, de estados de espírito, de sorrisos, encontramos sempre uma forma de dizer “estou aqui, eu sinto-te...”

Os alunos com multideficiência podem apresentar características muito diversificadas, sendo determinadas pela combinação e gravidade das dificuldades que apresentam, pela idade em que surgem e pelas experiências vivenciadas. Estes alunos podem apresentar combinações de acentuadas limitações (domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ ou domínio sensorial (visão ou audição), as quais põem em grave risco o seu desenvolvimento (Pereira, 2008).

Devido à combinação de acentuadas alterações nas estruturas e funções do corpo que as crianças e jovens com Multideficiência ou Perturbação Neuromotora (PNM) apresentam, é frequente encontrar um variadíssimo leque de dificuldades, quer ao nível da comunicação, linguagem recetiva (compreensão das mensagens orais e escritas), quer na linguagem expressiva (produção de mensagens orais e escritas), sendo que muitos não utilizam a linguagem oral como principal forma ou meio de expressão (Nunes, 2008). Atendendo às suas características e dificuldades, o processo educativo/processo de aprendizagem destas crianças e jovens constitui-se um enorme desafio e responsabilidade para todos os intervenientes no processo educativo: família, docentes técnicos especializados e assistentes operacionais.

Em termos educativos, cabe aos docentes desenvolver as árduas tarefas de promoção e desenvolvimento das suas capacidades e competência ao nível da aprendizagem, visando a qualidade de vida e seu bem-estar e da família, esta como peça fundamental para o desenvolvimento psicossocial e equilíbrio emocional e psicomotor da criança/aluno e jovem com Multideficiência.

Como já foi referido anteriormente, a comunicação para além de se considerar como uma inevitabilidade social, assume um papel deveras importante no desenvolvimento e na aprendizagem, no caso das crianças e jovens que apresentam comprometidas o uso da fala e linguagem verbal, havendo a necessidade frequente, de recorrer ao uso dos recursos materiais suportados e apoiados pelas tecnologias de apoio à comunicação e aos Sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (SAAC). Foi com base neste recurso e em função da nossa experiência em Unidade de Apoio Especializado (UAEM) à multideficiência e surdo cegueira congénita a este nível com alunos com Multideficiência que emergiu o presente projeto de investigação focalizado no desenvolvimento e análise desta problemática, com o intuito desenvolver um estudo (estudo de caso) com um aluno com multideficiência, que utiliza um produto de apoio à comunicação existente na Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência e Surdo cegueira Congénita (UAEM), e perceber o que os professores de educação especial e do ensino regular sentem a sua utilização e em que momentos e estratégias os utilizam.

Segundo Nunes (2001, p.79) “comunicar faz parte da essência do ser humano, seja para expressar sentimentos, partilhar informação, interagir com os outros”, pelo que se considera a comunicação um processo complexo, onde a envolvimento de diversos fatores intrínsecos e extrínsecos ao ser humano, produzem nestes cidadãos e em quem intervém no seu processo de desenvolvimento, um desafio diário e sistemático.

Relativamente à estrutura deste trabalho de mestrado, esta encontra-se organizada em duas grandes partes, o Enquadramento Teórico e o Enquadramento Empírico, sendo cada uma, subdividida em dois capítulos, cada um aprofundando e afluando uma diversidade de assuntos e análises.

A primeira parte, relativa ao *Enquadramento Teórico*, integra os pressupostos teóricos que serviram de base a este estudo e considerados pertinentes, e está sistematizada em dois capítulos. O primeiro capítulo aborda os temas relacionados com a multideficiência e as necessidades educativas especiais no contexto de uma escola inclusiva, abordando os assuntos que vão desde a definição do conceito de multideficiência e a sua contextualização, passando pela caracterização das estruturas de apoio e referenciais sobre a multideficiência, até à sua intervenção sempre num plano de uma escola inclusiva e da qualidade vida e bem-estar do aluno com Multideficiência. O segundo capítulo aborda os aspetos relacionados com a Comunicação na multideficiência, dando-se destaque ao conceito de comunicação, interação e técnicas comunicativas, assim como, a exploração de questões referentes aos SAAC e *softwares* de apoio à comunicação,

destacando-se nomeadamente, o *software* GRID 2, como uma ferramenta de apoio poderosa e flexível, cuja utilização e características permitem que as pessoas com comprometimento ao nível da linguagem possam estabelecer ligações comunicativas e interativas com os seus pares e sociedade em geral.

A segunda parte, referente ao *Enquadramento Empírico* tenta explicitar os procedimentos utilizados no estudo e encontra-se organizada em dois capítulos: o primeiro define o plano de investigação e o segundo a apresentação e discussão dos resultados.

Relativamente ao capítulo - *Plano de investigação*, vão ser apresentadas os aspetos fundamentais do estudo, incluindo a sua contextualização, o problema e a formulação dos objetivos. Quanto à metodologia, pretende-se destacar o tipo de estudo, os participantes, a sua caracterização e a justificação da sua seleção, os instrumentos de recolha de dados e as técnicas de análise de dados.

Quanto ao segundo capítulo, relativa à *Apresentação e discussão dos resultados*, são apresentados e analisados os dados recolhidos, nomeadamente, os resultantes da aplicação das entrevistas aos professores da UAEM e da observação naturalista do aluno com multideficiência (dados qualitativos), assim como, os dados recolhidos sobre a aplicação dos questionários, quer aos professores do ensino regular, quer aos docentes da Educação Especial (dados quantitativos). Seguidamente, apresentamos a triangulação e a discussão dos resultados, tendo como referência os objetivos do estudo e a literatura científica no domínio delineados no estudo.

Por ultimo, na *Conclusão*, apresentam-se as conclusões do estudo procurando refletir os resultados principais em função dos referenciais do quadro teórico, as limitações do estudo e pistas para investigações futuras.

Parte I - Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – Multideficiência e Necessidades Educativas Especiais: análise e intervenção no quadro da escola inclusiva

1.1. Escola Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais: contextualização e quadro legal atual

Todos as crianças, quer tenham incapacidades ou não, quer estejam integradas no ensino regular ou na Educação Especial, quer tenham dificuldades de aprendizagem ou não, tem direito a uma educação de qualidade, devendo a escola proporcionar-lhes condições específicas de aprendizagem, de acordo com as suas necessidades, independentemente de serem alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

De acordo com o consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948, p.2), no seu art.º 1º, “ Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

Assim como, no art.º 26º da DUDH (ONU, 1948, p. 5):

1. Todas as pessoas têm direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Esta deve promover a compreensão, tolerância e amizade entre as nações, grupos religiosos ou raciais e deve promover as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Os pais têm o direito primário de escolher o tipo de educação que deve ser dada aos filhos.

Neste contexto, estavam lançados os fundamentos para que se desenvolvessem todas as estratégias e políticas, defendendo-se os princípios da liberdade, igualdade e da solidariedade para com todas crianças e famílias, independentemente da sua raça, cultura, religião e valores. Estes princípios tornaram-se deveras importantes para a introdução de uma escola inclusiva para todos, assim como, um novo direito humano (Rodrigues, 2014).

Mas o que interessa afinal é encontrar os princípios verdadeiros e objetivos para a Inclusão na Educação, uma vez que o conceito de Inclusão é muito diversificado e, por vezes controverso, pois não existe unanimidade entre os investigadores. O paradigma inclusivo combate as atitudes discriminatórias, gerando assim, uma ética face às crianças com NEE, quer na escola, quer na sociedade.

Muitos autores destacam esta definição de inclusão e em que condições deve existir, mas como todos nós, ela existe e é destacada porque a sociedade nos oferece cada vez mais uma desigualdade premente, nomeadamente no patamar social, na diferença e no fosso cada vez maior, entre ricos e pobres. Esta desigualdade leva-nos a pensar na palavra antagónica “exclusão”. Segundo, Rodrigues (2006, p.2),

O conceito de inclusão no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno (...).

Não basta proferir inclusão e utilizar esta palavra para o politicamente correto, parecendo ir ao encontro de uma expressão banalizada, um programa político, uma ideologia, tal como Correia (2003) refere, “a ideologia da Inclusão”. É preciso que as práticas estejam de acordo com o verdadeiro conceito de inclusão, o de uma educação pra todos, incluindo os alunos com necessidades específicas.

De acordo com Freire (2008, p.5),

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

Quando os vários autores realçam que a Educação Inclusiva se refere a alunos diferentes, quer possuam incapacidades do foro intelectual, motor, sensorial e outras, ou os que apresentam desenvolvimento típico, querem dizer que todos tem direito a uma

diferenciação pedagógica, tal como é referido por (Rodrigues, 2006), quando afirma que não são só os que evidenciam uma condição de deficiência, mas também os alunos sem condição de deficiência identificada que não aprendem se não tiverem uma atenção particular e personalizada no seu processo de ensino/aprendizagem.

Inclusão significa que todos os alunos integrados beneficiem de programas educacionais adequados que sejam estimulantes, contudo adaptados às suas capacidades e necessidades. Por outro lado, significa também fornecer o apoio e a assistência que eles ou os seus educadores necessitem para serem bem sucedidos no processo de integração. Mas a escola inclusiva vai para além de tudo isto. Uma escola inclusiva é um local onde todos têm lugar, são aceites, apoiam e são apoiados pelos seus colegas e outros membros da comunidade escolar, ao mesmo tempo que veem as suas necessidades educativas serem satisfeitas. (Stainback & Stainback, 1990, citado em Odom, 2007, p. 17)

Mas foi com os contributos internacionais, nomeadamente, Europeus, que a colocação da Educação Inclusiva se fez e faz numa dimensão mais social, participativa e igualitária, apesar dela se apresentar tendencialmente inclusiva, como resultado das várias decisões políticas, muitas vezes contraditórias em relação ao estabelecido pelos normativos legais.

Assim, o Conselho da União Europeia (2010, p. 5), nas suas conclusões sobre a dimensão social da educação e formação afirmou que, "Todos os estudantes sairão beneficiados se forem criadas as condições necessárias ao êxito da inclusão de todos os alunos com necessidades especiais".

Ao longo de várias décadas surgiram várias tendências de como o sistema educativo poderia contribuir para o sucesso dos alunos com NEE. Apesar das diversas vertentes e numerosos aspetos e interpretações, resultantes da mudança de valores e atitudes, principalmente, a partir da década de 70, os sistemas educativos de muitos países, sofreram alterações profundas no seu âmago. Alargou-se o debate sobre a inclusão, tendo-se passado o foco para localização dos alunos com NEE para as escolas regulares. Desta medida, vários países enveredaram por uma educação mais ampla e inclusiva, dando realce à sua diversidade, encarando a escola inclusiva de uma forma a "(...) elevar o sucesso através da presença (acesso à educação), participação (qualidade da experiência de

aprendizagem) e sucesso (processos e resultados da aprendizagem) de todos os alunos “ (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014, pp. 11-12).

Desde meados dos anos 70 que, a nível internacional têm sido publicados importantes documentos acerca da integração escolar de todo o tipo de crianças. Salientam-se pela sua importância os já anteriormente citados *Public Law*, datado de 1975, nos Estados Unidos, e o *Warnock Report*, datado de 1978, no Reino Unido. O *Public Law* promovia a igualdade de oportunidades, defendendo o direito de uma educação apropriada a cada criança com qualquer tipo de necessidade.

Quanto ao outro documento citado, Sanches e Teodoro (2006, pp. 66-67) referem que:

Com o *Warnock Report* (1978) novas perspetivas foram introduzidas, a nível do ensino das crianças em situação de deficiência e das que, por outras razões, também se viam excluídas, formal ou informalmente, do sistema de ensino. Ao introduzir o conceito de Necessidades educativas especiais (NEE), o mesmo relatório propõe que sejam analisadas as dificuldades escolares das crianças não em função da sua etiologia, sob critérios médicos, mas sob critérios educativos, mais próximos das dificuldades escolares apresentadas.

De acordo com Mesquita (2001), a legislação portuguesa foi influenciada, tanto ao nível da terminologia e conceitos, como ao nível das filosofias e conceções, por estes dois documentos, sendo que é fundamentalmente na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/ 86, de 14 de outubro, e nos documentos legais posteriores que essa influência se reflete.

Para o efeito, muito contribuíram as diversas Convenções e Declarações internacionais, realçando uma íntima interdependência entre o Direito à Educação e o Direito à Inclusão (Rodrigues, 2014), da qual se destacam: a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) – que ressalva o direito “tratamento igual para todos”; a Declaração de Salamanca (1994), resultante da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, destaca que “(...) as escolas se devem ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 6). Destaca igualmente que, “(...) As escolas

regulares, com esta orientação inclusiva, são os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e para alcançar a educação para todos” (UNESCO,1994, p. ix); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que no seu art.º 24 (p.11), refere que “Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Com vista ao exercício deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes asseguram um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida (...)”. A deliberação foi ratificada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho e promulgada pelo Presidente da República, originando os Dec. Lei n.º 71/2009, de 30 de julho e Dec. Lei n.º 72/2009, de 30 de julho; e a relevante legislação da produzida pela União Europeia, nomeadamente a Carta Social Europeia, nos seus art.º 15º e art.º 17º e o Plano de Ação sobre a Deficiência/Incapacidade (Linha de ação 4 – Educação), imanada do Conselho da Europa- Comité de Ministros, onde se enaltece que a Educação deverá ser a base da inclusão de crianças e jovens com deficiências na sociedade.

De acordo com a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014, p.13), os diversos estudos enaltecem os benefícios da inclusão para os alunos com incapacidade. Esses benefícios incluem:

(...) aumento da valorização e aceitação das diferenças individuais e da diversidade, respeito por todas as pessoas, preparação para a vida adulta numa sociedade inclusiva e oportunidades para dominar atividades praticando e ensinando outros.

O impacto positivo das colocações em contextos inclusivos de alunos com incapacidades, (...) inclui relações e redes sociais melhoradas, modelos de pares, maior sucesso, maiores expectativas, maior colaboração entre profissionais da escola e melhor integração das famílias na comunidade.

Em Portugal, as mudanças no sistema educativo têm sido muito profundas de modo a torna-lo mais inclusivo, fazendo com que as escolas regulares se adaptem e se reformulem de forma a acolherem e educarem todos os alunos, incluindo os alunos com NEE (Rodrigues & Nogueira, 2011). Mas foi com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) que se lançam as bases para integração da Educação Especial no sistema geral de educação, a qual aponta igualmente, novos caminhos com os

posteriores normativos legais, Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto, a Lei de Bases de Prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência, como os Decretos-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro e n.º 319/91, de 23 de Agosto, o Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de Outubro. Estes normativos promoveram uma profunda alteração no sistema educativo, reafirmando o princípio da integração e o princípio da equiparação de oportunidades e incentivaram a exigência de uma *Escola para todos*, com implicações no conceito de Educação Especial e de Escola Inclusiva. Na alínea d) do art.º 3º, do art.º 48/86, de 14 de outubro, estava consagrado “(...) o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”. Esta legislação veio dar um impulso para uma “escola para todos”, sustentando o conceito de alunos com “Necessidades Educativas Especiais” (NEE) em critérios pedagógicos (art.ºs. 2º, 7º, 17º e 18º) (Rodrigues & Nogueira, 2011).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, veio regulamentar-se a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) no âmbito da Educação Especial, como resultado da evolução dos conceitos de educação especial na generalidade dos países. Este diploma, segundo Rodrigues e Nogueira (2011), teve uma grande importância para o sistema educativo português, uma vez que possibilitou ao aluno NEE, o direito de aderir à classe regular, enquanto à escola recaia a responsabilização de flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, adotando medidas e estratégias adequadas à problemática e às necessidades educativas dos alunos NEE.

Ainda de acordo com Rodrigues e Nogueira (2011), o Dec. Lei n.º. 319/91, de 23 de agosto, destacava implicitamente no seu âmbito, um conjunto de princípios, dos quais se destacam: o papel e responsabilização de todos os professores e da escola do ensino regular; a planificação educativa individualizada, flexível e adaptada a cada situação; a participação dos pais na avaliação e da realização dos programas educativos individuais; a utilização dos professores de Educação Especial como um recurso da escola; a mudança de paradigma de “alunos com deficiência” para “alunos com Necessidades Educativas Especiais”; a rutura dos modelos tradicionais de ensino e a adoção de uma prática pedagógica diferenciada; são regulamentadas as medidas que visavam proporcionar todas as condições elencadas e que permitiam a elaboração dos Programas Educativos Individuais (PEI) e flexibilização dos currículos adaptados e funcionais, bem como, a adequações na avaliação.

Para Correia (2008), o conceito de NEE aplica-se a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas (fatores processológicos/de processamento de informação) derivadas de fatores orgânicos ou ambientais, que podem necessitar de apoio de serviços de educação especial no seu percurso escolar, de modo a potenciar o seu desenvolvimento pessoal, social e académico.

O conceito de educação especial caracteriza-se por um conjunto de recursos especializados, cujos serviços prestados, possibilita à escola e às famílias, responder adequadamente às necessidades de todos os alunos, nomeadamente, dos alunos com NEE (Correia, 1997).

O mesmo autor entende como serviços da educação especial:

O conjunto de recursos que devem prestar serviços e apoios especializados, do foro académico, terapêutico, psicológico, social e clínico, destinados a responder às necessidades especiais de um aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efetuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução e supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem, para que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades. (Correia, 1997, citado por Correia, 2008, p. 23-24)

Face ao exposto, o conceito de NEE abrange, portanto, crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanham o currículo normal, sendo necessário proceder a adequações/adaptações curriculares e que precisam de recorrer aos apoios da educação especial, de acordo com a sua problemática da criança ou do adolescente.

Na Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) é realçada a “(...) a expressão Necessidades Educativas Especiais (NEE), referindo-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares”, às quais a escola regular deve dar resposta para uma educação de sucesso. Neste relatório, são enaltecidos os princípios orientadores de toda a ação na área das necessidades educativas especiais, das quais se destacam que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,” (p. viii), e que “(...) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a

elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos;(...)"(pp. viii-ix).

Após estas recomendações, onde se defende uma escola inclusiva e uma educação para todos, começa a surgir a necessidade de construção de uma escola inclusiva, numa tentativa de alterar o sistema integrativo para um sistema inclusivo, mais participativo e diferenciado de acordo com as características individuais de cada aluno NEE.

Correia (2008, p. 12), apela que o princípio da inclusão de uma escola, designada pelo autor, como "Escola Contemporânea", que tenha "a criança-todo, não só a criança-aluno, e por conseguinte, que respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socio emocional e pessoal (...)"

Em 7 de janeiro de 2008, surge o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que vem revogar o anterior Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, designado em Correia (2008), como a nova lei da Educação Especial, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades, valorização da educação e da melhoria da qualidade de ensino, defendendo no seu preâmbulo "(...) a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens", reafirmando a dimensão social e de equidade educativa, que decorre da Declaração de Salamanca. Apesar do seu constructo referir que "Todos os alunos tem necessidades educativas", mais evidentes nuns do que outros, este normativo legal também afirma que os "apoios especializados" da Educação Especial, "visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial.", isto é, dar resposta aos alunos com limitações significativas, resultantes de "alterações funcionais e estruturais de carácter permanente". Daqui podemos concluir, que esta definição aponta para a duplicidade de dificuldades do aluno, provenientes do foro clínico e as das limitações significativas e permanentes (Rodrigues & Nogueira, 2011) no seu perfil de funcionalidade, englobando neste grupo, segundo o mesmo autor, alunos com Multideficiência, com problemas cognitivos, problemas auditivos e visuais, com

Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem (dislexia e disortografia), alunos com alterações comportamentais e de personalidade, entre outras. A identificação destas problemáticas estão de acordo com os requisitos estipulados na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, OMS, 2003).

Neste novo enquadramento legal, a Educação Especial e os apoios especializados estão direcionados exclusivamente para os alunos NEE de carácter permanente, onde se inserem os alunos identificados e avaliados com referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF- OMS 2003). Esta avaliação suportada pela CIF serve de base à elaboração do “Programa Educativo Individual” (art.º 6, nº 3). Mais tarde o Ministério da Educação vem esclarecer que a classificação a utilizar é a versão CIF para Crianças e Jovens, conhecida por CIF-cj (ME, 2008).

O Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, incorpora no seu conteúdo, mais precisamente, do art.º 8º ao art.º 13º, a existência de um único documento oficial, o Programa Educativo Individual (PEI), que para além de estabelecer as medidas educativas a implementar, deve incluir dados de identificação do aluno, o seu perfil de funcionalidade, objetivos, conteúdos, estratégias e recursos humanos a envolver no processo educativo do aluno (n.º 3, do art.º 9º). O Programa Educativo Individual, segundo Correia (2008), é o documento orientador que serve para maximizar o potencial do aluno e proporcionar-lhe uma educação apropriada.

Concomitantemente, no âmbito da planificação e programação educativa, introduz o Plano Individual de Transição (PIT), documento complementar ao PEI, destinado a alunos com NEE de carácter permanente, “(...) o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo (...)”, destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.” (art.º 14, n.º 1).

Ao nível do processo de referenciação e avaliação do aluno, até à sua homologação, decorre um período de sessenta dias, após o qual se inicia a implementação das medidas educativas, previstas no art.º 16, no referido decreto-lei e manifestadas no programa educativo do aluno.

A referenciação das crianças e jovens é um processo que se inicia após a deteção das incapacidades ou limitações no processo de aprendizagem do aluno e que pode ser formalizada, de acordo com o art.º 5º, n.º 2, “(...) por iniciativa dos pais ou encarregados

de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas.”.

Concluído este processo e feita a avaliação do aluno, procede-se à elaboração do Relatório Técnico Pedagógico (RTP), com referência à CIF-cj, elaborado pelo docente de educação especial e serviço de Psicologia da escola, com o contributo dos restantes intervenientes no processo educativo (Diretor de Turma e restantes professores, professor titular de turma ou educador de infância, encarregados de educação e outros intervenientes, mesmo exteriores à escola), passa-se à elaboração e aprovação em Conselho Pedagógico do PEI do aluno, caso se considere a elegibilidade do aluno para efeito de aplicabilidade das medidas educativas no âmbito da educação especial. Segundo o art.º 11º, o PEI terá como seu coordenador “(...)o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.” E terá que ter “a autorização expressa do encarregado de educação (...)”(p. 4).

Contudo, este normativo sofreu uma retificação em alguns aspetos, pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, emanada da Assembleia da República, dos quais se destaca o envolvimento parental, na opção dos mesmos em escolherem a forma como o seu educando deve ser educado e o local/instituição onde isso deve ser feito, como está explícito no art.º 7º, da presente lei.

Este processo apresenta-se como fulcral para o sucesso dos programas de intervenção, bem como, da promoção de uma comunicação que leve à formulação de uma prática sustentada na parceria educacional, permitindo a criação de uma relação de trabalho baseada na partilha de informações e respeito mútuo (Correia, 2008).

É também referido no mesmo art.º 7º, a definição de que a Educação Especial se deve organizar em modelos de educação inclusiva, conforme está prevista no n.º 6 do citado artigo.

Decorrido seis anos após a publicação do Dec. Lei n.º 3/2008, surge uma recomendação do Conselho Nacional de Educação (Recomendação n.º 1/2014, de 23 de junho – Políticas Públicas de Educação Especial), onde são identificados alguns problemas e lacunas ao relativamente ao normativo em questão, nomeadamente, em relação ao critério da elegibilidade dos alunos para as medidas que respondam aos NEE, uma vez que a mesma deixa de fora alunos que manifestam NEE de carácter provisório e para as quais não é possível encontrar medidas educativas ajustadas à sua problemática, devido às limitações impostas pelo quadro legal. É salientado igualmente, o aspeto relacionado com a

permanência das NEE, uma vez que a ausência de respostas a necessidades transitórias, nomeadamente apoios especializados, pode originar situações mais gravosas convertendo-se em dificuldades crónicas e, portanto, permanentes.

Segunda a mesma recomendação, faz ênfase ao problema da certificação decorrente do percurso escolar de um aluno com currículo específico, a qual indica que deve ser repensado tudo este processo em associação com a operacionalização do Plano Individual de Transição para a Vida pós-escolar, no sentido de possibilitar uma melhor integração social e laboral.

Relativamente às condições das escolas inclusivas, como está preconizada no Dec. Lei n.º 3/2008, o Conselho Nacional de Educação ressalva uma disfunção entre o que está previsto no quadro legal e a realidade, salientando a existência de uma discrepância entre o “quadro normativo à real disponibilização de recursos, quer em quantidade quer em qualidade, os quais são disponibilizados às escolas (...)”.

Face aos problemas elencadas, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Recomendação n.º 1/2014, recomendou a alteração do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, relativamente às medidas de educativas temporárias e às respostas em relação às situações de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, que fossem impeditivas da qualidade de ensino/aprendizagem, assim como, a formulação de uma medida adicional mais flexível e menos restritiva relativamente às adequações curriculares individuais, previstas no art.º 18, do citado normativo e a certificação pedagógica do percurso escola para os com PEI e CEI.

Perante esta recomendação, a Assembleia da República Portuguesa, aprovou uma resolução no sentido de dar um novo enquadramento legal à Educação Especial. Assim, na Resolução da Assembleia da República n.º 17/2015, de 19 de fevereiro, a AR recomenda ao Governo que proceda à alteração do Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro”, no que se refere às medidas imanas da recomendação do CNE, nomeadamente, as medidas educativas temporárias, medidas de resposta a alunos com dificuldades específicas de aprendizagem e medida educativa adicional de adaptação do currículo às necessidades educativas, mas menos restritiva.

Face a esta resolução da Assembleia da República, o Governo Português, através do Despacho n.º 7617/2016, de 8 de junho e, no compromisso com a melhoria dos meios, recursos e condições de aprendizagem dos alunos NEE, em contexto de ensino regular, propondo como linha de ação a aposta educativa na «Escola Inclusiva de 2ª geração», determinou a criação de um grupo de trabalho com o objetivo de apresentar um relatório

com propostas de alteração do Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio. Como resultado dessa decisão, foi colocado em consulta pública entre julho e setembro de 2017, uma versão de alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, onde se afirma o compromisso com a inclusão, enquanto processo que visa dar resposta à diversidade e heterogeneidade das necessidades e dificuldades de todos os alunos, reforçando-se o papel crucial da escola como elemento conhecedor das limitações e barreiras que o aluno pode encontrar no acesso ao currículo e às aprendizagens, de modo a que seja possível eliminá-las e aproveitar todas as potencialidades do aluno de acordo com as necessidades específicas de cada discente. Este processo irá desenvolver-se através de equipas multidisciplinares e de uma intervenção multinível no acesso ao currículo, de modo a monitorizar o seu trabalho e a eficácia das medidas implementadas. A intervenção efetuar-se-á com o contributo de todos os intervenientes/profissionais que trabalham com o aluno no processo de avaliação das necessidades educativas do aluno, com a devida colaboração dos Pais e Encarregados de Educação e outros profissionais envolvidos no acompanhamento do aluno.

Na sequência da auscultação pública, com a participação de vários interessados, ensino público e privado, associações de professores, profissionais da comunidade educativa, associações de pais e encarregados de educação, associações sindicais, entre outros, surge o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, revogando o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e a Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho, onde são vinculados os propósitos incorporados no documento em discussão, dando suporte a uma vertente mais inclusiva, assegurando como é referido no seu preâmbulo “O compromisso com a educação inclusiva, de acordo com a definição da UNESCO (2009), enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar (...)”. Assim como, a “(...) a aposta numa escola 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.”. Correia (2008) designa-a “Escola Contemporânea” (Escola para Todos)”, centrada na diversidade dos seus alunos e na adequação dos processos individuais de ensino/aprendizagem aos mesmos, através de uma abordagem multinível e no acesso aos currículos flexíveis, em consonância com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho – Flexibilidade Curricular, abandonando o pressuposto da categorização para iniciar a intervenção.

De acordo com o decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a intervenção faz-se através de percursos diferenciados para se progredir no currículo do aluno com vista ao seu sucesso educativo, consagrando uma abordagem integradora e continuada do percurso escolar do aluno, com a intervenção dinâmica e fundamental do processo de avaliação de apoio à aprendizagem, baseado em fatores académicos, comportamentais, sociais, emocionais e ambientais do aluno. Para o efeito, é acentuado o reforço autonómico das escolas e seus profissionais, nomeadamente, na definição de estratégias e diversificação curricular, bem como, no reforço do papel interventivo dos docentes de educação especial.

Destaca-se igualmente, de acordo com o art.º 1º, o conjunto de normas e princípios que visam dar resposta “(...) 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”.

No art.º 2º, do presente decreto-lei, constata-se e destaca-se a introdução de um conjunto de medidas e ações estratégicas, visando o sucesso educativo de cada aluno, caso, das “Acomodações curriculares”, “Adaptações curriculares não significativas” e “Adaptações curriculares significativas”.

Princípios orientadores

A matriz deste decreto, de acordo com o seu art.º 3º e respetivas alíneas, assenta nos seguintes princípios orientadores para uma educação inclusiva, a destacar: *Educabilidade universal, Equidade, Inclusão, Personalização, Flexibilidade, Autodeterminação, Envolvimento parental e Interferência mínima.*

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

No âmbito das medidas educativas de suporte à aprendizagem e à inclusão, o Decreto-Lei n.º 54/2018, promove uma acentuada alteração no que concerne à sua finalidade, abandonando o princípio da promoção da “(...) aprendizagem e da participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.”, como estava descrito no n.º 1, do art.º 16º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, para colocar a ênfase na “(...)adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na sua progressão ao longo da escolaridade obrigatória.”, como é referido no art.º 6º, n.º 1, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Assim, coloca estas medidas em três níveis de intervenção, de acordo com o art.º 7º, do presente normativo: medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais



Figura 1 – Pirâmide das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Nota: Adaptado do livro “Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à prática – DGE, 2018, p.29.

Medidas Universais

Estas medidas, de acordo com o art.º 8º, do decreto-lei n.º 54/2018, são respostas educativas de carácter geral, com o objetivo de promover a participação e melhoria das aprendizagens, caso da diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pró-social e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

Segundo o n.º 3, do mesmo artigo, estas medidas são utilizadas cumulativamente com as medidas seletivas e adicionais, tendo em vista, “(...) a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social.”.

Medidas Seletivas

Estas medidas, segundo o art.º 9º, do presente decreto-lei, destinam-se a colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não suprimidas pelas medidas universais. Estas medidas apresentam-se sob a forma de percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico, Antecipação e o reforço das aprendizagens e apoio tutorial.

Medidas Adicionais

Com base no n.º 1, do art.º 10º, “as medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.”. A introdução destas medidas são o resultado da incapacidade das medidas universais e seletivas em produzirem os efeitos desejados de acordo com o perfil do aluno. Estas insuficiências devem ser fundamentadas através de evidências constantes no Relatório Técnico-Pedagógico (RTP). Destacam-se destas medidas, de acordo com o n.º 4, do presente decreto-lei, a frequência do ano de escolaridade por disciplinas, as adaptações curriculares significativas, o plano individual de transição, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

As alíneas b) a e), do n.º 4, segundo o n.º 5, do art.º 10º, requerem a intervenção de recursos especializados, nomeadamente, “(...) a intervenção do docente de educação especial, enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem.”.

Desta análise constatamos a inexistência das adaptações ao processo de avaliação (art.º 28º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) como medida de apoio à aprendizagem, mas como um elemento interveniente no processo de avaliação e de aferição das medidas implementadas, em contraponto com o anterior decreto-lei n.º 3/2008, onde no art.º 16º, constava como medida educativa aplicável ao aluno. No contexto do art.º 28º, surge a divisão entre adaptações ao processo de avaliação interna que são da responsabilidade da escola (equipa multidisciplinar), e as adaptações ao processo de avaliação externa, que são de responsabilidade repartida entre a escola (ensino básico) e o Júri Nacional de Exames (ensino secundário).

A Tabela 1 estabelece a comparação entre o Dec. Lei n.º 3/2008 e Dec. Lei n.º 54/2018:

Tabela 1

Análise comparativa entre o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e o Decreto- Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro	Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho
Documento elaborado por um grupo de trabalho parlamentar restrito.	Na sua elaboração intervieram grupos de trabalho, a opinião pública, várias associações e instituições. Como refere o normativo, “O ante projeto de decreto-lei foi submetido a consulta pública entre julho e final de setembro de 2017, com ampla participação de interessados, em que se incluem estabelecimentos de ensino públicos e privados, associações de professores, profissionais da comunidade educativa, ordens profissionais, associações de pais e encarregados de educação, representantes de pessoas com deficiências e incapacidades, federações, associações sindicais e particulares em geral” (Preâmbulo).
Os destinatários dos apoios especializados são os alunos possuidores de limitações permanentes e continuadas. Deixa fora do âmbito a Educação Especial, os alunos com NEE de carácter temporário e as dificuldades de aprendizagem não – verbais. Tal como menciona o normativo, “...decreto-lei define os apoios especializados a prestar ... às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (art.º 1.º, n.º 1).	O conceito de permanente e continuado é removido, sendo abrangidos todos os alunos para uma educação mais inclusiva. O normativo refere “O presente decreto-lei estabelece os princípios e as 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” (art.º 1.º, n.º 1).
O conceito de autodeterminação não estava explicitamente referenciado; contudo, só se sentia a sua presença e manifestação, no momento da elaboração do Programa Individual de Transição (PIT) para a vida ativa, do aluno com Currículo Específico Individual, onde o discente era questionado sobre as suas expectativas e interesses futuros, permitindo-lhe legitimar a sua tomada de decisão.	Referência explícita ao conceito de “Autodeterminação”, em que o aluno possui um papel ativo na definição do seu programa educativo. “Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões.” (art.º 3.º, alínea f).
A visão holística estava presente; o documento legal refere a necessidade de “mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial se desenvolver o funcionamento biopsicossocial” (Preâmbulo), contribuindo para se entender e perceber o aluno numa dimensão integral, entendendo as suas vivências, as suas interações, atitudes, comportamento, dificuldades e expectativas.	Visão holística do aluno, incluindo os fatores ambientais como crucial para a estratégia de aprendizagem. “Para a visão integrada e contínua da abordagem educativa que agora se advoga contribui decisivamente um processo de avaliação de apoio à aprendizagem - que considera aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também fatores ambientais” (Preâmbulo).
Não menciona de forma evidente a importância da autonomia da escola.	Referência à necessidade de atribuir maior autonomia às escolas para traçar medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Como menciona o normativo “Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais” (Preâmbulo).
Conceito de Currículo Específico Individual (CEI) como medida de adequação do processo de ensino, pressupondo alterações significativas no currículo comum. O decreto-lei refere “na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem” definido pelo conselho de docentes ou conselho de turma” (art.º 21º, n.º 2).	Extinção da medida CEI, definindo-se para cada aluno de um <i>programa educativo individual</i> , centrado no aluno, com colaboração dos pais e encarregados de educação. Consiste numa planificação centrada na sua pessoa, em que se identificam as medidas de suporte à aprendizagem que promovem o acesso e a participação em contextos inclusivos. Assim o decreto “contém a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação” (art.º 24.º, n.º 1).
As medidas educativas (art.º 16º) para a adequação do processo de ensino e de aprendizagem são muito limitadas e padronizadas, resumindo-se a: a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de	Existe uma hierarquização de medidas de suporte à aprendizagem e a inclusão consoante as necessidades, a intervenção multinível, que inclui: <i>medidas universais</i> , para todos os alunos (art.º 8); <i>seletivas</i> (art.º 9º) e <i>adicionais</i> (art.º 10º). As medidas deverão ser, preferencialmente, implementadas no contexto de aula.

avaliação; e) Currículo específico individual; f) Tecnologias de apoio.

Valoriza, mas não esclarece em que moldes os pais ou encarregados de educação podem/ devem participar do processo educativo dos educandos. “Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei” (art.º 3º, n.º 1).

Criação de unidades especializadas para alunos com alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, subjacente ao conceito de concentração de alunos com iguais limitações/necessidades em escolas de referência, a saber: Unidades de Apoio Especializado à Multideficiência e Surdo Cegueira congénita e Unidades de Ensino Estruturado (Autismo).

Não menciona de forma sistemática os recursos humanos, organizacionais e na comunidade. Contudo, menciona a necessidade das escolas desenvolverem de forma “isolada, ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras”.

Para a intervenção era necessário recorrer à referenciação e posterior avaliação do aluno pelo Diretor de Turma/Professor Titular, docente de Educação Especial e Técnicos Especializados (Psicólogo, Terapeuta da Fala). Após essa avaliação era elaborado o Relatório Técnico Pedagógico (RTP) e, caso o aluno fosse elegível pelo decreto-lei e tivesse a concordância do Encarregado de Educação, passava-se para a elaboração do PEI (Programa Educativo Individual), estando previstas as medidas educativas (art.º 16.).

O prazo para a elaboração da avaliação e respetivos relatórios é de 60 dias após a sua entrada nos serviços administrativos e diferimento do órgão de gestão (art.º 6.º, n.º5).

As adequações ao processo de avaliação (art.º 16º) eram medidas educativas atribuídas aos alunos com NEE que necessitassem no seu processo de ensino/aprendizagem e que estavam previstas no seu PEI.

Reforço do papel dos pais ou encarregados de educação, como elementos ativos em todo o processo educativo. O decreto-lei refere “Os pais e encarregados de educação têm o direito a: a) Participar nas reuniões da equipa multidisciplinar; b) Participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual; c) Solicitar a revisão do programa educativo individual; d) Consultar o processo individual do seu filho ou educando; e) Ter acesso a informação adequada e clara relativa ao seu filho ou educando” (art.º 4.º, n.º 2).

Criação de um modelo de “Centro de Apoio à Aprendizagem” em ambiente escolar. Utilizando os recursos humanos e materiais internos, com o objetivo de integrar e incluir todos os alunos com necessidades educativas no ambiente escolar.

Identifica os recursos específicos a vários níveis: humanos, organizacionais e na comunidade. Reforçando a cooperação, sempre que necessário, em várias áreas nomeadamente da “educação, da formação profissional, do emprego, da segurança social, da saúde e da cultura” (art.º 11.º, n.º 5). Define a organização da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva.

Após a referenciação a avaliação é realizada pela equipa multidisciplinar. Se da avaliação resultarem medidas seletivas, a equipa elabora o RTP, caso sejam necessárias medidas adicionais de apoio à aprendizagem, a equipa multidisciplinar elabora o RTP e o PEI.No caso das Medidas Universais não se aplicam os documentos referidos.

De acordo com os artigos 20.º, 21.º e 22.º, para as medidas Universais, a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva tem 10 dias úteis para determinar a necessidade dessas medidas. Após a identificação da necessidade de medidas seletivas e/ou adicionais de apoio à aprendizagem o Diretor tem 3 dias úteis para solicitar a elaboração RTP pela equipa multidisciplinar (a ocorrer nos 30 dias úteis seguintes). Após a sua conclusão, a equipa multidisciplinar tem 5 dias úteis para submeter à aprovação dos pais. A homologação pelo Diretor(a) ocorrerá nos 10 dias úteis seguintes, ouvido o Conselho Pedagógico.

