

Joana Isabel Pelicano Marques

**A COESÃO FUNCIONAL E INTERVENTIVA DO
TRINÓMIO EQUIPAS-MATERIAIS-GRUPO DE
CRIANÇAS**

**Para o Sucesso da Estimulação Precoce das Crianças
com Deficiência na sua Inclusão Escolar**

Dissertação apresentada para a obtenção do
grau de Mestre em Comunicação Alternativa e
Tecnologias de Apoio no curso de Mestrado
em Comunicação Alternativa e Tecnologias
de Apoio conferido pela Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientador: Professor Doutor Augusto
Deodato Guerreiro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Departamento de Ciências da Comunicação da
Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação

Lisboa
2014

A todos os meus alunos passados, presentes e futuros...

Agradecimentos

Os objetivos desta dissertação não teriam sido atingidos sem a colaboração de algumas pessoas e instituições pelo que não posso deixar de escrever um reconhecido agradecimento a todos os que possibilitaram a concretização desta investigação.

- Ao Diretor do Mestrado em Comunicação Alternativa e Tecnologias de Apoio e Orientador científico desta Dissertação, Professor Doutor Augusto Deodato Guerreiro, agradeço o privilégio que tive em frequentar este Mestrado que contribuiu em larga dimensão para a minha formação académica.
- Ao Professor Doutor Ramos Leitão pelos contributos valiosos que me facultou quer através das suas aulas, quer através da sua bibliografia.
- Ao Professor Mestre Aquilino Rodrigues pela inspiração que me transmitiu ao longo das aulas e fora delas.
- Ao Colégio Santiago e respetiva direção por se ter disponibilizado a colaborar nesta investigação, proporcionando entrevistas com crianças do pré-escolar.
- Ao Colégio de Alfragide e respetiva direção por ter proporcionado as condições essenciais para o desenvolvimento de entrevistas com crianças do pré-escolar e do 1º ciclo.
- À minha mãe Ana que sempre me incentivou e acreditou em mim.
- Ao Sr. José Pires pela sua colaboração e apoio durante a revisão desta dissertação.
- A todos os participantes que, de uma forma direta ou indireta, contribuíram para esta investigação.

Resumo

Este estudo pretende demonstrar que as crianças podem ser agentes de mudança, pois têm o poder de alterar mentalidades, nomeadamente as da sua família mais próxima.

As crianças com necessidades educativas especiais utilizam, frequentemente, meios de comunicação alternativos e/ou aumentativos, ao passo que as outras crianças não estão familiarizadas com os mesmos reagindo, muitas vezes, de forma adversa, discriminatória ou ainda curiosa. No entanto, se elas soubessem como funcionam e para que servem, poderiam utilizá-los com naturalidade sem desconfiança ou surpresa, conduzindo, assim, a uma integração social de sucesso.

O êxito da estimulação precoce não depende, assim, apenas das equipas e dos materiais disponíveis, esta responsabilidade aparece de mãos dadas com o peso da pressão exercida pelos colegas nas escolas. Os laços estabelecidos entre as crianças vão garantir, ou não, um suporte emocional, afetivo e social determinantes para a sua inclusão, sendo de extrema importância a cooperação e interajuda entre pares.

Estes meios de comunicação, se manipulados e experimentados com ludicidade, se estiverem presentes e disponíveis para serem explorados desde o nascimento, farão parte do vocabulário social e tornar-se-ão numa ferramenta para o sucesso escolar.

Palavras chave: Comunicação alternativa; estimulação precoce; inclusão; necessidades educativas especiais; cooperação.

Abstract

This study intends to demonstrate that children can act as agents of change, because they have the power to change mentalities, particularly those of their immediate family.

Children with special educational needs often use alternative and/or augmentative means of communication, whereas other children, who are not familiar with these means, often react in an adverse, discriminatory or even curious way. However, if they knew how these means work and what for, they could use them naturally without distrust or surprise, leading to a successful social integration.

Thus, the success of early stimulation does not depend only on teams and materials available, this responsibility shows hand in hand with the weight of the pressure exerted by classmates at schools. The links established between children may or not ensure emotional, affective and social support, pivotal for their inclusion, being that cooperation and help among peers are of extreme importance.

These means of communication, if ludicly handled and tried, when present and available to being explored since birth, will be a part of the social vocabulary and become a tool for the school's success.

Key words: Alternative communication; early stimulation; inclusion; special educational needs; cooperation.

Índice de Abreviaturas

LPDM - Liga Portuguesa de Deficientes Motores

LPDM-CRS – Liga Portuguesa de Deficientes Motores – Centro de Recursos Sociais

NEE – Necessidades educativas especiais

PECS - Picture Exchange Communication System

PIP – Programa Intervenção Precoce

Índice

Introdução	10
Capítulo 1 - Revisão de literatura	13
Capítulo 2 – Metodologia	25
2. 1. – Participantes	26
2. 2. – Instrumentos	27
Capítulo 3 – Resultados	28
Capítulo 4 - Discussão dos resultados	42
4.1. Sessões experimentais com as crianças	42
4.2. Inquérito	44
Considerações Finais	52
Bibliografia	56
Índice Remissivo	61
Apêndice	i
Apêndice 1 - Exemplo de texto em braille	ii
Anexos	iii
Anexo 1 - Links dos clips de video mostrados nas entrevistas às crianças	iv
Anexo 2 - Exemplos de imagens do PECS apresentadas nas entrevistas com as crianças	v

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Identificação dos inquiridos

Gráfico 2 - Inquiridos com membros familiares com necessidades educativas especiais

Gráfico 3 – Primeira introdução de abordagens alternativas de comunicação

Gráfico 4 - Importância da intervenção precoce

Gráfico 5 – Periodicidade de abordagem à temática

Gráfico 6 – Média de quantidade de alunos com necessidades educativas especiais numa turma

Gráfico 7 – Estratégias utilizadas na sala de aula

Gráfico 8 – Reação dos alunos face a outro com necessidades educativas especiais

Gráfico 9 – Reação dos profissionais face a alunos com necessidades educativas especiais

Gráfico 10 – Reação dos pais face a alunos com necessidades educativas especiais

Gráfico 11 – Tipo de comportamentos das crianças mais frequentes
no relacionamento com outras com necessidades educativas especiais

Gráfico 12 – Recetividade por parte dos encarregados de educação face ao conceito de escola inclusiva

Gráfico 13 – Recetividade dos profissionais de educação face ao conceito de escola inclusiva

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Identificação dos inquiridos

Tabela 2 - Inquiridos com membros familiares com necessidades educativas especiais

Tabela 3 – Aspetos mais importantes para o sucesso escolar da criança

Tabela 4 – Posição face à escola inclusiva

Tabela 5 - Primeira introdução de abordagens alternativas de comunicação

Tabela 6 - Importância da intervenção precoce

Tabela 7 - Periodicidade de abordagem à temática

Tabela 8 - Média de quantidade de alunos com necessidades educativas especiais numa turma

Tabela 9 - Estratégias utilizadas na sala de aula

Tabela 10 - Reação dos alunos face a outro com necessidades educativas especiais

Tabela 11 - Reação dos profissionais face a alunos com necessidades educativas especiais

Tabela 12 - Reação dos pais face a alunos com necessidades educativas especiais

Tabela 13 - Tipo de comportamentos das crianças mais frequentes

no relacionamento com outras com necessidades educativas especiais

Tabela 14 - Recetividade por parte dos encarregados de educação face ao conceito de escola inclusiva

Tabela 15 - Recetividade dos profissionais de educação face ao conceito de escola inclusiva

Introdução

O tema escolhido – “A coesão funcional e interventiva do trinómio equipas-materiais-grupo de crianças” – deve-se à motivação por explorar outras formas de intervir e de promover a estimulação precoce especializada nas diversas deficiências em escolas do pré-escolar, uma vez que, em Portugal, só estão previstas escolas públicas com pessoal técnico e equipamentos especializados, a tempo inteiro, a partir do 1.º ciclo.

Esta preocupação emergente em estudar este tema deve-se primordialmente à experiência profissional pessoal no contexto de creche e jardim de infância. Estes desafios na educação de crianças conscientes e tolerantes tem-se registado ao longo de dez anos de carreira e, ao pesquisar e investigar sobre este dilema, não foram encontradas respostas satisfatórias nem completas. Foi assim que o estudo desta problemática se tornou pertinente, pois a bibliografia existente não só não fornece esclarecimentos ou estratégias capazes de apoiar os professores e educadores, como também não apresenta qualquer tipo de estudo ou investigação que reflita a realidade neste campo. Desta forma, a presente dissertação exhibe uma dimensão inédita ao abordar uma temática por explorar ainda em Portugal.

Quando nasce uma criança com deficiências, esta tem duas alternativas: recorrer a terapêuticas providenciadas pelo setor privado, que nem toda a população tem poder económico para usufruir; ou ingressar nas escolas públicas do pré-escolar, cujo apoio especializado é inequivocamente insuficiente.

Todo o ser humano com qualquer tipo de limitação necessita de acompanhamento adequado a tempo inteiro desde a primeira infância, mas os jardins de infância e creches portuguesas não correspondem às necessidades reais desta população. Quando estas crianças iniciam o seu percurso escolar apenas na escola primária, revelam um grau de estímulo tão baixo que levam mais tempo que as outras crianças a conseguir atingir os mesmos objetivos.

Porém, o sucesso da estimulação precoce não depende apenas das equipas e dos materiais disponíveis, esta responsabilidade aparece de mãos dadas com o peso da pressão exercida pelos seus pares nas escolas, caso não contribuam para este sucesso. Os laços

estabelecidos com as outras crianças vão garantir, ou não, um suporte emocional, afetivo e social determinantes para a sua inclusão.

Tal faz questionar se estarão as atuais escolas do pré-escolar preparadas para intervir com qualidade em contexto de educação inclusiva, se estarão as crianças à vontade com outras formas de comunicação para se relacionarem com os seus pares e, por último, se estarão as famílias a desempenhar um papel colaborante ou, pelo contrário, segregativo.

“«Para obter uma verdade qualquer sobre mim, eu preciso passar pelo outro!... O outro é indispensável à minha existência, assim como ao conhecimento que tenho de mim próprio.» (citação de Sartre, J.-P., *L’existentialisme est-il un humanisme?*)
A presença do outro é personalizante e ao mesmo tempo transmite segurança, já que ele reflete a minha imagem e me confirma o sentimento de estar no mundo.”
(Vayer, P., Roncin, C., 1992, p. 51-52)

Para iniciar, o presente estudo debruçar-se-á sobre literatura existente não só para que seja possível fundamentá-lo mas também para proporcionar o levantamento de questões que se ponham ao longo deste processo, conduzindo a uma maior reflexão. Procurar-se-á ainda expor, de uma forma muito sucinta, a realidade sobre o acesso à intervenção precoce especializada da população com menos de 6 anos de idade com o intuito de contextualizar melhor este estudo.

A influência incondicional do grupo de crianças que recebe outra com necessidades educativas especiais não será descurada, pelo contrário, será explorada e desenvolvida. Como tal, também a forma como são explorados os projetos educativos e os modelos curriculares seguidos, bem como a maneira como as equipas técnicas, especializadas ou não, atuam no sentido de promover verdadeiramente um ambiente escolar inclusivo e um acompanhamento precoce adequado serão alvo de reflexão.

Após esta fase, o método que acompanhou esta investigação será exposto e, seguidamente, serão apresentados os seus resultados. Por fim, estes serão alvo de uma análise, de considerações e de propostas futuras nas quais se tentará definir critérios de qualidade para as instituições que acolhem crianças entre os 0 e o 6 anos de idade relativamente à utilização

de meios de comunicação alternativos e/ou aumentativos, bem como se sugerirá um programa curricular para o pré-escolar que seja promotor de uma educação ciente das diversas formas de comunicação, de maneira a que tal se torne natural e comum para as crianças. A bibliografia que apoiou a elaboração deste estudo foi a mais ajustada e atual possível, visto este ser um tema que não tem sido abordado nesta perspetiva.

A presente dissertação segue as normas da ULHT e respeita o novo acordo ortográfico em vigor desde janeiro de 2009. É ainda importante acrescentar que os cd's disponibilizados contêm excertos das entrevistas com a crianças, bem como os clips de vídeo a que elas assistiram. Estes elementos estão inseridos somente em suporte digital devido à incompatibilidade de os adicionar na dissertação em suporte escrito.

Capítulo 1 - Revisão da Literatura

De modo a que se possa compreender o contexto atual, é necessário perceber como começou e de que forma se foi desenvolvendo a história da educação especial em Portugal. Todo o caminho que tem sido percorrido até aos dias de hoje tem vindo a determinar a nossa condição atual e é a chave para percebermos qual o nosso próximo passo.

Remonta ao final do século XVI o primeiro registo de uma experiência de educação de pessoas com algum tipo de limitação, pelas mãos de Pedro Ponce de Leon, um monge cristão que ensinou a ler e escrever crianças surdas. Em 1760 é aberta uma escola para crianças com défice auditivo e, em 1784, outra para crianças com limitações visuais, ambas iniciadas por Jean Bonet.

Em 1798, em França, Itard consegue alterar, de forma significativa, o comportamento de Victor, um rapaz encontrado na floresta em isolamento total de humanos, provando ser possível a educação de uma criança com características extremamente desafiadoras e diferentes do esperado. Em 1837, Édouard Séguin, seguindo estas intuições de Itard, criou em Paris uma escola para crianças designadas de *atrasadas mentais*. Mais tarde muda-se para a Pensilvânia, nos Estados Unidos da América, e funda também o *The Pennsylvania Training School*. Estas primeiras abordagens educativas associaram-se às de Binet e Maria Montessori, fundando, assim, as bases para o futuro ensino especial. Todavia, estas escolas eram consideradas espaços para “tomar conta” e não para ensinar.

Em Portugal, o primeiro colégio para os então designados «inválidos» foi criado por José de Almeida, provedor da Casa Pia, em 1859 e, mais tarde, em 1893, para «surdos-mudos». Somente no final do século XIX e princípios de século XX, é que a educação especial começa a ser vista como possuidora de intencionalidade pedagógica.

Nos anos sessenta surgiu um movimento, proveniente dos países nórdicos, que incentivava a junção das crianças com algum tipo de limitação com as do ensino regular, ou seja defendia a integração escolar. Em Portugal ocorreram as primeiras experiências no início dos anos setenta, depois de um acordo com a Suécia, em que crianças com limitações ao nível

sensorial ingressaram em escolas regulares sendo apoiadas por professores especializados. Estes, além de acompanharem de perto estes alunos, também tinham a função de sensibilizar os restantes membros da escola para cada situação e ajudavam as famílias. Caberia ao aluno, com as suas problemáticas, ultrapassar quaisquer barreiras que surgissem e atingir o mesmo sucesso escolar que os seus parceiros, uma vez que os currículos e métodos de ensino permaneciam inalterados.

Ao mesmo tempo, escolas de ensino especial surgiam e dedicavam-se a uma percentagem significativamente superior de alunos que as escolas regulares “(...) em 1978-1979, 132 escolas especiais que atendiam mais de 8000 alunos, sendo que nas escolas regulares eram atendidos, por 22 equipas de professores de ensino especial, 1100 alunos”. (Sanches, I., p. 63).

Por esta altura, surgiu também uma nova maneira de olhar para o conceito de «deficiente» passando a considerar-se a pessoa em questão com «necessidades educativas especiais». Esta alteração deveu-se ao *Warnock Report*, em 1978, que atribuiu à “deficiência” um carácter educativo muito importante, ao invés de ser algo meramente médico e psicológico.

Nos finais dos anos setenta houve outra grande inovação, ao serem criadas as Unidades de Orientação Educativa que intervinham diretamente com os professores e com a comunidade escolar, que, no entanto, foram extintas em 1988, por alegadamente se sobreporem demasiado ao trabalho direto com os alunos.

Em 1970 defendia-se que quem sofresse de algum tipo de limitação mental deveria estar, dentro das suas possibilidades, integrado na comunidade. De facto, a legislação portuguesa parecia apoiar essa ideia.

No artigo 71.º da Constituição Portuguesa diz-se que:

“O Estado obriga-se a realizar uma política de prevenção e tratamento, reabilitação e integração dos deficientes, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos dos pais ou tutores.” (VII Revisão Constitucional, 2005)

O artigo 13.º também expressa que “Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei” (VII Revisão Constitucional, 2005), ideia que o Decreto-Lei n.º 538/79 volta a apoiar ao defender que o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito durante os primeiros seis anos de escolaridade. Estes incentivos legislativos deram acesso ao ensino regular a muitas crianças que estavam, até à altura, em classes de apoio.