Surtem as Adaptações ao processo de avaliação (art.º 28º), não como medidas de apoio à aprendizagem, mas como elemento central na dimensão de natureza formativa de todos os alunos, como um direito que lhes assiste. As adaptações dividem-se em internas e externas. As avaliações internas são da responsabilidade da escola, enquanto a avaliação externa é de responsabilidade repartida entre a escola (Ensino Básico) e o Júri Nacional de Exames (secundário).

A escola inclusiva tem como princípio fundamental, que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas dificuldades ou diferenças, devendo possibilitar uma educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade e as diferentes necessidades e capacidades, características e expectativas de aprendizagem dos alunos e das comunidades, eliminando todas as formas de discriminação (UNESCO, 2008), assim como, dar mais qualidade à diversidade, assim como dar mais diversidade à qualidade (Rodrigues, 2009), e onde todos possam aceder às oportunidades para aprender e que a mesma lhe possa responder às suas necessidades.

1.2. Multideficiência: conceptualização e etiologia

Conceptualização

O conceito de multideficiência não tem tido um consenso alargado, quer no que concerne à sua definição, quer no seu enquadramento no âmbito das perturbações do desenvolvimento, quer no que concerne à sua definição, quer no seu enquadramento no âmbito das perturbações do desenvolvimento. Contudo, tem estado presente um denominador comum que é defendido por diversos autores, a existência de uma incapacidade intelectual severa ou profunda, associada a uma ou mais dificuldades, motora ou sensorial.

Segundo Contreras e Valência (1997, p. 378), a Multideficiência é definida como sendo “o conjunto de duas ou mais incapacidades ou diminuições de ordem física, psíquica ou sensorial”.

Cloninger (2004) apresenta uma definição semelhante, referindo que o indivíduo com multideficiência revela necessidades educativas graves, derivadas da combinação de mais do que uma deficiência e não permitindo uma intervenção educativa homogênea e direcionada especificamente para um único problema em particular. Para este investigador, as dificuldades intelectuais não são especificadas como uma condição necessariamente presente.

De acordo com Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira e Vilhena (1998), a multideficiência é característica de indivíduos com uma deficiência intelectual grave ou profundo e, simultaneamente, uma deficiência sensorial e/ou motora.

Orelve, Sobsey e Silberman (2004) vinculam essa ideia, acrescentando que toda criança/jovem com multideficiência, que apresenta uma problemática intelectual grave,

necessitará sempre de um apoio permanente e dependência total ou quase total do adulto, nomeadamente, ao nível das atividades da vida diária e mobilidade, bem como, de cuidados específicos de saúde, dadas as suas necessidades físicas, médicas, educacionais, emocionais e sociais.

Para Correia (2008, p. 27), a multideficiência é um “conjunto de deficiência numa mesma criança, tal como deficiência mental e deficiência visual, paralisia cerebral e deficiência mental, causadoras de problemas de desenvolvimento e educacionais severos que requerem intervenções específicas de acordo com a concomitância da problemática”.

Segundo Nunes (2008), o indivíduo com multideficiência, para além do comprometimento intelectual grave, habitualmente apresenta graves limitações no domínio da comunicação/linguagem e mobilidade. A sua comunicação verbal não é eficiente devido aos problemas da fala e vocalização de sons, apresentando acentuadas dificuldades motoras e de mobilidade, cujas limitações condicionam fortemente a sua atividade e participação, e a forma como interagem com o meio físico e social onde estão inseridos. Como sequência das dificuldades citadas, as suas aprendizagens e desenvolvimento não se processam de forma natural (Saramago, Gonçalves, Nunes, Duarte & Amaral, 2004).

Pode-se encontrar uma definição similar nas normas orientadoras para as Unidades de Apoio Especializadas em Multideficiência e Surdo Cegueira congénita, emanadas pelo Ministério de Educação (ME, 2005, p. 15), cuja redação refere que se consideram,

(...) alunos com Multideficiência os que apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações acentuadas no domínio motor e/ou domínio sensorial (visão ou audição) e que podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos. Estas limitações dificultam a interação natural com o ambiente, colocando em grande risco o desenvolvimento e o acesso à aprendizagem.

Deste modo, o acesso ao meio envolvente da criança/jovens com incapacidades várias, está condicionado devido às suas limitações cognitivas, motoras e/ou sensoriais que apresentarem.

Daqui se afere, que este conjunto de incapacidades, constituem uma barreira à aprendizagem e ao seu desenvolvimento social e pessoal do indivíduo, uma vez que o impossibilita de interagir voluntariamente e de forma autónoma com o meio onde está inserido.

Na perspectiva de Simeonsson (1994, citado por Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008, p.15) “a criança com multideficiência enquadra-se no grupo de alunos com Necessidades Educativas Especiais de baixa frequência e alta intensidade.” A criança/jovem com Multideficiência apresenta uma causa biológica inata ou congénita, pelo que necessita de apoio educacional especializado e individualizado, e frequentemente, serviços médicos acrescidos, dado os *handicaps* cognitivos e motores e/ou sensoriais serem bastante significativos (cegueira, surdez, paralisia cerebral, microcefalia, neurológicos, entre outros) (Bairrão et al., 1998, citado por Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008).

No relatório elaborado em 2002, pelo Observatório dos Apoios Educativos do Departamento de Educação Básica, sobre as “Crianças e Jovens com Multideficiência e Surdocegueira”, concluiu-se que o domínio mais afetado dessas crianças é o intelectual, estando associadas outras limitações como a comunicação, saúde física, visão e da audição. Na literatura mais atual, verifica-se uma preocupação na procura de uma definição mais objetiva e aproximada do conceito de multideficiência e na determinação dos diferentes subgrupos de indivíduos que integram este grupo. Considera-se que a pessoa com multideficiência tem um desenvolvimento intelectual igual ou inferior a 24 meses de idade. Manifestam dificuldades em interagir naturalmente com objetos e em comunicar (Pawlyn & Carnaby, 2009; Vlaskamp & Van der Putten, 2009).

Evidenciam, igualmente, limitações motoras e sensoriais bastantes significativas, assumindo uma postura corporal incorreta, deformidades ósseas significativas, elevado tónus muscular (Distonia e Espástica) ou baixo tónus muscular (Hipotonia) e dificuldades na coordenação oculo manual, mobilidade reduzida. Segundo os mesmos investigadores a multideficiência envolve crianças/jovens com “Profound Intellectual and Multiple Disabilities” (PIMD), “Profound and Multiple Learning Disabilities” (PMLD) e Multiple Disabilities and Visual Impairment (MDVI). Enquadram-se neste último grupo os alunos com limitações visuais graves, combinadas com dificuldades intelectuais e/ou motoras, (Pawlyn & Carnaby, 2009; Vlaskamp & Van der Putten, 2009).

Em síntese, constatamos que os vários autores consideram a Multideficiência, como um grupo bastante heterogéneo, onde existe um défice cognitivo bastante significativo, ao qual estão associadas outras deficiências motoras e sensoriais. Estes indivíduos evidenciam uma deficiência grave ou profunda nas funções e estrutura do corpo (intelectual, sensorial, motora, comunicação, saúde), o que condiciona fortemente o seu desempenho ao nível da atividade e participação, em especial, ao nível do processo de ensino/aprendizagem das

noções básicas para vida, nos relacionamentos interpessoais e com o mundo que os rodeia, manifestando, na maioria dos casos, a necessidade de cuidados de saúde específicos e de um apoio personalizado, individualizado e continuado.

Etiologia da Multideficiência.

As causas da Multideficiência são diversas, podendo ter origem no momento da concepção, do nascimento, ou no decorrer da vida da criança, sendo deste modo, a abordagem etiológica de cariz pré, peri ou pós-natal, podendo provocar deficiências múltiplas graves (Smith, 2008).

As pessoas com limitações graves nos vários níveis do seu desenvolvimento, quer sejam mentais, motores, intelectuais, sensoriais ou outros, constituem um grupo muito díspar entre si, na idade, competências, limitações, necessidades, interesses e experiências (Downing & Eichinger, 2008), pelo que a realização do diagnóstico se torna difícil, dada a complexidade e a diversidade dos vários enquadramentos. As dificuldades poderão ser sistematizadas da seguinte forma: i) indivíduos com incapacidade intelectual profunda, com outras limitações associados; ii) indivíduos que apresentam um comportamento adaptativo semelhante ao da incapacidade intelectual profunda, embora a causa relacionada com outras problemáticas associadas; iii) indivíduos diagnosticados com incapacidade intelectual profunda; no entanto, a causa primordial é uma perturbação do autismo ou psicose.

Existe uma vasta combinação de fatores que determinam as causas da multideficiência, as dificuldades diagnosticadas relacionam-se com o momento em que surge o problema, as pessoas que afetam e a forma como agem.

De acordo com Kirk e Gallagher (2000) a multideficiência pode resultar principalmente de uma etiologia congénita ou adquirida, uma vez que no momento da concepção, podem ocorrer mutações genéticas ao nível dos cromossomas ou erros congénitos do metabolismo, como a fenilcetonúria. A presença de lesões orgânicas graves repercute-se ao nível do funcionamento do sistema nervoso central, mas também prejudica outros órgãos, tais como o dos sentidos, os membros, a fala, a saúde em geral, implicando, entre outros, problemas tão diversificados como a epilepsia, dificuldades de alimentação, controlo dos esfíncteres.

Smith (2008) considera a existência das seguintes causas ambientais da multideficiência, distribuídas fatores Pré-natais, Peri-natais e Peri-natais:

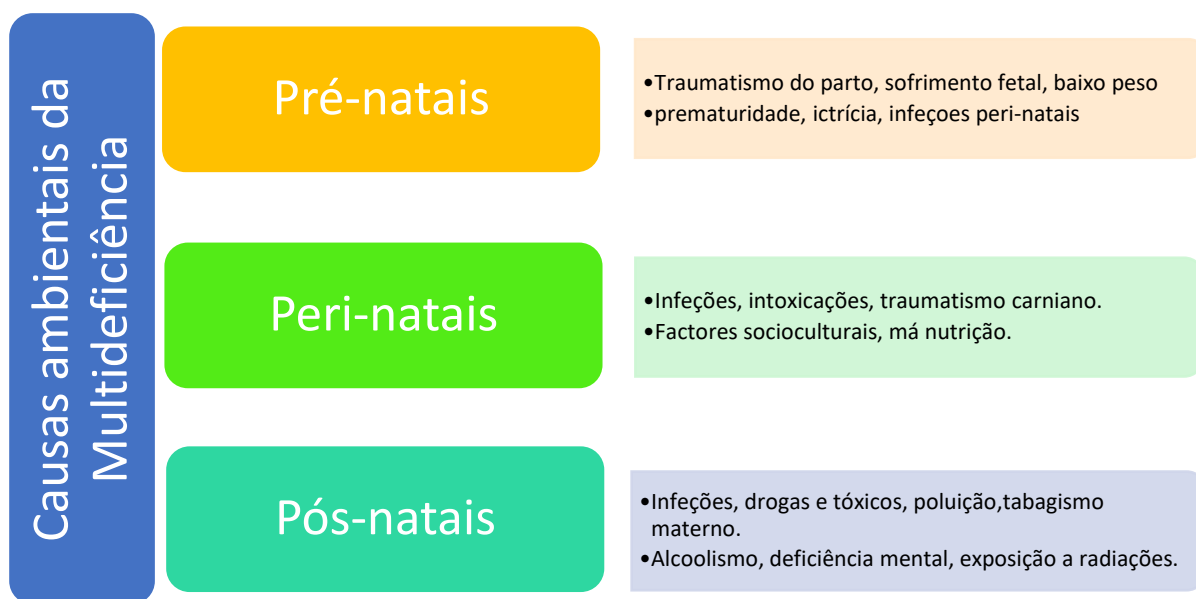


Figura 2 – *Causas ambientais da Multideficiência*

Nota. Adaptado de “Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão”, de D. Smith, 2008.

Podemos aferir então, que as causas segundo o autor, estão relacionadas com lesões orgânicas graves, tendo consequências igualmente graves, nomeadamente ao nível do sistema nervoso central. Estas causas e associação das mesmas, serão responsáveis pela afetação dos órgãos dos sentidos (audição, visão e fala), dos membros (superiores e inferiores), originando o surgimento de epilepsia, problemas cardiovasculares, problemas respiratórios, dificuldades na alimentação, controlo dos esfíncteres, dificuldades de comunicação e linguagem, mobilidades, entre outras patologias.

Segundo Kirk e Gallagher (2000), na sua obra clássica nesta área, são várias as causas associadas que poderão estar na origem da Multideficiência (Tabela 2):

Tabela 2
Multideficiência: causas e efeitos.

Momento de ocorrência do problema	Agentes que afetam	Forma como atua	Resultado típico
	Translocação de pares de cromossomas	Mudanças sérias no embrião e no feto, muitas vezes fatais	Certos agrupamentos dos cromossomas podem levar à Síndrome de Down e à Deficiência intelectual.
<i>Conceção</i>	Erros congénitos do metabolismo como a fenilcetonúria (lesão no cérebro das crianças com graves sequelas neurológicas e intelectuais)	Anoxia (falta prolongada de oxigénio durante o processo de nascimento). Danos no desenvolvimento fetal.	Resulta em deficiência grave ou outras complicações; Pode ser revertido parcialmente quando diagnosticado cedo e administrando-se uma dieta especial.
<i>Pré - Natal</i>	Medicamentos como talidomida (medicamento usado como sedativo)	Medicamento usado como sedativo para a mãe que pode prejudicar o desenvolvimento normal do embrião.	Uma criança acentuadamente deformada com anomalias sérias no coração, olhos, ouvidos, membros superiores e inferiores e outras.
<i>Perinatal</i>	Anoxia (falta prolongada de oxigénio durante o processo de nascimento).	A falta prolongada de oxigénio pode causar destruição irreversível de células cerebrais.	Criança com Paralisia Cerebral que pode ou não ter Deficiência Intelectual e outras anomalias que afetam a visão e a audição. Pode levar a uma variedade de problemas, como uma falta de atenção e Hiperatividade; causa Epilepsia. Deficiência Intelectual e problemas de comportamento.
<i>Pós-Natal</i>	Encefalite e meningite	Doenças infecciosas (sarampo, coqueluche entre outras) podem levar à inflamação e destruição das células do cérebro.	

Nota. Adaptado de “Educação da criança exceccional”, de S. Kirk e J. Gallagher, 2000, p. 416.

Como podemos verificar, a interação entre as diferentes incapacidades, associadas às vivências e experiências da pessoa com multideficiência, dificulta e complexifica o processo de ensino e aprendizagem (Snell, 2002; Vlaskamp & Van der Putten, 2009).

Na realidade, a multideficiência ao nível do seu diagnóstico considera-se uma tarefa de elevada complexidade, pois a criança/jovem pode apresentar um conjunto de necessidades devido à sua problemática, pelo que requer uma atenção afincada, cuidada e atenta, sendo esta uma das maiores preocupações de quem cuida destas crianças e jovens, quer seja na área da saúde, da educação e área social.

Orelve, Sobsey e Silberman (2004) referem a existência de três grupos de necessidades inerentes à multideficiência, a saber: *i*) Necessidades físicas e médicas, *ii*) Necessidades educativas; *iii*) Necessidades sócio emocionais.

No concerne às necessidades físicas e médicas, a causa mais frequente da multideficiência é a Paralisia Cerebral, sendo responsável pela limitação significativa da postura, mobilidade e muscular, tendo implicação ao nível das restrições dos seus movimentos e deformidades ósseas e esqueléticas, pelo que o maior cuidado a ter relaciona-se com o seu

posicionamento, relaxamento e reforço muscular, assim como, a manipulação de objetos, fatores essenciais para o desenvolvimento e qualidade de vida do indivíduo com esta patologia.

A Paralisia Cerebral causa dificuldades motoras, principalmente nos membros do indivíduo, podendo existir muita variabilidade: pode ser apenas um braço ou dois, uma ou duas pernas, ou todos os membros. Algumas vezes, ela afeta até mesmo os movimentos da face. Essa condição força os músculos a contrair demasiadamente ou insuficientemente, às vezes os dois ao mesmo tempo. Deste modo, é comum que essas crianças sofram com dificuldades em manter uma postura, visto que a limitação motora faz com que fiquem em posições dolorosas e não saudáveis. Não apenas o funcionamento dos músculos é afetado podendo ocorrer também situações de deficiência/incapacidade intelectual, convulsões, problemas visuais e auditivos, entre outros.

A Paralisia Cerebral (PC) caracteriza-se por um conjunto de disfunções de carácter neurológico e muscular que afetam a mobilidade e o controlo motor. O termo cerebral reporta-se às funções do cérebro e o termo paralisia às desordens de movimento e de postura. (Nielsen, 1999, citado por Martins, 2008, p. 95).

Assim, a PC implica desordens, permanentes, mas não imutáveis, do movimento e da postura, provocadas por uma lesão cerebral, que geralmente ocorre antes, durante ou logo após o nascimento. (*National Information Center for Children and Youth with Handicaps*, 1991; Rodrigues, 1989, citados por Martins, 2008).

No âmbito da Classificação Internacional de Doenças, 10ª edição (CID-10), a paralisia cerebral é encontrada pelo código G80.

A etiologia da Paralisia Cerebral tem por base os seguintes fatores: - Fatores pré-natais (1%): predisposição familiar, infeções (rubéola, citomegalovirus, toxoplasmose), trauma físico, entre outros; - Fatores perinatais (95%): trauma físico, anóxia, hemorragia intracraniana, entre outros; - Fatores pós-natais (4%): trauma físico, infeção (por exemplo: meningite), acidentes vasculares, anóxia, tumores, entre outros (Heward, 2000; Rodrigues, 1989; Schleichkorn, 1993, citados por Martins, 2008).

Neste contexto, devemos dar igualmente atenção, aos problemas sensoriais (audição e visão), que muitas vezes também estão comprometidos: *i*) Visão; na ótica de Correia (2008b), a deficiência/incapacidade visual diz respeito a uma incapacidade de visão significativa ou total que, mesmo depois de corrigida, afeta negativamente a realização escolar da criança. O termo inclui dois grandes grupos de crianças – as cegas e as portadoras de visão parcial/reduzida, ou baixa visão (em Portugal usa-se, por vezes, o termo ambliope para designar este grupo).

De acordo Correia (2008b), do ponto de vista clínico, um indivíduo pode ser considerado com deficiência/incapacidade visual quando apresenta significativas limitações na acuidade visual e no campo visual. Entende-se por acuidade visual a capacidade que a pessoa tem para perceber e discriminar pormenores de um objeto a uma determinada distância. Entende-se por campo visual a distância angular que o olho consegue abranger, sendo o da pessoa normovisual de cerca de 180° sem mover a cabeça.

Relativamente à tipologia da dificuldade visual, cegueira e baixa visão, de acordo com Correia (2008b), pode ser caracterizada da seguinte forma: *Cegueira*: Acuidade visual binocular corrigida entre 1/20 e 1/50 ou com um campo visual com ângulo <10° (N=180°); ausência total de visão ou simples percepção luminosa; *Baixa Visão*: parcial (acuidade visual no melhor olho e com correção entre 1/10 e 3/10 e sem problemas no campo visual); residual (acuidade visual <1/10 e um campo visual <ou = 20°); apesar das limitações usa ou é potencialmente capaz de usar a visão para o planeamento e ou execução de uma tarefa.

No que diz respeito às dificuldades auditivas, Correia (2008b) refere que o surdo apresenta uma deficiência/incapacidade auditiva decorrente de uma lesão no aparelho auditivo, impossibilitando a pessoa de ouvir ou na dificuldade de ouvir determinados sons, sempre numa perspetiva clínica. No contexto sociocultural, ser surdo é pertencer a uma comunidade minoritária com um componente linguística e cultural específica de quem possui dificuldades auditivas significativas, nomeadamente de carácter definitivo. O autor refere ainda, que o termo técnico para designar surdez ou perda auditiva é hipoacusia. As perdas de audição definem-se segundo o seu tipo e grau. Existem três tipos de surdez: i) *de transmissão*, referente a um problema do ouvido médio e/ou externo, na maioria dos casos temporária; ii) *neuro-sensorial*, relativa a um problema do ouvido interno e/ou nervo auditivo, de carácter definitivo; iii) *mista*, referente a uma conjugação dos dois tipos de perda. Em relação ao grau de surdez, pode ser: *ligeiro*, perda média entre 40 e 69 db); *moderado ou médio* (perda média de 70 a 99 db); *profundo* (perda superior a 100 db).

Assim, a pessoa com surdez não é capaz de utilizar a audição para compreender a fala, mesmo tendo aparelho, pelo que a perda auditiva é tão grande que torna a criança incapaz de compreender a fala através do ouvido. Contudo, alguns sons poderão ser percebidos através da audição residual, a criança utiliza a visão como primeira modalidade para a aprendizagem e comunicação. A pessoa com hipoacusia apresenta uma perda auditiva que torna necessárias, algumas adaptações; contudo, compreende e responde à fala e a outros estímulos auditivos, geralmente com a ajuda do aparelho auditivo. As aptidões

de linguagem e da fala, embora possam revelar um atraso ou ser deficientes, desenvolvem-se sobretudo através do canal auditivo (Correia, 2008b).

Todavia, não devemos descurar os vários aspetos que estão associados a esta população com PC, nomeadamente, crises convulsivas, crises de epilepsia, que com a medicação adequada é possível atenuar estes problemas adicionais. Contudo, como em todos os tratamentos, os medicamentos podem apresentar efeitos secundários e provocar danos colaterais. Para além disso, não se pode deixar de considerar os problemas músculo-esqueléticos e respiratórios.

Relativamente aos problemas músculo-esquelético associados à PC, de acordo com a literatura (Leite & Prado, 2004; Martins, 2008) podem apresentar-se de várias formas clínicas, Hemiplegia (Espasticidade), Hemiplegia bilateral (tetra ou quadriplegia), Diplegia, Discinesia, Ataxia e Mista, a saber:

i) *Espasticidade* (ocorre em 50-60% dos casos) - desordem piramidal; caracteriza-se por desarmonia de movimentos voluntários; alteração da coordenação agonista – antagonista; presença de um movimento voluntário, lento e explosivo, mas organizado; a linguagem é explosiva e com longas pausas.

ii) *Atetose* (ocorre em 20% dos casos) - desordem dos gânglios basais; caracteriza-se por uma disfunção dos reflexos posturais; movimentos involuntários desorganizados que dificultam a sua realização; elevada amplitude de movimentos (fixação das articulações); níveis tónicos flutuantes; problemas de articulação ligeiros ou ausência de linguagem falada.

iii) *Ataxia* (ocorre em 1-10% dos casos) - desordem do cerebelo; caracteriza-se por descoordenação de movimentos, marcha alargada, com frequentes problemas de equilíbrio, descoordenação global e tremor a acompanhar os movimentos voluntários (instabilidade de movimentos/desadequação face às solicitações do meio).

Face ao exposto, o tipo de *PC espástico* caracteriza-se pela rigidez e fraqueza dos músculos, podendo afetar todos os membros do corpo — braços e pernas —, dando origem à condição chamada de tetraplegia (quadriplegia), ou apenas na parte inferior do corpo (paraplegia). Quando os dois lados do corpo são afetados, trata-se de uma diplegia; quando a paralisia acontece em apenas um dos lados do corpo, fala-se em hemiplegia. As crianças/jovens com esta problemática poderão não andar mas, quando conseguem, o andar é caracterizado pelo “arrastar” de uma perna para a frente da outra, cruzando-as. Esse tipo de marcha é chamado de “marcha em tesoura”. Neste tipo de PC, especialmente nos quadros de tetraplegia, geralmente está associada a limitações intelectuais (muitas vezes

graves), convulsões e disfagia (dificuldade em engolir). Na PC *discinética* ou *atetóide* verifica-se a presença de movimentos involuntários que, mesmo lentos, são espontâneos. Além disso, podem ser contorcidos, abruptos e espasmódicos, mas tendem a cessar durante o sono. Essas crianças costumam ter inteligência normal, porém dificuldades com a produção e entendimento da linguagem. Na PC do *tipo atáxico*, as crianças apresentam fraca coordenação motora e músculos, mas conseguem movimentar-se. Na sua generalidade, apresentam tremores, dificuldade para fazer movimentos rápidos e problemas com a coordenação fina, envolvida na realização de movimentos precisos. A marcha costuma ser desorganizada, cambaleante e com as pernas abertas. Na PC do tipo misto, as crianças poderão evidenciar sintomas dos dois tipos de PC, sendo que o mais comum é a combinação entre paralisia espástica e discinética. Em geral, essas crianças também apresentam limitações intelectuais graves (Leite & Prado, 2004; Martins, 2008; Nunes & Amaral, 2008).

Em relação às necessidades educativas, um aluno com elevado grau de incapacidades apresenta um quadro complexo e específico, em função das variadas limitações, nomeadamente, na vertente músculo-esquelético e sistema nervoso central, o que o limita em toda a atividade e participação. Tais dificuldades estão relacionadas com vários aspetos, dos quais se destacam a interação com o meio ambiente, compreensão do meio envolvente, aquisição de competências, concentração/atenção, pensamento, tomada de decisões sobre a vida (autodeterminação), resolução de problemas, entre outros. Estas limitações variam de acordo com o grau de deficiência/incapacidade, implicam uma reduzida oportunidade de experiências, dificuldades no tratamento da informação, diminuídas oportunidades de interação com objetos e pessoas, dificuldades de simbolização, inexistência de linguagem e transtornos no processo de alimentação (Nunes & Amaral, 2008).

Face a este conjunto de dificuldades, associadas às limitações sensoriais, existe a necessidade de uma intervenção adequada, essencialmente, de uma comunicação apropriada, uma vez que a maioria destas crianças/jovens apresenta elevadas dificuldades na linguagem para poder comunicar de uma forma fluente, sendo mais frequente, a comunicação não-verbal (gestos, sinais, emoções, sentimentos). Por isso, uma intervenção educativa mais especializada, quer através do uso de tecnologias de apoio adequadas, Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (SAAC), quer através de *software* adaptado e específico para a comunicação, possibilitam que se vá ao encontro das especificidades e necessidades do aluno em termos físicos e médicos.

Quanto às necessidades emocionais, estas crianças/jovens apesar das suas incapacidades neuro motoras e/ou neurológicas, entre outras, são pessoas com sentimentos, com emoções, transmitem e simbolizam afetos, pelo que necessitam de atenção, afeto e de oportunidades para poderem interagirem com os seus pares e com os adultos, através de relações afetivas e sociais. Este tipo de suporte constitui uma dimensão relevante para poderem participar no seu meio envolvente, familiar, escolar e social. Neste contexto, o sistema educativo deve proporcionar, em articulação com todos os intervenientes educativos, estratégias planeadas e sistematizadas e tomadas de decisão, que permitam o desenvolvimento sustentado e objetivo destas crianças/jovens, visando o seu bem-estar e a sua integração numa sociedade de pleno direito (Barroso & Mesquita, 2014; Nunes & Amaral, 2008).

1.3. Estruturas de apoio à multideficiência

Muito se tem falado sobre os apoios especializados, quer através de recursos adequados, físicos e humanos, quer através de práticas e estratégias de inclusão dos alunos com incapacidades várias, sejam elas motoras, sensórias, psicomotoras, neurológicas, intelectuais, em espaços integradores e inclusivos, que na ótica dos vários investigadores tem de ser a turma do ensino regular junto dos seus pares. Contudo, quando falamos em alunos NEE com problemáticas graves e muito graves, temos de ter muito cuidado com as medidas educativas e sociais a implementar, de modo a que a sua integração no meio envolvente e na sociedade seja feita de uma forma justa e equitativa.

Apesar de todas as dificuldades sentidas em levar a cabo as medidas adequadas e inclusivas, têm ocorrido alterações, tanto em Portugal como noutros países, dando-se relevo às perspetivas inclusivas, desafiando todos os que lidam com estas crianças e jovens, famílias e profissionais a enfatizarem as suas capacidades e a promoverem situações de aprendizagem estimulantes e significativas, nos mais diversos contextos.

Relativamente ao problema elencado, segundo Nunes (2008) refere que um dos grandes desafios da educação dos alunos com multideficiência é a promoção de experiências de aprendizagem significativas. Para o efeito, o citado autor, considera a existência de três objetivos: *i)* experiências idênticas às dos seus pares sem NEE; *ii)* experiências que vão ao encontro das suas necessidades de aprendizagem; *iii)* experiências realizadas em contextos naturais, nomeadamente, em contexto da sala de aula.

Na perspectiva de Correia (2001), para que alunos com multideficiência possam ter sucesso, é necessária uma reestruturação significativa do nosso sistema educativo, apoiada nos seguintes pressupostos: - *atitudes* – os profissionais devem acreditar na possibilidade de sucesso destes alunos; - *formação* - de profissionais e dos pais; - *cooperação* entre os vários intervenientes, professores, pais e outros técnicos, na planificação e programação das atividades; - *gestão de recursos* – a gestão da escola representa um papel fundamental na gestão dos recursos e de envolvimento da comunidade no processo de ensino/aprendizagem.

Para Nunes e Amaral (2008), é fundamental garantir o acesso dos alunos com multideficiência a conteúdos específicos, que assegurem a sua inclusão social. Estes alunos precisam de se envolver em atividades funcionais, que decorram de experiências vividas em situações naturais.

Na mesma linha, Nunes (2008) salienta a importância de os alunos com acentuadas limitações, nomeadamente os que apresentam multideficiência, terem acesso a serviços e apoios especializados que potencializem ao máximo as suas oportunidades de aprendizagem, de modo a promover o sucesso nos contextos educativos onde se inserem. Investigações realizadas demonstraram que turmas onde existem alunos com deficiência, nas suas representações sociais, apresentam atitudes favoráveis à sua integração/inclusão, verificando-se que, o relacionamento interpessoal e a relação de interajuda que existia nas turmas desses alunos eram mais positivas do que noutras, onde não existiam alunos com dificuldades. As situações quotidianas e estruturadas de interação com alunos com deficiência/incapacidade propiciam o desenvolvimento de sentimentos como a ajuda, a cooperação, a partilha, a tolerância e a solidariedade.

Na realidade, a educação de alunos com incapacidades graves e muito graves continua a ser na atualidade um desafio, em especial para a implementação de uma escola inclusiva, uma vez que a carência de recursos humanos e materiais, em contexto de sala de aula, tornam a escola regular (escola pública) num ambiente deficitário em relação ao processo de ensino/aprendizagem e por conseguinte, o seu desenvolvimento pessoal e social. Foi com este intuito que foram criadas as Unidades de Apoio Especializado para a Educação de alunos com Multideficiência e Surdocegueira congénita (UAEM), preconizado no art.º 26º, do Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Estas constituem-se como um recurso pedagógico das escolas do Ensino Regular destinadas a promover e a facilitar a inclusão dos alunos portadores de multideficiência, integradas num espaço multidisciplinar e privilegiado para crianças/jovens e famílias, que facilite o acesso das famílias a um

conjunto de serviços multidisciplinares e terapêuticos (Terapia da Fala, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Terapia de Reabilitação Físico-motora). Estes espaços necessitam, em determinados momentos, de ambientes com um limitado número de estímulos, que são difíceis de conseguir numa sala de aula regular (DGIDC, 2008).

Em Portugal, a questão da colocação dos alunos com multideficiência em escolas do ensino regular, não tem sido pacífica nem unânime, pois muitos autores defendem que as estruturas privadas ou de solidariedade social sem fins lucrativos, onde se inserem a escolas de Ensino Especial são segregadoras. Contudo, outros considerarem ser a resposta mais adequada para alguns alunos, nomeadamente crianças e jovens portadores de severas incapacidades, défices sensoriais, lesões cerebrais massivas ou severos transtornos emocionais e comportamentais, que exigem uma atenção educativa contínua e especializada.

Esta questão tem merecido a nossa atenção e reflexão, sendo que não concordamos com a opção de carácter mais segregador, pois a escola pública possui meios físicos e humanos, capazes de dar resposta a todos estes alunos. Em linha com o que alude a Declaração de Salamanca, “As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, pp. viii-ix).

No âmbito do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o enquadramento das respostas educativas no processo educativo dos alunos NEE, através da implementação de medidas de acesso às adequações individuais dos alunos ao currículo comum, pela introdução de Tecnologias de Apoio e prestação de Apoio Individualizado, são criados os Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (CRTIC), com o objetivo de apoiar e avaliar a utilização de tecnologias e equipamentos, assessorando as escolas e agrupamentos dessa área. Para além das medidas referidas, esta nova legislação edificou quatro novas respostas diferenciadas nas escolas de ensino regular, por forma a dar resposta aos alunos com deficiências/incapacidades sensoriais e intelectuais graves, que necessitam de recursos específicos, a saber: as Escolas de Referência para a Deficiência Visual e Auditiva e as Unidades de Apoio Especializado à Multideficiência (UAEM) e Unidades de Ensino Estruturado (Autismo). Nestas unidades permanecem os alunos com patologias graves em tempo parcial e têm como objetivo promover a integração nas turmas e no quotidiano das escolas. Estas plataformas educativas, apesar de as mesmas poderem ser considerados espaços segregativos por alguns autores, verifica-se

que elas são promotoras de inclusão, pois caso não existissem, os alunos que as frequentam, seriam encaminhados para instituições de Ensino Especial tradicionais.

1.3.1. O papel das Unidades de Apoio Especializado à Multideficiência

Nunes e Amaral (2008) referem que a organização das respostas educativas para os alunos com multideficiência não difere, no essencial, da desenvolvida com todos os outros alunos, na medida em que a inclusão na comunidade e a qualidade de vida são propósitos comuns a todos os seres humanos, pelo que na educação destes alunos devem ser dadas oportunidades para que cada um alcance o máximo de independência possível, participe na vida da comunidade, de acordo com as suas potencialidades e realize aprendizagens significativas.

Neste contexto, tem-se realizado um conjunto de estratégias e intervenções permitindo a inclusão das pessoas com limitações sensoriais e motoras em todo o contexto escolar, desafiando todos os que lidam com estas crianças e jovens, famílias e profissionais a enfatizarem as suas capacidades e a promoverem situações de aprendizagem estimulantes e significativas, nos mais diversos contextos.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, com o objetivo de promover a igualdade oportunidades e a qualidade de ensino, associado à promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso de todos os alunos, tenham eles ou não necessidades educativas, veio enquadrar as respostas educativas aos alunos NEE graves de carácter permanente, no sentido de dar uma resposta adequada às necessidades de cada aluno e de acordo com a sua problemática e incapacidade demonstrada. Por conseguinte, as Unidades de Apoio Especializado à Multideficiência e Surdocegueira congénita (UAEM) têm como intuito prestar um “(...) apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas” (art.º 26º, n.º 1, Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

Estas unidades são muito importantes, bem como os seus contextos onde são colocados, pois permitem a implementação de oportunidades de desenvolvimento pessoal, escolar e social e serem consideradas um recurso especializado, já que se destinavam a desenvolver atividades específicas diferenciadas (Barroso & Mesquita, 2014). Esta resposta educativa especializada pressupõe o acompanhamento e organização do percurso

escolar dos alunos, devendo-se ter em consideração os processos de transição entre os diferentes níveis de ensino. Neste aspeto, segundo a DGIDC (2005), o órgão de Gestão tem um papel fundamental na organização dessa resposta educativa e na sua adequação às necessidades e competências dos alunos em causa.

As UAEM constituem um recurso pedagógico por excelência dos Agrupamentos de Escolas (AE), destinadas a proceder e facilitar o processo de inclusão dos alunos com multideficiência, sendo vistas como um espaço que possibilita um atendimento multidisciplinar e privilegiado para crianças/jovens e famílias, que facilita o acesso das famílias a uma gama de serviços multidisciplinares e, simultaneamente, o trabalho de equipa dos profissionais envolvidos, assim como uma maior proximidade às famílias. Estes alunos necessitam de ambientes estimulantes e adequados à sua incapacidade, que são difíceis de alcançar numa sala de aula do ensino regular (DGIDC, 2005).

Ladeira e Amaral (1999) designam as UAEM como “salas de recursos”, espaço onde os alunos com multideficiência se deslocam para realizar as atividades de apoio à sua autonomia, quer motoras, quer ao nível da comunicação e linguagem, que podiam ser executadas em conjunto com os seus pares de turma.

De acordo com as normas da DGIDC (2005), as unidades especializadas foram criadas com os seguintes objetivos: *i)* permitirem uma gestão de recursos humanos e materiais mais eficazes, mais concentrada e potenciada; *ii)* propiciarem uma diversidade de estratégias que ajudem a vivenciar experiências de sucesso; *iii)* oferecerem oportunidades para um envolvimento mais ativo nas aprendizagens académicas e nas interações sociais.

Assim, a incorporação de um aluno num ambiente específico e especializado, depende essencialmente das necessidades específicas do aluno, dos desejos dos seus progenitores/família próxima e pelos resultados desejados e esperados de recurso. É nesta perspetiva, que a criação das UAEM deve ser suportada pelos seguintes fatores:



Figura 3 – *Requisitos para a criação da UAEM*

Nota. Adaptado de DGIDC, 2005, p.20.

Os requisitos enumerados que suportam a criação e a intervenção numa UAEM, incorporam um conjunto de recurso e de trabalhos de equipa, a fim de se consolidar e envolver uma equipa multidisciplinar na procura de soluções minimizadoras das dificuldades dos alunos com multideficiência, atendendo às suas particularidades e individualidades, quer na vertente das barreiras colocadas ao seu desenvolvimento e participação no contexto escolar, quer na vertente da aprendizagem, instigando todos os intervenientes educativos, a colaborarem para o empreendimento de ações articuladas, visando a interação em outros contextos e na incrementação das relações sociais, pessoais e de amizade. Em síntese, enriquecem o seu conhecimento que estas crianças possuem acerca do mundo que as rodeia (DGIDC, 2005).

Segundo Rodrigues e Nogueira (2011), entre os objetivos centrais de funcionamento das UAEM, preconiza-se a necessidade de participação destes alunos nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem, sugerindo-se que não se devem organizar como respostas isoladas e segregadas no contexto das escolas regulares. Isto revela a necessidade de se dinamizar e impulsionar a intervenção nas UAEM, tornando-as espaços multifacetados que incorporem nas atividades dirigidas aos alunos com multideficiência, fatores inclusivos e enriquecedores

de uma dinâmica coletiva e transversal nos vários contextos, escolares, familiares e comunitários, sempre numa perspectiva pluridisciplinar, com o intuito de dar uma resposta educativa funcional, oferecendo aos alunos experiências diversificadas e significativas, garantindo a melhoria da sua qualidade de vida.

Assim, tendo como referência o art.º 26º, do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, as UAEM tem como objetivos: a) promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos seus pares da turma a que pertencem; b) aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos; c) assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os adultos; d) proceder às adequações curriculares necessárias; e) adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e regular o envolvimento e participação da família; f) assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar; g) organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

Relativamente ao seu funcionamento e organização, a UAEM deve consagrar um processo inclusivo, suportado por um trabalho de equipa em que participam (DGIDC, 2005): a família do aluno; órgão de gestão; docentes de Educação Especial; docentes titulares de turma que têm o aluno com multideficiência; os responsáveis pelos diversos serviços da comunidade, que se preveem necessários, para responderem às necessidades individuais do aluno.