Nascendo de uma necessidade de intervir precocemente em crianças em situações de risco ou com o seu desenvolvimento comprometido ao nível sensorial, mental e/ou motor, surgiu o Programa de Atendimento à 1.ª e 2.ª Infâncias. Este começou a ser projetado em maio de 1985 e, com o passar dos tempos, priorizou a área da intervenção precoce, antecipando uma recomendação internacional que surgiria mais tarde. Teve início, primeiramente, num espaço situado no pátio da Liga Portuguesa dos Deficientes Motores, na Rua da Junqueira em Lisboa, e começou rapidamente a receber crianças dos 0 aos 5 anos de idade.

“Encostada à árvore fez uma casinha, com um telhadinho, como as que existem em Portugal do Pequeninos, com uma janelinha e uma porta... as crianças adoravam brincar ali na casinha das bonecas, como então lhe chamávamos. Depois, como nós não tínhamos mais sítio, a Liga estava toda dividida em tabopan, então pensámos que poderia ser aí a Intervenção Precoce”. (Nascimento, A., Faria, M., 2006, pp. 15-16)¹

Este Programa visava, de uma forma geral, a prática de ações terapêutico-pedagógicas; a participação da família e sua orientação; e a promoção de formações e de investigação. Dispunha de um número de horas e uma especificidade de atendimento previamente estipulado consoante a idade. Em 1986, passa a estar localizado no edifício sede na Ajuda dispondo, a partir desse momento, de um espaço e de materiais mais ajustados, passando de instituição a Centro de Recursos Sociais. Ao mesmo tempo, a sua metodologia começou a concentrar-se também no que se podia esperar da criança futuramente, quais os seus objetivos de vida e, como tal, quais as estratégias para o conseguir.

1 Excerto de entrevista em 22 de março de 2006 com Guida Faria, Presidente da Liga.

“Outra coisa que nós fazíamos, e que na altura foi completamente inovador – isso foi criado por nós (...) mesmo ali no serviço – é que fazíamos programas escritos, não só para a Liga, mas fazíamos programas escritos para os pais (...). Este programa era feito pela equipa, e era feito depois da visita (domiciliária) e acordado, não era imposto, era acordado com os pais (...).” (Nascimento, A., Faria, M., 2006, p. 22)²

O diário das atividades era o instrumento base para a avaliação levada a cabo não só pelos técnicos que tinham contato direto com os casos, mas também periodicamente pela pediatra e psicóloga, sobressaindo, assim, o tipo de trabalho de equipa que era fomentado. Ao todo, 61 crianças foram atendidas nesta etapa.

Nos anos seguintes, este Programa progrediu continuamente, passando a fazer parte da admissão das crianças uma primeira avaliação para diagnóstico. Em 1988/89 já eram atendidas mais de 70 crianças e o Programa começou a direcionar-se mais para o trabalho direto com elas e menos com as famílias como reflexo de, neste ano letivo, a coordenação ter sido entregue a fisioterapeutas. O atendimento especializado, com menos de um ano, aumentou e as crianças com idades compreendidas entre os 1 e os 6 anos de idade passaram a frequentar uma espécie de semi-internato, possuindo, para tal, educadora de infância e auxiliares de ocupação, além do apoio dos terapeutas. O balanço final foi positivo, visto esta mudança ter fornecido uma maior estabilidade. No entanto, persistiam critérios a melhorar, como o número de crianças, que era excessivo, ou a reorganização do atendimento para suportar esse número.

Ainda em 1989 deu-se o primeiro Encontro Nacional sobre o Atendimento a Crianças dos 0 aos 5 Anos, tendo o apoio do Ministério do Emprego e da Segurança Social, do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação. Este Encontro proporcionou uma análise de dados significativa que permitiu concluir sobre a vantagem de um trabalho integrado e sobre a necessidade de maior formação do pessoal, da descentralização do atendimento e da criação de uma base de dados através de centro de documentação e de informação, entre outras.

2 Excerto de entrevista realizada 22 de março de 2006 com Mafalda Homem de Mello.

Em 1990, o Programa foi dividido em dois, de forma a poder responder às necessidades apontadas previamente: o Programa Atendimento Precoce, que oferecia uma intervenção terapêutica e individualizada, e o Programa de Infância, que além da intervenção terapêutico-pedagógica também previa atividades recreativas e de integração nos jardins de infância. Apesar destas distinções, ambos passaram a ter um caráter ambulatorio, de modo a fomentar a integração das crianças no ensino regular e ambos desenvolviam um processo muito parecido de encaminhamento, avaliação e admissão. Nesta altura já se dava resposta a 80 crianças até aos 6 anos de idade, com patologias diversas.

O Programa de Atendimento Precoce destinava-se a estimular precocemente crianças com deficiências motoras e mentais, praticando um tipo de intervenção terapêutica com vista a uma maior autonomia por parte da criança e à formação informal da família para que soubesse como intervir também de forma adequada e produtiva.

“As famílias estavam, mas estavam a assistir. Nós ainda estávamos num papel de «Nós aqui é que sabemos. Vocês assistem... nós vamos ensinar (...)» Embora a nossa postura não fosse muito rígida, porque nunca foi..., houve sempre uma grande comunicação entre os técnicos e as famílias; mas... era assim.”
(Nascimento, A., Faria, M., 2006, p. 43)³

Nos primeiros anos deste programa foram-se alterando certas características, expandindo-se a intervenção a outras áreas e reconhecendo a importância de um apoio precoce às famílias de forma a poderem lidar com as suas emoções ao enfrentarem a realidade de terem uma criança diferente daquela que tinham idealizado.

Entretanto é publicado o Decreto-Lei n.º 319/91, que visa orientar este tipo de intervenção, nomeando alguns pontos fundamentais, como o direito das crianças com necessidades educativas especiais integrarem o ensino regular, de este se tornar mais responsável por estes alunos e a defesa da criação de programas educativos individuais.

3 Excerto de entrevista a 28 de março de 2006 com Ana Isabel Silva, terapeuta ocupacional da LPM.CRS.

Numa 2.^a fase deu-se então grande enfoque ao trabalho com as famílias, existindo para isso uma psicóloga que intervinha com elas de forma informal. Assim, entre 1992 e 1996, assistiam-se famílias que procuravam o acompanhamento da psicóloga e outras que não chegavam a reconhecer essa necessidade. Desta maneira, era preciso adaptar e as equipas de cada área terapêutica passaram a cooperar mais entre si e com as famílias. Esta prática assemelhava-se mais à intervenção feita pelo Programa Infância e “acolhia” muitos dos profissionais que acompanhavam as crianças desde o Programa de Atendimento Precoce.

O Programa Infância visava oferecer à criança com limitações física e/ou motora condições que permitissem facilitar o seu desenvolvimento, prevenir e melhorar sintomas das patologias ostentadas. A faixa etária que atendia estava compreendida os 3 e os 6 anos de idade. Este Programa estimulava os níveis motor, sensorial e intelectual, preocupava-se em integrar socialmente as crianças e disponibilizava oportunidades de formação. Dividia-se em quatro áreas: a Estimulação Sensorial, Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Fisioterapia. Além dos técnicos destas áreas, as equipas ainda eram compostas por um psicólogo, que coordenava, por educadoras de infância, auxiliares de ocupação e de fisioterapia, existindo entre si um alto nível de colaboração, reunindo-se frequentemente de forma a uniformizar os seus métodos e a coordenar estratégias.

A partir de 1992, começou a reconhecer-se a importância das atividades lúdicas e uma área designada por “Ludoteca” foi criada para que as crianças pudessem brincar sozinhas ou em grupo, com ou sem a participação da família. Esta podia participar e assistir a todas as atividades dos filhos se o desejassem, assim se mantendo a par dos progressos; mesmo que a família não o fizesse, a equipa certificava-se de que as informações fossem transmitidas em conversas informais e/ou em reuniões individuais.

A forma de funcionar ambulatoriamente, ao invés do semi-internato, protegia a criança, integrando-a com maior facilidade na sua família e escola, passando o Programa a existir como complemento à vida regular da criança. Ao longo destes anos foram ensaiadas diversas metodologias com vista a uma integração de sucesso, porém os resultados nem sempre eram os desejados, geralmente com a justificação de falta de pessoal, de formação e de equipamentos, nascendo assim a ideia de um novo projeto.

O Projeto Integração respondia a crianças que frequentavam a LPDM.CRS⁴, com idades entre os 2 e os 7 anos de idade, e tinha como principais objetivos a integração social, o envolvimento ativo das famílias e a sua corresponsabilização e o apoio ao pessoal do sistema educativo, passando a existir uma colaboração maior entre os jardins de infância, as creches e a LPDM.CRS. Para a sua formalização foi instituído um Protocolo de Integração para cada caso, no qual se definiam os deveres e direitos dos encarregados de educação, da LPDM.CRS e da estrutura educativa, envolvendo todos os membros. Pouco tempo depois foi realizada uma avaliação que teve um balanço positivo e foram integrados quatro outros projetos: Apoio à Integração em Creches, Jardins de Infância e Escolas do Ensino Básico; Unidades Locais; Integração em Núcleos de Apoio Permanente; e Projetos-Piloto. Em 1993 é ainda de sublinhar as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência e, em 1994, é feita a Declaração de Salamanca:

“Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência

Artigo 6. Educação

Deve prestar-se atenção especial aos seguintes grupos:

- a) Crianças muito pequenas com deficiência;
- b) Crianças de idade pré-escolar com deficiência”

(Nascimento, A., Faria, M., 2006, p. 13)

Declaração de Salamanca

“Enquadramento da Ação sobre Necessidades Educativas Especiais –

Diretrizes de ação a nível nacional

E. Áreas Prioritárias

52. A integração das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais seria mais eficaz e mais bem sucedida se se desse especial atenção, no plano de desenvolvimento educativo, aos seguintes grupos-alvo: a educação precoce das crianças, de modo a facilitar-lhes o acesso a educação,

4 Liga Portuguesa de Deficientes Motores.Centro de Recursos Sociais

a transição da educação para a vida adulta e profissional, e a educação das raparigas.” (Nascimento, A., Faria, M., 2006, p. 13-14)

Dois anos depois, 60% das integrações de crianças até os 6 anos de idade eram bem sucedidas (90% desse valor é atribuído à faixa etária dos 3-6 anos). Também por esta altura se percebeu que o jardim de infância fomentava o desenvolvimento da autonomia e da socialização, constituindo uma condição essencial para um progresso significativo e global da criança. Também se chegou à conclusão de que a convivência das crianças dos jardins de infância com as crianças com necessidades educativas especiais ajudava as primeiras a familiarizarem-se precocemente com estas realidades, podendo tal ter resultados positivos no futuro (Nascimento, A., Faria, M., 2006, p. 70).

Em 1996 e 1997 dá-se a fusão dos dois programas, dando lugar ao Programa Intervenção Precoce (PIP). Este primava por envolver os encarregados de educação de uma forma muito mais ativa e participativa, habilitando-os a desenvolver trabalho fora do contexto educativo. Também se caracterizou pela sua componente pedagógica, através da recreação que estreitava relações entre todos os agentes educativos.

Nos anos seguintes deu-se grande enfoque à formação e, consequentemente, em 2000 foi realizado um estudo formal avaliativo. Esta atitude reflexiva deu oportunidade ao Programa de amadurecer para o que é hoje, ou seja, um Programa que:

- Atende crianças até aos 6 anos de idade com algum tipo de limitação ou em situação de risco;
- Pretende promover a igualdade de oportunidades;
- Procura desenvolver globalmente cada criança;
- Visa acompanhar as famílias;
- Procura facilitar a integração ao nível social;
- Esforça-se por melhorar os recursos materiais;
- Prima em estimular as relações entre os intervenientes educativos.

Como o PIP realça fortemente a contribuição das famílias, a relação entre os dois é alimentada desde o primeiro dia. Neste momento, os serviços de Saúde (como maternidades e centros de saúde), serviços de Educação (como creches e jardins de infância), serviços

públicos e privados são os principais reencaminhadores de crianças para o Programa. Inicialmente, a psicóloga e técnica de política social procuram perceber as necessidades mais emergentes e informam acerca do PIP da LPDM.CRS. De seguida, é decidido se a criança é ou não avaliada e acompanhada por este Programa e de que forma. Durante todo o processo não só se dá grande valor aos desejos da família, sendo esta vista como “parceira de equipa” (Nascimento, A., Faria, M., 2006, p. 97), como também se pretende estabelecer outras parcerias com a comunidade.

De forma a rentabilizar a articulação entre os apoios, o responsável de caso garante a boa concretização dos objetivos previstos, das relações estabelecidas e dos apoios conferidos, executando, desta maneira, o Plano Individual de Apoio à Família (PIAF). Este é periodicamente reavaliado e readaptado à realidade da criança/família e pode prever vários métodos como: atendimento individual ou em pequeno grupo; atendimento no espaço educativo frequentado pela criança; ou articulação com mais parceiros.

O Programa possui áreas distintas de intervenção, entre elas:

- o Apoio à Integração em Creche/Jardim de Infância, que promove a boa integração da criança nas escolas regulares, sendo muitas vezes a equipa do PIP a deslocar-se às instituições;
- a Intervenção Terapêutica-Pedagógica, como as Terapias da Fala e Ocupacional, Fisioterapia, Estimulação Sensorial, Psicomotricidade, Hidroterapia, Consulta de Fisiatria e Neurologia;
- o Apoio à Família, que se baseia em algumas atividades como os Grupos Pró-Brincar (jogos entre pais e filhos para estimular a sua relação), Encontros Temáticos de Pais e Familiares, que ocorrem mensalmente em horário pós-laboral, proporcionando um espaço de troca e partilha de experiências e de informações, Apoio Psicológico;
- a Intervenção Social e Comunitária, uma vez que acompanha as famílias pelas áreas da saúde, das ajudas técnicas, dos direitos, do emprego, entre outras;
- as Atividades Recreativas, que promovem a interação dentro da família e com os profissionais.

Atingindo os 6/7 anos, a criança conclui a sua participação no Programa e a família deve decidir que caminho escolher, sendo apoiada nesta transição para outros Projetos da LPDM, para outras instituições ou escolas de ensino especial.

Atualmente, as políticas educativas de Portugal preconizam que cabe às estruturas de ensino garantirem as aprendizagens ao adaptarem-se às diversas necessidades e características das crianças e jovens. Porém, segundo Ferreira (2007), os professores em Portugal têm-se demonstrado renitentes relativamente à inovação, sentindo-se com poucas habilitações para desempenhar estas funções. Além destes fatores, muitas das escolas portuguesas não se consideram preparadas para a inclusão.

“A intervenção centrada na escola tem vindo a expandir-se, e são cada vez mais as escolas que têm vindo a organizar-se de forma a poderem adequar-se e, assim, corresponder às diferentes necessidades educativas dos seus alunos, procedendo a adaptações curriculares e de funcionamento, formando professores e mobilizando recursos materiais e humanos.” (Sousa, M., 2004, p. 28)

O conceito de escola tem estado sempre em constante evolução e mudança. As funções, preocupações e áreas de intervenção dos seus docentes têm vindo a modificar-se ao longo dos tempos, num caminho com progressos e retrocessos. Os alunos, seus direitos e deveres, os seus objetivos, apoios e oportunidades também têm sido alvo de reflexão e, conseqüentemente, de renovações frequentes. Pedagogos, filósofos e professores têm vindo a defender que a área da socialização, ou seja, das relações sociais, é de extrema e até mesmo de decisiva importância para um desenvolvimento global do ser humano, tal como se pode verificar nas seguintes citações:

"A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida." (Dewey, J.)⁵

"É o que pretende a nossa pedagogia, passando ao máximo a palavra à criança, proporcionando-lhe, individual e cooperativamente, uma iniciativa

5 Citador. Retirado: Fevereiro, 9, 2014, de [Http://www.citador.pt/frases/citacoes/a/john-dewey](http://www.citador.pt/frases/citacoes/a/john-dewey).

máxima no âmbito da comunidade, esforçando-se mais em prepará-la que em dirigi-la." (Freinet, C.)⁶

“A aprendizagem é um ato social, um processo contextualizado fortemente ligado aos mecanismos de socialização, aos mecanismos interativos e comunicativos do contexto social em que decorre.” (Leitão, F., 2010, p.17)

De facto, a ênfase dada à cooperação, às relações entre pares e ao trabalho de equipa é cada vez mais forte, sendo também resultado de comprovações diretas do seu contributo para o sucesso escolar.