Ao nível da organização, a DGIDC (2005) refere as seguintes normas orientadoras: *i)* na transição entre ciclos deverá ser assegurado os processos de transição para que o aluno continue a usufruir de respostas educativas adequadas às suas necessidades específicas; *ii)* dever-se-á planear e organizar a mudança de ambiente educativo; *iii)* delinear e organizar a inserção na vida adulta de acordo com as necessidades de cada aluno de forma a garantir a sua qualidade de vida; *iv)* criar parcerias entre diversos serviços que consubstanciem o projeto de vida deliberado para cada um.

As UAEM devem assegurar os recursos materiais (ao nível da comunicação, mobilidade, posicionamento, alimentação e AVD's, onde se inclui a higiene) e humanos específicos e especializados (terapia da fala, Psicomotricidade, fisioterapia, terapia ocupacional, apoio psicológico e assistentes operacionais), numa perspectiva pluridisciplinar e organizados de acordo com a especificidade dos alunos integrados,

considerando este espaço como uma resposta educativa que oferece aos alunos experiências diversificadas, garantindo a melhoria da qualidade de vida dos alunos com multideficiência, assim como, proporcionar ambientes significativos e conjunturais aos alunos no âmbito da interação com pessoas e objetos e, conseqüentemente, realizar aprendizagens significantes (DGIDC, 2005).

De acordo com a DGIDC (2005), os ambientes devem ser organizados de forma a apoiar o aluno a perceber que pode ter naquele espaço um papel ativo, bem como, apreender a informação relevante que lhe é proporcionada pelos contextos e dar sentido às experiências vivenciadas.

Estes ambientes servirão para promover a inclusão dos alunos com multideficiência nas escolas e conseqüentemente, nas UAEM, pois o “(...) ambiente onde a criança/jovem se encontra é um fator de extrema importância a considerar no processo de aprendizagem, pelo que a respectiva estruturação é um aspeto fundamental a considerar no planeamento educacional e na definição das estratégias a usar.” (CRM, 2004, p. 106).

De acordo ainda com o Centro de Recursos para Multideficiência (CRM), do Ministério da Educação, ME (CRM – ME, 2004), a organização do Ambiente de Aprendizagem nas UAEM executam-se segundos os seguintes propósitos: a) satisfazer as necessidades individuais do aluno; b) ajudar o aluno a focalizar-se na informação relevante que lhe é fornecida pelos contextos; c) ajudar o aluno a dar sentido às experiências que vivencia e a perceber que pode ter aí um papel ativo como pessoa; d) estimular uma aprendizagem ativa; e) adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e regular o envolvimento e participação da família; f) compensar a falta de aprendizagem incidental; g) possibilitar o desenvolvimento de noções espaciais e temporais.

Contudo, é importante que a escola adeque os espaços físicos às necessidades dos alunos, permitindo uma melhor acessibilidade e condições ambientais, às atividades de desenvolvimento pessoal e social, promovendo a participação acentuada e inclusa dos alunos com multideficiência nos meios onde se encontram inseridos. A sua valorização permite o enriquecimento do processo de aprendizagem e inserção destes alunos na sociedade. Convém no entanto, identificar os elementos dificultadores dos ambientes acessíveis, caso, da circulação, compreensão, perceção e adequação dos espaços e atividades aos alunos com multideficiência (CRM – ME, 2004).

Segundo Corrêa e Manzini (2012, pp. 213-214):

As condições de acessibilidade física das escolas podem estar comprometidas devido à presença de barreiras arquitectónicas, pois muitas construções foram realizadas em épocas não muito recentes, quando o paradigma da inclusão e da filosofia do desenho universal não era concebido pela arquitectura dos edifícios públicos. Além disso, nessa época, não se considerava a presença dos alunos com deficiência, nas escolas de ensino comum. Em decorrência, as condições de acessibilidade física dessas escolas podem comprometer o acesso desses alunos (...).”

Silva (2009), refere que sem a existência de recursos adequados, os alunos com multideficiência não teriam a possibilidade de frequentar as escolas do ensino regular, devido às suas especificidades e problemáticas. Neste contexto, as UAEM eram consideradas como um recurso essencial para a efetivação de uma escola inclusiva e ao serviço da comunidade escolar. Este autor argumenta ainda, que caso a sua participação não se execute em parceria com os seus colegas de turma, as UAEM correriam o risco de serem entendidas como «salas de exclusão».

Para Ladeira e Amaral (1999), a inclusão de crianças com multideficiência nas salas ensino regular, deverá originar uma reflexão sobre o papel da escola no desenvolvimento e participação destas crianças. Considerando-se a escola como um local de maior magnitude de que um local de desenvolvimento de competências académicas, ao invés deverá tornar-se num espaço de vivências, aprendizagens diversas e de participação com os outros em atividades, potenciando o conhecimento da comunidade onde o aluno está inserido e a sua socialização com pessoas diferentes.

A inclusão de crianças com multideficiência nas salas de ensino regular, implica uma reflexão relativamente ao papel que a escola tem em relação a estas crianças, bem como à noção de sucesso. A escola é bem mais do que um local onde se aprende a ler e a escrever. É, possivelmente, um local onde se aprende a viver, a participar com os outros em atividades, a conhecer melhor a comunidade onde está inserido, a conviver com pessoas diferentes. Por seu lado, o sucesso não pode ser definido de forma linear, tendo em consideração produtos iguais para todos. À diversidade de competências dos alunos terá de corresponder uma diversidade de produtos a considerar em termos de sucesso”. (Ladeira & Amaral, 1999, p. 13).

Com a introdução do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, as UAEM deixam de ter o papel consignado pelo decreto anterior, sendo substituídas pelos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA). De acordo com o normativo em vigor, este espaço caracteriza-se por ser um recurso organizacional “...uma estrutura de apoio da escola, agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola” (art.º 13º, n.º 1).

Neste contexto, os CAA são apresentados com os seguintes objetivos gerais (n.º 2, art.º 13º), em colaboração com as demais estruturas e serviços da escola: *i)* apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo; *ii)* promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar; *iii)* promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma. ~

Entre os objetivos específicos dos CAA (n.º 6, art.º 13), salientamos: *i)* promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem; *ii)* apoiar os docentes do grupo ou turma a que os alunos pertencem; *iii)* apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo; *iv)* desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar; *v)* promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem; *vi)* apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

Perante o novo panorama legislativo, é pertinente questionar como se podem incorporar as anteriores UAEM e UEE no sentido de promover a inclusão escolar, com o propósito de implementar uma educação, atitude educativa e prática educativa, promotoras de igualdades de oportunidades e que atenda à diversidade dos alunos com multideficiência?

Se anteriormente os objetivos estavam bem delineados, salvaguardando os interesses dos alunos com multideficiência, quer fosse no contexto de sala de aula, quer fosse no interior das unidades, pela adoção de estratégias integradoras e multidisciplinares visando uma contextualização de uma escola inclusiva através do reconhecimento e desenvolvimento das competências dos alunos com multideficiência, no quadro do atual normativo, muitas questões se podem levantar, contraditórias ou não. Será que a escola inclusiva e a nova contextualização legislativa produziram as devidas alterações às práticas pedagógicas? Será que as escolas têm ao seu dispor os recursos humanos e materiais necessários para a construção da designada Escola para Todos? Será que a “nova” filosofia

inclusiva será executada com a qualidade pedagógica a que têm direito os alunos com multideficiência? O que acontecerá aos ambientes adequados, física e humanamente preparados, para a inclusão e o desenvolvimento dos alunos, quer no contexto da sua aprendizagem escolar, quer na sua inserção social e pessoal? Como se procederá à sua verdadeira inclusão dos alunos com multideficiência, no contexto dos atuais CAA, quando os recursos são para todos e quando esses alunos precisam de estratégias específicas, dinâmicas, ativas e dedicadas à sua problemática?

Trata-se pois, de um leque de questões cuja resposta se afigura muito complexa e cuja legislação não permite dar uma resposta sustentada e objetiva a todas estas evidências. Contudo, com o presente trabalho, esperamos poder contribuir para potenciar a reflexão sobre algumas das questões, analisando as possíveis dimensões e fatores que podem funcionar como motores de uma nova realidade social, cujos elementos fundamentais poderão ser o êmbolo para o sucesso educativo e desenvolvimental do aluno com multideficiência.

1.3.2. Processo de intervenção: planos, procedimentos e envolvimento familiar

Dada a importância da aprendizagem de carácter funcional na intervenção em alunos com multideficiência, esta deve incidir sobre os aspetos mais pertinentes da vida diária pessoal e social dos discentes com multideficiência. Neste contexto, a comunicação é fundamental e inevitável para qualquer cidadão, sendo de extrema importância para pessoas cujas problemáticas têm perturbações de linguagem, auditivas e visuais; problemas de desenvolvimento intelectual, de personalidade, de atenção e de perceção, significativamente comprometidos. Quer os pais, professores da Educação Especial, quer todos os intervenientes no processo educativo devem ter capacidade de interagir e comunicar com estas crianças, recorrendo sempre que possível e desejável, às diversas formas de Comunicação Aumentativa e Alternativa, consideradas como imprescindíveis no processo de desenvolvimento de alunos/crianças com multideficiência (Cerqueira, Dessen, & Pérez, 2012)

Deste modo, o papel da Comunicação Aumentativa e Alternativa apresenta-se como um meio importante, adequado e estratégico para o desenvolvimento do processo de interação e inclusão social Massaro e Deliberato (2013).

No âmbito destas dificuldades, toda a intervenção que se afigura de extrema complexidade, deve ocorrer ao longo de toda a vida, em várias áreas do desenvolvimento e

de forma multidisciplinar. É fundamental que se tenha em atenção que os primeiros anos de desenvolvimento são essenciais e que todas as dificuldades e défices revelados neste período podem ser verdadeiramente inibidores de desenvolvimentos futuros. A par disto é fulcral que estas crianças/jovens se possam desenvolver contactando outras crianças com desenvolvimento típico, devido ao facto delas terem mais facilidade para perceber os problemas motores e sensoriais, do que os problemas intelectuais, de comportamento ou de comunicação, sendo que a atitude dos adultos e a experiência da criança com os pares constitui a chave para uma melhor compreensão e aceitação (Gargalo & Simão, 2008).

As várias intervenções deverão contemplar uma diversidade de recursos pedagógicos e de práticas educativas especializadas, centradas na criança e de acordo com as problemáticas e necessidades dos alunos, agindo-se ao nível da estimulação e ao nível do apoio psicopedagógico, seguindo e mantendo o foco nos aspetos mais essenciais dos mesmos, priorizando, tanto quanto possível, os aspetos funcionais e a minimização das dificuldades demonstradas. A identificação criteriosa e rigorosa das necessidades dos alunos, por todos os intervenientes e técnicos, será o ponto de partida, no sentido de se agir claramente ao nível da promoção da qualidade de vida e desenvolvimento motor, cognitivo e emocional necessário à plena integração na sociedade de toda o aluno/criança/pessoa com multideficiência, ao nível da comunicação e interação com os outros pares “contribui a vários níveis para o desenvolvimento social da criança (...) permite à criança evoluir nos seus processos cognitivos e emocionais, a aprender a cooperar com os outros, a respeitá-los, a cumprir regras e a adquirir aptidões comportamentais reguladoras do funcionamento do grupo (Castilho, 2003). Para Carvalho e Peixoto (2000) afirmam que a interação social entre os alunos/crianças NEE e os seus pares, num contexto exigente e rico em oportunidades de aprendizagem, propicia o desenvolvimento das suas potencialidades (Carvalho & Peixoto, 2000).

Como refere Strecht (2003) os primeiros anos de vida são determinantes para a construção da dimensão pessoal e socio emocional do indivíduo. Funcionam como estruturas da estabilidade psicossocial, a base da personalidade. O futuro de um indivíduo pode ser otimizado por todos os intervenientes da sua vida, superando as suas dificuldades e barreiras do meio. Na mesma linha, Bairrão (2006) refere que a trajetória do desenvolvimento pode ser alterada em idades precoces através de intervenções eficazes.

As pessoas com multideficiência, apesar de sentirem e evidenciarem as mesmas necessidades das outras com desenvolvimento típico, necessitam de apoios para realizar as Atividades da Vida Diária (AVD). É necessário que o meio lhes ofereça condições para

que haja sucesso no seu desenvolvimento social e escolar. Para que tal aconteça precisam de ter condições para interagirem com os outros e para se envolverem ativamente nessas interações, sendo fundamental que se proporcionem oportunidades de aprendizagem significativas e uma envolvimento ativo nas interações sociais e nas atividades da vida real (Nunes, 2005). As atividades devem ser realizadas em ambientes naturais apropriados e socialmente relevantes, que possibilitem uma melhor compreensão destes ambientes. Segundo Nunes e Amaral (2008, p. 9) “O sucesso e a eficácia da intervenção educativa implicam ainda o desenvolvimento de um trabalho em equipa (...) garantindo ao aluno reais oportunidades de interagir com objetos e pessoas significativas nos diversos contextos naturais em que se insere, e desenvolvendo aprendizagens a partir destas interações”.

De acordo com Amaral et al. (2006), para ensinar a partir de atividades reais, os intervenientes no processo educativo devem considerar, aquando da planificação da intervenção, três aspetos importantes: 1) promover a participação do aluno nas atividades; 2) criar oportunidades de exploração e movimento durante as atividades; 3) criar oportunidades para desenvolver a comunicação.

Assim, especificando as componentes a atender na planificação:

1) *Promover a participação dos alunos na atividade*; muitos alunos necessitam de ser motivados a participar numa determinada atividade. Para o efeito, de acordo com Amaral et al. (2006) podemos motivar os alunos através de: realizar atividades agradáveis e compensadoras; Informar o aluno sobre tudo o que vai acontecer; definir tarefas dentro da atividade; definir de forma clara, o princípio e o fim de cada atividade; encorajar a participação do aluno; estimular a sua iniciativa; estabelecer uma quantidade de tempo médio para a atividade; desenvolver a consciência dos outros; explorar coisas novas em conjunto; identificar conceitos para desenvolver dentro da atividade; organizar o ambiente de trabalho; ter em linha de conta todas as aprendizagens indiretas que se poderão efetuar.

2) *Criar oportunidades de exploração e movimento durante a atividade*; os alunos com multideficiência precisam de ter oportunidades para se movimentarem e explorarem o ambiente, de forma a se envolverem na atividade. Um percurso bem planeado poderá criar um ambiente de aprendizagem estruturado. Para tal, cabe ao professor desenvolver estratégias como por exemplo (Amaral et al., 2006): ajudar o aluno a compreender a rotina da atividade, deixando-o experimentar objetos e ações envolvidas; criar ambientes que estimulem o aluno a explorar de forma ativa; identificar os pontos de referência da atividade; auxiliar o aluno a localizar objetos e locais significativos usando as referências e

pistas dos objetos; encorajar o aluno a participar na atividade fazendo tarefas em conjunto; fazer o aluno sentir os objetos que integram a atividade; deixar o aluno experimentar todos os momentos da atividade; ajudar o aluno a perceber a proveniência dos objetos; usar um sistema de comunicação eficiente que ajude a fornecer informação ao aluno; desenvolver um programa de treino de mobilidade.

3) *Criar oportunidades de desenvolvimento da comunicação*; as interações através de uma comunicação eficiente é a base do desenvolvimento e da aprendizagem. Para ensinar os alunos com multideficiência, há que desenvolver estratégias de comunicação apropriadas que ajudem o aluno a compreender a informação que lhe é transmitida. Para tal, é fundamental: identificar, interpretar e responder aos comportamentos do aluno; aumentar o número de turnos na interação; estabelecer o ritmo das interações de acordo com as necessidades do aluno; selecionar tópicos de conversação que sejam significativos para o aluno; usar formas de comunicação adequadas ao nível de compreensão do aluno (Amaral et al, 2006).

De acordo com Amaral et al. (2006), o planeamento da intervenção centrada em atividades da vida real deve ser realizado de acordo com o *modelo das 5 etapas*. Neste processo de intervenção, o aluno é o centro da intervenção sendo composto por cinco etapas:

Etapa 1: Avaliação da Situação Presente - nesta etapa procede-se à realização da avaliação diagnóstica, devendo a equipa descrever a situação atual do aluno. Para a sua realização, a equipa deverá reunir-se com a família e registar os dados fornecidos pela mesma; observar o dia-a-dia do aluno, identificando as atividades em que ele está envolvido durante o dia, a semana ou ocasionalmente; a frequência dos mesmos e o seu grau de participação. A recolha de informações poderá ser feita através de entrevistas, inquéritos, reuniões informais, chamadas telefónicas, entre outros.

Etapa 2: Planificação da Atividade Futura/Definição de Objetivos Gerais - após a informação recolhida durante a 1ª etapa, a equipa deverá reunir-se e procurar definir objetivos gerais que contemplem as cinco esferas da atividade (vida diária, doméstica, trabalho/tempo livre, escola e social/cultural) e também objetivos de desenvolvimento, saúde e interação social. Ao planificar a atividade futura, a equipa deverá proporcionar os ambientes mais apropriados para o aluno no futuro e as atividades em que ele poderá participar, verificando se as atividades identificadas são suficientes para alcançar os objetivos propostos. Se tal não se verificar deverão ser incluídas mais atividades.

Etapa 3: Atividades Prioritárias – nesta fase, proceder-se-á à ordenação das atividades sugeridas, selecionando as que são prioritárias. Para o efeito, ter-se-á em conta as necessidades da família, as preferências e prioridades do aluno, as suas necessidades futuras, o nível de dificuldade da atividade e os recursos existentes. O levantamento destas atividades poderá implicar a introdução de novas atividades no programa educativo do aluno; o treino de independência em atividades que o aluno já participa e a inclusão de atividades de participação, que embora não surjam como uma atividade de aprendizagem contribuem para envolver o aluno na vida real.

Etapa 4: Implementação (Planificação, Organização e Ensino) – nesta etapa, de preparação da atividade, é importante compreender que o nível de planificação está associado ao grau de envolvimento do aluno na atividade. Nesta planificação efetua-se a definição dos objetivos da atividade, o local onde a mesma se realizará; os intervenientes quem irão interagir com o aluno e a forma como se irá proceder; a adaptação a realizar no ambiente para que o aluno aprenda e participe de forma segura na atividade, as etapas da atividade, as rotas de orientação e mobilidade necessárias para a atividade; os modos de comunicação entre o aluno e os parceiros; o apoio a dar ao aluno e as respostas previstas para as necessidades visuais e auditivas, de posicionamento, cognitivas e de comunicação.

Etapa 5: Avaliação – na fase final da intervenção torna-se imprescindível avaliar a mesma de modo a ajustar os objetivos e as estratégias de ensino, verificar o progresso do aluno e fazer alterações caso se justifique. Neste sentido, a avaliação deverá ser feita regularmente e através de vários instrumentos de avaliação.

Na planificação da intervenção não nos podemos esquecer que “os ambientes educativos devem ser estimulantes, refletir os interesses e as necessidades dos alunos e das suas famílias, respeitar os seus ritmos de aprendizagem; considerar o seu desenvolvimento futuro, proporcionar situações de aprendizagem, de modo a motivá-los a aprender e a adquirir o máximo de independência possível”. (Nunes, 2008, p. 23)

Para assegurar estes aspetos é importante aquando a planificação da intervenção para alunos com multideficiência refletir acerca de algumas questões, tais como: Quais as atividades mais significativas para os alunos no presente e no futuro?; Quais os contextos naturais onde essas atividades devem ser desenvolvidas?; Qual o nível de funcionalidade dos alunos nas atividades?; Como organizar e desenvolver as atividades e quais as estratégias mais eficazes a usar de modo a permitir que estes alunos participem ativamente nelas e façam aprendizagens contextualizadas?; Como interagir com os alunos nessas atividades?; Como é que os adultos devem funcionar nessas atividades?; O que precisam

os alunos de saber e o que é significativo aprenderem?; Como criar oportunidades para que os alunos possam participar em atividades com os seus pares sem necessidades especiais?; Que adaptações são necessárias implementar para que tal aconteça?; Como vamos avaliar o seu progresso na aprendizagem e a sua evolução na independência (Saramago et al., 2004).

A seleção das atividades a realizar com estes alunos deve resultar de uma reflexão objetiva e desafiadora, constituindo-se como um dos desafios colocados a todos os intervenientes educativos, professores, técnicos especializados, pais, comunidade em geral, etc, que trabalham com os alunos multideficiência. Por conseguinte, é essencial respondermos à questão: que atividades devemos desenvolver com o(s) aluno(s) de modo a aumentar o seu nível de funcionamento e de participação nas situações do quotidiano e nos diversos contextos, e tendo em conta a sua idade cronológica? Outra questão importante a refletir do âmbito da planificação da intervenção relaciona-se com o currículo destes alunos. Qual o currículo mais adequado a desenvolver com este(s) aluno(s)? Sem termos uma certeza objetiva, apesar da reflexão partilhada entre todos os intervenientes, consideramos que o currículo destes alunos deve ser flexível, devendo ser suportado em estratégias que permitirão responder à especificidade de cada um e promovendo a sua participação em contextos de vida diferenciados. As competências a desenvolver devem ser de carácter funcional, sendo importante a sua repetição em diferentes ambientes para facilitar a aprendizagem. As competências a adquirir desenvolver-se-ão de uma forma gradual, começando pelo conhecimento de si mesmo e alargando-se depois a outros contextos (Coelho, Dias & Garnacha, 2018).

O currículo destes alunos deve ainda contemplar o desenvolvimento de competências referentes a diferentes áreas curriculares tais como a comunicação, a orientação e mobilidade, o desenvolvimento pessoal e social, a compreensão do meio que o rodeia e a sua relação com o mesmo. Ao nível académico devem ser desenvolvidas as competências de carácter funcional, nomeadamente, português funcional, matemática funcional, expressões, desenvolvimento pessoal e social, etc. As áreas da Comunicação e da Orientação e Mobilidade são consideradas áreas centrais, uma vez que se deve promover nestes alunos a interação com o outro, o acesso à informação, realizando aprendizagens de modo a compreender melhor o mundo que os rodeia (Nunes, 2008).

Segundo Saramago et al. (2004) é fundamental que todos os intervenientes no processo, encontrem forma de: “propiciar à criança/jovem experiências significativas, diversificadas e sistemáticas; oferecer a informação necessária e que as competências a desenvolver sejam úteis e contribuam para melhorar a sua autonomia no futuro; garantir a

generalização das aprendizagens realizadas nas situações significativas; transmitir informação usando formas de comunicação que respondam às necessidades pessoais da criança/jovem.

1.4. Intervenção para o reforço da inclusão do aluno com multideficiência

Para desenvolver práticas que respondam às necessidades e características das crianças/alunos com multideficiência, é preciso antes de mais, compreender a criança/aluno com quem se está a trabalhar. Assim, é importante no processo de avaliação ter em atenção três dimensões (Saramago et al., 2004): 1) Criança: conhecer os seus interesses, problemáticas, capacidades, necessidades e formas de comunicação; 2) Família: conhecer os seus interesses e necessidades, bem como as suas expectativas face ao futuro; 3) Atividade: perceber como funciona a criança nos seus contextos e o modo como estes se organizam.

Face ao exposto é essencial que o processo de avaliação do aluno com multideficiência se baseie na recolha de informação sobre as suas capacidades e necessidades, bem como as necessidades das suas famílias. Só dessa forma é possível compreender como é que a criança interage nos diversos contextos, como é que os contextos se organizam para responder às suas necessidades e, com base nessa informação, planificar e organizar a intervenção mais adequada (Saramago et al., 2004). Neste processo de avaliação é crucial que o trabalho da equipa se realize em parceria com e entre outros profissionais, caso dos professores, psicólogos, terapeutas e médicos. O seu envolvimento no processo educativo do aluno com Multideficiência torna-se imprescindível para uma objetiva definição do processo avaliativo do aluno e na construção de respostas educativas adequadas ao perfil das crianças/alunos. É igualmente fulcral a participação da família direta, no sentido de se conhecer quais as necessidades e interesses da criança, assim como, as expectativas da família em relação aos seu progenitor.

Segundo Almeida (2011), é importante proceder-se a uma avaliação funcional, a ser realizada de forma contínua e pelos profissionais intervenientes. Além disso, é necessário perceber o modo como a criança funciona nos seus contextos próximos e o modo como estes se organizam e articulam.

Após a conclusão do processo avaliativo é manifestamente primordial planificar-se a intervenção a desenvolver, a qual deve atestar: 1) a definição de objetivos e estratégias individuais; 2) o envolvimento da família no processo; 3) a organização de atividades e

experiências significativas centradas na vida real e 4) a participação na dinâmica da comunidade educativa (Saramago et al., 2004).

Nunes (2008) refere ser necessário ter em consideração alguns pressupostos básicos e princípios orientadores, dos quais se destacam: criar uma relação de confiança e de segurança com a criança/aluno; organizar e estruturar ambientes de aprendizagem, considerando a perspetiva da criança e da família; e promover oportunidades de aprendizagens significativas para a criança, as quais podem passar pelo seu envolvimento em atividades da vida real. Neste caso a planificação da intervenção deve definir os intervenientes dessas atividades, a sua rotina, o tipo de participação que o aluno irá ter, as adequações necessárias, as estratégias a utilizar pelo adulto e o processo de comunicação a utilizar.

As problemáticas apresentadas pelos alunos com multideficiência revelam-se complexas e condicionam a sua capacidade de participação nas tarefas que se realizam nos diversos contextos de vida, precisando igualmente, de ambientes de aprendizagem estruturados, que facilitem o conhecimento da sociedade onde estão inseridos e que os rodeia. É igualmente importante que a organização do ambiente educativo facilite a comunicação e proporcione oportunidades de aprendizagem que sejam significativas para a criança/aluno. Para que tal aconteça, existem segundo de Saramago et al. (2004), quatro dimensões a ter em consideração: o espaço, as pessoas, as atividades e o tempo. Tal facto, considera-se útil existir na organização escolar e no processo de aprendizagem de cada aluno, o espaço físico onde se promovem as experiências, as pessoas/assistentes operacionais com que interagem com a criança/jovem/aluno com multideficiência, as atividades de vida diária e o tempo de execução, através do recurso ao sistema de calendário para ajudar a criança a antecipar as situações de aprendizagem.

A nível da organização do espaço, Nunes (2001) afirma que estas crianças e jovens necessitam que se atenda à quantidade e qualidade dos estímulos sensoriais presentes no espaço, nomeadamente à quantidade de luz (natural e artificial) e de sons existentes no meio ambiente, os quais por vezes condicionam a participação da criança e jovens nas situações de aprendizagem. Também Saramago et al. (2004) afirmam ser necessário ter um espaço organizado e estruturado.

Quanto às pessoas/assistentes operacionais é fundamental que estas se organizem de modo a promover o desenvolvimento de capacidades comunicativas e de interação entre adultos e pares, nos diferentes ambientes, por exemplo que permitam que estes alunos tenham capacidade de expressar os seus sentimentos, gostos, necessidades e preferências.

É da responsabilidade destes adultos proporcionar-lhes situações que as ajudem a sentirem-se mais seguras e confiantes (Nunes, 2001) para explorar o mundo à sua volta.

No que diz respeito à organização das atividades, é fundamental estabelecer rotinas, ou seja, “acontecimentos que se repetem com frequência, que ocorrem com regularidade e geralmente têm um resultado previsível” (Saramago et al, 2004, p. 121). Essas rotinas consideram-se oportunidades para os alunos poderem apreender e compreender o que os rodeia, antecipar o que vai acontecer, desenvolver competências comunicativas e permitir a sua segurança. Na rotina há que considerar ainda a sequência de atividades a realizar com as crianças/jovens com multideficiência. Segundo Saramago et al. (2004) é fundamental que os alunos compreendam as atividades que vão desenvolver ao longo do dia, possam fazer escolhas e que sejam apoiados a antecipar acontecimentos, a envolver-se totalmente nas atividades e a comunicar sobre o que fazem. Ou seja, a organização das atividades deve possibilitar às crianças que estas possam “compreender melhor o mundo onde se encontram e desenvolver competências específicas, nomeadamente comunicativas e de orientação e mobilidade” (Nunes, 2008, p. 36).

A literatura na área (Amaral et al., 2006; Nunes, 2008) destaca a importância de se realizarem atividades da vida real. Considera-se que a intervenção centrada em atividades naturais permite definir objetivos individuais, tendo em consideração a realidade concreta de cada criança/aluno. Este tipo de intervenção proporciona aprendizagens significativas em contextos naturais, isto é, em contextos relacionados com a vida particular, familiar e comunitária da criança. As atividades dos contextos de vida dos alunos acontecem com frequência, proporcionando um elevado potencial de aprendizagem em ambientes naturais (Amaral et al., 2006). Como este tipo de atividades se relaciona com as suas necessidades e potencialidades, as crianças/jovens poderão compreender melhor o significado das mesmas e antecipar situações, o que contribui para a criação de ambientes de aprendizagem mais previsíveis e seguros para a criança/jovem e promotores do envolvimento destas crianças e jovens nas atividades.

Tal como refere Nunes (2008) é necessário ter em consideração o nível de participação dos alunos nas situações/contextos e o seu grau de envolvimento nas várias fases das atividades, mesmo as que requerem o apoio direto do adulto. Nunes (2001) realça ainda a importância de se desenvolverem atividades lúdicas, pois o envolvimento destas crianças neste tipo de atividades pode criar momentos de diversão, os quais promovem experiências divertidas, possibilitam a comunicação e a interação com outros parceiros e proporcionam uma melhor compreensão do mundo onde se encontram. A intervenção deve

então centrar-se na organização de atividades promotoras de situações de aprendizagem que vão ao encontro dos interesses, necessidades e características destas crianças/jovens, e das necessidades e desejos das suas famílias, e constituam oportunidades significativas para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Em síntese, na intervenção de alunos com multideficiência há que considerar o processo de avaliação das crianças/alunos, sendo este um processo dinâmico, que envolve o trabalho de equipa entre os vários intervenientes no processo educativo, tendo como foco a criança/aluno. Assim, sendo conhecidas as suas características individuais e necessidades pessoais e dos familiares, é possível intervir planificando todas as atividades que promovam um leque de oportunidades essenciais ao conhecimento do meio envolvente, a saber: contextos em que as atividades vão ser desenvolvidas e com quem; como é que as atividades se vão desenrolar; qual o nível de participação do aluno em cada atividade; quais as adaptações necessárias a implementar; quais as estratégias que os adultos devem utilizar para que o aluno possa participar o mais ativamente possível; como é que o processo de comunicação entre o aluno e as pessoas envolvidas na atividade se estabelece; o que se pretende que aprendam; como vão ser avaliados os progressos e evoluções dos alunos.

Em termos curriculares, a principal área a considerar deve ser a comunicação, no sentido de ajudar a desenvolver competências comunicativas, aprender conceitos, a interagir com o meio envolvente e com os seus pares e a manifestar sentimentos, gostos e preferências (Nunes, 2008). É importante também ensinar-lhes conteúdos funcionais que respondam às suas necessidades individuais, aos seus interesses e desejos (bem como das suas famílias). É igualmente relevante, promover a sua autonomia, nomeadamente na realização das Atividades da Vida Diária (AVD), assim como proporcionar oportunidades para que estes possam apropriar-se de informação que lhes possa ser útil no presente e no futuro, aproveitando as situações reais e naturais e as oportunidades de interação social que essas situações podem proporcionar (Saramago et al., 2004).

É ainda fundamental que os adultos que convivem com estas crianças nos diversos contextos em que estão inseridas interajam com elas, considerando as suas particularidades e as suas necessidades. Consequentemente é importante que esses adultos estejam despertos e sensibilizados para conhecer e compreender o melhor possível as características e necessidades destas crianças/jovens, bem como a dinâmica dos diversos contextos que frequentam. É portanto da responsabilidade de todos os intervenientes que trabalham com estas crianças/alunos desenvolver estratégias e metodologias adequadas às

características, especificidades e necessidades de cada aluno. Desta forma será possível proporcionar-lhes oportunidades de aprendizagem e experiências significativas, que lhes permitam ser felizes e viver com qualidade.

Em síntese, na organização das respostas educativas e na planificação da intervenção para o aluno com multideficiência e com surdocegueira congénita a equipa deve escolher atividades e experiências que: *i)* façam sentido para o aluno e sejam interessantes para ele; *ii)* tenham em consideração as suas capacidades, o seu nível de funcionamento e as suas necessidades atuais e futuras; *iii)* encorajem o aluno a participar ativamente e a fazer novas aprendizagens; *iv)* estimulem a generalização dessas aprendizagens; *v)* envolvam o aluno em interações sociais e com o ambiente físico; *vi)* tenham em atenção as ofertas da escola e da comunidade; *vii)* apresentem um equilíbrio entre as várias esferas de atividade.

2.1. A importância da comunicação e interação social no bem-estar e qualidade de vida do aluno com multideficiência;

As crianças/alunos com multideficiência, devido às suas significativas limitações e dificuldades de comunicação, apresentam um conjunto de necessidades específicas. As dificuldades manifestadas quer no âmbito da compreensão da linguagem oral, quer no contexto da fala, implica que toda a informação que lhes é transmitida lhes seja concedida através de formas e meios de comunicação acessíveis (Nunes, 2005), pelo que a comunicação, segundo DGIDC (2005), deve ser considerada a área primordial a desenvolver com especial ênfase nos alunos que não utilizam a fala para comunicar.

De acordo com Nunes (2005, p. 79):

Expressar sentimentos, partilhar informação, dizer piadas, interagir com os outros..., enfim comunicar, faz parte da essência do ser humano. A comunicação é de enorme importância para a vida de uma pessoa, pois contribui para a sua autoconfiança e a sua autoestima e para se divertir na vida. A comunicação humana implica interações e envolve ações, palavras, sons, gestos, posturas, expressões corporais..., é o modo como o Homem se exprime, trabalha, se diverte e ama (...). Comunicar é vital para o desenvolvimento da pessoa, para a manutenção da sua saúde e do seu bem estar (...). Comunicar requer uma interação com o outro e pressupõe uma intenção para provocar algum efeito no parceiro, sendo um processo dinâmico.

Numa análise realística, verifica-se que as crianças/alunos com multideficiência apresentam um quadro muito complexa, revelando muitas dificuldades em estabelecer interações ao nível da comunicação, derivadas das suas limitações linguísticas e comunicativas, pois na maioria dos casos a fala não é utilizada para comunicar, sendo mais vinculada a linguagem a verbal e a utilização de pequenas palavras que são o prelúdio de satisfação ou insatisfação perante um estado de espírito. Alguns casos, em virtude das acentuadas limitações, têm dificuldade em compreender a ligação entre os esforços de comunicar e a satisfação das suas necessidades (CRM, 2004).

De acordo com Nunes (2001) quanto maior for a capacidade de comunicação do indivíduo, maior será o seu domínio sobre o meio ambiente, sendo essencial que a criança crie uma relação próxima com o mundo que a envolve, sendo fundamental estimular a sua capacidade comunicativa. Para o efeito, é essencial que os intervenientes em todo o processo de desenvolvimento adotem estratégias que facilitem o processo, sendo a sua atuação preponderante para que os alunos possam interagir e compreender o contexto da comunicação.

Apesar do papel que todos os intervenientes têm no desenvolvimento da criança/aluno, assim como, no processo de aprendizagem e inclusão social, a realidade é que existem diversos fatores diversos que afetam a comunicação, quer expressiva, quer a recetiva, pelo que a comunicação deve ser o foco central do processo educativo e respetivo currículo do aluno com multideficiência, bem como o desenvolvimento das respetivas capacidades de comunicação, pois algumas “crianças com deficiência de baixa incidência são capazes de comunicar usando a fala suficientemente bem para participar das interações sociais e expressar suas necessidades. Outros requerem terapia intensiva e instrução, enquanto alguns precisam usar tecnologia auxiliar e equipamentos de comunicação” (Smith, 2008, p. 393).

Segundo Nunes (2005a), é frequente que estes alunos, que apresentam necessidades específicas de comunicação, apresentem dificuldades ao nível da compreensão da linguagem oral e no uso da fala, o que implica a necessidade de lhes facultarmos informações que lhe serão úteis, através de forma de comunicação acessíveis.

Smith (2008) refere que a comunicação é importante nos seguintes aspetos: utilização de um maior número de meios de comunicação; exploração do ambiente e no reforço dos momentos de ensino; oferta de oportunidades para os alunos trocarem opiniões; participação na comunidade; estímulo das interações sociais.

Face a todas estes contextos, dificuldades de comunicação, ambientes e meios de comunicação, é importante que os alunos com multideficiência possam ter ao seu dispor meios transmissores de comunicação expressiva e recetores de comunicação recetiva, pelo que a intervenção ao nível da comunicação deve ser suportada por objetivos bem delineados que permitam que os momentos de comunicação sejam assegurados, quer entre os seus pares e família próxima, quer no contexto do meio envolvente onde estão inseridos. Esta será uma das maiores lacunas na comunicação, isto é, possibilitar ao aluno com multideficiência espaços, meios tecnológicos adaptativos e interações pessoais e sociais, que permitam o aumento de oportunidades comunicativas onde o aluno seja mais do que

um executor de comportamentos comunicativos e funcione como um efetivo interlocutor (CRM, 2004; Ladeira & Amaral, 1999).

Por conseguinte, a comunicação deverá envolver as interações sociais, podendo a comunicação recetiva e expressiva, ser suportada em linguagem simbólica e não simbólica. Tal como o referido por Nelson e Van Dijk, (2001), “A comunicação não simbólica inclui, por exemplo, expressões faciais, gestos, posturas e movimentos corporais. A comunicação simbólica inclui imagens, sinais, língua gestual, palavras e linguagem oral e escrita” (pp. 20-21). Nesta sequência, as formas de comunicação simbólicas e não simbólicas podem ser usadas conjuntamente e de forma articulada.

Segundo Smith (2008), a crescente disponibilidade de tecnologias de apoio em contextos escolares e de aprendizagem, e a forma como a sua compreensão pode apoiar o ensino dos alunos com multideficiência revela-se benéfica, pois é essencial para que os mesmos possam comunicar com maior eficácia, aumentando o seu grau de independência e autonomia, melhora o controlo dos ambientes que lhe estão associados, assim como, permite-lhes adquirir mais informação. Contudo, não basta referir tecnologias de apoio, mas também, o desenvolvimento dos equipamentos e técnicas necessárias à comunicação, como elementos facilitadores do processo de desenvolvimento e participação dos alunos com multideficiência num sistema que se pretende ser o mais inclusivo, acessível e eficaz possível a estes cidadãos. Em todo este processo é fundamental igualmente, o papel e capacidade do professor em interpretar, analisar e responder a todas as formas de comunicação, quer seja ao nível linguagem simbólica e não simbólica que o aluno/crianças pode utilizar, quer seja na perspetiva de manipulação e adaptação dos *softwares* e equipamentos que se colocam ao dispor do aluno com multideficiência. Assim, “estar atento a todos os comportamentos das crianças/jovens, ainda que não intencionalmente comunicativas, reconhecê-los como tendo significado comunicativo e responder-lhes de forma adequada e sistematicamente pode ajudá-las a estabelecer a relação entre o que fazem e o que acontece como resultado desses comportamentos” (CRM, 2004, p.130).

Neste aspeto, o docente de Educação Especial deve ser capaz de maximizar todas as formas de comunicação e interação, assim como, ter a capacidade de detetar as mais adequadas, seleccionar o ambiente em que circunstâncias devam ser aplicadas, sendo que os maiores obstáculos são os reduzidos ambientes a que têm acesso e o reduzido número de parceiros de comunicação em cada ambiente. Só quando os docentes têm conhecimentos, prática e experiência ao nível da comunicação e conseguem adequá-las as necessidades do

aluno é que conseguem ver as suas necessidades de comunicação satisfeitas e ter a informação significativa que suporte e apoie a aprendizagem (CRM, 2004).

2.2. Os sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa

Os Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC) constituem o conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que a pessoa com dificuldades de comunicação usa para comunicar. Por exemplo, o sistema de um indivíduo poderá conter um conjunto integrado de componentes, que incluem gestos e expressões faciais, fala e outras formas de vocalização, ajudas para a conversação e escrita, assim como estratégias específicas e capacidades que permitam usar estes modos com sucesso, numa variedade de contextos comunicativos. Considera-se Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), todo o tipo de comunicação que aumente ou suplemente a Fala.

A fala é a forma de expressão mais utilizada pelas pessoas quando pretendem comunicar. No entanto, há muitas pessoas que estão impedidas de comunicar através da fala, (como é o caso de algumas pessoas afetadas por PC) devido à impossibilidade de exercerem um controlo correto sobre o seu aparelho fonador. Podem, contudo possuir capacidades e necessidades comunicativas idênticas às das pessoas sem dificuldades nesta área, se as lesões cerebrais que inibem o mecanismo da fala, não as afetaram do ponto de vista cognitivo e emocional. Nestes casos, a fala não constituirá o canal ou o veículo principal do seu processo comunicativo, sendo consequentemente necessário proporcionar-lhes, tão cedo quanto possível, um SAAC.

Segundo Tetzchner e Martinsen (2000), a incapacidade para comunicar através da linguagem verbal, afeta as pessoas em várias vertentes da sua vida: socialmente, na interação com a sociedade da qual fazem parte e com as pessoas que lhes são próximas quer culturalmente ou quer psicologicamente. Muitas pessoas possuem graves problemas motores e cognitivos, em que o aparelho fonador se encontra gravemente afetado, pelo que correm o risco de se sentirem excluídas de todo o processo social, por não conseguirem comunicar normalmente. Assim, a utilização destes sistemas de comunicação permite-lhes, para além do desenvolvimento de capacidade comunicação, como é referido por Tetzchner e Martinsen, (2000), ter-se uma melhor compreensão do que o envolve, pois lhes possibilita poderem expressar as suas próprias necessidades e ao acesso a atividades mais complexas. Deste modo, proporciona-lhes uma melhoria da sua qualidade de vida, maior controlo sobre a sua vida e maior auto estima e o sentimento de maior igualdade social.

O SAAC escolhido deve ter em consideração as características da pessoa, devendo ter como principal objetivo a melhoria do seu dia-a-dia, levando-a a desenvolver a sua autonomia e tornar-se mais apta a enfrentar os problemas da vida. Para algumas pessoas, a CAA pode ser o único meio que possuem para comunicar (Tetzchner & Martinsen, 2000). A CAA significa comunicação complementar ou de apoio, sendo que o vocábulo “aumentativa” enfatiza que o ensino das formas de comunicação ter um duplo objetivo: a) promover e apoiar a fala; b) garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar. A comunicação “alternativa” é qualquer forma de comunicação diferente da fala usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente. Os signos gestuais e gráficos, o código Morse, a escrita, entre outros, são formas alternativas de comunicação para indivíduos que carecem de capacidade de falar (Tetzchner & Martinsen, 2000).

Como em todos os processos, verifica-se que apesar dos fatores positivos das SAAC, consta-se a existência de algumas limitações/restrições, das quais se destaca o seguinte: como não são meios de comunicação habituais, é necessário um processo de adaptação e adequação ao utilizador e sua problemática; poderá provocar alguma rejeição porque existe o pensamento de que impede a fala; contudo, não impede a fala porque os utilizadores já apresentam muitas limitações a esse nível, ao invés, devem ser entendidos como facilitadores da comunicação e das competências comunicativas; a produção de mensagens é lenta, apesar de se poder ajustar a velocidade de processamento à problemática de cada utilizador, a suas limitações não lhes permitem processar texto/mensagens a uma velocidade normal, especialmente, nos casos de crianças/jovens com multideficiência, devido às suas dificuldades motoras, sensoriais, visuais e cognitivas; exigem material específico; destaca-se todo o material/equipamento de apoio (manípulos de cabeça e braços articulados, *switch*, ratos *rollerball*, entre outros) que se configuram e servem de suporte/elementos de apoio ao *software* de comunicação, como é o caso do GRID. A seleção deste equipamento específico é feita de acordo com as características e problemáticas do aluno, atendendo sempre às suas dificuldades (motoras, sensoriais, perceptivas, comunicação, cognitivas, locomoção, coordenação, manipulação, autonomia), competências e necessidades; exigem treino específico e sistemático, sendo fundamental para permitir a adaptação ao *software* de comunicação, em especial à sua manipulação direta e operacionalidade (Tetzchner & Martinsen, 2000).

Os SAAC constituem um conjunto de signos, constituídos por gestos, símbolos gráficos ou tangíveis: os signos gestuais são normalmente utilizados pelos indivíduos

surdos e caracterizam-se pela língua gestual e por outros signos efetuados com as mãos; os signos gráficos fazem parte todos os signos produzidos graficamente, como os utilizados nos sistemas de BLISS, SPC, PIC, entre outros; os signos tangíveis ou signos táteis, criados para indivíduos que possuam deficiência visual ou intelectual, são geralmente realizados em madeira ou em plástico, podendo ter várias texturas, tais como as fichas *Premack*. Estas fichas são utilizadas sobretudo para o ensino da construção de frases; são feitas com códigos de cores indicadores da posição da palavra na frase; por exemplo, as preposições são marcadas a azul, os artigos a vermelho e os nomes a preto. As crianças aprendem, desta forma, uma sintaxe mais simples (Tetzchner & Martinsen, 2000).

Segundo Lloyd e Karlan (1984, citados por Ferreira et al., 2000), os SAAC dividem-se em dois grandes grupos: os sistemas de comunicação com e sem ajuda.

Os *Sistemas de comunicação com ajuda* (“aided”) dizem respeito a “todas as formas de comunicação em que a expressão da linguagem necessita o uso de qualquer sistema exterior ao utilizador” (Tetzchner & Martinsen, 2000, p. 22), como por exemplo, as tabelas e quadros de comunicação, relógios indicadores, máquinas de escrever adaptadas, dispositivos com fala digitalizada, computadores, entre outros, os quais são utilizados de acordo com as necessidades específicas de cada utilizador. Nestes sistemas de comunicação, os signos não são produzidos, são selecionados, requerendo sempre o emprego de ajudas técnicas para a transmitir as mensagens.

Segundo Ferreira et al. (2000), os *sistemas de comunicação com ajuda* podem agrupar-se em quatro categorias: 1) *Sistemas de comunicação por objetos*; são construídos por objetos de tamanho natural, miniaturas ou partes de objetos, usados como símbolos de comunicação; 2) *Sistemas de comunicação por imagens*; incluem, principalmente imagens tais como fotografia e desenhos lineares; 3) *Sistemas de comunicação através de Símbolos Gráficos*: PIC, SPC, REBUS, BLISS, Sigsymbols, Picssyms, Oakland; *Sistemas Combinados* (utilizam símbolos gráficos e visuais, Makanton); *Sistemas com base na escrita*: Par-le-silab, Alfabeto, Palavras, Frases; 4) *Sistemas de comunicação por linguagem codificada*: Morse, Braille.

Entre os diferentes tipos de comunicação com ajuda, realçam-se os sistemas de comunicação construídos com símbolos gráficos, em particular o SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação), PIC (Pictogramas Ideogramas para a Comunicação), BLISS (*Blissymbolics Communication International*), *Rebus* e *Makaton*, os mais utilizados no estudo desenvolvido, devido à sua frequente utilização e importância na reabilitação e como recurso dos *softwares* mais de apoio adequados na comunicação alternativa.

As figuras 4 a 8 apresentam imagens dos sistemas SPC, PIC, BLISS, Rebus e Makaton. O sistema SPC - Símbolos Pictográficos para a Comunicação (Figura 4), surgiu nos EUA (PCS - *Picture Communication Symbols*), tendo sido criado em 1981, por Roxana Mayer Johnson (Terapeuta da Fala).



Figura 4 – Sistema alternativo de comunicação SPC

Nota. Adaptado de imagens Google

É um sistema que tem uma grande percentagem de símbolos iconográficos, contendo essencialmente símbolos transparentes, desenhados com um traço negro a cheio, sobre um fundo branco. Atualmente são símbolos que utilizam cores, conforme a figura 5. O significado do símbolo está escrito na parte superior do mesmo, de modo que os interlocutores que não conhecem o sistema, independentemente da sua faixa etária, os compreendam e memorizem facilmente (Tetzchner & Martinsen, 2000).

Com o propósito de tornar o Sistema SPC uma ferramenta prática e útil para a criação de ajudas para a Comunicação, os símbolos foram desenhados com o objetivo de serem: facilmente apreendidos; apropriados para todos os níveis etários; facilmente diferenciados uns dos outros; simbolizarem as palavras e factos mais comuns usados na comunicação diária (básica); facilmente agrupados em 6 categorias gramaticais; facilmente reproduzíveis em fotocopiadora, tornando-os pouco dispendiosos. Este sistema está traduzido em 12 línguas diferentes, incluindo Português, sendo constituído por 3200 símbolos, está disponível numa versão impressa, e numa versão de programa de computador, utilizável tanto em computador *Macintosh* como em PC (*Windows*). O vocabulário do sistema SPC é composto por 6200 símbolos agrupáveis em 6 categorias gramaticais, adequadas à estruturação de frases simples quando os símbolos se encontram devidamente organizados em "Ajudas para a Comunicação". Essas categorias são as seguintes: Pessoas (incluindo pronomes pessoais); Verbos; Adjetivos (sobretudo adjetivos

e alguns advérbios); Substantivos; Diversos (sobretudo artigos, conjunções, preposições, cores, tempo, alfabeto, números e outras palavras abstratas); Sociais (palavras facilitadoras da interação social. Inclui palavras para cumprimentar algumas expressões de prazer ou repulsa, e outras palavras ou expressões apropriadas ao indivíduo) (Wendt & Lloyd, 2011).

O SPC tem a particularidade de apresentar temas em áreas, como a religião, sexualidade, computadores, lazer, entre outros, proporcionando também diferentes tipos de caras ou cabeças para facilitar a representação de algum indivíduo em particular. Este sistema na língua Portuguesa está disponível numa versão impressa e numa versão de programa de computador (*software Boardmaker, Grid 2 e 3* e escrita com símbolos). Os símbolos estão organizados em mapas ou quadros de comunicação, de acordo com a progressão esquerda-direita, em colunas que se relacionam com categorias individuais e categorias de significação - modelo da sintaxe, Pessoa-Ação-Objeto-Adjetivo. Por conseguinte, a divisão é feita em cores e categorias: para as pessoas, incluindo pronomes pessoais, utiliza a cor amarela; verbos e ações, a cor verde; adjetivos e advérbios, a cor azul; substantivos a cor de laranja; diversos (em particular, artigos, conjunções, preposições, cores, tempo, alfabeto, números e outras palavras abstratas), cor branca e para a categoria social (palavras facilitadoras da interação social), o cor-de-rosa (Torres, 2001).

O SPC é apropriado para ser utilizado, por indivíduos, cujas necessidades comunicativas, sejam equivalentes a um nível de linguagem simples, necessitando de um vocabulário limitado e de estruturar frases relativamente curtas, ou por pessoas com um elevado nível de linguagem, que necessitam de utilizar uma gama de vocabulário muito vasta, com possibilidades de estruturar frases de maior complexidade (Tetzchner & Martinsen, 2000). Este sistema tem demonstrado ser apropriado para ser utilizado por pessoas que apresentam diversas deficiências, incluindo afasias, apraxias, autismo, deficiência intelectual, multideficiência, paralisia cerebral, acidentes vasculares, condições pós-operatórias, entre outras condições (Barbosa, 2003).

O Sistema Alternativo de Comunicação PIC (*Pictogram Ideogram Communication*), nomeado em Português por pictogramas e como símbolos ideográficos (Figura 5). Foi concebido em 1980, por um Terapeuta da Fala, Subhas Maraj, do Canadá. Este sistema é atualmente constituído por 800 símbolos pictográficos, (apesar de só 400 estarem traduzidos e adaptados à língua portuguesa).

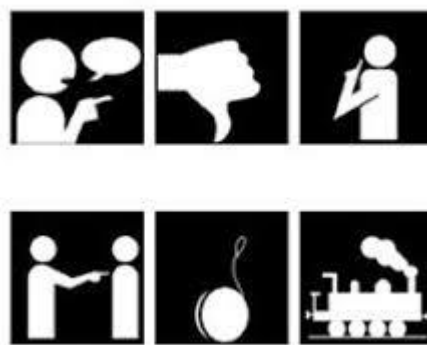


Figura 5 – *Sistema alternativo de comunicação PIC*
Nota. Adaptado de imagem Google

Os símbolos pictográficos representam objetos ou situações que podem ser esquematizados com características muito iconográficas. Os PIC estão agrupados em vários temas, tais como, pessoas, partes do corpo, vestuário e utensílios pessoais, casa, casa de banho, cozinha, alimentação, e guloseimas (Barbosa, 2003). As imagens são figuras estilizadas, desenhadas a branco sobre fundo negro, o significado do símbolo é escrito, tal como noutros sistemas gráficos na parte superior do símbolo, de forma a permitir a comunicação com interlocutores menos conhecedores do sistema. Apresenta um grau de dificuldade quase nulo, sendo facilmente apreendidos e memorizados. Destinam-se a ser usados, em especial, por indivíduos com deficiência/incapacidade intelectual e com problemas de comunicação (Ferreira et al., 2000). A investigação que tem sido feita sobre a vantagem da utilização deste sistema, valorizando o efeito facilitador do fundo negro em indivíduos com problemas de perceção visual. Os símbolos do sistema PIC apresentam como principal desvantagem o facto de terem um pequeno grau de flexibilidade para a formação de novos significados, quando combinados entre si, e serem muito difíceis de desenhar, dificultando o trabalho do professor. Além disso, o facto de os símbolos se apresentarem sobre um fundo negro, torna-o um sistema dispendioso de fotocopiar.

Segundo Ferreira et al. (2000), o sistema de comunicação BLISS (Figura 6) foi criado por Charles Bliss durante um período de mais de 20 anos com o objetivo de ser utilizado como Sistema de Comunicação Internacional. Tendo nascido perto da fronteira Russa com a Áustria, Charles Bliss, sentiu muitas vezes os problemas criados por línguas diferentes, o que o motivou para construir uma espécie de esperanto gráfico, uma língua universal que pudesse vencer algumas das barreiras culturais e incompreensões entre as nações.

fogo	terra	água	olho	boca	casa	sentimento
↑	—	~	○	○	△	♥
pessoa	mulher	ir	homem	futuro	passado	presente
↑	△	→	△	()) (
nóis	cadeira	cômodo	carta	mente	tecido	comida
↑	h	□	✉	☾	#	○
mesa	flor	papel	dia	para baixo	para cima	sol
└	♀	□	☉	↓	↑	☉
Símbolos Compostos						
mão	chuva	cadeira de rodas	dentro	morar	cozinha	roupa
↑	↓	♿	□	△	□	#
privada	lar	eu	vocês	no	ontem	hoje
h	△ ♥	↑	↑	→	☉	☉

Figura 6 – Sistema alternativo de comunicação – Bliss
Nota: L. D. Verzoni, 1999, (<http://www.profala.com/artpc5.htm>)

Ainda de acordo com Ferreira et al. (2000), Charles Bliss construiu o sistema Bliss durante a Segunda Guerra Mundial quando, estando refugiado na China, teve a noção de que os Chineses embora pudessem ter dificuldades em compreender os diversos dialetos, não tinham dificuldades quando liam porque a sua escrita era baseada num conceito padronizado de símbolos relacionados. Daí a ideia chave, construir um sistema gráfico baseado mais no significado do que nos sons. Sendo engenheiro químico, Bliss estava envolvido dentro da lógica da linguagem expressa nos símbolos químicos e matemáticos, o que possivelmente, contribuiu para o modo como ele traçou o sistema e as suas bases lógicas. Em 1949, depois de vários anos de pesquisa, foi publicada a 1ª edição do seu livro "Semantografia". Até final dos anos 60 o sistema não teve a utilização pretendida, mas em 1971, alguns psicólogos e terapeutas da fala canadenses, ao procurarem uma linguagem que ajudasse as crianças com paralisia cerebral e sem fala, afásicas e com dificuldades intelectuais, começaram a aplicar o sistema Bliss como Sistema de Comunicação Aumentativa no Ontario, no *Crippled Children's Center*, em Toronto, Canadá.

Este sistema é constituído por um determinado número de formas básicas, que combinadas entre si originam os cerca de 2500 símbolos Bliss, da atualidade. Os símbolos estão organizados em mapas ou quadros de comunicação de acordo com a progressão esquerda-direita, em colunas que se relacionam com categorias individuais e categorias de significação - modelo da sintaxe, Pessoa-Ação-Objeto-Adjetivo. A natureza pictográfica e ideográfica de muitos dos símbolos torna-os fáceis de apreender e fixar. Isto faz com que este sistema seja considerado adequado a indivíduos que embora não estejam bem

preparados na ortografia tradicional, têm potencial para aprender e desenvolver um vasto vocabulário, através de operações combinatórias das formas básicas.

O sistema Bliss é representado por desenhos lineares, muito esquemáticos, pictográficos, ideográfica ou arbitrários, de fácil aprendizagem (Downing, 1973, citado por Tetzchner & Martinsen 2000). Isto faz com que este sistema seja considerado adequado a indivíduos com deficiência/incapacidade motora, problemas na fala, na aprendizagem da escrita e leitura (Ferreira et al., 2000). Para alguns autores existem certas categorias que são condicionantes para o sucesso na aquisição do Bliss: capacidade de discriminação visual; capacidades cognitivas ao nível das operações concretas; boa ou moderada compreensão auditiva e capacidades visuais (Ferreira et al., 2000, citado por Barbosa, 2003). É um sistema adequado a pessoas com dificuldades na aprendizagem da ortografia tradicional, mas que possuem potencial para desenvolver um vasto vocabulário, através das referidas combinações.

No que diz respeito ao sistema *Rebus* (Figura 7), foi criado por Woodcok, Clark e Davies (1969), inclui os signos do *Peabody Rebus Reading Program*, que foram concebidos como um sistema de escrita logográfica, com objetivo de ajudar na leitura pessoas com ligeiro atraso intelectual.



Figura 7 – Sistema alternativo de comunicação Rebus
Nota: Adaptado do blog SAAC Alhadra – *blog WordPress.com*

O sistema de comunicação alternativo Rebus apresenta-se por meio de pictogramas, de caráter realista, sustentado numa base fonética. Os seus desenhos são muito realistas, embora existam outros arbitrários, representando objetos, ações e atributos. Trata-se de um método para aprendizagem da leitura e, por esse motivo, muito dos seus símbolos têm uma base fonética e não conceptual ou lógica. Segundo Roseli e Basil (1998, citado por

Barbosa, 2003), os pictogramas são muito icónicos, o que torna a comunicação fácil de aprender e passível de ser memorizada pelas crianças.

Segundo SAAC Alhadra (2018), este sistema possui vários indicadores gramaticais (indica o modo verbal, as formas negativas e outras categorias gramaticais) que ajudam a um sistema de articulação mais precisa e eficaz, sendo composta por três níveis: 1º nível, referente a objetos ou símbolos facilmente reconhecíveis; 2º nível, relativo a verbos ou conceitos que requerem alguma aprendizagem sobre a estrutura visual; 3º nível, referente a símbolos abstratos, correspondentes a pronomes, conjunções, comparações, entre outros. Além disso, utiliza a cor vermelha para indicar a parte do desenho que deseja expressar ou o lugar que deseja representar.

Relativamente ao sistema de símbolos Makaton (Figura 8), foi concebido por Walker e Park (1987), sendo utilizado em várias zonas da Península Ibérica, nomeadamente em Portugal. É utilizado no ensino de pessoas com diferentes graus de deficiência/inapacidade intelectual e multideficiência (Barbosa, 2003).



Figura 8 – Sistema alternativo de comunicação Makaton

Nota. Adaptado de imagens Google

O sistema Makaton contempla uma estrutura de vocabulário básico e o seu ensinamento é feito com recurso a gestos e símbolos, em simultâneo com a fala. Os gestos são usados como suporte para aumentar a compreensão da linguagem e em alguns casos permitem melhorar a expressão oral, noutros funcionam como único meio de comunicação.

O programa propõe à criança a introdução de vocabulário básico em situações estruturadas de ensino. O mesmo é ensinado falando e utilizando gestos em simultâneo. Ao falar são respeitadas as regras gramaticais da língua oral e não da gestual. Nos níveis iniciais são introduzidos os vocábulos necessários para a expressão de ideias básicas, sendo os mais complexos e a combinação de vocábulos, inseridos nos patamares superiores e subsequentes. Enquanto se introduz o vocábulo o gesto é trabalhado com a criança, bem como, o seu olhar, a sua expressão, sua compreensão e manifestação do gesto.

Em síntese, existem uma grande variedade de SAAC, simples e complexos, que facultam o preenchimento das necessidades comunicativas de uma variedade e número significativo de crianças/alunos com características e dificuldades específicas, mas que evidenciem alterações na comunicação e na linguagem. Perante este contexto, é imprescindível determinar qual o sistema de comunicação SAAC mais adequado e com a maior brevidade possível, tendo em conta o perfil do utilizador, do meio familiar, escolar e social em que esta criança/aluno se enquadra e se envolve. Para além dos sistemas de comunicação alternativos, temos de ter consideração que a sua adaptação e seleção dos vários símbolos/tabelas de comunicação devem ser executados de acordo com técnicas de comunicação.

Métodos de Seleção de símbolos

Tal como foi referido anteriormente, quando alguém recorre a um Sistema de Comunicação Aumentativa baseado em símbolos gráficos, necessita não só de uma ajuda técnica para suporte desses símbolos, como também de uma forma eficaz de indicar ao seu parceiro comunicativo qual o símbolo que está a selecionar. É possível recorrer a diferentes técnicas de seleção dos símbolos que compõem um tabuleiro ou um mapa de comunicação, dependendo a escolhida, sobretudo do grau de dificuldade motora do utilizador do Sistema.

Podem considerar-se os seguintes métodos de seleção de símbolos (Ponte & Azevedo, 2003): Seleção direta e a Seleção por varrimento (*scanning*). Na seleção direta, o utilizador aponta diretamente para o símbolo selecionado, o que pode ser feito tocando o símbolo selecionado com, por exemplo, o dedo ou qualquer outra parte do corpo (seleção direta sem ajuda), ou no caso de tal não ser possível, selecionando o símbolo através do recurso a um dispositivo (por exemplo um ponteiro de cabeça ou um ponteiro luminoso) que sirva de interface entre o utilizador e o suporte de símbolos (seleção direta com ajuda). Assim, fixando o olhar num símbolo durante um certo período de tempo, a que se chama de *eye-gazing* ou *eye-pointing*, representa uma técnica de seleção direta de símbolos (sem ajuda). Para utilizar esta técnica é necessário recorrer a um tipo de tabuleiros ou suportes de símbolos, normalmente transparentes (por exemplo em *vinyl*), que permitam a um parceiro sentado em frente do utilizador, de distinguir inequivocamente qual o símbolo selecionado. A seleção por varrimento (*Scanning*) é sobretudo usada por utilizadores cujas incapacidades motoras os impossibilitam de utilizar um método de seleção direta. Nesta seleção, é dada ao utilizador a possibilidade de escolher sequencialmente símbolos, através da indicação ao seu parceiro de comunicação de qual o símbolo escolhido, mediante um sinal pré-determinado que o símbolo desejado foi alcançado. Esta seleção poderá ser

efetuada recorrendo a varrimento manual ou varrimento eletrónico. No manual, o parceiro aponta para os símbolos disponíveis, até que o utilizador lhe transmita um sinal pré-determinado de que o símbolo que escolheu foi alcançado. A utilização exclusiva do varrimento manual pode fazer com que o utilizador se torne demasiado dependente do seu parceiro comunicativo, para iniciar e manter interações, dado que só poderá comunicar se o seu parceiro lhe oferecer escolhas. Além disso, é uma técnica de seleção lenta, condicionando muito a velocidade de comunicação. No varrimento eletrónico, há várias técnicas diferentes de seleção de símbolos utilizadas em dispositivos eletrónicos que contenham esses símbolos. As ajudas para a comunicação, que permitem escolher símbolos através de seleção por varrimento, são constituídas por superfícies onde se colocam símbolos, divididas por áreas com determinadas dimensões e que apresentam no canto superior esquerdo uma sinalização luminosa (cursor de varrimento) que atuada exteriormente permite selecionar sequencialmente os símbolos requeridos.

Entre os métodos de seleção de símbolos anteriormente referidos, o método de seleção direta (com ou sem ajuda), constitui o método mais rápido de selecionar símbolos. Assim, e se o utilizador tiver um razoável controlo voluntário sobre os seus movimentos, a seleção direta será muito provavelmente o método de seleção preferido, uma vez que, permitindo obter uma maior velocidade de seleção de símbolos, permitirá consequentemente uma maior velocidade de comunicação na mensagem a transmitir.

É importante reforçar a ideia que ao implementar um SAAC, estamos a contribuir para que a criança/aluno com multideficiência, enquanto ser biopsicossocial, tenha a possibilidade de construir o “eu” e de fazer parte do mundo, de influenciar e se deixar influenciar (Guerreiro, 2007). O SAAC dá-lhe a oportunidade de comunicar em contextos significativos, melhorar a sua qualidade de vida, aumentar a sua autonomia e usufruir de uma inclusão plena em diferentes contextos.

2.3. Os softwares de apoio à comunicação e a especificidade do GRID

Os *softwares* de apoio à comunicação são ferramentas que possibilitam que os mecanismos de interação e comunicação se possam implementar, possibilitando que as crianças/jovens com problemáticas mais complexas e graves, quer ao nível da linguagem, quer ao nível das suas perturbações neuro motoras, possam estabelecer elos comunicativos entre os seus pares, familiares e toda a sociedade/comunidade onde estão inseridos,

tornando-se cidadãos de pleno direito, independentemente das suas dificuldades (Nunes, 2011).

Deste modo, surgem *softwares* de apoio, de carácter universal e aplicabilidade versátil e transversal, com intuito de permitir dar respostas, quer educativas, sociais e inclusivas, a todos os que deles necessitam, e cujo seu perfil demonstra as suas necessidades e expectativas, visando a melhoria da sua qualidade de vida e bem-estar numa sociedade que se pretende inclusiva e aberta a todos.

Neste contexto, surge o *software* GRID, versão 2 ou 3, como ferramenta altamente versátil cuja sua aplicabilidade é muito alargada. Foi desenhado para ser de acesso universal, podendo ser utilizado por um leque variado de pessoas com diversos tipos de deficiência motora e que podem, através deste programa, controlar o computador com o rato, ecrã tátil, controlo pelo olhar, manípulos ou outros métodos de acesso. Em síntese, o GRID 2 é um programa de computador que foi desenvolvido especificamente para criação de tabelas de comunicação alternativa, utilizando os símbolos SPC e PIC, imagens e fotografias e várias ferramentas que permitem a construção de recursos de comunicação personalizados. Uma característica marcante do *software* é sua facilidade de utilização, propiciada pelas ferramentas intuitivas que dispõe em sua interface de trabalho. Com o GRID são elaborados recursos de comunicação ou materiais educacionais que utilizam os símbolos gráficos e que serão posteriormente impressos e disponibilizados aos alunos e outros utilizadores. Entre os softwares, destacamos o GRID 2 e 3, *Vox4All*, *Broadmaker*, *GRID Player* (para Tablet), *PT Magic Communication* (para *smartphone*), entre outros.

2.3.1. O software GRID como ferramenta de apoio à comunicação e inclusão: objetivos e caracterização

O GRID está associado a outro programa chamado de *Speaking Dynamically Pro* (*SDP*) que significa "falar dinamicamente" e é este *software* que dá a dinâmica à criação de tabelas no GRID, pois utiliza os recursos do computador para agregar funcionalidades poderosas, tais como: permitir que os símbolos falem através do sintetizador de voz, abrir arquivos de música ou vídeos, interligação de tabelas de comunicação entre si e outras funções que permitem criar jogos e estratégias de comunicação e aprendizagem. Os dois *softwares*, em conjunto, constroem uma poderosa ferramenta de comunicação para a construção de tabelas de comunicação que propiciam não só uma comunicação eficiente, como também permitem a construção de atividades escolares com acessibilidade e dentro

do conceito de Desenho Universal na Aprendizagem (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), cuja abordagem se baseia na visão de que o *design* dos ambientes e dos produtos pode ser previamente pensado de forma a permitir o uso por o maior número possível de pessoas, sem que haja a necessidade de adaptações posteriores (Mendes, 2017).

Outra importante característica deste *software* é a acessibilidade, como por exemplo: a seleção de teclas (símbolos) de mensagens ou de teclas (símbolos) para escrita, podendo realizar-se com recurso ao varrimento (manual ou eletrónico) e manípulos e *switch*. Permite igualmente, ser usado para criar sistemas integrados de comunicação para pessoas com dificuldade ou impossibilidade de falar. Este programa permite ainda comunicação por símbolos, incluindo um sintetizador de elevada qualidade para a língua Portuguesa (*Sensory Software*, 2007, citado por ANDITEC, 2007).

Para além das características identificadas, permite controlar todo o ambiente *Microsoft Windows*, identificando-se como um ambiente de trabalho dedicado. Este ambiente inclui também, processador de texto, *email*, navegador de acesso à *internet* entre outras ferramentas, essenciais ao processo de configuração do ambiente gráfico *Windows* (*Sensory Software*, 2007 citado por ANDITEC, 2007).

Relativamente ao processo comunicar no GRID 2, revela-se uma excelente ferramenta de ajuda à comunicação de voz, uma vez que possui um sintetizador para a Língua Portuguesa de elevada qualidade. Para o efeito, apresenta-se sobre a forma de 4 opções (*Sensory Software*, 2007 citado por ANDITEC, 2007): i) *Fala direta*, selecionando uma célula de um teclado, o texto associado a essa célula é “falado”; ii) *Escrita com símbolos*, em que cada palavra ou frase selecionada aparece como um símbolo na área de trabalho; iii) *Escrita com símbolo texto*, em que cada palavra ou frase selecionada aparece escrita com um símbolo em cima do texto., sendo que as palavras podem ser editadas; iv) *Escrita com texto*, em que cada palavra ou frase escrita aparece escrita na área de trabalho.

Estas formas distintas de comunicar e construir frases para comunicar permitem ao utilizador avançar da fala direta para a construção de frases, utilizando símbolos e escrita de um texto. Sintetizando, o *software* GRID em articulação com as tecnologias de apoio e avaliação do utilizador, para além dos aspetos gerais que caracterizam a sua aplicabilidade, temos que destacar os verdadeiros objetivos, a maioria comuns a todos os outros: promover as competências comunicativas do utilizador; tornar o indivíduo com distúrbios/dificuldades ao nível da comunicação e linguagem, o mais autónomo, independente e competente possível; possibilitar uma maior interação comunicativa com os seus pares na escola, família e comunidade; apoiar no processo de ensino/aprendizagem;

apoiar no processo de escrita e leitura; favorecer a discriminação de sons (fonética) através do sintetizador de voz associado aos símbolos e texto; desenvolvimento linguístico, emocional, cognitivo e social; promover a inclusão social.

2.3.2. Formato do software GRID e desenho de tabelas de comunicação: processos e procedimentos

Relativamente ao formato do *software* GRID, apresenta o desenho sob o signo de janelas com *ícones*/símbolos, programados de uma forma intuitiva, e cuja sua apresentação em tabelas de comunicação (teclados de comunicação) depende significativamente, das necessidades e expectativas do utilizador com multideficiência. Cada utilizador pode ter um grupo de teclados específicos de acordo com o seu perfil funcional. De acordo com o *Sensory Software* (2007), o teclado de comunicação são quadros ou páginas de células (teclas), cujas células são programadas e estão associadas a funções de fala, escrita, ligações entre teclados, e outras funções derivadas de comandos representativos de funções diversas. Os teclados incluem habitualmente uma área de trabalho, onde são escritos caracteres ou símbolos.

Assim, os teclados do GRID 2 ou 3 podem ser desenhados (construídos) em função de qualquer utilizador, podendo ser usados com o recurso a ratos (*mouse*), teclados (*keyboard*) e outros equipamentos de apoio, que permitirá aceder a qualquer programa ou função, ou aceder aos menus do sistema operativo *Windows* e aplicações que funcionam no seu ambiente. Estes teclados e comunicação podem ser usados em substituição dos ratos e teclados e podem ser constituídos por símbolos, ou teclas especiais de acesso.

Estruturalmente, o GRID apresenta-se na sua abertura com um Explorador de Utilizadores, onde se pode visualizar os utilizadores e seus teclados.

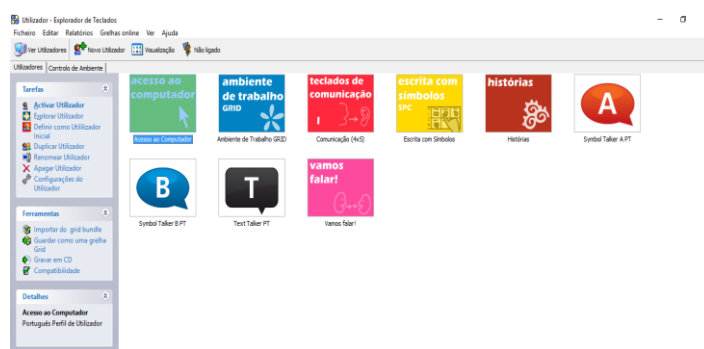


Figura 9 – Explorador de Teclados do GRID 2

Nota: Adaptado de *Sensory Software*, 2007; *ANDITEC* 2007, p. 11.

A janela do Explorador de Teclados está dividida em duas partes principais: à direita, apresenta a lista dos utilizadores ou dos teclados de um determinado utilizador e à esquerda está uma lista de várias opções (explorar utilizador, definir novo utilizador, copiar utilizador, renomear, entre outros), tal como pode ser visualizado na Figura 9. As opções variam ao seleccionar diferentes teclados ou utilizadores. Há ainda uma barra de ferramentas e uma barra de menus no topo do Explorador de Teclados, para aceder a outras funções. Também pode também ser usado o Explorador de Teclados para visualizar a lista dos teclados de um determinado utilizador (Figura 10) que se encontra no explorador de teclados. Para o efeito, basta seleccionar um dos utilizadores (com um clique de rato) e escolha no menu à esquerda (ou com um clique direito do rato) a opção Explorar Utilizador. Ao visualizar os teclados, pode criar novos teclados, copiá-los ou partilhá-los. Os teclados podem ser visualizados em miniaturas ou em árvores, identificando as ligações e dependências dos teclados (*Sensory Software, 2007*).



Figura 10 – Visualização de teclados de um utilizador

Nota: Adaptado de *Sensory Software, Anditec, 2007*

Quanto ao aspeto dos teclados, o mesmo pode ser diversificado, de acordo com as configurações do utilizador e o desenho dos teclados. Os teclados podem ter diferente número e tamanho de células, sendo simples ou incluindo diversas funcionalidades. A maioria dos teclados inclui uma área de trabalho, para a escrita ou outras atividades, sendo a mesma muito flexível, podendo ser usada para escrever frases com símbolos, escrever emails, e fazer muito outras coisas. Esta área tem o formato retangular e encontra-se localizada nas primeiras linhas, podendo ser alterado o seu tamanho e sua localização.



Figura 11 – Visualização de um teclado (lado esquerdo) e Escrita com texto (lado direito)
Nota: Adaptado de Sensory Software, Anditec, 2007.

Segundo o Sensory Software (2007), as áreas de trabalho apresentam-se de 3 formas: Com saída de voz; Com frases; Outras áreas. As áreas de trabalho com saída de voz têm como objetivo a comunicação por voz, pelo que o utilizador pode escrever frases na área de trabalho e falar através de *Escrita com Texto*, *Escrita com Texto + Lista de Frases* (Figura 11), *Escrita com símbolos* e *Escrita de Símbolos + Texto* (Figura 12). Em relação à escrita com texto, a conversação por texto permite ao utilizador escrever frases para comunicar por fala. O texto pode ser escrito letra a letra, palavra a palavra ou por frases ou expressões. Na conversação por texto + frases é muito semelhante à área de trabalho anterior, mas o utilizador pode guardar frases numa lista de frases, que poderão ser utilizadas posteriormente. Cada utilizador pode manter várias listas de frases. No que concerne à escrita com símbolos (Figura 12), os utilizadores podem construir frases com símbolos e texto, incluindo suporte para a literacia. A área de trabalho de Escrita com Símbolos pode permitir que os utilizadores guardem as suas frases para as executar posteriormente.



Figura 12 – Escrita com símbolos (lado direito) e Escrita com símbolos e texto (lado esquerdo)
Nota: Adaptado de Sensory Software, 2007.

Nesta área de trabalho apresenta uma forma muito básica de construir frases. As frases são construídas bloco-por-bloco e o utilizador pode perceber como as seleções podem corresponder a alterações na janela de texto. Estas áreas de trabalho permitem a comunicação remota utilizando diferentes formas de enviar mensagens através de SMS, *email*, contactos, entre outros. Também podemos encontrar vários utilitários, dos quais destacamos: o processador de texto (*Word*); o navegador de *internet explorer*; calculadora; leitor multimédia (*Windows Media Player*); configurações básicas; relógio (ecrã analógico ou digital); acesso ao computador (permite aceder a outros programas do *Windows*).