Leitão afirma que “Colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto de turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam” (Leitão, F., 2010, p. 12). Assim, o sucesso da aprendizagem surge estreitamente ligado aos processos de socialização, mais do que aos simples atos de instrução dos professores. Não se descarta, com esta afirmação, a relevância que os apoios especializados e o tempo individualizado têm, apenas se constata que eles não substituem nem reproduzem as vantagens que se podem retirar da aprendizagem resultante de um trabalho de colaboração ou de um esforço conjunto. No seguimento deste pensamento, Leitão ainda diz que “A interação entre alunos, alunos estudando e convivendo numa diversidade de situações sociais – trabalhar com um tutor, em pares, em pequenos grupos ou em grupos mais alargados – é, sem dúvida, uma fonte potencial de conflitos (quando os alunos trabalham isoladamente os conflitos também surgem), mas pode também ser uma fonte inesgotável de oportunidades de aprendizagem”. (Leitão, F. 2010, p. 19).

Os modelos de aprendizagem cooperativa abordados por Leitão visam a partilha do saber, de experiências, de opiniões, pretendem provocar a iniciativa e tomada de decisões, orientar as suas aprendizagens e participar ativamente nos processos de avaliação. Estes meios

6 Frases de Freinet. Retirado: fevereiro, 9, 2014, de <http://www.geocities.ws/animate032000/images/textos/frasesdefreinet.htm>.

de gestão das aprendizagens pelos professores conferem aos alunos não só uma interdependência positiva entre eles, como também uma maior responsabilidade individual.

Capítulo 2 – Metodologia

Para este estudo foi escolhida uma metodologia de investigação com base em sessões de experiências de grupo e um inquérito. Para as sessões foram selecionados quatro grupos de crianças que foram sujeitos a uma sessão de entrevista com vista a avaliar os seus conhecimentos prévios acerca da temática sob investigação. Desta forma pretendia-se aferir não só aquilo que já conheciam mas também quantas crianças por turma demonstrariam possuir informações preconcebidas e se as mesmas correspondiam ou não à realidade.

Estas sessões foram gravadas em suporte áudio e são compostas por quatro partes distintas:

- visionamento de excertos de videoclips⁷;
- manipulação de papel com textos em braille⁸ e imagens em relevo;
- experimentação de um sistema pictográfico⁹;
- discussão.

As sessões que se realizaram com os três grupos de crianças tiveram a duração de cerca de 45 minutos cada.

Relativamente ao inquérito, este foi elaborado digitalmente e reencaminhado para escolas do pré-escolar e do 1.º ciclo, públicas e privadas, com e sem crianças com necessidades educativas especiais. Para a sua criação foi utilizada uma ferramenta do Google+ designada por “Formulário”. Este foi composto por questões de resposta múltipla, seleção a partir de uma lista, escala e caixas de verificação.

⁷ Ver Anexo 1

⁸ Ver Apêndice 1

⁹ Ver Anexo 2

2. 1. Participantes

Os participantes deste estudo fazem parte de duas escolas particulares. Uma situa-se em Carnaxide e é um jardim de infância de cujo quadro de docentes a inquiridora faz parte; a outra é uma escola do 1.º ciclo com pré-escolar em Alfragide. Ambas fazem parte do concelho de Oeiras, distrito de Lisboa.

Na primeira escola foram testados dois grupos: no ano letivo de 2012/13, um de oito crianças com idades de cinco anos, com as quais a inquiridora já tinha uma relação preestabelecida; e outro de nove crianças, também de cinco anos de idade, no ano letivo de 2013/14, com as quais a inquiridora possuía igualmente uma relação preestabelecida.

Na segunda escola foram entrevistadas 50 crianças, divididas em dois grupos de 25 cada. As idades destes dois grupos compreendia-se entre os seis e os dez anos de idade. Os professores e educadora titulares não fizeram parte das sessões.

Para concretizar esta investigação foi pedido o consentimento das Direções Pedagógicas e dos encarregados de educação dos alunos. Estas crianças passam uma média diária de 7 horas na escola, residem perto e provêm de famílias com estatuto socioeconómico médio. As crianças inquiridas pertencem a turmas nas quais não existem crianças com necessidades educativas especiais diagnosticadas.

Em relação ao inquérito, este teve como destinatários encarregados de educação, educadores de infância, professores de 1.º ciclo e professores do ensino especial. Foi enviada de forma aleatória para várias escolas dentro e fora do referido concelho e não teve qualquer tipo de seleção relativamente à faixa etária nem ao género.

2.2. Instrumentos

As sessões começaram por uma breve apresentação e explicação do que se ia passar, salientando que não se tratava de um teste mas sim de um diálogo onde não existiam respostas certas ou erradas. Os vídeos foram apresentados e, de seguida, as crianças foram indagadas acerca daquilo a que tinham assistido. Através das suas respostas conseguiu-se perceber se os sistemas de comunicação alternativa e aumentativa eram ou não familiares para estas crianças e se estas sabiam quais as suas funções. Além de vídeos foi também utilizado material em braille, o qual foi manipulado e foi alvo de debate sobre para quê e como serviria. Por último, o programa experimental do PECS foi explorado e também foi alvo de discussão sobre as suas funcionalidades e a que pessoas se destinaria.

Assim sendo, ao longo dos 45 minutos foi-lhes pedido para visionarem e observarem, explorarem e manipularem, comentarem e colocarem questões acerca do que estavam a ver ou a experimentar.

Capítulo 3 – Resultados

Foram respondidos, ao todo, 58 inquéritos que foram divulgados via eletrónica para serem respondidos unicamente por encarregados de educação, educadores de infância, professores de 1.º ciclo e professores de educação especial. A idade, género e naturalidade dos inquiridos não foi solicitada.

Do total dos inquéritos respondidos, 43 identificaram-se como encarregados de educação, constituindo a maioria, seguidos por doze educadores de infância e três professores de ensino especial (um dos professores de ensino especial identificou-se como encarregado de educação simultaneamente). Nenhum professor de 1.º ciclo respondeu ao inquérito.

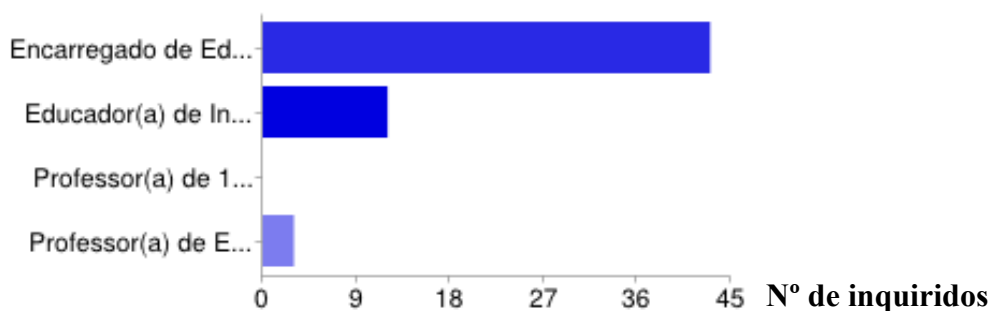


Gráfico 1 - Identificação dos inquiridos

Identificação	Nº respostas
Encarregado de Educação	43
Educador(a) de Infância	12
Professor(a) de 1º Ciclo	0
Professor(a) de Ensino Especial	3

Tabela 1 - Identificação dos inquiridos

Apenas sete dos inquiridos afirmaram possuir familiares com algum tipo de problema de natureza cognitiva, motora ou sensorial, tendo quatro deles ligação estreita com o inquirido, assim como um trato de periodicidade regular, ou seja, de diário a semanal.

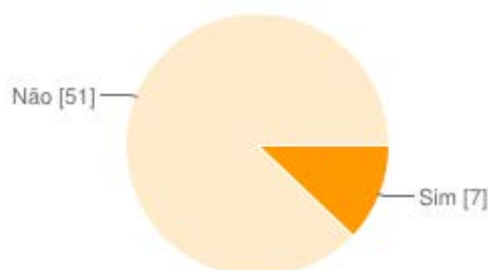


Gráfico 2. Inquiridos com membros familiares com necessidades educativas especiais

Inquiridos com membros familiares com necessidades educativas especiais	7
Inquiridos sem membros familiares com necessidades educativas especiais	51

Tabela 2 - Inquiridos com membros familiares com necessidades educativas especiais

Para 49 das pessoas que responderam a este inquérito, os aspetos mais importantes para o sucesso escolar da criança são a existência de pessoal técnico especializado e para 35 o material pedagógico adequado. Também a vivência de boas experiências sociais com os pares teve a preferência de 28 pessoas e 19 seleccionaram a importância da dimensão reduzida das turmas. Apenas quatro consideraram importante o aspeto de existirem outras crianças com a mesma problemática. De salientar que esta era uma questão com possibilidade de resposta múltipla.