Relativamente aos processos e procedimentos, o *software* GRID 2 apresenta-se muito versátil e flexível, podendo todos os teclados e células serem alvo de criação, alteração e configuração adequada a cada utilizador, quer ao nível do seu aspeto (texto e descrição da célula, modificação da imagem, estilo – individual, predefinido e programado), redimensionamento de células, inserção e eliminação de células, tamanho e tipo de letra, programação de células através de comandos, entre outros. Os teclados podem ser criados todos do princípio, a partir de um novo teclado, ou podem ser copiados e alterados, devendo contudo, ser necessário efetuar a edição, quer do teclado, quer da célula. Entre os processos e procedimentos básicos e importantes para trabalhar com os teclados de comunicação, quer ao nível da sua configuração, programação de células, quer ao nível da sua operacionalidade/manipulação (*Sensory Software*, 2007).

Ao anexo I apresenta informação complementar relativa à edição de teclados e células; criação de célula de texto; mover e redimensionar células; adicionar ou remover células; saltar entre teclados; programação com comandos; aplicação “Redes Sociais”. Relativamente ao grau de dificuldade, realça-se a programação com comandos do GRID, sendo um fator dos mais preocupantes e difíceis para o professor e família, uma vez que a adaptação das tabelas ao perfil do utilizador exige um conhecimento vasto e aprofundado do *software* e comandos que o incorporam. É a maior lacuna que o docente de Educação Especial encontra quando se depara com alunos com problemáticas profundas ao nível da comunicação e linguagem, em associação com as dificuldades motoras e cognitivas que o utilizador apresenta. Por isso, é aconselhável o recurso à base de dados da *Sensory Software* (2007) para descarregar teclados já elaborados, permitindo que os mesmos possam ser motivo de alteração estrutural e de configuração específica e adequada ao utilizador (Anexo I).

Aplicação “REDES SOCIAIS”

Na sequência do nosso projeto e dos objetivos do presente projeto, nomeadamente, em perceber qual o papel dos SAAC, especificamente do *software* GRID, na promoção da comunicação/interação social e inclusão de alunos com multideficiência, foi desenvolvida uma aplicação através do *software* GRID 2, com o título Redes Sociais, que permite aos utilizadores aceder às redes sociais *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*.

Objetivo da aplicação

Esta aplicação que tem como objetivo promover a comunicação e interação comunicativa e social entre pessoas com multideficiência, recorrendo a equipamentos de apoio, caso do manípulo com *switch* e *improman*, que permite, utilizando a técnica de varrimento, aceder a esses teclados. Contudo, esses teclados podem ser motivo de alterações, que permitirá que outras pessoas com patologias diferentes possam aceder, sem o recurso à técnica da varrimento e sem a utilização do manípulo com *switch*, recorrendo ao rato ou trackball ou outros equipamentos de apoio.

Design e estrutura da aplicação

As tabelas de comunicação, apesar de poderem ser alteradas integralmente e seguidas como referências, apresentam um conjunto de tabelas com ligações entre si e um conjunto de procedimentos (comandos) que permite realizar o acesso a todas as opções de cada rede social, nomeadamente, o *Facebook* e o *Twitter*. Em relação ao *Instagram* o processo de acesso ainda se encontra numa fase muito rudimentar e pouco aprofundada, uma vez que o conjunto de comandos e teclas de acesso que o incorpora, ainda se encontra muito deficitária, limitando o acesso a todas as opções que se conseguem obter através do recurso com rato. Como em todos os processos, estas tabelas ainda não se encontram fechadas, pois as respostas comunicativas que a aplicação pode proporcionar fazem dela um elemento de estudo adaptativo às necessidades e potencialidades do utilizador.

Relativamente às tabelas de comunicação *Facebook*, *Twitter* e *Instagram* (Tabela 13), sendo constituídas por duas tabelas interligadas, uma que contempla as opções de acesso a cada rede social e uma outra que é composta por um teclado de escrita com todos os caracteres essenciais à comunicação escrita e frásica, como se pode identificar pelas imagens seguintes:

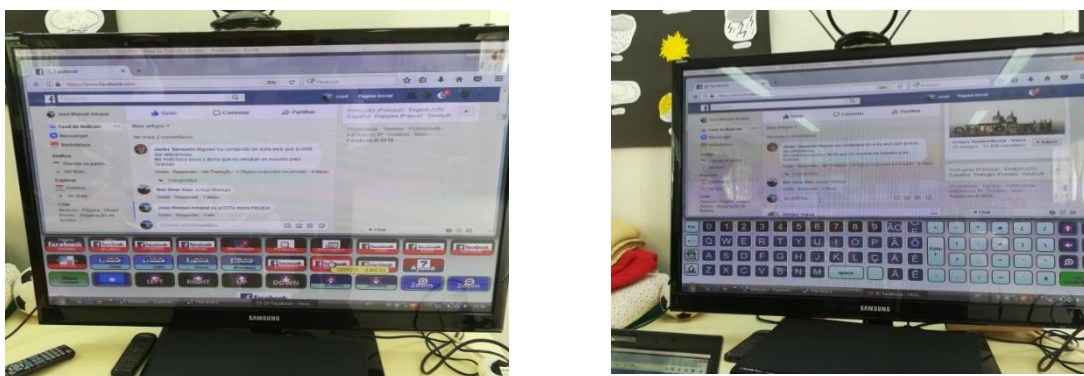


Figura 13 – Tabelas comunicação “Facebook” (2018)

As opções de acesso estão representadas por comandos do GRID incorporados em cada célula, que permitem realizar as funções subjacentes ao seu conteúdo.

Relativamente ao aspeto das células, as tabelas de comunicação com as opções de acesso à rede social, tem inserido na célula o logotipo de cada rede social, cores estimulantes e não agressivas para o utilizador, e que permitem destacar-se quando se efetua o varrimento das células. Tem também incorporado, um conjunto de células representativas das teclas direcionais consagrado no ambiente *Windows*.

Tipo, padrão e velocidade de varrimento

Quanto ao tipo e padrão de varrimento, foi introduzido o conceito que se recomenda para utilizadores iniciantes, isto é, varrimento automático e padrão de varrimento linha-coluna. Nesta aplicação, foi desativada a opção de varrimento por blocos. Em relação à velocidade de varrimento, definiu-se, inicialmente de acordo com a problemática do aluno com PNM incluído no estudo de caso, uma velocidade com os seguintes valores: tempo de varrimento normal, 1.5 segundos; tempo extra para 1º varrimento, 2 segundos; tempo para varrimento inverso, 3 segundos; tempo esgotado se não for premido o manípulo em menos de, 5 segundos.

No entanto, com o desenrolar e adaptação do aluno foi possível alterar os valores para períodos mais curtos, uma vez que o aluno já possuía uma boa adaptação ao sistema de varrimento do GRID 2.

Programação/comandos

A programação desenvolvida englobou, para além de comandos de salto entre tabelas, os comandos de texto aplicados à tabela e célula, comandos específicos que permitem aceder a cada rede social, comandos que incorporam as opções de navegação dentro da rede social, entre outros comando achados necessários para a operacionalização de cada tabela e célula. Esta etapa foi considerada de bastante complexidade, uma vez que foi necessário articular os dois ambientes, o ambiente Windows e o ambiente do *software* GRID, e adaptá-los às características do aluno envolvido no estudo de caso e ao equipamento que ele dispõe no meio escolar e familiar.

Fases do desenvolvimento da aplicação:

1ª Fase - Desenvolvimento de uma tabela de comunicação – Redes sociais (The Social Network)

Nesta fase, procedeu-se à construção uma tabela assistida e adequada às características do aluno com multideficiência envolvido no projeto, onde se incluíram as figuras/imagens e os comandos mais assertivos ao desenvolvimento e acesso às principais redes sociais, permitindo ao aluno identificar e familiarizar-se com os mesmos.

2ª Fase - Treino de varrimento

Após o desenvolvimento da aplicação em causa, iniciou-se a fase de treino de varrimento, sendo crucial para assegurar e consolidar que a técnica foi incorporada para a implementação do projeto, avaliando-se a velocidade de varrimento adequada à manipulação dos instrumentos (hardware) acoplados ao computador e *software*, permitindo uma melhor adaptação a tudo o processo evolutivo. O treino de varrimento foi executado com recurso às tabelas de comunicação da aplicação, com o intuito de verificar a operacionalidade e necessidade dos comandos (células) em função do perfil de funcionalidade do aluno. Este treino teve como vantagem o facto do aluno, se sentir adaptado ao formalismo da técnica e à velocidade de processamento de outras aplicações desenvolvidas no ambiente GRID.

3ª Fase - Treino de adaptação à tabela de comunicação

O treino de adaptação ao desenho e configuração da tabela foi crucial para a uma eficaz manipulação da tabela e melhor integração aos processos de interação social. Nesta fase, foram registadas as variáveis menos conseguidas pelo aluno, maiores dificuldades e aspetos positivos detetados durante o processo de manipulação da tabela, com o objetivo de proceder à sua reformulação, caso fosse necessário. Neste nível, verificou-se que o aluno manifestou uma boa apetência e gosto pela mesma, uma vez que a aplicação envolvida manifestou no aluno uma outra envolvimento e motivação.

4ª Fase - Reformulação da tabela de comunicação

Esta fase demonstrou-se muito útil em resultado de alguma inadaptação ao desenho da tabela e à velocidade de varrimento detetada. Face às limitações motoras e sensoriais do aluno, procedeu-se a uma reformulação da tabela de acordo com as dificuldades detetadas, com o intuito de melhorar a sua eficácia e possibilitar uma adequada manipulação dos comandos, assim como, possibilitar e otimizar a interação comunicativa com os seus pares. Nesta vertente, procedeu-se à retirada de algumas células consideradas desnecessárias e alteração da velocidade de varrimento, mantendo-se as outras variáveis estruturais.

5ª Implementação e avaliação da tabela de comunicação – Redes Sociais (Social Network).

Nesta fase procedeu-se à implementação definitiva da aplicação, tendo por base a eficácia da manipulação pelo aluno com multideficiência, verificando-se muito positiva em virtude da motivação e empenho demonstrado pelo discente. Detetaram-se algumas lacunas, nomeadamente, ao nível do acesso e velocidade da internet durante o período de implementação a avaliação, o que limitou o desenvolvimento da mesma. De uma forma geral, a aplicação demonstrou-se positiva e fiável, podendo ser utilizada por um leque elevado de utilizadores com multideficiência.

Terminado o desenvolvimento da aplicação – Redes Sociais (*Social Network*), proceder-se-á à sua colocação na base de dados da empresa *Sensory Software*, para permitir que outros a possam utilizar.

Parte II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

1.1. Contextualização do estudo

Na primeira parte do enquadramento empírico desta nossa investigação daremos particular relevância às questões metodológicas e práticas que se prendem com a recolha, organização, tratamento e apresentação dos dados. Assim, abordaremos o problema que suporta o nosso estudo e enunciaremos os objetivos do projeto. Abordaremos, igualmente, os vários instrumentos de recolha de dados utilizados, assim como, a explicação do protocolo de aplicação e das técnicas de recolha de dados utilizadas. Caraterizaremos a nossa amostra (participantes) e os critérios de seleção da mesma. Finalmente, apresentaremos os procedimentos estatísticos utilizados.

Em qualquer dos processos utilizados, salvaguardaremos os princípios que devem reger todo o projeto, isto é, os princípios éticos e morais, que qualquer ser humano, em especial o investigador, deve ser portador e incrementador no seu trabalho científico, sem descuidar os elementos ligados à proteção de dados de qualquer cidadão. A verdade não é única e irrefutável, ela pode assentar em premissas claras mas subjetivas, pelo que, compete ao investigador tentar argumentar e demonstrar que as estratégias adotadas são coerentes e baseadas em fatores/variáveis determináveis. O investigador terá que encontrar o seu próprio equilíbrio para que as suas convicções morais e éticas se apresentem livres de constrangimentos e pressões internas e externas, e não colidam com os elementares interesses da ciência. A verdade científica não pode ser condicionada por pontos de vista ou convicções pessoais do investigador. Segundo Severino (2014), para que a pesquisa científica seja dotada de integridade, deve o investigador, intrinsecamente, adotar no seu trabalho, essa mesma postura.

O tema de estudo, na sequência do título do projecto “As potencialidades do *software* GRID na promoção da comunicação e Inclusão social de alunos com Multideficiência: contributos de um estudo de caso” vai incidir numa abordagem aos sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (SAAC) e aos seus contributos à inclusão escolar e social dos alunos com Multideficiência através da intervenção na comunicação e linguagem, uma vez que ela se torna imprescindível e inevitável socialmente. Assim, vamos tentar aferir qual a perceção dos docentes de educação especial e do ensino regular no contexto da utilização dos SAAC, pretendendo-se com isso,

enaltecer o contributo das CAA no processo de comunicação e desenvolvimento global do aluno e do cidadão com multideficiência, visando a sua valorização e acreditação numa sociedade cada vez mais competitiva e selectiva. Não basta falarmos em educação inclusiva e em escola inclusiva, se a sociedade não proporcionar oportunidades de afirmação do cidadão com dificuldades diversas, quer ao nível cognitivo, motor, sensorial e de comunicação e linguagem, enaltecendo as suas potencialidades e diferenças, facultando-lhe a sua inclusão nos diversos contextos sociais.

Muito se tem falado de inclusão e de escola inclusiva, e muito se tem falado na necessidade de inclusão escolar, na rede escolar, público ou privado, de alunos com necessidades educativas especiais. A legislação existe de forma explícita e objetiva, em relação ao papel da escola, numa escola para todos, centrada no aluno, independentemente das suas características, necessidades ou diferenças. Importa, porém, referir que a inclusão é mais do que isso, é crucial que a escola, implemente as condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento das suas potencialidades do aluno com multideficiência.

Urge de certa forma que ocorra uma mudança de paradigma, a começar pelo contexto escolar, onde todos os intervenientes no processo educativo e de desenvolvimento do aluno, onde se inclui a Escola e os seus progenitores, devem assumir as suas responsabilidades tendo em consideração o aluno no seu todo, salvaguardam as suas dificuldades de aprendizagem, os seus ritmos de trabalho, as suas necessidades e potencialidades. Não basta sabermos interpretar as dificuldades dos alunos com Multideficiência, temos de agir e adotar as estratégias adequadas à sua intervenção.

Neste âmbito, com o presente estudo tentaremos dar a importância que a comunicação tem para o desenvolvimento do aluno, nas diversas vertentes, pessoal, social e escolar. Se analisarmos a comunicação como a variável responsável à inclusão escolar e se a confrontarmos com as dificuldades ao nível da linguagem que os alunos com multideficiência manifestam, reconhecemos a importância da CAA e as tecnologias de apoio têm no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Para o efeito, não nos podemos esquecer da necessidade da preparação/formação adequada dos docentes para enfrentarem os desafios diários para trabalharem com os alunos NEE – Multideficiência. É aqui que o nosso foco se deve concentrar, sendo preponderante, analisar o que pensam os docentes, no seu global, desta barreira à inclusão escolar dos alunos com multideficiência.

1.2. Formulação do problema e objetivos do estudo

Segundo Pocinho (2012), o problema é uma pergunta para a qual desejamos encontrara uma resposta. De acordo com Coutinho (2011), um problema encerra um primeiro momento da fase preliminar da investigação, que se consubstancia na pesquisa explícita e clara, focada num domínio concreto, com o objetivo de recolher novas informações que permitam dar resposta à pergunta inicialmente formulada.

Nesta investigação procura-se explorar e compreender as principais motivações e perceções dos docentes, quer do Ensino Regular, quer da Educação Especial do AERS e UAEM do aluno, na decisão e definição de estratégias e métodos aplicados no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, no âmbito da comunicação, linguagem e na interação de alunos com Multideficiência, com todos os intervenientes educativos e no seu meio comunitário envolvente. Além disso, é nosso propósito perceber o perfil de funcionalidade do aluno com multideficiência, especialmente, o papel das SAAC/tecnologias de apoio e do Grid no seu desenvolvimento e inclusão.

Neste contexto, compete-nos tentar perceber e aferir sobre o papel dos SAAC, especificamente do *software* GRID, na promoção da comunicação/interação social e inclusão de alunos com Multideficiência e, neste propósito, iremos socorrer-nos do contributo de um estudo de caso.

A investigação científica não se vislumbra fácil e simplificada, contudo, a pretensão de tentar equacionar o que os docentes pensam em relação à CAA e tecnologias de apoio, e seu contributo para ultrapassar algumas das dificuldades, inerentes à intervenção com os alunos com multideficiência ao nível da comunicação e inclusão social/escolar afigura-se como um verdadeiro problema no quadro de uma “Escola para Todos”, ou escola inclusiva e participativa, onde o foco de atenção é o aluno como uma “peça” da engrenagem que é a escola e o “ser” cidadão, nas suas várias vertentes – pessoal, social, académica, emocional e atitudinal.

Perante todos estes aspetos e pensamentos definimos o seguinte problema:

Em que medida o software GRID promove a comunicação, interação e inclusão de um aluno com Multideficiência, que frequenta a UAEM do 1º CEB de um Agrupamento de Escolas da Região Sul (AERS)?

Face a todos estes fatores, compete-nos tratar o assunto e transformá-lo após a sua interpretação, temos de passar do enfoque teórico e paradigmático e transformá-lo no pragmatismo objetivo e incisivo, determinado pelo conjunto de expectativas, competências e necessidade do aluno/cidadão com Multideficiência. Por isso, este projeto deve ser entendido e analisado como uma base de trabalho, a partir do qual se incrementará, com base nos resultados obtidos, um processo de aprofundamento e monitorização dos aspetos considerados pertinentes, para a intervenção que tem de ser operacionalizada, quer junto dos alunos, quer junto de todos os docentes, em especial, os professores do ensino regular, pois são estes que denotam maiores dificuldades em intervir com os alunos com problemáticas mais graves e complexas.

Daqui se colocam várias perguntas, aos professores e aos alunos com Multideficiência:

Professores

- Como avaliam os professores do ensino regular e da Educação Especial do AERS/UAE a utilização dos SAAC nos alunos com Multideficiência numa Escola Inclusiva?
- Qual o seu conhecimento e adaptabilidade em relação às CAA?
- Quais as atitudes dos mesmos professores perante a inclusão de alunos com NEE nas suas turmas, independentemente da problemática/deficiência que as justificam?
- Quais os constrangimentos sentidos no dia a dia de trabalho com os alunos com Multideficiência?
- Quais as barreiras em contexto escolar na utilização dos recursos SAAC na promoção da comunicação e interação social?
- Sentir-se-ão eles preparados para responder aos desafios colocados?
- Quais as maiores dificuldades e necessidades identificadas na utilização do Software GRID?

Alunos com Multideficiência

A estes, o problema não se coloca na apreciação e perceção sobre as SAAC ou *softwares* específicos, de que se destaca o GRID, mas sim a sua adaptabilidade e capacidade de operar, num contexto que requer competências psicomotoras, cognitivas e

sensoriais específicas, em articulação com ambientes específicos e adequados determinados pelos SAAC e tecnologias de apoio.

Assim, a questão que também se levanta é se os alunos com Multideficiência são capazes de comunicar com os pares, nomeadamente, através das Redes Sociais, caso do *Facebook* e *Twitter*? Também estas questões estão associadas ao projeto e estudo de caso, aplicado a um aluno com Paralisia Cerebral Discinética/Distonia, de um Agrupamento de Escolas da Região Sul, a frequentar uma UAEM.

Definido o problema e formuladas as questões que com ele se relacionam, enunciamos os cinco objetivos que suportam a investigação realizada:

1. Compreender as perspetivas dos professores de um AERS sobre os benefícios e barreiras da inclusão de alunos com Multideficiência em contexto regular de ensino.
2. Analisar as perspetivas dos professores de um AERS sobre as SAAC/tecnologias de apoio e a sua influência na promoção da inclusão e das competências de comunicação/interação de alunos com Multideficiência com os pares, professores e assistentes operacionais, em contexto de ensino regular.
3. Conhecer as perspetivas dos professores de educação especial sobre as potencialidades e dificuldades de utilização do *software* GRID na promoção de competências pessoais, académicas, sociais e de inclusão de um aluno com Multideficiência, da UAEM, de um AERS.
4. Conhecer o perfil de funcionalidade do aluno com Multideficiência, bem como as medidas e estratégias educativas previstas no seu PEI.
5. Analisar a participação em atividades escolares, lúdicas e AVD's de um aluno com Multideficiência, da UAEM, de um AERS.

1.3. Metodologia

Qualquer projeto de investigação recorre a métodos e técnicas de investigação com o objetivo de recolher e interpretar os dados, após a formulação do problema e definição dos objetivos. Todo o trabalho de pesquisa deve ter uma base metodológica científica que permita a organização crítica das práticas de investigação, no entanto, esta não deve ser reduzida aos seus métodos e técnicas. A metodologia, como referem Carmo e Ferreira

(2005), visa demonstrar como o fenómeno em estudo será integrado num plano de trabalho que determinará as atividades conducentes à realização da investigação.

No plano atual, a metodologia significa as diversas formas de fazer coisas com propósitos diferentes, isto é, formulação de problemas, hipóteses, métodos de observação e recolha de dados, medida de variáveis e técnicas de análise de dados. “O método é uma conceção intelectual coordenando um conjunto de operações, em geral várias técnicas” (Carmo & Ferreira, 2005, p. 175).

Sempre foi a preocupação pessoal o elemento condutor deste estudo, pretendendo destacar os aspetos relacionados com a multideficiência, nomeadamente, os ligados com a comunicação e linguagem, nos quais se encontra inserido o *software* GRID, como ferramenta versátil, flexível e com uma aplicabilidade de certa forma, próxima do universal. Não obstante as mudanças internas, legislativas e formais do contexto educativo, as dificuldades inerentes a estes alunos são de carácter permanente, pelo que necessitam do apoio constante e persistente de todos os intervenientes do processo educativo – família, professores, técnicos e assistentes operacionais, considerando-se que todas as crianças têm interesses, características específicas, capacidades e necessidades de aprendizagem únicos, pelo que todos aqueles que possuem necessidades educativas especiais, atualmente, denominadas por necessidades específicas, devem ser incluídos numa *Escola Inclusiva*, mediante uma pedagogia centrada no aluno, e que se pressupõe capaz de satisfazer as suas necessidades e aspirações, salvaguardando o princípio da autodeterminação e da participação na tomada de decisão.

E foi neste âmbito e imbuído de um querer e interesse pessoal que decidimos abraçar este projeto, tentando perceber e alcançar os fatores e objetivos exequíveis relacionados com os cidadãos portadores de multideficiência.

Por isso, a nossa investigação tem o propósito de perceber o contributo da CAA e das tecnologias de apoio na inclusão de um aluno com multideficiência, bem como o nível de informação/sensibilização dos docentes de um AERS, enquanto elementos importantes do contexto educativo próximo do aluno, nos temas em estudo.

1.3.1. Tipo de Estudo

Neste projeto/estudo, tendo em conta os objetivos formulados, foram adotadas as técnicas de investigação mais adequadas para se analisar a problemática, as potencialidades da CAA e tecnologias no contexto dos alunos com Multideficiência. Nesse sentido, optou-

se pelo recurso a metodologias e técnicas diversas de recolha de dados que permitam um melhor conhecimento do problema em análise, enaltecendo a complementaridade. De acordo com Carmo e Ferreira (2005) o paradigma quantitativo postula uma conceção global positivista, hipotético-dedutiva, conduzida para os resultados; ao invés do paradigma qualitativo que postula uma conceção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjetiva e orientada para o processo.

Deste modo, optou-se pelo estudo de caso porque se insere no âmbito do paradigma qualitativo que permite aprofundar o conhecimento sobre uma unidade individual. De acordo com Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que incorpora um método de abordagens específicas e de análise de dados que permitem obter conhecimento sobre uma situação particular. Os estudos de caso podem-se classificar como: i) exploratórios (considerações antagónicas e diferentes perspetivas; ii) descritivos (descrever com pormenor o caso em estudo); iii) e analíticos (construir ou desenvolver novas teorias que irão ser confrontadas com as teorias que já existem proporcionando avanços do conhecimento) (Yin, 2001).

Tal como a observação naturalista e a entrevista utilizadas neste projeto, de carácter qualitativo, realizadas no contexto natural do aluno, também iremos utilizar outros instrumentos: o questionário, bem como, a pesquisa documental (Schutt, 1999, cit. por Coutinho, 2011).

1.3.2. Participantes

Na impossibilidade de recorrer à totalidade da população do Agrupamento de Escolas onde foi desenvolvida a investigação, recorreu-se a uma amostra intencional para estudar o fenómeno, que segundo Costa Neto (1977), considera que o pesquisador escolhe deliberadamente certos elementos para pertencer à amostra, porque julga que tais elementos representam bem a população. A intencionalidade torna uma pesquisa mais rica em termos qualitativos e requer conhecimento da população e dos elementos selecionados (Massukado-Nakatani, 2009).

Para o efeito, iremos proceder à sua caracterização de acordo com os elementos constantes da análise documental, efetuada a partir do Projeto Educativo do Agrupamento e Regulamento Interno.

Caracterização do contexto educativo do aluno: o Agrupamento de Escolas (AE)

O AE é uma Unidade Orgânica (UO) do sector público do Estado, sob a tutela do Ministério da Educação. Um dos princípios que rege a sua ação, de acordo com o Projeto Educativo da Escola, sustenta-se na promoção de uma escola democrática e humanizante, num processo de ensino/aprendizagem promotor de cidadãos responsáveis e interventivos na sociedade, através de um clima colaborativo entre todos os profissionais que trabalham no AE, na defesa incondicional dos valores da escola pública de qualidade, traduzidos na exigência, rigor, trabalho, transparência, respeito, igualdade, inclusão, participação democrática e responsabilidade.

A sua missão traduz-se no princípio norteador de que “ O Agrupamento deve prestar à comunidade um serviço educativo de excelência, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente aberto e integrador, num Agrupamento reconhecido pelo seu humanismo e por elevados padrões de exigência e responsabilidade, que valoriza o conhecimento, como condição de acesso ao mundo do trabalho e ao prosseguimento de estudos” (Projeto Educativo da Escola, 2017, p. 25).

O AERS surge da agregação de uma Escola Secundária com um outro AE, como consequência do processo de reorganização da rede escolar em junho de 2012. Em abril de 2013, um outro AE foi integrado nesta UO. Atualmente, na sua composição orgânica, verificamos a existência das valências ligadas a Unidades de Apoio à Multideficiência (UAEM) e Unidades de Ensino Estruturado (UEE), respetivamente, três (3) e 1 (uma).

A sua localização geográfica está inserida na rede de escolas da região Sul do país. A população residente na área de influência do agrupamento caracteriza-se, no geral, por uma grande heterogeneidade, quer a nível da sua inserção laboral, grau de instrução e idade. Dela fazem parte estratos sociais mais desfavorecidos e estratos médios e superiores, onde dominam as profissões técnicas e científicas, com elevados níveis de escolarização. Os alunos deste Agrupamento provêm, assim, de agregados familiares de várias estratos sociais, inseridos em contextos culturais e económicos diversos (Projeto Educativo da Escola, 2017).

Relativamente à estrutura orgânica do Agrupamento e de acordo com o Regulamento Interna do Agrupamento (2014), ele é composto pelos seguintes órgãos institucionais: Conselho geral; Direção; Conselho Pedagógico; Conselho Administrativo; Coordenação de Estabelecimento.

Relativamente aos Departamentos Curriculares, integram os docentes que lecionam nos diferentes graus e níveis de ensino. Existem 10 departamentos curriculares:

Departamento (D) do Pré- Escolar, D do 1º Ciclo, D de Línguas Estrangeiras, D de Português, D de Educação Especial, D de Ciências Sociais e Humanas, D de Matemática e Informática, D de Educação Física, D de Artes e Tecnologias e D de Ciências Experimentais (PEE, 2017; RI, 2014). Assim, tendo em conta esta estruturação orgânica, é de relevar a importância das diferentes coordenações e articulação de todas as estruturas pois o foco está sempre em questões de articulação pedagógica.

Segundo os dados de 2018, o AE era composto por 4090 alunos, repartidos pelos vários níveis de ensino, dos quais 268 alunos tinham NEE de carácter permanente, de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Quanto à sua problemática, os alunos NEE apresentam a distribuição apresentada na Tabela 3.

Tabela 3
Listagem de alunos NEE – Problemática

Problemática	Nº de Alunos NEE
Dislexia Ligeira/Moderada	52
Dislexia Grave	15
Incapacidade Intelectual	78
Perturbação Espectro do Autismo (PEA)	47
Perturbação Motora	24
PHDA	35
Surdez Severa/Profunda	12
Cegueira	1
Baixa Visão	4
Total	268

Nota: Adaptado de “Projeto Educativo da Escola”, de AERS, 2018

Ainda segundo os dados referidos, o agrupamento apresenta um quadro docente composto por 345 docentes, sendo 275 do quadro (QA/QE, QZP) e 70 professores contratados. Da totalidade da população dos docentes, 29 pertencem ao Departamento de Educação Especial, distribuídos de acordo com Tabela 4.

Tabela 4
Docentes da Educação Especial no Agrupamento

Código do Grupo	Designação da Educação Especial	N.º de Docentes
910	Domínio cognitivo e motor	26
920	Dificuldades auditivas	2
930	Cegueira ou Baixa Visão	1
Total de Docentes		29

Nota: Adaptado de “Projeto Educativo da Escola”, de AERS, 2018

Este agrupamento é considerado uma Escola de Referência de Educação de Alunos Surdos (EREBAS), possuindo 4 técnicos (1 formador e 3 interpretes).

Caraterização dos Participantes

A população é o conjunto de indivíduos com uma característica comum que se submete a um estudo estatístico e que o pesquisador está interessado em estudar. A amostra é uma parte da população sobre a qual vão ser testadas as hipóteses e inferir resultados que caracterizam a população (Almeida e Freire, 2007).

No nosso estudo, para além da participação do aluno com Multideficiência da UAEM, envolvido no estudo de caso, também participaram os docentes do AERS, pertencentes aos vários níveis de ensino do Ensino Regular e docentes de Educação Especial, num total de 50 docentes, mais os 3 docentes de Educação Especial a trabalhar nas UAEM envolvidos nas entrevistas. Assim, iniciaremos a caracterização com a apresentação de dados sociodemográficos dos professores entrevistados (Tabela5).

Tabela 5

Caracterização dos Professores de Educação Especial (PEE)

Entrevistado	Caraterização
PEE1	<ul style="list-style-type: none"> • Género: feminino; • Idade: 31-40 anos; • Habilitações Literárias: Licenciatura; • Categoria Profissional: QZP; • Tempo de serviço: 14 anos • Formação Ed. Especial: Formação Especializada domínio cónico e motor;
PEE2	<ul style="list-style-type: none"> • Género: feminino; • Idade: 41-50 anos; • Habilitações Literárias: Licenciatura; • Categoria Profissional: QZP; • Tempo de serviço: 14 anos • Formação Ed. Especial: Pós-Graduação EE- domínio cognitivo e motor;
PEE3	<ul style="list-style-type: none"> • Género: feminino; • Idade: 41-50 anos; • Habilitações Literárias: Doutoramento; • Categoria Profissional: QE/QA; • Tempo de serviço: 23 anos; • Formação Ed. Especial: Doutoramento;

Segundo os dados constantes na Tabela 5, os entrevistados são todos do sexo feminino e cujo tempo de serviço é superior a 10 anos. As suas idades estão compreendidas entre os 31 e os 50 anos, sendo mais preponderante nos entrevistados, o intervalo dos 41 aos 50 anos de idade.

Desta forma, procurou-se a opinião e percepção dos inquiridos, a qual se baseia nas suas experiências pessoais e profissionais, relativamente ao operacionalização e manipulação das CAA e Tecnologias de apoio aplicadas, em especial, aos alunos/cidadãos com Multideficiência.

Assim sendo, o nosso estudo baseou-se numa amostra não probabilística e que segundo Levine et al., (2008) os indivíduos são selecionados sem se conhecer as respectivas probabilidades de seleção, isto é, a probabilidade pertencerem à amostra é desconhecida (Massukado-Nakatani, 2009).

A nossa amostra é constituída por um total de 50 indivíduos, segundo Raosoft.com (2004), de uma população de 345 docentes do agrupamento.

Assim, através das tabelas seguintes procedemos à caracterização da nossa amostra, referentes à análise descritiva de dimensões sociodemográficas.

Tabela 6

Parte I – Dados pessoais e profissionais

Variáveis	≤ 20	%	> 20	%	Min.	Máx.	M
Tempo de serviço (anos)	19	38.0	31	62,0	1	40	24
				n			
Sexo							
Feminino				40			
Masculino				10			
Idade							
≤ 50				26			
> 50				24			
Habilitações Literárias							
Bacharelato /Licenciatura				44			
Mestrado				6			
Categoria Profissional							
QE/QA				35			
QZP				9			
Contratado				6			
Nível de Ensino							
1º CEB				33			
2º/3º CEB				14			
Secundário				3			
Formação Educação Especial							
Sim				26			
Não				24			

A Tabela 6 representa a caracterização dos dados pessoais e profissionais de amostra. Esta é constituída por 50 professores dos diversos níveis de ensino, sendo 40 do sexo feminino (80.0%) e 10 do sexo masculino (20.0%). Relativamente à variável de “idade”, verifica-se que 26 (52.0%) inquiridos têm uma idade igual ou inferior a 50 anos, enquanto os restantes 24 (48.0%) têm uma idade superior a 50 anos. Quanto ao “Tempo de serviço”, constatamos que 19 (38.0%) docentes têm um tempo de serviço inferior ou igual a 20 anos e os restantes 31 (62.0%) docentes representam um grupo com mais de 20 anos de serviço. Aferiu-se igualmente, que a média do tempo de serviço é de 24 anos e o intervalo de tempo apresenta um mínimo de 1 ano e um máximo de 40 anos de serviço. Em relação à variável “Habilitações Literárias” verificou-se que 44 (88.0%) docentes possuem Bacharelato ou Licenciatura e 6 (12.0%) docentes possuem o grau de Mestrado. No que concerne à “Categoria Profissional” dos docentes, ficou demonstrado que o Agrupamento apresenta um quadro maioritariamente estável, sendo que 44 (88.0%) inquiridos pertencem

ao quadro do Ministério da Educação e estão distribuídos da seguinte forma: 35 (70.0%) docentes pertencem ao quadro do Agrupamento e 9 (18.0%) docentes têm vínculo aos Quadro de Zona Pedagógica. Só 6 (12.0%) professores inquiridos têm contrato de trabalho a termo certo. Quanto ao “Nível de ensino”, verificámos que 33 (66.0%) professores lecionam ou apoiam alunos do 1º CEB, estando representados neste grupo, docentes dos grupos disciplinares do 1º Ciclo e docentes da Educação Especial. No 2º/3º CEB e Secundário foram inquiridos 17 (34.0%) professores, pertencentes a vários grupos disciplinares.

Da análise à variável “Formação em Educação Especial” constatámos que 26 (52.0%) docentes possuem formação no âmbito da Educação Especial (Formação Especializada/Pós-Graduação, Mestrado Educação Especial e Ações de Formação) e 24 (48.0%) professores não possuem qualquer tipo de formação neste âmbito, apesar da totalidade, ao longo da sua vida profissional, terem tido contato com alunos com NEE. No ano letivo 2017/2018, 33 (66.0%) docentes trabalham diretamente com alunos com necessidades educativas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, e 17 (34.0%) docentes não tem nas suas turmas alunos com NEE, de acordo com a Tabela 7.

Tabela 7

Trabalho com alunos NEE (DL. 3/2008) ano letivo 2017/2018

Itens do questionário	SIM		NÃO	
	n	%	n	%
8. Alunos NEE no presente ano lectivo (17/18)	33	66.0	17	34.0

1.3.3. Instrumentos de recolha de dados

No que concerne aos instrumentos de recolha de dados, optou-se, pelo inquérito por questionário para, dessa forma, efetuar análises descritivas dos resultados obtidos decorrentes das opiniões e perceções dos docentes inquiridos. Os resultados obtidos através das respostas aos itens do questionário serão apresentados sobre a forma de tabelas.

Complementarmente, utilizamos a metodologia qualitativa, através da análise compreensiva de observações naturalistas ao aluno envolvido no estudo de caso e entrevistas estruturadas aplicadas aos docentes de Educação Especial a desenvolver a sua atividade profissional nas Unidades de Apoio Especializado à Multideficiência e Surdo Cegueira Congénita (UAEM) no sentido de dar continuidade à investigação, destacando-se

a temática ligada à CAA e tecnologias de apoio para a promoção da inclusão dos alunos com Multideficiência, em associação com os *softwares* especializados, de que se destaca o Software GRID. A recolha destes dados descritivos tem como objetivo de avaliar a opinião dos referidos docentes relativamente ao problema em análise.

Observação Naturalista

A Observação naturalista consiste numa técnica de natureza descritiva que envolve a observação e medição do comportamento dos sujeitos em meio natural, pelo que os sujeitos são observados sem limitações de movimento ou ação, tal como é referido por De Landsheere (1979, citado por Fraisse, 1979) observação do comportamento dos indivíduos em situações da sua vida diária sem controlo experimental. Esta observação pode ser chamada também de trabalho de campo ou simplesmente observação de campo. O pesquisador realiza observações em um ambiente natural particular (o campo), durante um período grande de tempo, usando diferentes técnicas para coletar informações.

No contexto deste projeto, realizamos observação naturalista a um aluno com Mutideficiência, portador de Paralisia Cerebral discinética/distónica, apresentando muitas limitações ao nível da linguagem e comunicação, cumulativamente, com significativos comprometimentos ao nível cognitivo e sensório-motor.

As observações foram realizadas em diversos contextos e sem qualquer intervenção do observador, como é determinado referido por De Landsheere (1979, citado por Fraisse, 1979). Para o efeito, e para a devida análise de conteúdo foram registadas todos os comportamentos em meio natural e do conhecimento do aluno Multideficiência, isto é, contexto de sala de aula e na UAEM que o aluno frequentava. Em todas as observações, o observador não teve qualquer influência nos comportamentos e ações do aluno, para não interferir nas observações. As dimensões observadas e considerados pertinentes para o estudo incidiram essencialmente, no comportamento do aluno, interações, comunicação verbal e não verbal e expressão de emoções/sentimentos, da iniciativa do aluno ou de outros intervenientes no processo de interação. No final de cada momento de observação, num período temporal determinado, os acontecimentos foram registados numa ficha de observação criado para o efeito (Anexo D - Ficha de Observação Naturalista).

Pesquisa documental – PEI do aluno

No presente estudo, consultámos alguns documentos relevantes para a compreensão do aluno. Este foi caracterizado e identificado no estudo com o nome fictício Joel Júnior (JJ), visto que o critério de confidencialidade em associação com os fatores éticos e morais do investigador, de acordo com a atual legislação de proteção de dados e identidade e individualidade do aluno, esteve sempre assegurado apesar das decorrentes autorizações dadas pelo encarregado de educação para a consulta dos elementos individuais do aluno e pela Direção do Agrupamento de Escolas a que o aluno pertence.