Aspetos para o sucesso escolar	Nº respostas
Pessoal Técnico Especializado	49
Material Pedagógico adequado	35
A existência de outras crianças com as mesmas problemáticas	4
Turmas pequenas	19
Boas condições físicas do estabelecimento	10
Boas experiências sociais com os seus pares	28
Participação significativa dos pais na escola	19
Outro	3

Tabela 3 – Aspetos mais importantes para o sucesso escolar da criança

Quando questionadas acerca da sua posição face à escola inclusiva, 26% e 30% escolheram, respetivamente, “As crianças com necessidades educativas especiais devem ser incluídas nos grupos e turmas regulares com acompanhamento à parte” e “É a melhor forma de educar crianças com e sem necessidades educativas especiais mas só funciona em poucos sítios que tenham acesso a material apropriado e com pessoal técnico especializado no quadro”; 16% respondeu “Concordo mas casos mais severos devem ter um acompanhamento à parte”; 9% que “A escola inclusiva é a realidade e cabe a nós fazê-la funcionar” e 7% que “A educação inclusiva seria uma excelente estratégia mas não funciona”. Somente 2% afirmou ser “Indiferente”, mas nenhum respondeu “Não concordo”.

Indiferente	2%
Não concordo	0%
As crianças com necessidades educativas especiais devem ter um ensino especializado à parte	1%
As crianças com necessidades educativas especiais devem ser incluídas nos grupos e turmas regulares com acompanhamento à parte	26%
A educação inclusiva seria uma excelente estratégia mas não funciona	7%
Concordo	6%
É a melhor forma de educar crianças com e sem necessidades educativas especiais mas só funciona em poucos sítios que tenham acesso a material apropriado e com pessoal técnico especializado no quadro.	30%
A escola inclusiva é a realidade e cabe a nós fazê-la funcionar	9%
Concordo mas casos mais severos devem ter um acompanhamento à parte	16%
Outro	2%

Tabela 4 – Posição face à escola inclusiva

Relativamente à posição dos inquiridos face à altura da vida da criança em que se deveria introduzir, pela primeira vez, uma abordagem prática a outras formas de comunicação, a maioria selecionou opções correspondentes aos primeiros 6 anos de vida, tendo 36% respondido “Desde o nascimento”; 29% “No jardim de infância” e 24% “Na creche”. Apenas 10% optou por “No 1.º ciclo” e 0% pelas restantes hipóteses.

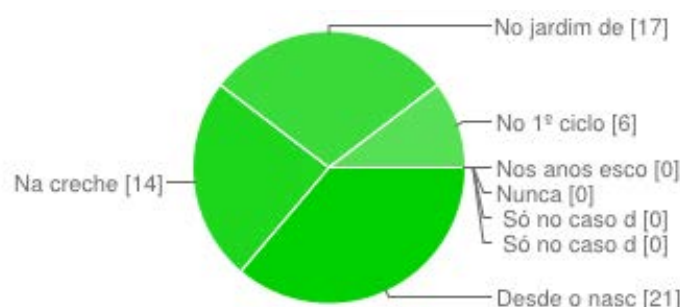


Gráfico 3 – Primeira introdução de abordagens alternativas de comunicação

Quando introduzir abordagens alternativas de comunicação	Nº respostas
Desde o nascimento	21
Na creche	14
No jardim de infância	17
No 1º ciclo	6
Nos anos escolares que se seguem	0
Nunca	0
Só no caso de necessidade (Por ex: familiar que utilize um meio alternativo de comunicação)	0
Só no caso da criança desenvolver essa necessidade mais tarde (Por ex: perda de audição devido a uma doença)	0

Tabela 5 - Primeira introdução de abordagens alternativas de comunicação

Na questão seguinte, 84% das respostas pontuaram com o valor máximo (escala de 0 a 5) a importância da intervenção precoce na vida da criança com necessidades educativas especiais.

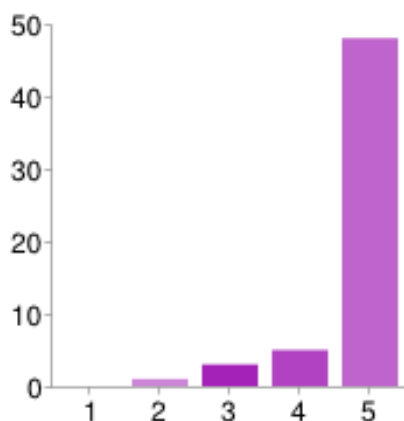


Gráfico 4 - Importância da intervenção precoce

Escala	Nº respostas
1	0
2	1
3	3
4	5
5	48

Tabela 6 - Importância da intervenção precoce

Ao serem indagados quanto à periodicidade da abordagem a esta temática ao longo de um ano letivo, catorze responderam que o fazem “Algumas vezes”; sete “Quando existe necessidade para tal”; sete “Raramente”; quatro “Nunca” (estas duas últimas pontuações foram de encarregados de educação, na maioria); quatro “Com muita frequência” e uma pessoa (encarregado de educação também) respondeu “Diariamente”.

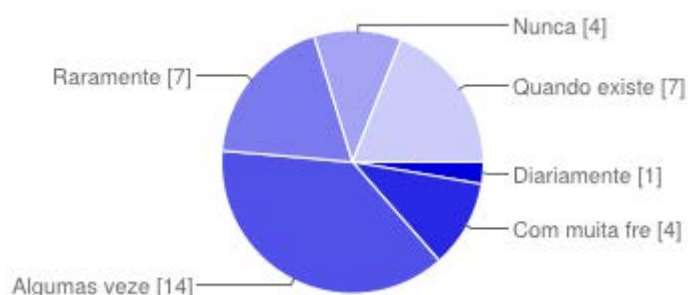


Gráfico 5 – Periodicidade de abordagem à temática

Periodicidade	Nº respostas
Diariamente	1
Com muita frequência	4
Algumas vezes	14
Raramente	7
Nunca	4
Quando existe necessidade para tal	7

Tabela 7 - Periodicidade de abordagem à temática

De seguida, 47% dos inquiridos (na larga maioria, educadores de infância) reporta que costuma ter, numa média, cerca de um aluno com necessidades educativas especiais por turma por ano letivo; 26% não costuma ter nenhum; 5% costuma ter dois e 16% costuma ter três. Apenas uma pessoa assinalou que normalmente possui dez alunos com necessidades educativas especiais, tendo-se identificado anteriormente como encarregado de educação e professor do ensino especial.

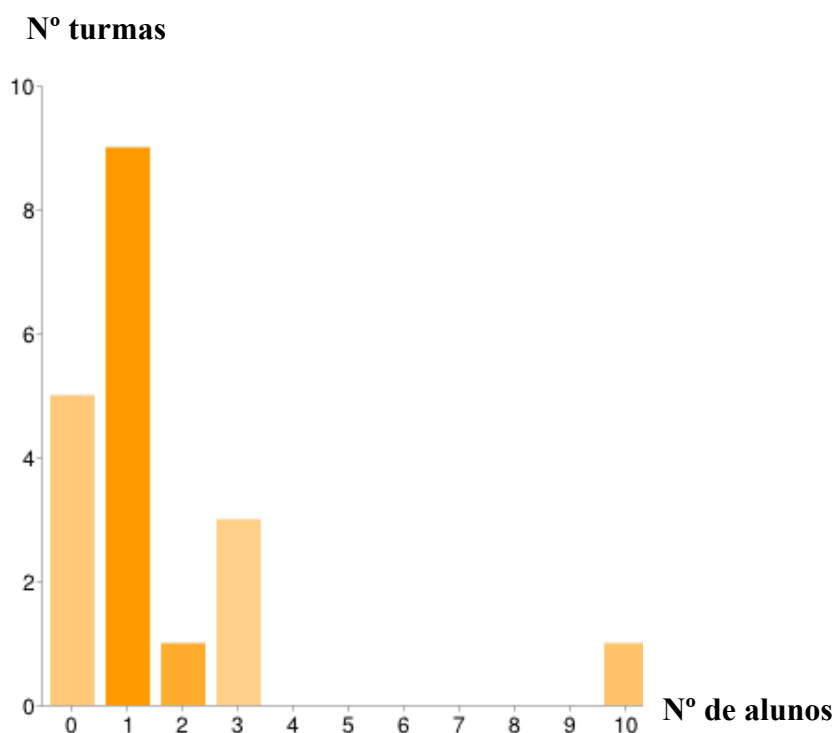


Gráfico 6 – Média de quantidade de alunos com necessidades educativas especiais numa turma