Com efeito, no sentido de melhor caracterizar o aluno, quer no contexto do seu perfil de funcionalidade e participação, contexto familiar, quer no contexto escolar, recorreremos à consulta documental através do seu Programa Educativo Individual (PEI), de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e preconizado no art.º 8º do presente decreto, com a seguinte redação: 1. O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação; 2. O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo; 3. O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

Este documento esquematiza os fatores mais revelantes do aluno nos diversos domínios, nomeadamente, o perfil de funcionalidade, a identificação da problemática, os indicadores de funcionalidade, incapacidade e saúde de acordo com a CIF, a saber: estruturas e funções do corpo, atividade e participação e fatores ambientais; categorização da problemática de carácter permanente, medidas educativas e sua caracterização de acordo com o art.º 16º do referido normativo, tipos de apoios terapêuticos e duração dos mesmos, entre os aspetos pertinentes.

Pesquisa documental - relatórios médicos e técnicos

Os relatórios médicos devido à sua complexidade e confidencialidade dos dados dos mesmos não poderão ser anexados nem divulgada a identificação do médico e aluno. Foi solicitado através do Termo de Consentimento Informado, o pedido de autorização aos Pais e Encarregados de-Educação.

Deste modo, os dados recolhidos com o devido anonimato e confidencialidade só manifestarão os elementos mais pertinentes do aluno. Deles constarão os dados emanados do um relatório médico, do Atestado Médico de Incapacidade Multiuso, Relatório

Psicológico e alguns dados referentes aos relatórios técnicos, nomeadamente, das terapias da fala, fisioterapia e psicomotricidade. Neles constam as informações associadas especificamente à sua problemática (multideficiência), grau de incapacidade, estratégias de apoio ao seu perfil de funcionalidade, atividade e participação nos vários contextos da sua vida diária, dos quais destacamos, as estratégias e atividades adotadas ao nível da comunicação e linguagem, da mobilidade e do sensorio motor.

Questionário dos professores do Ensino Regular e da Educação Especial

O tipo de pesquisa pela qual optámos incidiu na metodologia estudo de caso, distinguindo-se pela aplicação de técnicas variadas de recolha de dados, permitindo que os dados recolhidos se apresentassem fidedignos e válidos. Face ao exposto, a nossa escolha implicou a utilização de um inquérito por questionário, por considerarmos que vai ao encontro dos objetivos definidos neste trabalho e “(...) visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes do estudo” (Coutinho, 2011, p.100). O “(...) inquérito pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar” (Ghiglione & Matalon, 2001, pp. 7-8).

O questionário possibilita apresentar a um grupo significativo de indivíduos um conjunto de questões que incidem em dados socioprofissionais e na recolha de dados, perspetivas ou atitudes em relação a pareceres individuais ao nível de conhecimentos ou experiência sobre um determinado problema que possa ser do interesse do investigador (Quivy & Campenhoudt, 2005). Deste modo e de acordo com o problema e os objetivos elencados, o questionário foi constituído integralmente, com perguntas fechadas e bastante objetivas, requerendo um menor esforço nas respostas por parte dos sujeitos aos quais é aplicado. Predominantemente foi utilizado nesse questionário, uma escala tipo *Likert*, estando ao dispor dos inquiridos, as opções de resposta do “Discordo Totalmente” até ao “Concordo Totalmente”, numa graduação de cinco pontos. As escalas de *Likert* utilizam-se para “registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor” (Tuckman, 2000, p. 280). Esta escala é muito utilizada em pesquisa científicas, uma vez que se pretende registrar o nível de acordo ou desacordo dos inquiridos com uma dada afirmação.

Quanto à sua estrutura, o nosso instrumento foi organizado em duas partes: Na primeira parte, as questões do grupo I (da 1 à 8), permitem recolher dados socioprofissionais do inquirido - perfil do inquirido, do tipo género, idade (intervalo),

habilitações literárias, categoria profissional, tempo de serviço, nível de ensino e formação em educação especial. Quanto à segunda parte, a mesma foi estruturada em duas secções, uma secção relacionando os aspetos da experiência com alunos NEE, contributos e barreiras e sua inclusão escolar e social, e outra fazendo a abordagem sobre os contributos CAA para a inclusão e comunicação de alunos com Multideficiência. A primeira secção foi constituída por dez questões, sendo três questões (da 1 à 3) do tipo dicotómica, “Sim” ou “Não”, onde os inquiridos manifestam a sua resposta relativamente à sua experiência com alunos NEE’s; e sete outras questões (da 4 à 10), onde é proporcionado ao inquirido a utilização de escalas de resposta construídas segundo as indicações da escala de *Likert*, indo as opções de resposta do “Discordo Totalmente” até ao “Concordo Totalmente”, numa graduação de cinco pontos. Neste grupo de questões, o docente indica a sua perceção em relação ao grau de concordância sobre afirmações dadas relativamente à inclusão dos alunos NEE – com Multideficiência e estratégias de inclusão. Quanto à segunda secção, constituída por doze questões fechadas, das quais, o inquirido responde a quatro questões (da 11 à 14) onde indica o seu conhecimento e dificuldades sobre a CAA, através de questões do tipo “Sim” ou “Não”; e um grupo de oito inquirições (da 15 à 22), do tipo escala de *Likert*, onde o professor alude à sua perceção sobre a CAA e os seus efeitos sobre a inclusão escolar e comunicação de um aluno Multideficiência.

Os questionários recolhidos apresentaram a seguinte distribuição: 26 questionários de docentes do 1º CEB; 9 questionários do 2º e 3º CEB e 15 questionários dos docentes de Educação Especial.

Entrevistas aos professores das UAEM

Para este estudo a opção recaiu numa entrevista estruturada, orientada por um roteiro de perguntas previamente estabelecidas, que não foi alterado, nem adaptado. É composta por perguntas abertas e fechadas.

A entrevista foi conduzida por tópicos específicos a partir dos quais foram formuladas as questões, implicando a construção de um guião, que consta em anexo (Anexo F) e garante a obtenção das informações que pretendidas. As perguntas são na maioria estruturadas, contudo, decidiu-se para facilitar a análise de conteúdo e a rapidez de resposta dos entrevistados, pela introdução de algumas questões com opções não estruturadas, o que possibilitou o alargamento da informação a recolher.

A preparação das entrevistas compreendeu a execução de alguns requisitos metodológicos. Assim, os docentes selecionados para a entrevista, incluídos no grupo de docentes a desenvolver a sua atividade profissional numa UAEM, foram previamente informados sobre o tema e objetivos, bem como, do momento para a sua realização da entrevista, de modo a obter a sua anuência em relação à sua efetivação.

Esta entrevista tem como finalidade conhecer a opinião dos professores de Educação Especial, que trabalham nas UAEM, relativamente à CAA e tecnologias de apoio, dando enfoque especial ao *software* GRID, no contexto dos alunos com Multideficiência, conhecer as suas dificuldades e lacunas em contexto de trabalho, assim como, identificar as estratégias de ação mais adequadas de promoção da inclusão social e escolar do aluno com Multideficiência.

Para a realização deste estudo foram efetuadas três entrevistas (Anexo E). A cada entrevista transcrita foi dado um código, constituído pela letra “E” seguido do número consecutivo de 1 a 3, correspondendo a cada entrevistado (EE1, EE2 ou EE3, consoante se trate do primeiro, segundo ou terceiro entrevistado), após o qual, foi realizada a análise de conteúdo das respostas dos inquiridos. (Anexo J)

1.3.4. Procedimentos e técnicas de análise de dados

Após a definição dos tipos de instrumentos de recolhas de dados procedeu-se à sua formalização de acordo com os objetivos e problema do estudo.

Para iniciar o processo de investigação procedeu-se à elaboração das autorizações, quer aos Pais e Encarregados de Educação – Termo de Consentimento Informado, quer o pedido de autorização dirigido ao Diretor do Agrupamento, para proceder à investigação e poder usar e usufruir dos meios colocados ao nosso dispor, caso dos equipamentos informáticos e *software* GRID 2 e toda tecnologia de apoio essencial à comunicação do aluno. Após a devida autorização que ocorreu nos termos e prazos definidos.

Assim, foram iniciadas observações naturalistas do aluno com Multideficiência, nos diversos contextos e atividades. Na sequência destes procedimentos, efetuaram-se os respetivos registos dos dados recolhidos para a efetiva seleção dos dados e posterior categorização e respetiva análise de dados – Análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2008).

Com vista à concretização do um dos instrumentos de recolha de dados - inquéritos por questionários, procedeu-se à sua elaboração de acordo com o problema do estudo e dos

objetivos delineados. Foi aplicado um pré-teste a um dos professores do agrupamento de escolas, nomeadamente um professor de Educação Especial a trabalhar numa UAEM, de modo aferir da sua complexidade e capacidade de resposta ao mesmo.

Seguidamente, procedeu-se à sua aplicação, sendo definida uma amostra de acordo a população de docentes do agrupamento, para o qual, para além da nossa participação no processo, tivemos a colaboração preciosa de vários colegas a exercerem funções docentes no agrupamento de escolas. Os questionários foram entregues durante os meses de maio e julho de 2018, sendo distribuídos pessoalmente e através de email, a vários professores e professoras a exercerem funções no ensino regular dos diversos níveis de ensino. Após a recolha dos mesmos, iniciou-se à sua catalogação por registo para posterior inserção na aplicação de tratamento estatístico. Para o tratamento dos dados pretendeu-se a utilização dos testes adequados à obtenção de resultados, em função do problema e objectivos, do qual destacamos a utilização de testes de estatística descritiva para a obtenção das distribuições de frequências absolutas (n) e relativas (%), através do programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 24.

Relativamente às entrevistas, depois de definirmos o tipo de entrevistados e a sua caracterização no contexto da sua inclusão no objetivos do estudo, realizou-se o contato com os visados, os professores de educação especial a desempenhar a sua atividade profissional nas UAEM, transmitindo-lhes os objetivos do estudo e o método utilizado para a sua aplicação. Após a sua receção, os dados recolhidos foram tratados e analisados de acordo com as técnicas da análise de conteúdo, designada por Bardin (2008, p. 44), como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens “. Segundo, Bardin (2008, p. 129) “tratar o material é codificá-lo”. Como tal: “A codificação corresponde a uma transformação (...) dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto. Deste modo, procedeu-se à análise de conteúdo identificando as categorias e subcategorias emergentes das respostas dos intervenientes nas entrevistas.

Em suma, a nossa análise passou, segundo Coutinho (2011), por uma evidente organização e descrição dos dados, evidenciando os fatores cruciais para o estudo, obtidos

quer pelos questionários, quer pelas entrevistas e observações, destacando as diferenças ocorridas através do processo de recolha de dados e análise de conteúdo.

Capítulo 2 – Apresentação e discussão dos resultados

2.1. Análise compreensiva do aluno: dados do seu desenvolvimento, familiares e escolares

O aluno envolvido no estudo de caso deste projeto, cujo nome fictício é Joel Júnior (JJ), nascido em 2005, com treze anos de idade, apresenta, segundo o seu PEI (2013) e relatórios médicos e psicológicos, uma patologia complexa e grave, caracterizada por Paralisia Cerebral Discinética/Distonia, revelando dificuldades motoras ao nível dos membros superiores e inferiores e tronco, com repercussões ao nível da autonomia, mobilidade e funcionalidade. Segundo relatório médico (2009), a problemática do “JJ” teve a sua origem numa “asfíxia brusca ocorrida ao 20º dia de vida, altura em que sofreu aspiração de leite com asfíxia e paragem cárdio-respiratória”. Trata-se de um aluno com “atraso de desenvolvimento psicomotor, com controlo cefálico e bom equilíbrio sentado, razoável controlo da baba e distonia”.

Cumulativamente, o discente JJ apresenta igualmente eventos de Epilepsia e graves deformações ósseas em especial, ao nível da anca- lado direito. Na tentativa de minimizar essas deformações, o aluno JJ foi intervencionado devido a uma luxação na anca, no ano de 2015. Já no presente ano, foi novamente intervencionado à anca, para tentar debelar novas deformações ocorridos na zona contrária da anca – lado esquerdo. Relativamente ao sistema musculoesquelético, o aluno apresenta um baixo tónus muscular e uma postura corporal atípica. Para o efeito, o aluno é sujeito a intervenções de reforço muscular e postura corporal através da utilização e colocação no aparelho terapêutico de apoio *Standing Frame* e “Talas terapêuticas”, assim como, na realização de exercícios de fisioterapia com o intuito de melhorar os fatores relacionados com a mobilidade, funcionalidade e autonomia. Apresenta igualmente, um ligeiro estrabismo convergente à esquerda. O aluno não tem controlo dos esfíncteres.

No ano de 2017, o aluno foi submetido a treino de mobilidade através de uma cadeira de rodas elétrica para aumentar a sua autonomia de mobilidade, quer no espaço escolar, quer na zona espacial da sua zona de residência.

Em relação à comunicação e linguagem, o aluno demonstra uma linguagem essencialmente não-verbal, através das formas de comunicação típicas, como os gestos, sons e sinais com a cabeça “Sim” e “Não”, fazendo-se compreender com facilidade. Na comunicação oral, o aluno pronuncia com alguma dificuldade a palavra “Sim” através do

“im” e a palavra “Não”. Diz o nome de “Bela” para chamar uma assistente operacional. Na comunicação, para além do recurso a imagens e símbolos do SPC, o aluno JJ recorre com muita sistematização ao *software* GRID 2 para realizar as tarefas escolares propostas pelos docentes da UAEM, apesar do seu reduzido tempo de concentração na execução das mesmas. Segundo o Relatório Psicológico (2011), o aluno apresenta um nível cognitivo dentro do esperado para a sua idade. Possui uma boa equidade e atenção visual, necessitando de estímulos, adaptações e ajudas técnicas para promover as suas aprendizagens escolares e seu desenvolvimento global. Pelo que é referido, nomeadamente, nos documentos citados, o aluno JJ é uma criança totalmente dependente de terceiros nas várias atividades diárias – alimentação e posicionamento, a sua mobilidade faz-se através de cadeira de rodas, a comunicação é feita através do recurso a tecnologias de apoio e sistemas de comunicação aumentativa e alternativa. Apesar das suas acentuadas limitações, o aluno tem revelado particulares evoluções ao nível das aprendizagens, resultante do recurso às tecnologias de apoio e *software* específico, caso do GRID 2, e das estratégias adotadas por todos os intervenientes no seu processo de desenvolvimento e processo de ensino e aprendizagem nos diversos contextos.

Todos os aspetos atrás referidos, estão consagrados no PEI do aluno, com recurso aos qualificadores da CIF, quer ao nível das Estruturas e Funções do Corpo, Atividade e Participação, quer ao nível dos Fatores Ambientais.

Para o efeito, foram definidas as seguintes medidas educativas de acordo com o art.º 16º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro: alínea a) Apoio Pedagógico Personalizado (art.º 17º); e) Currículo Específico Individual (art.º 21º) e f) Tecnologias de Apoio (art.º 22º). As tecnologias de apoio enquadravam as tabelas de comunicação, materiais audiovisuais, equipamento informático adaptado, *software* específico, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem, cadeiras de rodas e adequações das instalações às exigências educativas (eliminação das barreiras arquitetónicas, adaptação das instalações e adaptação do imobiliário, entre outros). Para além das medidas citadas, foram sugeridas outras medidas, caso da turma reduzida de acordo com o Despacho n.º5048-B/2013. Foram igualmente atribuídos os apoios técnicos especializados (terapias), caso da Fisioterapia, Terapia da Fala, Psicomotricidade e ajudas técnicas de apoio à comunicação e mobilidade.

Em termos familiares, o aluno JJ está inserido num agregado familiar composto pelo seu Pai, Mãe e três irmãos mais velhos. O seu nível socioeconómico é baixo, apesar dos seus progenitores trabalharem, o Pai na Câmara Municipal e a Mãe numa cozinha de

um restaurante. Vivem numa habitação social. A família é muito empenhada na sua proteção e segurança, não lhe faltando nada em termos do seu desenvolvimento, apesar do apoio que as várias instituições de apoio à sua problemática e Segurança Social lhes prestam.

Em termos escolares, o aluno iniciou o ensino pré-escolar, com cinco anos de idade, no Jardim de Infância da sua residência, sendo apoiado pela unidade apoio à intervenção precoce, onde iniciou o seu processo de desenvolvimento com algum sucesso, nomeadamente ao nível da comunicação, através do recurso às técnicas de apoio. Aos sete anos, começou a frequentar o 1º ciclo, onde começou a desenvolver as suas competências e aprendizagens iniciais, quer ao nível do Português Funcional, Matemática Funcional, quer ao nível do Desenvolvimento Pessoal e Social. No ano letivo transato, o aluno frequentou o 4º ano, por conveniência e desejo da própria família, devido às dificuldades de colocação em outra UAEM. Durante este nível de ensino, o aluno teve momentos altos e outros menos positivos, mas globalmente apresentou resultados positivos, porque apesar de mostrar fatores cognitivos aceitáveis, possui um comprometimento cognitivo significativo. Contudo, a sua capacidade de compreensão e de aquisição de conhecimentos e conteúdos é bastante razoável para a sua idade e problemática. No âmbito de Português funcional consegue identificar a maioria das letras do alfabeto. Identifica alguns vocábulos, nomeadamente aqueles que são de uso comum através do GRID. No contexto da Matemática Funcional, vertente em que sente mais dificuldades, identifica os números até 10, mas não demonstra capacidade ao nível do cálculo matemático simples.

Em síntese, o aluno JJ tem demonstrado evolução no seu desenvolvimento e no seu processo de aprendizagem, face às suas dificuldades e incapacidades decorrentes do seu grau de multideficiência, como está configurado no Atestado Médico de Incapacidade Multiuso, onde foi atribuída um grau de incapacidade de 98%. Esta evolução tem sido mais real ao nível da sua adaptabilidade às tecnologias de apoio, do qual se destaca, a sua capacidade de manipulação e adaptação ao *software* GRID e suas tabelas de comunicação. A exemplo disso, esteve a sua adaptação à aplicação sobre as Redes Sociais – *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*, em especial, o *Facebook*, que foi desenvolvida no âmbito desta investigação.

2.2. Dados relativos à observação naturalista

Um dos instrumentos de dados que nos permitiu estudar a participação do aluno com Multideficiência nas atividades escolares, lúdicas e AVD's foi a análise de conteúdo realizada aos resultados obtidos no processo de observação naturalista. Os resultados obtidos permitiram-nos organizar a informação em categorias, tal como se pode verificar na tabela 7, organizando de uma forma objetiva e sistemática as atitudes, os comportamentos, as reações, as interações comunicativas com os seus pares e intervenientes no processo educativo. O aspeto mais significativo da análise de conteúdo é o facto de permitir uma progressão sistemática, verificável e até replicável na captação do seu pleno sentido, pela via das inferências interpretativas, por áreas menos claras, constituídas pelo contexto ou condições de produção (Amado, 2014).

Esta técnica de tratamento de dados também possibilita uma rigorosa e objetiva representação do conteúdo ou dos elementos das mensagens através da sua codificação e classificação categorial. A nossa análise de conteúdo inspirou-se num modelo de categorização emergente. A categorização observou os princípios da exclusão mútua, da homogeneidade, da pertinência, da objetividade e fidelidade e da produtividade (Bardin, 2008). A Tabela 8 apresenta as categorias e subcategorias emergentes a partir da análise de conteúdo efetuada às observações naturalistas do aluno.

Tabela 8

Análise de conteúdo da Observação naturalista do aluno com Multideficiência

Análise de Conteúdo				Total								
Categorias	Subcategorias			1.ª s/G	2.ª s/G	3.ªs/G	4.ª s/G	5.ª c/G	6.ª c/G	7.ª c/G	n	%
(A) Participação em atividades escolares e lúdicas /AVD´s	1.1. Participação em atividades individuais da iniciativa do aluno			0	0	0	0	2	3	0	5	9.0
	1.2. Participação em atividades individuais da iniciativa do professor/ terapeuta/ Assistente Operacional			3	3	9	0	7	6	5	33	60.0
	1.3. Participação em atividades de grupo da iniciativa do professor/ terapeuta/ Assistente Operacional			0	0	0	17	0	0	0	17	31.0
	Total da categoria			3	3	9	17	9	9	5	55	26.0
(B) Interações sociais e comunicação	2.1. Contacto com colegas da iniciativa do aluno			0	0	2	3	0	0	1	6	4.0
	2.2. Contacto com professor/ Terapeuta/ Assistente Operacional da iniciativa do professor/ Terapeuta/ assistente operacional			0	1	1	0	0	0	1	3	2.0
	2.3. Contacto com professor/terapeuta/assistente operacional iniciativa do aluno			2	1	2	2	0	0	3	10	6.0
	2.4. Comunicação não verbal (emoções positivas/negativas) interação com colegas			0	1	1	10	0	0	1	13	8.0
	2.5. Comunicação não verbal (emoções positivas) interação professor/ Terapeuta/assistente operacional			1	5	2	3	2	3	4	20	12.0
	2.6. Comunicação não verbal (emoções negativas) interação com professor/ Terapeuta/assistente operacional			1	0	1	0	2	0	1	5	3.0
	2.7. Comunicação não verbal (emoções positivas) c/ tarefas/ atividades;			6	2	0	6	7	4	10	35	22.0
	2.8. Comunicação não verbal (emoções negativas) c/ tarefas/ atividades			4	2	0	0	1	0	0	7	4.0
	2.9. Comunicação verbal interação professor/Terapeuta/assistente operacional iniciativa do aluno			1	2	0	3	3	3	1	13	8.0
	2.10. Comunicação verbal interação professor/Terapeuta/assistente operacional, iniciativa do professor/ terapeuta/assistente operacional			0	1	0	0	4	4	3	12	7.5
	2.11. Comunicação verbal interação com colegas da iniciativa do aluno			0	0	2	10	0	0	1	13	8.0
	2.12. Comunicação verbal interação com colegas da iniciativa do professor/terapeuta/assistente operacional			0	0	1	0	0	0	0	1	1.0
	2.13. Comunicação verbal com tarefas/atividades			2	2	3	9	1	2	2	23	14.5
Total da categoria			17	17	15	46	20	15	28	158	74.0	
Total				20	20	24	63	29	24	33	213	100

Após a análise de conteúdo às seis observações naturalistas validadas, realizadas em contextos diferenciados, com e sem GRID. Sem GRID destacam-se a observação durante o almoço (1ª s/G), sobremesa (2ª s/G), sessão de Terapia da Fala com um colega (3ª s/G) e na sala de aula com os seus pares (4ª s/G). Com GRID, salientam-se, três sessões de apoio com Terapeuta da Fala na UAEM, uma com escrita no GRID, actividade de escrita no GRID, e por último, tarefa com jogos de concentração/atenção no GRID. Desta

análise foram identificadas duas categorias e as suas respectivas subcategorias, como se pode observar na tabela 8.

Assim, da análise categorial foram retiradas as seguintes informações: Na primeira categoria “Participação em atividades escolares e lúdicas/AVD’s” verificaram-se 55 registos (26.0 %), subdivididos em três subcategorias, a saber: “Participação em atividades individuais da iniciativa do aluno” (n=5), “Participação em atividades individuais da iniciativa do professor/terapeuta/ Assistente Operacional” (n=33) e “Participação em atividades de grupo da iniciativa do professor/terapeuta/ Assistente Operacional” (n=17).

Na segunda categoria, “interações sociais e comunicação” constaram-se 158 registos (74 %), sendo repartidos por treze subcategorias: “. Contacto com colegas da iniciativa do aluno” (n=6), “Contacto com professor/ Terapeuta/ Assistente Operacional da iniciativa do professor/ Terapeuta/ assistente operacional” (n=3), “Contacto com professor/terapeuta/assistente operacional iniciativa do aluno” (n=10), “Comunicação não verbal (emoções positivas/negativas) interação com colegas” (n=13), “Comunicação não verbal (emoções positivas) interação professor/Terapeuta/assistente operacional” (n=20), “Comunicação não verbal (emoções negativas) interação com professor/Terapeuta/assistente operacional” (n=5), “Comunicação não verbal (emoções positivas) c/ tarefas/ atividades” (n=35), “Comunicação não verbal (emoções negativas) c/ tarefas/ atividades” (n=7), “Comunicação verbal interação professor/Terapeuta/assistente operacional iniciativa do aluno” (n=13), “Comunicação verbal interação professor/Terapeuta/assistente operacional, iniciativa do professor/terapeuta/assistente operacional” (n=12), “Comunicação verbal interação com colegas da iniciativa do aluno” (n=13), “Comunicação verbal interação com colegas da iniciativa do professor/terapeuta/assistente operacional” (n=1), “Comunicação verbal com tarefas/atividades” (n=23).

Constata-se destes resultados, que o reduzido número de registos na subcategoria “Participação em atividades individuais da iniciativa do aluno” é devido às significativas limitações físicas, cognitivas e comunicativas do aluno com os seus pares e os outros intervenientes educativos, como são os professores e técnicos e assistentes operacionais. Da análise à segunda categoria, aferiu-se que as dimensões comunicação e interação são mais evidentes na vertente “não verbal”, manifestada pelos sentimentos e emoções positivas e negativas, com 80 registos (57 %), o que coincide com as caracterização do aluno JJ ao nível da comunicação e linguagem e nas interações comunicativas com todos os intervenientes no seu processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem. Destaca-se

igualmente, o número de registos na subcategoria “Comunicação verbal com tarefas/atividades” (n=23), que apesar de só pronunciar as palavras “sim”, “não” e “Bela” revela um nível razoável de compreensão das tarefas executadas e a realizar, através do recurso ao GRID.

2.3. Dados relativos à análise dos questionários e entrevistas dos professores

Dando continuidade à análise dos instrumentos de dados, procedeu-se neste ponto à análise estatística descritiva dos questionários aplicados aos docentes do agrupamento de escolas da Região Sul (AERS), recorrendo-se ao *software* SPSS, evidenciando as frequências absolutas (n) e as frequências relativas (%).

Quanto à análise descritiva das entrevistas, recorreu-se à análise de conteúdo segundo Bardin (2008).

2.3.1. *Análise dos questionários dos professores de Ensino Regular e da Educação Especial*

Da análise estatística dos questionários com recurso ao SPSS, cujo objectivo era perceber qual a percepção e conhecimento que os docentes do ensino regular e da Educação Especial têm relativamente à CAA, contributos, barreiras e dificuldades para a inclusão social e escolar dos alunos com Multideficiência, através das vinte duas questões, fechadas e grelhas de resposta segundo a escala de Likert, obtivemos os seguintes dados esquematizados nas tabelas que se seguem.

Tabela 9
Resultados sobre a formação inicial para trabalhar com alunos NEE's.

Itens do questionário	SIM		NÃO	
	n	%	n	%
1. A sua formação inicial preparou-o para trabalhar com alunos NEE?	15	30.0	35	70.0

Assim, em relação aos dados da Tabela 9, verificou-se que à questão colocada se a formação inicial tinha preparado os docentes para trabalhar com alunos NEE (pergunta 1, da Parte II), 35 dos inquiridos (70.0 %) responderam negativamente, enquanto os restantes 15 docentes (30.0 %) afirmaram que “Sim”.

Na mesma sequência, os inquiridos foram questionados sobre a sua experiência com alunos NEE ao longo da sua atividade profissional (pergunta 2), o que segundo os dados da Tabela 10, os docentes inquiridos foram unânimes em responder afirmativamente que “Sim”.

Tabela 10

Resultados dos questionários sobre experiência com alunos NEE's.

Itens do questionário	SIM		NÃO	
	n	%	n	%
2. Ao longo da sua actividade profissional já teve experiências com alunos NEE?	50	100.0	0	0.0

Os docentes referiram ainda, o número de anos de experiência com alunos NEE, sendo que, de acordo com a Tabela 11, os 27 professores (54.0 %) tiveram uma experiência acumulada até 10 anos e os restantes 23 docentes (46.0 %) tiveram uma experiência superior a 10 anos.

Tabela 11

Resultados dos questionários sobre a experiência (anos) com alunos NEE's

Itens do questionário	Até 10 anos		Mais de 10 anos	
	n	%	n	%
3. ...durante quantos anos?	27	54.0	23	46.0

Relativamente aos dados referentes à percepção dos docentes sobre as estratégias de inclusão dos alunos com Multideficiência, constantes na tabela 12, verificou-se que as respostas dos inquiridos à totalidade das questões apresentadas, segundo a escala tipo *Likert*, incidiram, essencialmente, na concordância parcial e na concordância total das afirmações dadas, como se pode constatar na referida tabela.

Tabela 12

Resultados dos questionários sobre as estratégias de inclusão dos alunos MD, no contexto escolar

Itens do questionário	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Não concordo n/ discordo		Concordo parcialmente		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
4. O trabalho com alunos NEE em contexto de sala de aula exige estratégias adequadas à problemática dos alunos com NEE- Multideficiência, bem como esforços adicionais.	0	0.0	0	0.0	0	0.0	8	16.0	42	84.0
5. As estratégias adotadas têm como objectivo proporcionar a inclusão dos alunos NEE e responder às suas necessidades.	0	0.0	0	0.0	0	0.0	12	24.0	38	76.0
6. A inclusão de alunos com NEE – Multideficiência nas turmas regulares proporciona melhores resultados no seu processo de ensino aprendizagem	1	2.0	4	8.0	2	4.0	28	56.0	15	30.0
7. Os alunos com NEE- Multideficiência serão sempre bem aceites pelos seus pares de turma, quando bem integrados e adaptados.	0	0.0	3	6.0	1	2.0	15	30.0	31	62.0
8. A inclusão dos alunos com NEE-Multideficiência na turma promove o sentido de tolerância em relação aos outros.	0	0.0	0	0.0	0	0.0	16	32.0	34	68.0

Deste modo, em relação à questão 4, onde se afirma sobre “o trabalho com alunos NEE em contexto de sala de aula exige estratégias adequadas à problemática dos alunos com NEE- Multideficiência, bem como esforços adicionais”, verifica-se que 42 docentes (84 %) “Concordo Totalmente” e oito inquiridos (16 %), indicam que “Concordo Parcialmente”. Na questão 5, sobre a afirmação “As estratégias adotadas têm como objetivo proporcionar a inclusão dos alunos NEE e responder às suas necessidades”, 38 inquiridos (76 %) afirmam que “Concordo Totalmente” e 12 docentes (24 %) referem que “Concordo Parcialmente”.

Na questão 6, não se verifica tanta unanimidade na concordância à afirmação “A inclusão de alunos com NEE – Multideficiência nas turmas regulares proporciona melhores resultados no seu processo de ensino aprendizagem”, como nas questões anteriores. Constata-se contudo, que a concordância é ainda elevada (86 %), sendo repartida por 28 docentes (56 %) que dizem “Concordo Parcialmente” e 15 inquiridos (30 %) referem que “Concordo Totalmente”. No campo neutro verifica-se a existência de 2 docentes (4 %) que afirmam “Não Concordo Nem Discordo”. Ao nível da discordância,

surtem 5 docentes (10 %), sendo 1 (2 %) a afirmar que “Discordo Totalmente” da afirmação e 4 docentes (8 %) a referirem que discordam parcialmente da afirmação.

Relativamente à questão 7, “Os alunos com NEE- Multideficiência serão sempre bem aceites pelos seus pares de turma, quando bem integrados e adaptados”, constante na Tabela 11, existe alguma analogia em relação à forma como os inquiridos responderam face à afirmação da questão anterior, nomeadamente, quanto ao seu grau de concordância. Verifica-se a existência de 92 % dos docentes (n=46) a responderem afirmativamente em relação à concordância e os restantes repartidos por 3 inquiridos (6 %) a dizerem que “Discordo Parcialmente” e 1 docente (2 %) a referir que “Não concordo nem Discordo”.

Quanto aos resultados alicerçados na questão 8, cuja afirmação “A inclusão dos alunos com NEE-Multideficiência na turma promove o sentido de tolerância em relação aos outros”, põe em destaque um dos objetivos do presente trabalho, mostra uma total concordância com a afirmação em causa. Assim, verifica-se que 34 inquiridos (68 %) afirmam que “Concordo Totalmente” e 16 docentes (32 %) referem que “Concordo Parcialmente”.

No global das afirmações constantes na Tabela 11, ficou demonstrado a existência de percentagens elevadas em relação ao grau de concordância, como se pode constatar das percentagens obtidas nas questões da tabela: questão 4 – 100 %; questão 5- 100 %; questão 6 – 86 %; questão 7 – 92 % e questão 8 - 100%; sendo a sua média de 95.6 %.

Em relação aos dados recolhidos sobre os “Contributos” à inclusão social e escolar dos alunos com Multideficiência, em contexto de sala de aula, verifica-se, de acordo Tabela 13, uma junção de várias opiniões que demonstram novamente, que os itens (contributos) colocados a inquirição, têm na totalidade, um elevado grau de aceitação em relação aos mesmos. Deste grupo, destacam-se os contributos ligados à “Disponibilidade de materiais didáticos adaptados”, “Recetividade dos pares de turma em relação dos alunos NEE” e a “Cooperação e articulação entre o professor do ensino regular/docente de Ed. Especial/Pais e Encarregados de Educação”, sendo indicados por a totalidade dos docentes inquiridos (100 %).

Tabela 13

Resultados dos questionários relativo aos Contributos à inclusão escolar e social, dos alunos com MD, no contexto da sala de aula.

Itens do questionário	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Não concordo n/ discordo		Concordo parcialmente		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
9.1. Formação de docentes.	0	0.0	0	0.0	1	2.0	18	36.0	31	62.0
9.2. Apoio ao aluno NEE em sala de aula pelo docente de Educação Especial.	1	2.0	2	4.0	1	2.0	12	24.0	34	68.0
9.3. Boa acessibilidade ao e no espaço físico de aula.	0	0.0	0	0.0	2	4.0	5	10.0	43	86.0
9.4. Disponibilidade de equipamento tecnológico acessível.	0	0.0	0	0.0	2	4.0	15	30.0	33	66.0
9.5. Disponibilidade de materiais didáticos adaptados.	0	0.0	0	0.0	0	0.0	6	12.0	44	88.0
9.6. Recetividade dos pares de turma em relação dos alunos NEE.	0	0.0	0	0.0	0	0.0	10	20.0	40	80.0
9.7. Tratamento igual aos demais alunos da turma.	1	2.0	2	4.0	3	6.0	22	44.0	22	44.0
9.8. Cooperação e articulação entre o professor do ensino regular/docente de Ed. Especial/ Pais e EE	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	6.0	47	94.0
9.9. Partilha de experiências entre todos os intervenientes no processo educativo.	0	0.0	0	0.0	1	2.0	6	12.0	43	86.0
9.10. Turmas reduzidas.	0	0.0	0	0.0	1	2.0	1	2.0	48	96.0

No entanto, existem outros contributos cuja citação foi assinalada por uma elevada amostra de docentes, caso, da “Formação de docentes”, “Partilha de experiências entre todos os intervenientes no processo educativo” e “Turmas reduzidas”, referidos por 49 docentes (98 %), enquanto a “Boa acessibilidade ao e no espaço físico de aula” e “Disponibilidade de equipamento tecnológico acessível”, foram indicados por 48 dos inquiridos (96 %). Contudo, o “Apoio ao aluno NEE em sala de aula pelo docente de Educação Especial”, que foi indicado por 46 docentes (92 %), apresenta, no entanto, na sua caracterização, 3 inquiridos (6 %) a discordarem do item salientado, sendo repartidos por 1 docente (2 %) “Discordo Totalmente” e 2 docentes (4 %) “Discordo Parcialmente”. Verifica-se igualmente, a existência do contributo “Tratamento igual aos demais alunos da turma”, que apesar de ainda manifestar um elevado grau de respostas “Concordo Totalmente” e “Concordo Parcialmente”, ambos com 44 % (22+22 docentes) dos inquiridos, verifica-se que existem 1 docente (2 %) a responder “Discordo Totalmente”, 2

docentes (4 %) a referir “Discordo Parcialmente” e 3 docentes (6 %) a indicar que “Não Concordo nem Discordo”, o que coloca este contributo como o menos salientado por todos os inquiridos, apesar da sua importância numa escola e ensino inclusivo que se pretende.

Do ponto de vista das “Barreiras” à inclusão escolar e social, dos alunos com Multideficiência em contexto de sala de aula, constata-se através da Tabela 14, que os inquiridos demonstraram nas suas respostas uma diversidade de opiniões e opções na sua resposta.

Tabela 14

Resultados dos questionários relativo às Barreiras à inclusão escolar e social, dos alunos com M, no contexto da sala de aula.

Itens do questionário	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Não concordo n/ discordo		Concordo parcialmente		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
10.1. Barreiras Físicas.	0	0.0	3	6.0	3	6.0	10	20.0	34	68.0
10.2. Falta de informação adequada aos docentes do ensino regular.	0	0.0	3	6.0	6	12.0	20	40.0	21	42.0
10.3. Falta de equipamento/ tecnologias de apoio adequados.	0	0.0	0	0.0	4	8.0	21	42.0	25	50.0
10.4. Espaço físico adaptado.	4	8.0	0	0.0	4	8.0	15	30.0	27	54.0
10.5. Preconceito dos pares da turma.	0	0.0	4	8.0	4	8.0	25	50.0	17	34.0
10.6. Falta de preparação dos professores para interagir com uma população heterogénea.	2	4.0	5	10.0	6	12.0	15	30.0	22	44.0

Verifica-se pelos dados obtidos do questionário e transcritos na presente tabela, que o item 10.3 - “Falta de equipamento/ tecnologias de apoio adequados”, foi considerado pelos inquiridos, como sendo a barreira à inclusão escolar e social mais evidente e enaltecida pelos docentes. Assim, 25 dos docentes inquiridos (50 %) assinalam que concordam totalmente que a falta de equipamento adequado é uma barreira à inclusão do aluno com Multideficiência, 21 docentes (42 %) referem “Concordo Parcialmente” e 4 docentes (8 %) dizem “Não Concordo nem Discordo”. Destaca-se este item como aquele onde os inquiridos não mostraram nenhuma discordância quanto à “barreira” referida.

Nessa sequência, constatou-se igualmente, que as “Barreiras Físicas” são também consideradas uma das barreiras mais pertinentes à inclusão escolar. Constatou-se que 34

indivíduos (68 %) consideram “Concordo Totalmente”, 10 docentes (20 %) dizem “Não Concordo nem Discordo” e mostrando uma reduzida discordância de 3 professores, representando 6 % da amostra. Em relação às restantes barreiras enunciadas destacamos, igualmente a importância dada aos itens 10.4 – “Espaço físico adaptado” e 10.5 – “Preconceito dos pares da turma”, como sendo as barreiras que influenciam ou podem influenciar a exclusão dos alunos com Multideficiência, representando 84 % de concordância dos inquiridos (n=42). Assim, verificou-se que o “Espaço físico adaptado” foi considerado por 27 respondentes (54 %) a concordância total face aos condicionamentos do espaço físico como uma barreira e 15 inquiridos (30 %) afirmam que concordam parcialmente, 4 docentes (8 %) dizem “Não Concordo nem Discordo” e, por último, a existência de 4 docentes (8 %) a afirmarem negativamente “Discordo Totalmente”, que a referida “barreira” não contribui para a exclusão dos alunos com Multideficiência. Já no item “Preconceito dos pares da turma”, constatou-se que 17 docentes (34 %) afirmam concordar totalmente com a “barreira”, 25 docentes (50 %) referem que concordam parcialmente” e 4 docentes (8 %) dizem “Não Concordo nem Discordo”. Por último, verificou-se que 4 inquiridos (8 %) afirmam negativamente “Discordo Parcialmente”.