Nº Alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nº Turmas	5	9	1	3	0	0	0	0	0	0	1

Tabela 8 - Média de quantidade de alunos com necessidades educativas especiais numa turma

Seguidamente, quanto às estratégias utilizadas nas salas de aulas, nove dos inquiridos optaram por “As crianças têm a tendência em interagir e ajudar os outros e eu faço por proporcionar esses momentos”, seis responderam “Componho grupos de trabalho e promovo o trabalho em equipa entre eles”, três que “Deixo os terapeutas trabalhar com as crianças que precisam e eu trabalho com as restantes” e uma pessoa optou por “Divido o grupo pelas suas capacidades e trabalho com quem está a conseguir atingir os objetivos”. Apenas cinco inquiridos responderam não possuir experiência para responder.

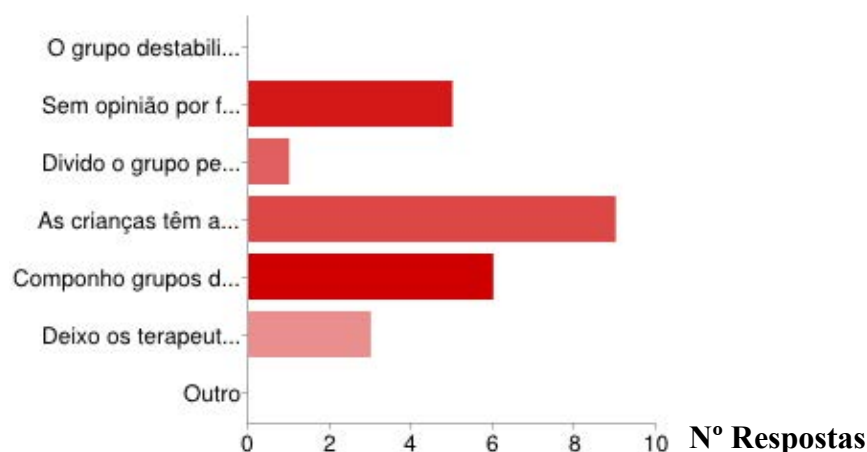


Gráfico 7 – Estratégias utilizadas na sala de aula

Estratégias	Nº Respostas
O grupo destabiliza-se e torna-se impossível trabalhar com todos.	0
Sem opinião por falta de experiência	5
Divido o grupo pelas suas capacidades e trabalho com quem está a conseguir atingir os objectivos	1
As crianças têm a tendência em interagir e ajudar os outros e eu faço por proporcionar esses momentos	9
Componho grupos de trabalho e promovo o trabalho em equipa entre eles	6
Deixo os terapeutas trabalhar com as crianças que precisam e eu trabalho com as restantes	3
Outro	0

Tabela 9 - Estratégias utilizadas na sala de aula

De seguida foi dada uma escala de pontuação entre 0 a 5 para que classificassem a reação das crianças ao receberam um colega com necessidades educativas especiais na sala de aula. Um número significativo, 39%, atribuiu a pontuação 3; 28% classificou de 4 e de 5; por fim, 6% (que corresponde a uma pessoa), classificou com 1.

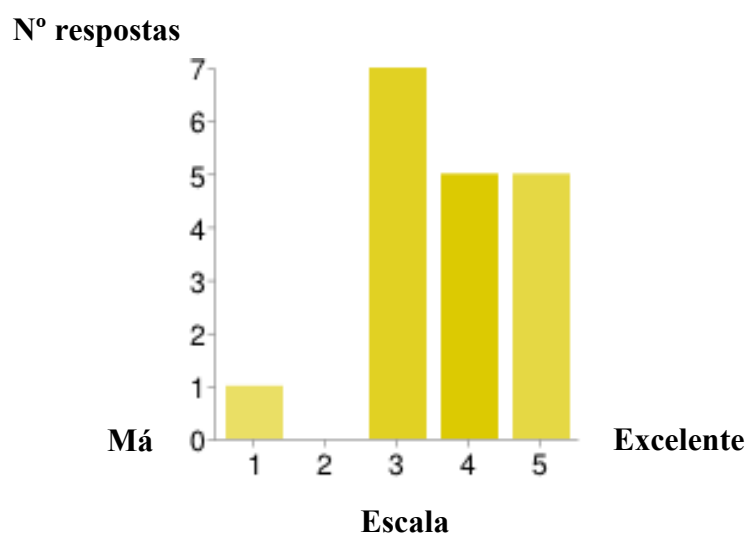


Gráfico 8 – Reação dos alunos face a outro com necessidades educativas especiais

Escala		Nº Respostas	% Respostas
Má	1	1	6%
	2	0	0%
	3	7	39%
	4	5	28%
Excelente	5	5	28%

Tabela 10 - Reação dos alunos face a outro com necessidades educativas especiais

Para classificarem a sua própria reação, a maioria 47% atribuiu a classificação de 4; 29% pontuou com 3 e 18% com 5. Uma pessoa classificou de 1.

Nº Respostas

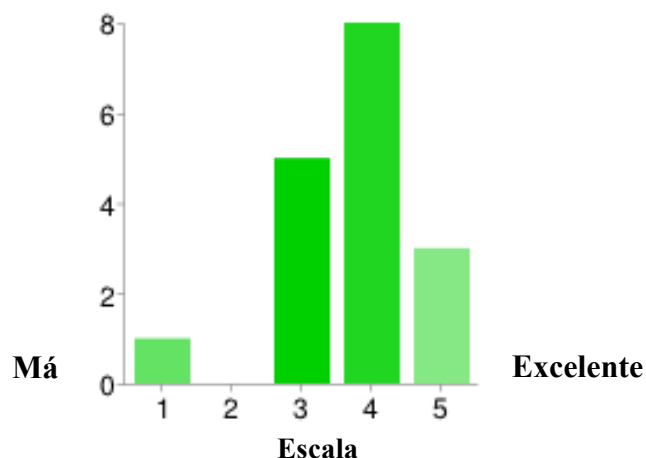


Gráfico 9 – Reação dos profissionais face a alunos com necessidades educativas especiais

Escala		Nº Respostas	% Respostas
Má	1	1	6%
	2	0	0%
	3	5	29%
	4	8	47%
Excelente	5	3	18%

Tabela 11 - Reação dos profissionais face a alunos com necessidades educativas especiais

Por fim, ao ser pedido para classificarem a reação dos pais das crianças face à mesma situação, a maioria 44% classificou com 3, estando as outras opções mais dispersas. Volta a surgir uma só pessoa a classificar de 1, a mesma que classificou as duas anteriores questões com este valor.

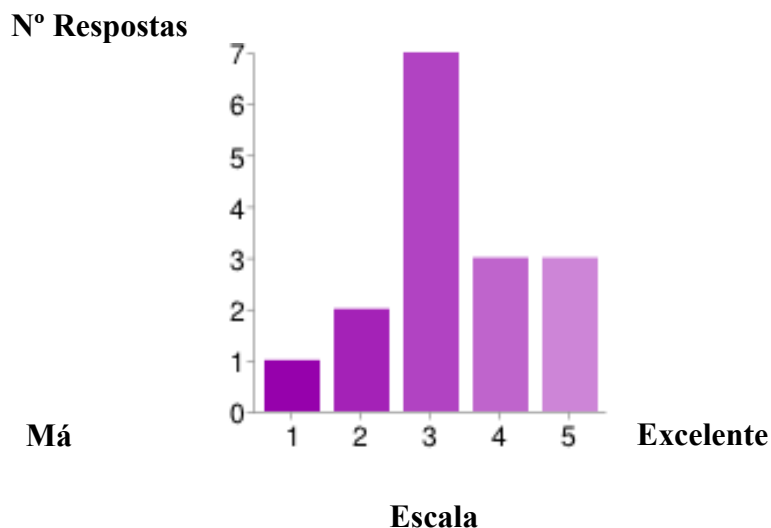


Gráfico 10 – Reação dos pais face a alunos com necessidades educativas especiais

Escala		Nº Respostas	% Respostas
Má	1	1	6%
	2	2	13%
	3	7	44%
	4	3	19%
Excelente	5	3	19%

Tabela 12 - Reação dos pais face a alunos com necessidades educativas especiais

Quanto à forma como as crianças interagem com outras com algum tipo de problemática, 52% dos inquiridos responderam que “Ficam curiosas e querem conhecer melhor”; 34% que “Estabelecem laços de amizade com facilidade”; 3% responderam que “São más para elas” e 2% que “Distanciam-se e parecem ignorar a nova presença”.