Devemos salientar igualmente, a “barreira” constantes no item 10.2 “Falta de informação adequada aos docentes do ensino regular”, que foi salientada por uma franja elevada da amostra, como sendo uma das barreiras que mais se destacam para a inclusão escolar dos alunos com Multideficiência. Esta foi considerada por 82 % dos docentes, como sendo uma das barreiras à inclusão mais pertinentes no estudo. Consideraram 21 docentes (42 %) que concordam totalmente que a falta de informação adequada aos docentes do ensino regular pode ser uma condicionante à inclusão escolar do aluno, 20 respondentes (40 %) afirmam “Concordo Parcialmente” com a afirmação e 6 docentes (12 %) referem que não concordam nem discordam com o que é referido. Só 3 inquiridos (6 %) indicam a sua discordância em relação à afirmação, apesar de só discordarem parcialmente.

O item menos relevante para a análise constante na Tabela 14 foi a possível barreira “Falta de preparação dos professores para interagir com uma população heterogénea”. Assim, foi assinalada por 22 docentes (44 %) que afirmam que concordam totalmente, 15 (30 %) a dizerem que “Concordo Parcialmente “ e 6 docentes (12 %) a indicarem que “Não Concordo nem Discordo” com a afirmação sugerida como uma “barreira”. Dos que discordam com a afirmação, verificou-se uma pouco acentuada

resposta negativa (n=7, 14 %) em relação à barreira citada, contudo, achamos que apesar de ser baixo o valor obtido, devemos ter em consideração este aspeto, devido à sua importância no atual contexto educativo e na pretensão de se alcançar uma *Escola para todos* (Correia, 2008), bem como, respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.” e centrada na “(...) diversidade dos seus alunos” (Correia, 2008). Como afirma Rodrigues (2018, p. 47), “Um dos compromissos mais radicais que se pode assumir em Educação é o de “educar todos”.”.

Após se proceder à análise de uma das partes do questionário, com o intuito de perceber qual a perceção dos docentes do ensino regular e da Educação Especial têm relativamente às estratégias, contributos e barreiras à inclusão escolar dos alunos com Multideficiência, iniciou-se a abordagem relativamente ao contexto da CAA, conhecimento das SAAC, experiência com a SAAC e dificuldades detetadas ao longo da sua atividade profissional. Para o efeito, suportámo-nos com o recurso às tabelas 15 e seguintes, para realizarmos a respetiva análise descritiva, que passaremos a explicar de seguida.

Tabela 15

Resultados dos questionários sobre o conhecimento da CAA

Itens do questionário	SIM		NÃO	
	n	%	n	%
11. Já ouviu falar em CAA?.	29	58.0	21	42.0

Na tabela 15, perguntou-se aos inquiridos qual o seu grau de conhecimento em relação à CAA, os quais responderam da seguinte forma: 29 docentes (58 %) afirmaram o seu conhecimento com “Sim” e 21 docentes (42 %) dizem que “Não”. Destes resultados, conseguimos aferir, que os 21 docentes que disseram que não ouviram falar em CAA pertencem ao grupo dos professores sem formação em Educação Especial (Tabela 5).

Tabela 16
Resultados dos questionários sobre o conhecimento dos tipos de SAAC

Itens do questionário	SIM		NÃO	
	n	%	n	%
12.1. BLISS.	5	10.0	45	90.0
12.2. MAKATON	16	32.0	34	68.0
12.3. SPC	25	50.0	25	50.0
12.4. PIC	6	12.0	44	88.0
12.5. Outra	0	0.0	50	100.0

Relativamente aos dados constantes na Tabela 16, verificou-se que os SAAC mais referidos por entre os inquiridos foram o SPC, com 50 % (n= 25) dos inquiridos e o MAKATON com 32 % (n=16). Contudo, em relação ao não conhecimento dos SAAC o mesmo é mais elevado do que o conhecimento dos vários tipos. O SPC é o tipo de SAAC menos desconhecido, sendo os menos conhecidos o BLISS e o PIC, respetivamente, 90 % e 88 % dos inquiridos.

Tabela 17
Resultados dos questionários sobre a utilização da CAA

Itens do questionário	SIM		NÃO		NR	
	n	%	n	%	n	%
13. Já utilizou sistemas de CAA ou utiliza no seu dia a dia?	17	34.0	24	48.0	9	18.0

Na tabela 17, iremos analisar a experiência e/ou uso das CAA na atividade quotidiana dos docentes, quer sejam do Ensino Regular, quer seja da Educação Especial. Dos dados recolhidos, verificamos que o uso diário da CAA/SAAC é praticado por 17 docentes (34 %) da amostra, sendo que 24 docentes (48 %) dizem que “Não” o fazem diariamente ou não o fizeram durante a sua atividade. Verificou-se contudo, que 9 inquiridos (18 %) não responderam, presumindo-se que, ou desconhecem o que é CAA ou os tipos SAAC.

Tabela 18
Resultados dos questionários sobre as dificuldades de utilização da CAA

Itens do questionário	SIM		NÃO		NR	
	n	%	n	%	n	%
14. Sentiu ou sente dificuldades na sua utilização?	22	44.0	7	14.0	21	42.0

Relativamente aos dados recolhidos na questão n.º 14, sobre as dificuldades dos docentes na utilização das SAAC, ficou demonstrado de acordo com a Tabela 18, que 22 docentes (44 %) apresentam dificuldades no seu manuseamento/operacionalidade e 7 docentes (14 %) afirmam que “Não” têm dificuldades. Não respondem (NR) 21 professores (42 %). Podemos depreender das respostas ao item “Sim”, que a sua maioria ou quase a totalidade dos inquiridos, ou não têm formação em Educação Especial e desconhecem as SAAC e nunca trabalharam com elas ou apresentam dificuldades pontuais em alguns sistemas de comunicação alternativo. Os inquiridos que não responderam (NR), devem pertencer ao grupo dos professores sem formação em Educação Especial (Tabela 5).

Em relação às informações recolhidas, nas questões 15 à 21, que abordam a importância das CAA no contexto do desenvolvimento da comunicação dos alunos com Multideficiência e sua inclusão escolar e social, iremos dar destaque aos dados constantes na Tabela 18, devido à pertinência da triangulação dos dados em função dos objetivos propostos para a investigação. Salientamos que estas questões são do tipo escala de *Likert*.

Assim, em termos globais, verificamos que em todas as questões (afirmações dadas) o nível de concordância é na totalidade superior a 50 % dos inquiridos, sendo-o mais elevado na afirmação 19 -“As limitações físicas, motoras ou intelectuais dos alunos não podem ser impedimento para a aprendizagem junto dos seus pares de turma”, a saber: 36 docentes (72 %) afirmam “Concordo Totalmente” e “Concordo Parcialmente” que as limitações não podem ser impedimento para a realização da aprendizagem junto dos seus pares, e 11 docentes (22 %) dizem “Não Concordo nem Discordo”. Esta afirmação é a única que apresenta 6 % (n=3) de discordância, repartida por 1 docente (2 %) “Discordo Totalmente” e 2 docentes (4 %) afirmam “Discordo Parcialmente”.

Tabela 19

Resultados dos questionários sobre a importância da CAA, para o desenvolvimento da comunicação e linguagem dos alunos com MD, no contexto da inclusão escolar e social.

Itens do questionário	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Não concordo n/ discordo		Concordo parcialmente		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
15. A CAA promove a inclusão escolar e social dos alunos com NEE – Multideficiência.	0	0.0	0	0.0	24	48.0	10	20.0	16	32.0
16. As CAA constituem-se como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da comunicação dos alunos NEE- Multideficiência.	0	0.0	0	0.0	24	48.0	5	10.0	21	42.0
17. A CAA é um importante recurso para o sucesso do nível da comunicação e da linguagem dos alunos com MD (caso da Paralisia Cerebral)	0	0.0	0	0.0	24	48.0	4	8.0	22	44.0
18. Para uma eficaz implementação da CAA deve existir uma estreita articulação entre o(s) professor(es) do Ensino Regular/ família próxima /Professor de Educação Especial	0	0.0	0	0.0	22	44.0	4	8.0	24	48.0
19. As limitações físicas, motoras ou intelectuais dos alunos não podem ser impedimento para a aprendizagem junto dos seus	1	2.0	2	4.0	11	22.0	12	24.0	24	48.0
20. A CAA proporciona uma maior percepção e interação com o mundo que nos rodeia.	0	0.0	0	0.0	24	48.0	7	14.0	19	38.0
21. A CAA promove a melhoria das aprendizagens e aquisição de conhecimentos.	0	0.0	0	0.0	24	48.0	5	10.0	21	42.0
22. O conceito de Escola Inclusiva está mais presente na Escola Pública do que no Ensino Privado.	0	0.0	0	0.0	17	34.0	17	34.0	16	32.0

Relativamente à afirmação dada “A CAA promove a inclusão escolar e social dos alunos com NEE – Multideficiência”, da Tabela 19, constatamos que 16 respondentes (32 %) concordam plenamente com a afirmação de que a CAA promove a inclusão escolar do aluno com Multideficiência, 10 inquiridos (20 %) afirmam que concordam parcialmente com o item referido.

Na afirmação “As CAA constituem-se como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da comunicação dos alunos NEE- Multideficiência”, verificamos que esta análise se considera extremamente pertinente para o desenlace do problema e objetivos face aos resultados obtidos. Deste modo, constatamos que da totalidade da amostra 42 % dos inquiridos (n=21) afirmam concordar totalmente que a utilização das CAA no processo

de desenvolvimento da comunicação se afigura com um fator provável para uma melhor aceitação e inclusão do aluno com Multideficiência. Verificamos ainda, que 5 respondentes (10 %) afirmam concordar parcialmente com a afirmação salientada.

Tal como é referido por Tetzchner e Martinsen, (2000), a utilização destes sistemas de comunicação permite-lhes, para além do desenvolvimento de capacidade comunicação e uma melhoria da sua qualidade de vida, possibilita-lhes poderem expressar as suas próprias necessidades, obter um maior controlo sobre a sua vida e auto estima e adquirir um sentimento de maior igualdade social.

Em relação ao item 17 “A CAA é um importante recurso para o sucesso do nível da comunicação e da linguagem dos alunos com PNM grave (caso da Paralisia Cerebral)” verifica-se a mesma percentagem de concordância dos itens imediatamente anteriores, sendo distribuído por 22 respondentes (44 %) a afirmarem que concordam totalmente com a mesma alegação e 4 docentes (8 %) a referirem que a concordância é parcial.

Quanto à asserção 18 “ Para uma eficaz implementação da CAA deve existir uma estreita articulação entre o(s) professor(es) do Ensino Regular/família próxima/Professor de Educação Especial”, os inquiridos apesar de atribuíram uma percentagem de concordância (56 %) mais elevada que as suas antecedentes (52 %) não se verifica uma grande variação entre ambas. Assim, 24 respondentes (48 %) afirmam a sua total concordância em relação à articulação que deve existir entre os intervenientes no processo educativo do aluno e 4 docentes (8 %) dizem “Concordo Parcialmente”.

No que concerne à alegação 20 ” A CAA proporciona uma maior perceção e interação com o mundo que nos rodeia”, obtivemos os seguintes resultados: 19 docentes (38 %) indicam que “Concordo Totalmente” com o facto de que CAA possibilita uma melhor perceção do meio que rodeia o aluno com Multideficiência, enquanto 7 respondentes (14 %), afirmam que só concordam parcialmente com a afirmação indicada.

No item 21 “A CAA promove a melhoria das aprendizagens e aquisição de conhecimentos”, 21 inquiridos (42 %) mencionam que concordam totalmente com o contributo da CAA para a melhoria das aprendizagens dos alunos com Multideficiência e 5 dos docentes da amostra (10 %) salientam que a sua concordância é parcial.

Verifica-se contudo, que as questões 15, 16, 17, 20 e 21, apresentam a mesma percentagem quanto à incerteza em relação às alegações elencadas, isto é, 24 professores inquiridos (48 %) referem que “Não concordo nem Discordo “ com as indicações manifestadas nas perguntas. Isto pode ser revelador do desconhecimento dos instrumentos CAA e suas funções (Tabela 14) e tipos de SAAC (Tabela 15) adequados aos alunos com

dificuldades acentuadas ao nível da comunicação e linguagem, ou falta de formação em Educação Especial (Tabela 5), ou mesmo, falta de formação e informação adequada para lidar com alunos com problemáticas diversas e graves. Estas poderão ser algumas das ilações que podem ser retiradas do estudo, após a triangulação dos resultados das várias afirmações, tendo como referência os objetivos da investigação.

Face à problemática de inclusão escolar e social de um aluno Multideficiência, decidimos incorporar no questionário uma afirmação onde se pudesse aferir da perceção dos docentes do AERS em relação à Educação Inclusiva (escola Inclusiva) e às práticas inclusivas na Escola Pública em comparação com o Ensino privado da educação. Dos dados recolhidos, verificámos que 66 % (n=33) dos docentes inquiridos do agrupamento consideram que a educação inclusiva está mais vincada na Escola Pública do que no Ensino Privado, sendo repartida em 16 docentes (32 %) que “Concordo Totalmente” e 17 respondentes (34 %) afirmam “Concordo Parcialmente”. Verifica-se contudo, a existência de um elevado número de docentes (n=17) da amostra que indicam a incerteza perante esta afirmação “Não Concordo nem Discordo” (34 %).

2.3.2. Análise das entrevistas aos professores das UAEM

Assim, após a análise dos relatos decorrentes das entrevistas efetuadas aos docentes da Educação Especial que desenvolvem a sua atividade profissional em UAEM, emergiram as Categorias e Subcategorias apresentadas na Tabela 20.

Assim, foram identificadas seis categorias e as suas respetivas subcategorias, como se pode observar na tabela 20. Da primeira categoria, “Interface entre CAA/tecnologias de apoio”, com um total de 2 registos (4,4 %), emergiram duas subcategorias a destacar: “Envolve figuras e imagens” (n=1) e a “Existência de softwares específicas” (n=1), Na segunda categoria apurada, “Recursos educativos inclusivos” verificaram-se 10 registos (21.7 %), tendo sido repartidos por quatro categorias, a saber: “Promove a linguagem e a comunicação de alunos c/ Multideficiência” (n=3), “Melhora a interação com os pares e profissionais” (n=3), “Potencia o bem-estar e a qualidade de vida” (n=2) e “Promove a partilha de conhecimentos” (n=2).

Tabela 20

Categorias e subcategorias da análise de conteúdo emergentes dos inquéritos por entrevista aos PEE

Categorias	Análise de Conteúdo Subcategorias	Entrevistadas			Total	
		PEE 1	PEE 2	PEE 3	n	%
1. Interface entre CAA/tecnologias de apoio	1.1. Envolve figuras e imagens	1	0	0	1	50.0
	1.2. Existência de softwares específicos	1	0	0	1	50.0
	Total da categoria	2	0	0	2	4.4
2. Recursos educativos inclusivos	2.1. Promove a linguagem e a comunicação de alunos c/ M.	1	1	1	3	30.0
	2.2. Melhora a interação com os pares e profissionais	1	1	1	3	30.0
	2.3. Potencia o bem-estar e a qualidade de vida	1	0	1	2	20.0
	2.4. Promove a partilha de conhecimentos	1	1	0	2	20.0
	Total da categoria	4	3	3	10	21.7
3. Melhora o processo de ensino-aprendizagem em alunos c/ Multideficiência	3.1. Potencia as competências escolares	1	1	1	3	37.5
	3.2. Recurso de diferenciação pedagógica	1	1	0	2	25.0
	3.3. Consolidação de aprendizagens escolares	1	1	1	3	37.5
	Total da categoria	3	3	2	8	17.4
4. Utilização de CAA/tecnologias e obstáculos na UAEM	4.1. Flexibilidade de utilização	1	1	1	3	27.0
	4.2. Adequação aos objetivos e conteúdos	1	1	1	3	27.0
	4.3. Ajustamento ao estado emocional do aluno	1	1	0	2	18.0
	Falta de formação	1	0	0	1	10.0
	4.4. Obstáculos Pouca disponibilidade de material tecnológico	1	0	1	2	18.0
5. O software GRID na inclusão de alunos com Multideficiência	Total da categoria	5	3	3	11	23.9
	4.1. Versatilidade de aplicação a situações/casos c/ MULTIDEFICIÊNCIA.	1	1	1	3	37.5
	4.2. Transversalidade de utilização	1	1	1	3	37.5
	4.3. Potencia a comunicação e a inclusão	1	0	1	2	25.0
	Total da categoria	3	2	3	8	17.4
6. Dificuldades de operacionalização do GRID	5.1. Configuração de tabelas/teclados de comunicação	1	1	0	2	28,6
	5.2. Construção de tabelas/teclados de comunicação	1	1	0	2	28,6
	5.3. Programação dos comandos a utilizar	1	0	1	2	28,6
	5.4. Configuração dos comandos a executar	1	0	0	1	14,2
	Total da categoria	4	2	1	7	15.2
Total		21	13	12	46	100.0

Na terceira categoria emergente, “Melhora o processo de ensino-aprendizagem em alunos com Multideficiência”, obtiveram-se 8 registos (17.4 %), sendo subdividida em três subcategorias: “Potencia as competências escolares” (n=3), “Recurso de diferenciação pedagógica” (n=2) e “Consolidação de aprendizagens escolares” (n=3). Na quarta categoria apurada da análise, “Utilização de CAA/tecnologias e obstáculos na UAEM” encontraram-se 11 registos (23.9 %), divididas em quatro subcategorias: “Flexibilidade de utilização” (n=3), “Adequação aos objetivos e conteúdos” (n=3), “Ajustamento ao estado emocional do aluno” (n=2) e “Obstáculos - Falta de formação e Pouca disponibilidade de material tecnológico” (n=3).

Quanto à quinta categoria, “O software GRID na inclusão de alunos com Multideficiência”, detectaram-se 8 registos (17.4 %), tendo sido repartidos por três subcategorias, que destacamos: “Versatilidade de aplicação a situações/casos c/ Multideficiência” (n=3), “Transversalidade de utilização” (n=3) e “Potencia a comunicação

e a inclusão” (n=2). Na sexta e última categoria apurada, “Dificuldades de operacionalização do GRID”, constatarem-se 7 registros (15.2 %), sendo divididos por quatro subcategorias: “Configuração de tabelas/teclados de comunicação” (n=2), “Construção de tabelas/teclados de comunicação” (n=2), “Programação dos comandos a utilizar” (n=2) e “Configuração dos comandos a executar” (n=1).

2.3.3. Triangulação dos Resultados e Discussão

No presente ponto e depois de procedermos à análise quantitativa (questionários) e análise qualitativa de acordo com Bardin (observações naturalista e entrevistas) iremos proceder à triangulação e discussão dos resultados obtidos. A juntar a todos estes dados, anexaremos e aprofundaremos os aspetos e percepções decorrentes da nossa experiência profissional, que muito contribuem para alicerçar e validar os objetivos definidos na presente investigação, bem como os referenciais teóricos no domínio.

Tendo como base os objetivos orientadores que delineámos para enriquecer o nosso estudo, destacaremos os elementos mais pertinentes e reflexões, colocando-os à discussão em confrontação com os resultados obtidos dos instrumentos anteriores. Assim, iremos esquematizar toda a nossa discussão através de segmentação por objetivo, permitindo uma melhor organização relativo à complexidade dos dados recolhidos.

i. Compreender as perspetivas dos professores de um AERS sobre os benefícios e barreiras da inclusão de alunos com Multideficiência em contexto regular de ensino.

No que respeita ao primeiro objetivo, iremos tentar abordar e reunir um conjunto de argumentos que permitam sustentar e validar o objetivo, utilizando-se para o efeito o enquadramento teórico abrangedor do projeto. Fazendo-se uma análise dos resultados obtidos dos instrumentos de recolha de dados utilizados, em especial, os questionários e as entrevistas, verifica-se a existência de fortes indicadores em relação à inclusão escolar dos alunos com Multideficiência, na medida em que os inquiridos nas respostas aos grupos de questões 9 e 10, respetivamente, nas Tabela 13 (Contributos) e Tabela 14 (Barreiras), referem na sua grande maioria, a sua concordância e coerência em relação aos indicadores salientados, como se pode comprovar pelos dados obtidos.

Relativamente aos “contributos” à inclusão, o intervalo de frequências relativas situam-se entre 88 % e 100 % de concordância. Sendo mais vincada a percepção dos docentes nos contributos “Disponibilidade de materiais didáticos adaptados”, “Recetividade dos pares de turma em relação aos alunos NEE” e “Cooperação e articulação entre o professor do ensino regular/docente de Ed. Especial/Pais e Encarregados de Educação”. Salientamos também, a afirmação constante na tabela 18, “Para uma eficaz implementação da CAA deve existir uma estreita articulação entre o(s) professor(es) do Ensino Regular/família próxima/Professor de Educação Especial”, onde se destaca alguma coerência relativamente à concordância (56 %) sobre a articulação entre professores e família próxima, como contributo fundamental à inclusão e na eficácia da implementação de CAA. O que reforça, os objetivos sobre a inclusão dos alunos com Multideficiência e a importância da CAA para a inclusão desses alunos. Tal como é referido por Correia (2008, p. 77) “(...) formulação de uma prática alicerçada na parceria educacional que permita a criação de uma relação de trabalho baseada na partilha de informação e respeito mútuo”. Assim como afirma Correia (2008, p. 47) “(...) fazer com que todo o pessoal escolar- educadores, professores, outros agentes educativos e alunos-, os pais e quaisquer outros membros da comunidade se sintam parte de um projecto educacional que tenha por base os princípios da inclusão.”.

Podemos afirmar no entanto, que todos eles contribuem para a afirmação dos alunos com Multideficiência em contexto de regular de ensino e inclusão escolar.

Quanto às “barreiras” à inclusão, verifica-se, apesar do intervalo apresentar valores relativamente mais baixos mas pouco expressivos (74 % - 92 %), verifica-se que os indicadores continuam a revelar-se muito fortes quanto à percepção dos docentes em relação às barreiras à inclusão, das quais se destacam, a “Falta de equipamento/tecnologias de apoio adequadas” (92 %) e as “Barreiras Físicas” (88 %), caso da acessibilidade, no qual os indivíduos têm direitos assegurados por lei que devem ser respeitados, contudo, esses direitos esbarram em barreiras arquitetónicas e sociais (Manzini et al., 2003). Um espaço acessível a todos é capaz de oferecer oportunidades igualitárias a todos os utilizadores (Bittencourt et al., 2004). Verificou-se, ainda, na análise conteúdo das entrevistas (Tabela 20), que os entrevistados mencionam a “falta de formação” (n=1) adequada e a “pouca disponibilidade de material tecnológico” (n=2) adequado como barreiras (obstáculos) à inclusão escolar.

No entanto, todos são unânimes em considerar, que as barreiras indicadas podem contribuir, caso não sejam apresentadas e adotadas estratégias adequadas, para a exclusão

dos alunos com Multideficiência, comprometendo o preconizado nos princípios da Declaração de Salamanca (1994) e de acordo com Correia (2008) uma *Escola para Todos*.

Globalmente, podemos aferir que ambas as dimensões “Contributos” e “Barreiras”, quando tidas em consideração no Processo Educativo dos alunos com Multideficiência e adotadas as medidas apropriadas à sua conceção e realização são um forte contributo à inclusão escolar e social dos alunos com Multideficiência, salvaguardando os princípios de uma escola inclusiva, para todos e no “Educar todos” (Rodrigues, 2018, p. 47). Devemos também dar destaque, no seguimento da análise destes dados, à questão da formação e preparação dos docentes, referida nos questionários e nas entrevistas, pois existiu uma análoga e forte concordância, quer como um dos principais contributos à inclusão escolar pelos inquiridos, quer na indicação como uma “barreira” à inclusão, do que se depreende de Correia (2008) que os intervenientes no processo educativo - professores, educadores e assistentes operacionais, necessitam de formação específica para melhor compreenderem as problemáticas dos nossos alunos NEE, assim como, as estratégias e respostas a adotar. Refere ainda, que a formação inicial dos docentes de hoje, deve contemplar conteúdos e competências profissionais, exigidas pela escola de hoje, nomeadamente, os professores do ensino regular, devendo adquirir experiências em como trabalhar com alunos NEE, indo ao encontro do que os docentes inquiridos responderam sobre a questão 1, da Parte II, “A sua formação inicial preparou-o para trabalhar com alunos NEE?”. Daqui resultou que 35 elementos da amostra (70 %) responderam que “Não” estavam preparados para trabalhar com alunos NEE’s. Esta questão reflete bem a pertinência da estratégia que deve ser adotada na escola de hoje, baseada nos pilares de uma escola inclusiva e para todos e com intuito de dar respostas à diversidade de problemáticas que surgem no contexto escolar.

- ii. *Analisar as perspetivas dos professores de um AERS sobre as CAA/tecnologias de apoio e a sua influência na promoção da inclusão e das competências de comunicação/interação de alunos com Multideficiência com os pares, professores e assistentes operacionais, em contexto de ensino.*

Para a afloração dos resultados e triangulação, em consonância com as perspetivas dos professores sobre as CAA e as tecnologias de apoio na promoção da inclusão e análise às competências de comunicação e interação com os intervenientes no processo de ensino e interação com os seus pares, vamos dar destaque aos resultados recolhidos, segundo as respostas aos questionários, nomeadamente, os constantes na Tabela 18 e a análise de

conteúdo das entrevistas de acordo com a Tabela 20. Voltamos a referir que dos dados e respetiva análise estatística, retirados das questões 15 à 21, indicados na tabela 18, constatámos que os resultados sugerem indicadores positivos de que o objetivo foi atingido. Verificámos que a maioria (mais de 50%) dos respondentes indicam a sua concordância em relação à totalidade das afirmações, que permite analisar a importância das SAAC para o desenvolvimento da comunicação/linguagem dos alunos com Multideficiência e inclusão escolar e social. Destas afirmações salientamos o item “As limitações físicas, motoras ou intelectuais dos alunos não podem ser impedimento para a aprendizagem junto dos seus pares da turma”, que foi destacada por 72 % (n=36) dos inquiridos. Este fator não estando diretamente relacionado com o objetivo descrito, assume um papel importante quanto à inclusão dos alunos com Multideficiência e o desenvolvimento da sua comunicação através das CAA, em contexto de uma Educação Inclusiva e para todos.

Fazendo uma análise questão a questão, destacamos em relação à sua importância e confrontação com o objetivo, as questões/afirmações “A CAA promove a inclusão escolar e social dos alunos com NEE- Multideficiência”, “As CAA constituem-se como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da comunicação dos alunos NEE- Multideficiência”, “A CAA é um importante recurso para o sucesso do nível da comunicação e da linguagem dos alunos com Multideficiência (caso da Paralisia Cerebral”, “A CAA proporciona uma maior perceção e interação com o mundo que nos rodeia”, “A CAA promove a melhoria das aprendizagens e aquisição de conhecimentos”.

Relativamente a “A CAA promove a inclusão escolar e social dos alunos com NEE- Multideficiência”, cujos dados asseguram e reforçam a validação do objetivo, pois apresentam valores defendidos pela maioria dos inquiridos (52 %) concordantes com a afirmação dada. Segundo os autores Tetzchner e Martinsen, (2000), o CAA tem como principal objetivo a melhoria do seu dia-a-dia do aluno NEE, levando-a a desenvolver a sua autonomia e tornar-se mais apta a enfrentar os problemas da vida.

Nas questões “As CAA constituem-se como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da comunicação dos alunos NEE- Multideficiência”, “A CAA é um importante recurso para o sucesso do nível da comunicação e da linguagem dos alunos com PNM grave (caso da Paralisia Cerebral)” e “A CAA proporciona uma maior perceção e interação com o mundo que nos rodeia”, os inquiridos, afirmam na sua maioria (52 %), que as CAA são um recurso fundamental e primordial para o sucesso da comunicação, dos alunos com Multideficiência e permitem uma melhor interação com o meio envolvente,

pelo que a utilização, segundo Tetzchner e Martinsen, (2000), dos sistemas de comunicação, permite-lhes, para além do desenvolvimento de capacidade comunicação, ter uma melhor compreensão do que o envolve, assim como, possibilita-lhes poderem expressar as suas próprias necessidades, melhorar a sua qualidade de vida, ter maior controlo sobre a sua vida e maior auto estima e o sentimento de maior igualdade social.

Constatámos ainda, que no cruzamento com as categorias “Recursos educativos e inclusivos” e “ Melhora o processo de ensino-aprendizagem em alunos c/ Multideficiência”, da análise de conteúdo das entrevistas efetivadas, o objetivo definido fica assim mais fundamentado e sustentado. Na categoria sobre os recursos educativos e inclusivos, verificámos a existência de 3 registos na subcategoria “Promove a linguagem e a comunicação de alunos com Multideficiência”, 3 registos na subcategoria “Melhora a interação com os pares e profissionais” e 2 registos na subcategoria “Potencia o bem estar e a qualidade de vida”. Em relação à categoria “Melhora o processo de ensino-aprendizagem em alunos c/ Multideficiência”, salientámos 3 registos na subcategoria “Potencia as competências escolares”, 2 registos na subcategoria “Recurso de diferenciação pedagógica” e na subcategoria “Consolidação de aprendizagens escolares” encontrámos 3 registos. Deste agrupamento e triangulação, ficou enaltecido por um forte indicador para a validação da investigação em relação a este objetivo, uma vez que estas categorias se referem a 3 entrevistas realizadas entre professores do AERS a trabalharem na UAEM.

Quanto à questão “A CAA promove a melhoria das aprendizagens e aquisição de conhecimentos”, 33 respondentes (52 %), indicaram concordar que a CAA para além de promover a melhoria das aprendizagens e permite a aquisição de conhecimentos dos alunos com Multideficiência. Para Smith (2008), as tecnologias de apoio em contextos escolares e de aprendizagem, e a forma como a sua compreensão pode apoiar o ensino dos alunos com PNM revela-se benéfica, pois é essencial para que os mesmos possam comunicar com maior eficácia, aumentando o seu grau de independência e autonomia.

iii. Conhecer as perspetivas dos professores de educação especial sobre as potencialidades e dificuldades de utilização do software GRID na promoção de competências pessoais, académicas, sociais e de inclusão de um aluno com Multideficiência, da UAEM, de um AERS.

Fazendo uma reflexão sobre os resultados decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas, constatamos que os entrevistados manifestaram uma percepção positiva em relação às potencialidades do *software* GRID em geral, assim como, o seu papel, potencialidades e dificuldades das tecnologias de apoio – *softwares* específicos, para o desenvolvimento da comunicação e promoção das competências pessoais e escolares de um aluno com Multideficiência. Das categorias elencadas na análise de conteúdo, salientamos para esta perspectiva e discussão as categorias “Utilização de CAA/tecnologias e obstáculos na UAEM”, “O *software* GRID na inclusão de alunos com Multideficiência” e “Dificuldades de operacionalização do GRID”. Contudo, não devemos excluir desta discussão de dados, as questões incorporadas nos questionários sobre as dificuldades detetadas nos inquiridos acerca da manipulação e utilização das CAA, em contexto escolar.

Sendo assim, foram detetadas na totalidade das subcategorias da categoria “O *software* GRID na inclusão de alunos com Multideficiência” 8 registos, representando 17,4 % dos registos das entrevistas. Esta categoria desencadeou 3 subcategorias, categorizadas por “Versatilidade de aplicação a situações/casos c/ Multideficiência”, “Transversalidade de utilização” e “Potencia a comunicação e inclusão”, tendo obtido respetivamente, 3, 3 e 2 registos. No cruzamento com a questão 15 “A CAA promove a inclusão escolar e social dos alunos com NEE- Multideficiência”, ficou reforçado o indicador de que os docentes têm uma percepção positiva e maioritária da CAA (52 %) de concordância, onde se enquadra o *software* específico GRID, como uma ferramenta de promoção para o desenvolvimento da comunicação e inclusão escolar e social. De acordo com Nunes e Nunes (2007, p. 30) destacam que “O grande mérito da comunicação alternativa/ampliada é o de dar a vez e a voz aos indivíduos não oralizados para fazer escolhas e expressar suas necessidades, sentimentos e pensamentos de forma mais transparente. Sua utilização representa uma esperança de que seus interlocutores possam se conscientizar do complexo mundo interno dessas pessoas, e, assim, favorece sua inserção social e o pleno gozo de seus direitos como cidadãos.”

Quanto às dificuldades demonstradas e recolhidas das entrevistas verificámos que a categoria “Dificuldades de operacionalização do GRID” apresenta 7 registos do total de entrevistas, representando 15,2 % do total registos selecionados. Na sua articulação com os dados da Tabela 17, realçamos que os valores expressos na tabela revelam valores afirmativos consideráveis (44 %) dos respondentes e dos 42 % dos que não responderam (NR), é possível extrapolar que esse valor poderá ser mais elevado, em virtude dos 21

docentes inquiridos, fazerem parte do grupo de docentes que não possuem formação em Educação Especial, conforme Tabela 5. Deste modo, devemos enaltecer a importância do “contributo” (Tabela 12) “Formação de docentes” (98 %) e “barreira” (Tabela 13) “Preparação dos professores para interagir com uma população heterogênea” (74 %), pois foram consideradas bastante representativas pelos inquiridos. Devemos juntar a esta reflexão, a categoria “Utilização de CAA/tecnologias e obstáculos na UAEM”, na medida em que complementa os aspetos relativos ao GRID e refletem igualmente, os aspetos relativos às subcategorias “Flexibilidade de utilização”, “Adequação aos objetivos e conteúdos”, “Ajustamento ao estado emocional do aluno” e aos “Obstáculos”, tendo obtido respetivamente, 3, 3, 2, 3 registos. De salientar nos obstáculos, os itens referidos pelos entrevistados, que revelam as dificuldades detetadas nas UAEM, caso, da formação adequada e pouca disponibilidade de material tecnológico. Todas estas considerações e perceções voltam a reforçar, tal como refere e reforça Correia (2008), a formação de todos os intervenientes no sistema educativo, deve ser planificada e estruturada de acordo com a configuração de que os docentes, em especial os professores do Ensino Regular, devem receber formação adequada para o trabalho com alunos NEE’s, nos diversos níveis formativos, dando-se realce à diversidade e conhecimento das complexas problemáticas existentes na escola de hoje, às estratégias de ensino a adotar, à formação em relação aos *softwares* específicos e complementares de comunicação, entre outros aspetos diferenciadores pedagógicos. Bem como defende Prieto (2006), defendendo que a formação dos professores deve ser um compromisso do sistema de ensino com a qualidade do ensino, devendo assegurar que estejam aptos a implementar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo as evidenciadas pelos alunos NEE’s. Contudo, Sánchez, Martinez e Frutos (2011, p.143) afirmam que “as políticas de formação de professores em contextos inclusivos estão ainda longe de responder às necessidades que os professores apresentam”.

iv. Conhecer o perfil de funcionalidade do aluno com Multideficiência, bem como as medidas educativas e estratégias educativas previstas no seu PEI.

Da reflexão sobre o perfil de funcionalidade de acordo com seu PEI e dos documentos associados, caso, dos relatórios médicos e técnicos, reiteramos que o aluno JJ apresenta um conjunto de dificuldades que são inerentes à sua complexa problemática. Deste modo, o aluno JJ, apresenta um quadro grave ao nível da estrutura e funções do

corpo, segundo a CIF-cj, do qual se destacam as dificuldades motoras ao nível dos membros superiores, inferiores e tronco, com repercussões ao nível da autonomia, mobilidade e funcionalidade, os fatores ligados à comunicação e linguagem, ao quadro sensório motor e cognitivo. Cumulativamente, o aluno apresenta uma patologia ao nível da Epilepsia, permitindo-nos afirmar que estamos perante um quadro muito complexo, como são os casos de Paralisia Cerebral Discinética e distónica. Para possibilitar o ajustamento ao conjunto de dificuldades várias, competências e necessidades, o aluno tem sido submetido a diversos apoios terapêuticos e escolares, sendo agrupados num programa educativo suportado por medidas educativas e estratégias de carácter funcional. O seu desenvolvimento tem sido o reflexo de amplas sessões e interações sociais e comunicativas, intervenções ao nível da mobilidade e posicionamento, do sector musculoesquelético e sensorial. O recurso aos diversos meios tem sido acentuado, quer por intermédio de várias instituições de apoio médico, técnico e terapêutico, quer seja através dos apoios oferecidos pela AERS em articulação com instituições IPSS, que tem permitido proporcionar ao discente um ajustamento desenvolvimental e atitudinal equilibrado de acordo com o seu perfil de funcionalidade.

Neste contexto, em consonância com o PEI do aluno, verificámos um conjunto de medidas educativas de acordo com o art.º 16º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, das quais destacamos a alínea a) Apoio Pedagógico Personalizado, onde o trabalho dos docentes da UAEM se tem pautado pela implementação de estratégias ao nível da comunicação e linguagem, do desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem e na promoção de medidas que promovam a interação comunicativa com os seus pares e profissionais que intervêm no processo educativo do aluno JJ. No global, todas as estratégias incidiram ao nível da funcionalidade do aluno, nomeadamente, ao nível do Português Funcional e Desenvolvimento Pessoal e Social.

No Português Funcional, as estratégias delineadas permitiram realizar diferentes atividades de estimulação da leitura/escrita e cópia do seu nome, palavras de uso quotidiano com letras móveis, assim como, através do recurso ao GRID e a imagens e figuras alusivas ao tema em desenvolvimento. Deste modo, recorrendo à triangulação entre os questionários (Tabela 11) e a análise de conteúdo às entrevistas realizadas (Tabela 20), verificamos os seguintes dados: na questão 4 e 5, da Tabela 11, constatamos que 100% dos inquiridos (n=50), com maior relevância para o “Concordo Totalmente”, respetivamente, 84 % e 76 %, concordam que o trabalho com alunos NEE – Multideficiência, exigem estratégias adequadas em função da sua problemática e

necessidades, quer seja em contexto de sala de aula quer seja em contexto de UAEM, proporcionando deste modo a sua inclusão escolar. Da análise de conteúdo das entrevistas, em especial, na categoria “Interface entre CAA/tecnologias de apoio”, os entrevistados mencionaram 1 registo na subcategoria “Envolve figuras e imagens” no interface entre os meios de comunicação alternativa com a associação das tecnologias e técnicas de apoio; e 1 registo na subcategoria “Existência de *softwares* específicos”.

No âmbito do Desenvolvimento Pessoal e Social, as estratégias incorporaram as atividades ao nível das expressões físico-motoras, destacando-se, os exercícios de estimulação sensorial e de relaxamento e posicionamento no tapete, em conjunto com os colegas, e colocação no *Standing Frame* para reforço muscular e postura corporal, e diversas atividades ao nível das expressões artísticas, de recorte, pintura e colagem, com o objetivo de desenvolver a motricidade fina e óculo-manual do aluno. Estas medidas vem reforçar o que foi assinalado na Tabela 20, categoria “Recursos Educativos inclusivos” pelos entrevistados, ao indicarem (n=3) a sua importância para melhorar a interação com os seus pares e potenciam o bem estar e qualidade de vida (n=2).

Quanto às medidas decorrentes do apoio técnicos previstos no PEI do aluno – Terapia da Fala, Fisioterapia e Psicomotricidade, no sentido de reforçar o seu desenvolvimento global, verificámos através dos seus relatórios técnicos a adoção de estratégias que visam o seguinte: Terapia da Fala - desenvolvimento da linguagem compreensiva, mais complexa, bem como o aumento de conhecimento semântico, através da organização de sequências de imagens (mínimo 3 imagens), associação de frases a imagens e identificação de opostos com recurso a imagens; Fisioterapia – inibição e controlo dos movimentos involuntários e prevenir o agravamento das contraturas musculares e deformidades ósseas ao nível do tronco e membros, através do posicionamento no *standing-frame*, colocação de talas nos membros posteriores, alongamentos e mobilização; Psicomotricidade – atividades para melhorar as capacidades de interação com o meio, posicionamentos e rotações com o intuito de passar de decúbito ventral para decúbito dorsal, mobilizações dos membros inferiores através da colocação de Talas de barbas, entre outros.

Todas estas medidas educativas e estratégias adotadas pelos vários profissionais, contribuem para reforçar os aspetos associados aos vários itens mencionados nas respostas aos questionários e entrevistas, e cuja concordância indicia fortes indicadores de coerência entre a maioria do participantes na investigação, destacando-se as estratégias adequadas à problemática e às necessidades do aluno com Multideficiência, o reforço do interface entre

as CAA e as tecnologias de apoio, assim como, a utilização dos recursos educativos inclusivos visando a promoção da linguagem e comunicação, melhoria da interação com os seus pares e profissionais e promoção da qualidade de vida e bem estar. No âmbito do processo de ensino e aprendizagem, destaca-se a importância relativamente às competências e consolidação escolares, bem como, a capacidade de promover a diferenciação pedagógica de acordo com os objetivos e dificuldades dos alunos com Multideficiência.

v. Analisar a participação em atividades escolares, lúdicas e AVD's de um aluno com Multideficiência, da UAEM, de um AERS.

No sentido de evidenciar a análise e participação do aluno com Multideficiência nas atividades escolares, lúdicas e AVD's, recorreremos à análise de conteúdo das observações naturalistas, e categorizadas na Tabela 7. Contudo, para o efeito da triangulação com outros dados recolhidos pelos outros instrumentos de recolha de dados, fomos abordar os dados recolhidos e colocados nas tabelas 11, 12 e 13, com o intuito de verificarmos a grau de concordância e validação dos dados face ao objetivo. Estas observações foram realizadas sob dois contextos: sem o recurso ao GRID e com o recurso ao GRID.

Da categoria “Participação em atividades escolares e lúdicas” constatámos um total de 55 registos, representando uma frequência relativa de 26 % do total de registos da observação naturalista. Esta categoria encontra-se dividida em 3 subcategorias, a saber: “Participação em atividades individuais da iniciativa do aluno” com 5 registos, representando 9 % dos registos da categoria. Nesta subcategoria, os registos ocorreram em contexto com recurso ao GRID; “Participação em atividades individuais da iniciativa do professor/terapeuta/ Assistente Operacional” com 33 registos, correspondendo a 60 % da totalidade de ocorrências. O total de registos nesta subcategoria ocorreu em ambos os contextos, havendo um equilíbrio entre ambos, mas sendo ligeiramente mais evidente no contexto com GRID; “Participação em atividades de grupo da iniciativa do professor/terapeuta/ Assistente Operacional” com 17 registos, retratando 31 % dos registos mencionados. De salientar, que esta subcategoria realizou-se num contexto muito específico, em sala de aula, cujas observações destacaram diversos aspetos caracterizadores do perfil de funcionalidade do aluno, nomeadamente, a comunicação com os seus colegas e professor Titular de turma e da sua relação e aceitação dos seus pares na turma. Constatou-se que durante o decurso da aula os seus colegas/pares da turma

aceitaram bem o aluno e o seu sentido de tolerância em relação ao aluno com Multideficiência foi muito evidente, respeitador e compreensivo face à sua problemática.

Deste modo, permitir-nos-á realizar o cruzamento de dados com outras variáveis incorporadas nas tabelas 11, 12 e 13 do questionário. Neste aspeto, verificámos através da análise efetuada, que existe corroboração dos inquiridos na forte concordância às várias questões, quer em relação aos “Contributos” à inclusão (Tabela 12) onde se incluí a “Recetividade dos pares da turma em relação aos alunos NEE” (100 %) e “Tratamento igual aos demais alunos da turma” (88 %), quer relativamente às “Barreiras” à inclusão (Tabela 13), onde se incorpora a “Preconceito dos pares da turma” (84 %), bem como, nas questões “Os alunos com NEE’s-Multideficiência serão sempre bem aceites pelos seus pares da turma, quando bem integrados e adaptados” (92 %) e “A inclusão dos alunos com NEE-Multideficiência na turma promove o sentido de tolerância em relação aos outros” (100 %), mencionadas na Tabela 11. Concluindo, segundo Correia (2008), a presença de alunos com NEE fará com os seus pares se tornem mais sensíveis com as diferenças dos outros e mais respeitadores das minorias, e por conseguinte mais tolerantes.

Assim, cumpre-nos destacar que apesar das significativas dificuldades do aluno JJ com Multideficiência, em especial ao nível da linguagem e comunicação, os seus pares manifestaram uma atitude de excelência face ao colega, ajudando-o e cooperando com ele durante a aula e antes de aula, auxiliando-o em relação à sua mobilidade e transferência de local. Destas observações, ficou patente o forte respeito pela diferença dos alunos com Multideficiência e bem vincada a valorização da inclusão do aluno com Multideficiência no contexto de escola pública e inclusiva, tal como está consagrado nos princípios da Declaração de Salamanca (1974) “(...)e onde os interesses educacionais das crianças com deficiências e dificuldades de aprendizagem são contemplados nos progressos da educação para todos (Hegarty, 2006, p. 73, cit. Correia, 2008, p.20).

Relativamente à categoria “Interações sociais e comunicação” apresenta 158 registos, representando 74 % da totalidade dos registos efetuados. Esta categoria encontra-se dividida em 13 subcategorias: “Contacto com colegas da iniciativa do aluno” com 6 registos, correspondendo a 4 %, sendo mais evidente em contexto sem GRID (n=5), “Contacto com professor/ Terapeuta/ Assistente Operacional da iniciativa do professor/ Terapeuta/ assistente operacional” com 3 registos, representando 2 % “Contacto com professor/terapeuta/assistente operacional iniciativa do aluno” com 10 registos, manifestando 6 % dos registos totais, “Comunicação não verbal (emoções positivas/negativas) interação com colegas”, com 13 registos, representando 8 % dos

registros efetuados, “Comunicação não verbal (emoções positivas) interação professor/Terapeuta/assistente operacional” com 20 registros, representados por 12 % da totalidade de ocorrências, “Comunicação não verbal (emoções negativas) interação com professor/Terapeuta/assistente operacional” com 5 registros correspondendo a 3 % do total, “Comunicação não verbal (emoções positivas) c/ tarefas/ atividades” com 35 registros efetuados, a que corresponde 22 % dos registros efetuados, “Comunicação não verbal (emoções negativas) c/ tarefas/ atividades” com 7 registros, representando 4 % dos totais, “Comunicação verbal interação professor/Terapeuta/assistente operacional iniciativa do aluno” com 13 registros da observação, a que corresponde 8 % dos totais registrados, “Comunicação verbal interação professor/Terapeuta/assistente operacional, iniciativa do professor/terapeuta/assistente operacional” com 12 registros, representando 7,5 % do total de registros, “Comunicação verbal interação com colegas da iniciativa do aluno” com 13 registros, a que corresponde 8 % da totalidade, “Comunicação verbal interação com colegas da iniciativa do professor/terapeuta/assistente operacional” com 1 registro e 1% do total e “Comunicação verbal com tarefas/atividades” com 23 registros efetuados, representando 14,5 % da totalidade de registros.

Desta discussão salientamos que a comunicação não verbal (n=80) domina a comunicação do aluno envolvido na observação, entrando em consonância com as informações contidas no seu PEI, onde é referido a predominância desse tipo de comunicação subjacente à sua problemática. Voltámos a constatar o maior número de ocorrências na atividade em contexto de sala de aula (n= 63), representando cerca de 30 % das intervenções e onde o aluno JJ teve um papel mais ativo em relação aos temas abordados. Verificámos ainda, que apesar do número de registros ser significativo na comunicação verbal (n=62) da totalidade de registros, a mesma se resume às palavras “Sim” e “Não” e “Bela”, que está em concordância com as dificuldades ao nível da linguagem do aluno, como é preconizado nos relatórios médicos sobre o aluno e nos qualificadores das Funções e estruturas do corpo com referência à CIF-cj (2003). Das dificuldades manifestadas pelo aluno, reiteramos a necessidade de turmas reduzidas para receber e incluir estes alunos em contexto de sala de aula e na interação com os seus pares, em associação à necessidade de as salas de aula estarem preparadas, quer em termos de recursos físicos e humanos, quer em termos de equipamentos/tecnologias adequadas ao processo de ensino e aprendizagem do aluno com Multideficiência. Assim, nas questões “Falta de equipamento/tecnologias de apoio adequados” e “Espaço físico adaptado” sobre os tipos de “Barreiras” à inclusão, referenciada na Tabela 13, constatámos que os

inquiridos dão um forte contributo para a validação do objetivo, ao indicarem a concordância com as afirmações no total de 92 % e 84 %, respetivamente, do total dos respondentes. Do mesmo modo, em relação aos “Contributos”, onde as questões sobre “Boa acessibilidade ao e no espaço físico da aula”, “Disponibilidade de equipamento tecnológico acessível” e a “Disponibilidade de materiais didáticos adaptados” verificámos uma manifesta concordância com os contributos, como se podem constatar pelas percentagens obtidas, respetivamente, 96%, 96 % e 100%, dos inquiridos.

Conclusão

Este trabalho representa mais do que uma exigência para a obtenção do grau de mestre, a necessidade de estudar alguns aspectos ligados à comunicação alternativa e aumentativa, nomeadamente, o papel e o contributo que os *softwares* específicos têm para a inclusão social e escolar dos alunos com Multideficiência.

Foi com essa intenção estudar uma temática do nosso interesse, algo que nos permitisse compreender o que pensam os professores, sejam eles de educação especial ou do ensino regular em relação a um tema, cuja sua abordagem não tem tido muita afloração num contexto de escola inclusiva e para todos.

Propusemo-nos com este estudo perseguir o objetivo de saber em que medida o software GRID promove a comunicação, interação e inclusão de um aluno com Multideficiência, que frequenta a UAEM do 1º CEB de um Agrupamento de Escolas da Região Sul (AERS).

Nesta resposta procuramos compreender as perspetivas dos professores de um AERS sobre os benefícios e barreiras da inclusão de alunos com Multideficiência em contexto regular de ensino, analisar as perspetivas dos professores de um AERS sobre as CAA/tecnologias de apoio e a sua influência na promoção da inclusão e das competências de comunicação/interação de alunos com NEE/Multideficiência com os pares, professores e assistentes operacionais, em contexto de ensino, conhecer as perspetivas dos professores de educação especial sobre as potencialidades e dificuldades de utilização do *software* GRID na promoção de competências pessoais, académicas, sociais e de inclusão de um aluno com Multideficiência, da UAEM, de um AERS, especificamente, conhecer o perfil de funcionalidade do aluno, bem como as medidas educativas e estratégias educativas previstas no PEI e analisar a sua participação em atividades escolares, lúdicas e AVD's.

Face a todos estes fatores, compete-nos tratar o assunto e transformá-lo, desencadeando uma interpretação que nos catapulte para um nível em que o enfoque teórico e paradigmático se transforme em pragmatismo objetivo e profundo. Esta mudança é determinada por um conjunto de dificuldades, competência, expectativas e necessidades que caracterizam um aluno com Multideficiência, sendo abordada nos diversos contextos onde o aluno se situa e se envolve, com o objetivo de se determinarem e adotarem estratégias adequadas ao seu perfil, cuja complexidade da sua problemática obriga ao envolvimento de todos, pais e encarregados de educação, docentes, terapeutas, assistentes operacionais e toda a comunidade em geral, no seu processo de ensino-aprendizagem. O

apoio parental é crucial para o seu desenvolvimento. Não podemos nem devemos excluir a escola, inclusiva, contemporânea e aberta a todos, em todo este processo, pois é ela a principal responsável pela criação das condições que promovam o desenvolvimento global e integral de todos os alunos, respeitando as suas diferenças, os seus ritmos de aprendizagem, as suas limitações, suas necessidades e expectativas, onde o sucesso de todas as práticas pedagógicas, educativas e sociais surgem como objectivo crucial para a escola de hoje.

Fazendo uma pequena abordagem histórica, quer ao enquadramento da multideficiência, quer ao nível do papel da escola e sociedade em geral, verificamos que o processo de abordagem nunca foi consensual. Se nos primórdios a sociedade abordava a multideficiência com segregação e preconceito, com o evoluir das mentalidades e da consciência colectiva foi-se desvanecendo. As sociedades começam a aceitar as diferenças, as instituições de apoio aos multideficientes ainda ténues, e pouco expressivas, surgem como defensoras dos cidadãos com problemáticas complexas, dando o seu contributo para a sua aceitação e integração na sociedade, apesar da disparidade entre os pensamentos e estudos e a prática. A consciência colectiva desperta nos cidadãos os valores da solidariedade e da tolerância pela diferença das pessoas com dificuldades profundas, tanto ao nível cognitivo, motor, quer ao nível da comunicação e linguagem.

Não nos podemos esquecer do papel do contributo de grupos de cidadãos e das estratégias governativas e legislativas, que por força das circunstâncias internacionais que impuseram aos países uma mudança de paradigma e intervenção, em defesa dos direitos humanos, em especial das pessoas portadoras de deficiência. Deste modo, surgem os pilares para uma educação inclusiva, através da Declaração de Salamanca, onde os estados membros da ONU, evidenciando uma tomada consciência, tanto no plano teórico, como no plano prático, onde os direitos dos cidadãos com multideficiência são salvaguardados e implementados, através de normativos que lhes asseguram e os consideram cidadãos de pleno direito.

Importa, porém, referir que a inclusão e a escola inclusiva, não se pode resumir apenas à inclusão de todos e numa escola para todos, onde o aluno com necessidades específicas se realça como o elemento mais complexo e “elo mais fraco” do sistema educativo, mas também se deve operar a criação das condições efetivas e adequadas à aprendizagem e desenvolvimento das suas potencialidades, necessidades e expectativas. Criar um ambiente realmente inclusivo, que contribua para a aquisição de competências

académicas, sociais e pessoais, ao nível da comunicação, da socialização ou da aquisição das aprendizagens.

Neste contexto, entra a comunicação como elemento dissuasor de uma problemática que afeta muitos cidadãos, muitas crianças e jovens, pois nem todos os indivíduos revelam esta facilidade de acesso e de comunicação com os outros e com o mundo. A comunicação é uma inevitabilidade social de qualquer ser humano, sendo ilimitada a sua capacidade de comunicar tanto verbal como não-verbal. Com efeito, nem sempre são necessárias palavras para se transmitir uma mensagem ou um sentimento. O ato de comunicar pode ser apresentado de diversas formas, seja por contato físico (abraços ou beijos) ou, até mesmo, da expressão corporal (acenos, olhares, choros, risos, gestos) e sentimentos.

Muitas crianças/jovens/indivíduos que, por múltiplas razões, não conseguem utilizar, na sua plenitude, a linguagem expressiva ou escrita para comunicar, recorrem a sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (SAAC) e a softwares específicos de comunicação e linguagem, onde se insere o software GRID, revelando-se como uma importante ferramenta de apoio às limitações diagnosticadas ao nível da linguagem e da comunicação, tornando-se um enriquecedor instrumento para a inclusão dessas pessoas, pois, como sabemos, a ausência de comunicação e interação com o meio envolvente e seus pares pode promover a sua exclusão e isolamento social. Nesse sentido, Nogueira (2009), refere que ao implementar-se um SAAC numa criança, estamos a dar-lhe a possibilidade de acesso ao currículo e de participar ativamente nas diversas actividades, de organizar o seu raciocínio e de se tornar autónoma. Repercute-se, igualmente, na melhoria da sua qualidade de vida, maior auto estima e maior controlo sobre si mesma, dando-lhe, também, a oportunidade de se integrar na sua comunidade e na sociedade em geral, na realização de experiências e investir no seu processo de aprendizagem, e consequentemente, no seu desenvolvimento global.

O presente projecto permitiu-nos perceber e chegar a algumas conclusões na abordagem à CAA e aos SAAC, no contexto da inclusão escolar e social dos alunos com Multideficiência. Para o efeito, o seu rumo foi alicerçado no querer avaliar e perceber qual eram as perceções dos docentes do ensino regular e da educação especial em relação às CAA/tecnologias de apoio, a sua influência e contributo para a promoção à inclusão escolar e social dos alunos com Multideficiência.

Relativamente à integração em contexto de turma e inclusão escolar dos alunos com Multideficiência o que se constata é que os docentes da nossa amostra revelam um

sentimento de coerência e de defesa quase total em relação a um dos factores que envolvem este estudo. As opiniões como dissemos anteriormente, revelam a necessidade de serem desenvolvidas estratégias adequadas e esforços adicionais à problemática dos alunos com Multideficiência. Estas estratégias tem como objetivo, a sua inclusão escolar, contudo, devem ser a escola e todos os intervenientes no processo educativo e de desenvolvimento individual, a proporcionar meios, instrumentos e medidas de sucesso educativo, adaptados às necessidades e dificuldades dos alunos, que permitam a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis (Correia, 2008). Para além destes factores, ficou bem vincado que o sucesso educativo e a interacção com os seus pares, podem proporcionar melhores resultados no seu processo de ensino e aprendizagem. Tal como diz Rodrigues (2018, p. 19), "A aprendizagem pressupõe assim que se ponha em prática (...), que é preciso organizar o trabalho pedagógico de forma a que os alunos sejam sempre estimulados de forma a que a proposta de aprendizagem possa ser respondida. Isto significa uma multiplicidade de enquadramentos de aprendizagem, uma grande diversidade de estratégias, etc.". Claro que todo este processo não é pacífico e pode provocar reações negativas e depreciativas, quando os alunos NEE's- Multideficientes são incorporados em turmas heterógenas. Sabemos que os valores da solidariedade e da tolerância ficam mais fortalecidos, no entanto, a sua inclusão em turma junto dos seus pares pode desencadear problemas, desmotivar e retirar o foco da aprendizagem dos seus pares. A questão que se coloca, quais as estratégias e medidas a adotar? No plano teórico, diremos que aumentando e melhorando os recursos da escola, fomentando a formação e conhecimento das problemáticas desses alunos e a criação de ambientes propícios à aprendizagem, permitem uma melhor adaptação à problemática dos alunos, aumentando a confiança no professor na forma de encarar a sua intervenção com alunos com NEE's, em especial os docentes do ensino regular. Neste contexto, qualquer tentativa de criar turmas homogéneas para a obtenção do sucesso educativo, provoca no sistema uma "machadada" no princípio de uma escola inclusiva e para todos, como é preconizado no Decreto-Lei nº 54/12018, de 6 de julho.

A maior parte dos conhecimentos adquiridos pelas crianças, realiza-se através da relação com os outros (adultos ou crianças), do que estes lhes contam e explicam, mas também vendo e ouvindo o que os outros fazem e dizem. Através dessas interações aprendem a comunicar; aprendem o significado dos objetos, das expressões faciais, dos gestos, dos movimentos e da fala. Desta forma, a criança

adquire os conceitos e apropria-se de conhecimentos. “ A comunicação é a chave da aprendizagem”. (Dowing, 1999, p.1)

Quando tentamos perceber e analisar as opiniões em relação à CAA e aos SAAC, constatamos que, o forte indicador verificado em relação à inclusão escolar em função das estratégias adotadas e das medidas socioeducativas, diminui em relação à forma como é percebido pelo participantes no estudo, nomeadamente, os docentes do ensino regular. Uma das variáveis mais conclusivas e caracterizadoras desse fator, está relacionado com o conhecimento da CAA e da forma com ela pode contribuir para a inclusão escolar e para o desenvolvimento da comunicação de um aluno com Multideficiência.

Verificamos que a formação inadequada, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da sua formação profissional ao longo da sua actividade, provoca nestes docentes, uma inadaptação ao processo de desenvolvimento da comunicação nos alunos com Multideficiência e na criação de estratégias adequadas para esses alunos, refletindo nos resultados obtidos uma aproximação à discordância e à incerteza em relação às afirmações colocadas. No actual processo de transformação e de reforma da escola é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores e dos professores para o atendimento das necessidades educativas de todos os alunos. Segundo Rodrigues (2006), a profissão de professor exige uma grande versatilidade dado que se lhe pede que aja com uma grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes. Para desenvolver esta competência tão criativa e complexa não basta uma formação académica; é necessária também uma formação profissional (Campos, 2002).

Quando percebemos saber quais os fatores que condicionam ou dificultam o processo de inclusão escolar e social dos alunos com multideficiência, em contexto de sala de aula, os resultados obtidos transmitem-nos a ideia de que ainda persistem opiniões de discordância, em relação ao preconceito dos pares quanto à barreira à inclusão escolar e social. Este pensamento torna-se tão preocupante, tanto como a pouca importância manifestada em relação ao espaço físico adaptado. Contudo, globalmente, os intervenientes no estudo, manifestaram uma concordância e coerência em relação às barreiras, dando maior destaque, à falta de equipamento/tecnologias de apoio adequados e às barreiras físicas, tal como foi referido por alguns entrevistados.

Da análise aos contributos à inclusão escolar e social, verificamos uma quase unanimidade na consideração de que os itens elencados contribuem para a inclusão escolar e social, coincidindo em alguns aspetos constantes nas barreiras à inclusão, mas com

resultados diferentes. Assim, os contributos mais evidenciados são a Disponibilidade de equipamento tecnológico acessível, a receptividade dos pares da turma em relação aos alunos NEE's e a cooperação e articulação entres todos os intervenientes no processo educativo do aluno com multideficiência, com o objetivo de serem criadas as melhores estratégias e métodos de ensino, assim como, os ambientes que favoreçam a sua aprendizagem. Estes contributos são fundamentais para o sucesso educativo da escola e do processo de intervenção com os alunos NEE's, no global.

Ao longo nosso trabalho encontrámos uma limitação significativa, que foi a impossibilidade de alargar a investigação a uma amostra considerável, não incidindo num só agrupamento, mas um amplo número de agrupamentos nacionais, preferencialmente, abrangendo grupos de professores do ensino regular de vários níveis de ensino, para se tentar aferir as perspetivas e atitudes de uma amostra significativa de docentes relativamente à comunicação no alunos com necessidades específicas, em especial, com multideficiência, através do recurso aos SAAC e *softwares* específicos, caso do GRID.

Como resultado desta investigação, proponho a planificação de ações de formação dirigidas aos docentes do ensino regular com o objetivo de proporcionar um melhor enquadramento com a CAA e tecnologias de apoio, assim como, a abordagem ao software específico GRID.

Bibliografia

- AAIDD, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Retrieved from <http://www.aamr.org/>
- Amaral, I. (2002). *Characteristics of communicative interactions between children with multiple disabilities and their non-trained teachers: effects of an intervention process* (Tese de doutoramento). Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Amaral, I., Elmerskog, B., Tellevik, J., Drave, D., Fuchs, E., Farrelly, A., Prain, I., Storani, E., Ceccarani, P., & Skalická, M. (2006). *Participação e atividade para alunos com multideficiência e deficiência visual*. IMPACT MULTIDEFICIÊNCIA VI. MULTIDEFICIÊNCIA VI Euronet, Sócrates Comenius. Edição Bentheim, Wurzburg.
- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (4ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F. & Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bairrão, J. (2006). *Mayday Mayday - Intervenção Precoce*. Jornal de Letras, Novembro-Dezembro.(pp. 8 e 9)
- Barbosa, H. (2003). *O livro: instrumento de comunicação em crianças com necessidades educativas especiais* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Barroso, E., & Mesquita, H. (2014). *Os desafios da Multideficiência – um olhar sobre uma Unidade de Apoio à Multideficiência*. Revista de Educação Especial, 27(48), 219-232.
- Benard da Costa, A.M. (1981). *Educação Especial*. In M. Silva, & M. I. Tamen (Coords.), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 307-354). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bittencourt, L. S., Corrêa, A. L., Melo, J. D., Moraes, M. C., & Rodrigues, R. F. (2004). *Acessibilidade e Cidadania: barreiras arquitetônicas e exclusão social dos portadores de deficiência física*. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, Belo Horizonte. Retrieved from <https://www.ufmg.br/congrent/Direitos/Direitos10.pdf>
- Carvalho, O. A., & Peixoto, L. M. (2000). *A escola inclusiva da utopia à realidade*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

- Castilho, P. (2003). *A deficiência mental ligeira e a aceitação pelos pares: A importância das competências sociais* (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Cerqueira, S., Dessen, M.A., & Pérez, J. (2012). Evaluación de los servicios de atención a familias de niños con deficiencia. Perspectiva de familia-res y profesionales brasileños. *Anales de psicología*, 28(3), 866-874.
- Campos, B.P. (2002) “*Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autônomas*”, Edições Afrontamento, Porto
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2005). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem* (1ª ed.). Universidade Aberta.
- CID-10, Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (10ª Ed.). Retrieved from <https://icd.who.int/browse10/2016/en>
- Cloninger, C. (2004). Designing collaborative educational services. In F. P., Orelove, D. R. Sobsey & R. K. Silberman, *Educating children with multiple disabilities: a collaborative approach* (pp. 1-30). (Fourth Edition). Baltimore: Paul Brookes Publishing Co., Inc.
- Conselho da União Europeia (2010). Conclusões do Conselho sobre a *dimensão social da educação e da formação*, 3013ª Reunião do Conselho de Educação, Juventude e Cultura. Retrieved from https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/pt/educ/115058.pdf
- Coelho, A., Dias, I., & Garnacha, S., (2018). Multideficiência - Planificação da intervenção educativa. Retrieved from <http://multideficiencia.wikispaces.com/>
- Contreras, M., & Valencia, R. (1997). A Criança com Deficiências Associadas. Capítulo XVI. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Corrêa, P. & Manzini, E. (2012). Um Estudo Sobre as Condições de Acessibilidade em Pré-escolas. *Inclusão: Revista Educação Especial*, n.º 2, 213-230.
- Correia, J.A. (2003). A Construção Político-cognitiva da Exclusão Social no Campo Educativo. In D. Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a Inclusão, da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1994). Só existe uma educação: Admitir uma regular e uma especial é um erro. *Escola Informação*, 129, 7-10.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008b). *Inclusão e necessidades educativas especiais* (2ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

CRM, Centro de Recursos para Multideficiência-Ministério da Educação [CRM] (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Lisboa: CRM, Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Decreto-Lei n. 45/73, de 12 de fevereiro. Ministério da Educação Nacional. Diário do Governo n.º 36/1973, Série I de 1973-02-12.

Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República. I Série nº 237,

Decreto-lei 319/91, de 23 de agosto. Diário da República I Série A, nº 15, do Diário da República.

Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República I Série, nº 4, do Diário da República.

Decreto-Lei 21/ 2008, de 12 de maio. Diário da República I Série, nº 91, do Diário da República.

Decreto-Lei 71/2009, de 30 de julho. Decreto do Presidente da República.

Decreto-Lei 72/2009, de 30 de julho. Decreto do Presidente da República.

Decreto Lei nº – Alteração ao Decreto Lei 3/2008, de 7 de janeiro – Versão para consulta pública. XXI Governo Constitucional

Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República I Série, nº 129, do Diário da República.

Decreto-lei nº 55/2018, de 6 de julho. Diário da República I Série, nº 129, do Diário da República.

DGIDC, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência - Normas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retrieved from http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf

DGIDC, Direcção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

De Landsheers, G., (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de La recherche en éducation. Paris. PUF;

Domingues, E., & Ferreira, P. (2009). *A Resposta Educativa para Alunos com Multideficiência/ surdo-Cegueira Congénita e para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo*. International Conference "Changing Practices in Inclusive Schools. Évora.

Downing, J. E., & Eichinger, J. (2008). Educating students with diverse strengths and needs together: Rationale for inclusion. In J. E. Downing (Ed), *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms. Practical strategies for teachers* (pp. 1-19). Baltimore: Paul H. Brookes, Publishing Cº.

Despacho-Conjunto nº 36/SEAM/SERE/88. Diário da República I Série A. Nº 189.

Despacho nº 7617/2016, de 8 de junho. Educação, Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e Saúde. Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação, do Secretário de Estado da Educação, da Secretária de Estado da Inclusão das Pessoas com Deficiência e do Secretário de Estado Adjunto e da Saúde. Diário da República II Série, nº 110, do Diário da República.

- EU, União Europeia (1989). *Carta Social Europeia*. Retrieved from http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf
- EU, União Europeia (2006). *Plano de ação do Conselho da Europa para se promover os direitos das pessoas com deficiência/incapacidade e a sua total participação na sociedade: melhorando a sua qualidade de vida na Europa de 2006 - 2015* - Conselho da Europa-Comité de Ministros.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). Five Ket-Messages for a Inclusive Education. Inclusive Education in Europe, Retrieved from <https://www.european-agency.org/>
- Felizardo, S. M. (2010). Perspetivas sobre a Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2878-2887). Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, M. C., Ponte, M. M., & Azevedo, L. (2000). *Inovação Curricular na Implementação de Meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. (SNRIPD)
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, 16 (1), 5-20.
- Gargalo, I., & Simão, A. M. V. (2008). Relação entre pares para a inclusão de crianças com deficiência em jardim-de-infância. *Ciências & Letras*, 43, 285-307. Obtido de <http://www1.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista43/artigo20.pdf>
- Guerreiro, A. (2007). Comunicação Aumentativa e Alternativa: teorias ampliativas do paradigma comunicacional para a inclusão e a qualidade de vida. In *Atas do 5º congresso da Associação Portuguesa de Ciências de Comunicação. Comunicação e Cidadania* (pp. 1149-1157). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e prática* (4ª ed.). Oeiras: Celta Editora
- Kirk, S. A., & Gallagher, J. J. (2000). *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ladeira, F., & Amaral, I. (1999). *Alunos com Multideficiência nas Escolas do Ensino Regular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lei n.º 5/73, de 25 de julho. *Reforma Veiga Simão*. Diário do Governo n.º 173/1973, Série I de 1973-07-25.
- Leite, J. S., & Prado, G. F. (2004). *Paralisia cerebral: aspectos fisioterapêuticos e clínicos*. *Revista Neurociências*, 12 (1), 41-45.
- Levine, D. M., Stephan, D. F., Krehbiel, T. C., & Berenson, M. L. (2008). *Estatística: teoria e aplicações* (5.ª ed). Rio de Janeiro: TLC.

- Manzini, E. J., & Correia, P. M. (2003). Acessibilidade em ambiente Universitário: identificação e quantificação de barreiras arquitetônicas. In M. C. Marquezini (Org.), *Educação física, atividades lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais* (pp. 185-192).. Londrina: UEL.
- Maroco, J. (2003). *Estatística Aplicada às Ciências Sociais e Humanas* (1ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Martins, A. P. L. (2008). *Apontamentos de Dificuldades de aprendizagem específicas: Perspectivas cognitivas, motoras, socio-emocionais e da linguagem* (Manuscrito não publicado). Braga: Universidade do Minho.
- Massaro, M. & Deliberato, D. (2013). *Uso de sistemas de comunicação suplementar e alternativa na Educação Infantil: percepção do professor in* Revista Educação Especial. V. 26, nº46. maio/agosto. Santa Maria. 331-350. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.
- Massukado-Nakatani, M. S. (2009). *Métodos e técnicas de pesquisa em turismo: Amostragem*. Retrieved from <http://www.turismo.ufpr.br/drupal5/files/>
- ME, Ministério da Educação (2008). *Educação especial: manual de apoio à prática*. Lisboa: ME, DGIDC.
- Mendes, R. H. (2017). O que é Desenho universal para aprendizagem? *Diversa – Educação Inclusiva na prática*. Retrieved from <https://diversa.org.br/artigos/o-que-e-desenho-universal-para-aprendizagem>.
- NICHCY, National Information Center for Children and Youth with Disabilities (2001). *Severe and/or Multiple Disabilities*. Washington: National Information Center for Children and Youth with Disabilities.
- Nelson, C., & Van Dijk, J. (2001). Child-Guided Strategies for Understanding Children with Severe Multiple Disabilities: the Van Dijk Approach to Assessment. Tradução e adaptação de C. Nunes (2004). *Utilização de Estratégias Centradas na Criança para Compreender as Crianças que Apresentam Multideficiência Grave: A Abordagem de Van Dijk à Avaliação*.
- Nogueira, C. (2009). *Educação especial – comunicar com crianças com paralisia cerebral*. Lisboa: Editorial Novembro.
- Nunes, C. (2005). Os Alunos com Multideficiência na Sala de Aula. In I. Sim-Sim (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da escola?* (pp. 47-75). Lisboa: Texto Editores.
- Nunes, C. (2005a). *Passaporte para a comunicação*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Nunes, C., & Amaral, I. (2008). Educação, Multideficiência e Ensino Regular: Um processo de Mudança de Atitude. *Diversidades*, 4-9.

- Nunes, C. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita – organização da resposta educativa*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Nunes, D. & Nunes, L. (2007). Um breve histórico da pesquisa em comunicação alternativa na Uerj. In M. Gomes, M. Pelosi, L. Nunes, L. (Orgs.), *Um retrato da comunicação alternativa no Brasil*. Retrieved http://www.ufrgs.br/teias/isaac/VCBCAA/pdf_resumo/115016_1.pdf
- Odom, S. L. (2007). *Alargando a Roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- ONU, Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Retrieved from https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html
- ONU, Organização das Nações Unidas (1993). *Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*.
- ONU, Organização das Nações Unidas (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Retrieved from <http://www.inr.pt/uploads/docs/direitosfundamentais/convencao/ConvTxtOfPort.pdf>
- Orelove, F., Sobsey, D., & Silberman, R. (2004). *Educating children with multiple disabilities: a collaborative approach* (4th Edition). Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Pawlyn, J., & Carnaby, S. (2009). *Profound Intellectual and Multiple Disabilities Nursing Complex Needs*. Oxford: Wiley-Blackwell Publishing Ltd
- Pereira, F. (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência - Normas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação/ME, DGIDC.
- Pereira, F. (2008). *Alunos com Multideficiência e com surdo cegueira Congénita - Organização da Resposta Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação/ME, DGIDC.
- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de investigação e comunicação do conhecimento científico*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Ponte, M. N., & Azevedo, L. (2003). *Comunicação Aumentativa e Tecnologias de Apoio: Manual de Cursos*.
- Prieto, R. G. (2006) *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil (2006)*. Retrived from <http://bdpi.usp.br/item/001562291>
- Quivy, R & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Recomendação nº 1/2014, de 23 de julho – Políticas Públicas da Educação Especial. Conselho Nacional de Educação. Diário da República II Série, nº 118, do Diário da República.
- Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho. Aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adoptada em Nova Iorque em 30 de Março de 2007. Diário da República I Série, nº 146, do Diário da República

- Resolução da Assembleia da República nº 17/2015, de 19 de fevereiro – Aplicação das recomendações do conselho nacional de educação relativamente ao enquadramento legal da educação especial. Diário da República I Série, nº 35, do Diário da República.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 89-103). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 1-15). S.Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, D., & Nogueira, Jorge (2011). Educação Especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 7(1), 3-20.
- Rodrigues, D. (2014, maio). *A Inclusão como Direito Humano Emergente*. Conferência sobre Direitos Fundamentais da Criança e Educação Inclusiva – Assembleia da República Portuguesa, Comissão de Educação, Ciência e Cultura/Comissão de Assuntos Constitucionais, Direitos, Liberdades e Garantias. Lisboa.
- Rodrigues, D. (2018). *Ensaio sobre a Educação Inclusiva*. Almada. Edições Pró-inclusão- 1ª edição
- SAAC Alhadra (2018). WordPress. com (Blog). Retrieved from <https://saacalhadra.wordpress.com/>
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sánchez, P., Abellán, R., & Frutos, A. (2011). Educação Inclusiva e Formação de Professores. In D. Rodrigues, *Educação Inclusiva - Dos Conceitos às Práticas de Formação* (pp. 125-147). Lisboa: Instituto Piaget: Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Saramago, A., Gonçalves, A., Nunes, C., Duarte, F., & Amaral, I. (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência. Coleção Apoios Educativos, n.º10*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sensory Software (2007). Manual do Utilizador do GRID 2. ANDITEC Tecnologias de Reabilitação.
- Severino, A. J. (2014). Dimensão ética da investigação científica. *Práxis Educativa*, 9(1), 199-208. Obtido de <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp. 135-153.
- Smith, D. (2008). *Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão* (5ª ed.) Porto Alegre: Artmed Editora.
- Snell, M. (2002). Severe and Multiple Disabilities, Education of individuals With. Encyclopedia of Education. Retrieved from <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3403200553.html>.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão. Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Severino, A. J. (2014). Dimensão ética da investigação científica. *Práxis Educativa*, 9(1), 199-208.
Obtido de <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Tetzchner, S.V., & Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora.
- Torres, S. (2001). Sistemas alternativos de comunicación. Manual de comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias. Málaga: Aljibe.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UE. (1989). Carta Social Europeia.
- UE. (2006). *Plano de Acção do Conselho da Europa para se promover os direitos das pessoas com deficiência/incapacidade e a sua total participação na sociedade: melhorando a sua qualidade de vida na Europa de 2006 - 2015* - Conselho da Europa- Comité de Ministros.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais - Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. Paris: UNESCO.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre. Editora Bookmam
- V. A. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Verzoni, L. D. N. (1999). *Entre Amigos - Rede de Informações sobre Deficiências*. Retrived from www.entreamigos.com.br
- Vlaskamp, C., & Van der Putten, A. (2009). Focus on interaction: the use of an individualization support program for person with profound and multiple disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 873-883.
- Wendt, O., Lloyd, L.L. & Quist, R. W. (Eds.) (2011). *Assistive Technology: Principles and Applications for Communication Disorders and Special Education*. Series: Argumentative and Alternative Communication Perspectives. Bingley, UK: Emerald Publishing.
- WordPress. com (Blog) (2018). SAAC Alhadra, 10 junho de 2018.

ANEXOS