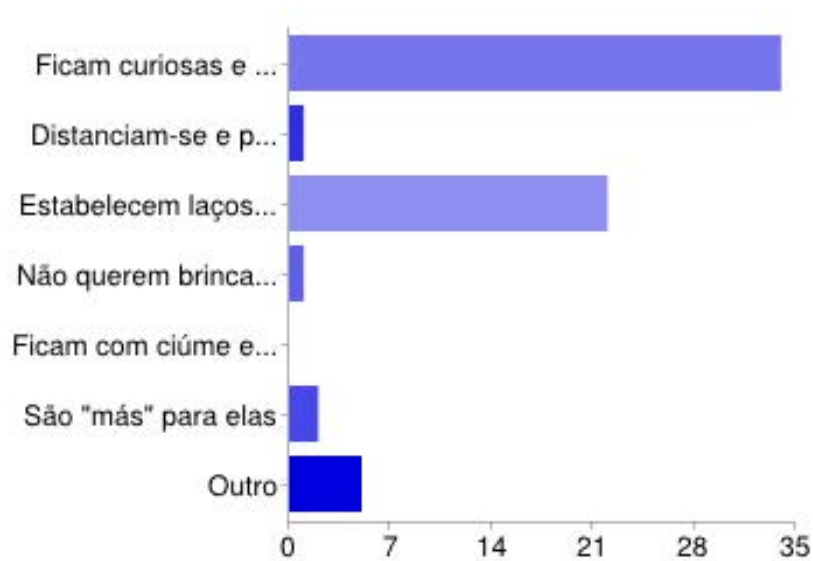


Gráfico 11 – Tipo de comportamentos das crianças mais frequentes no relacionamento com outras com necessidades educativas especiais

Comportamentos	Nº Respostas
Ficam curiosas e querem conhecer melhor	34
Distanciam-se e parecem ignorar a nova presença	1
Estabelecem laços de amizade com facilidade	22
Não querem brincar juntas	1
Ficam com ciúme e começam a chamar mais a atenção	0
São "más" para elas	2
Outro	5

Tabela 13 - Tipo de comportamentos das crianças mais frequentes no relacionamento com outras com necessidades educativas especiais

As restantes não responderam ou disseram que é difícil, que é necessário preparar o grupo de crianças, que costumam afastar-se e que também depende do tipo de necessidade especial que a criança nova apresente.

Relativamente às últimas questões sobre a recetividade dos encarregados de educação e dos profissionais face ao conceito de escola inclusiva, os resultados são muito semelhantes, na medida em que a maioria (55% e 36% respetivamente) respondeu que “Falta informação”, seguido do “Sim” (30% e 33%) e do “Não” (12% e 14%).

Tipo de recetividade

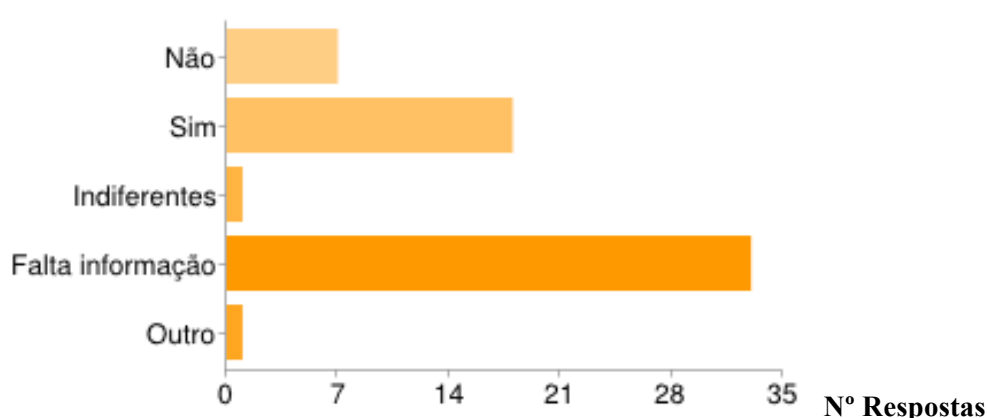


Gráfico 12 – Recetividade por parte dos encarregados de educação face ao conceito de escola inclusiva

Tipo de Recetividade	Nº Respostas
Não	7
Sim	18
Indiferentes	1
Falta informação	33
Outro	1

Tabela 14 - Recetividade por parte dos encarregados de educação face ao conceito de escola inclusiva

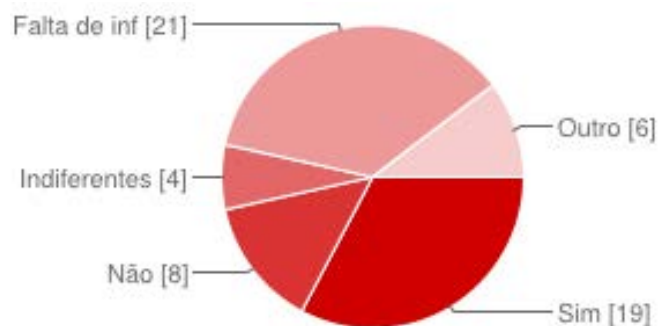


Gráfico 13 – Recetividade dos profissionais de educação

Recetividade	Nº Respostas
Sim	19
Não	8
Indiferentes	4
Falta de informação	21
Outro	6

Tabela 15 - Recetividade dos profissionais de educação face ao conceito de escola inclusiva

Capítulo 4 - Discussão de Resultados

4.1. Sessões experimentais com as crianças

Foi notório que, em cada grupo questionado, uma média de apenas uma criança por grupo tinha algumas noções do que era o braille e a língua gestual, bem como as suas funções, ao passo que nenhuma das outras conhecia o que lhes foi apresentado.

Quando foram mostrados os materiais em braille, apenas uma criança em cada grupo manifestou algum tipo de conhecimento, nomeadamente identificando a sua funcionalidade. O mesmo se passou em relação à língua gestual (somente uma criança em cada grupo revelou conhecimentos prévios), tendo esta questão gerado, em todas as sessões, mais confusão quanto à sua funcionalidade e pragmatismo.

No final das sessões, quando estas crianças que revelaram ter algum conhecimento a mais que os seus colegas foram indagadas quanto à origem destes preconceitos e informações, uma respondeu que tinha aprendido na televisão e as outras três com os pais. Nenhuma tinha familiares utilizadores de meios alternativos e/ou aumentativos de comunicação.

Relativamente ao sistema PECs nenhuma criança das 67 reconheceu ou deduziu que finalidade tinha, apesar de terem aprendido depressa como funcionava depois de explicado. De facto, alguns afirmaram no fim da sessão que até era “(...) um jogo giro!”. (R., 6 anos).

No final de cada sessão, algo mais foi consistente e repetitivo: a curiosidade em saber mais, característica que é natural das crianças e que pode ser aproveitada para abordar estas temáticas. Porém, também é o que pode conduzir à segregação de alunos com necessidades educativas especiais, pois nem sempre a curiosidade é bem conduzida.

Esta falta de conhecimento que estes alunos demonstraram pode traduzir-se em interações menos confiantes e seguras, comprometendo uma boa integração social num contexto em que tal deveria ser um pilar básico. É a partir destes pilares que as aprendizagens se desenvolvem, daí a sua importância. Quando se fala da defesa dos interesses e necessidades

das crianças com necessidades educativas especiais, não se pode deixar de parte este lado tão crítico da vida do ser humano, pois vai ter influência sobre a sua vida futura. Assim, é importante relembrar a proclamação da primeira Declaração em Salamanca, Espanha, em junho de 1994, que visa proteger os direitos das crianças com necessidades educativas especiais e que, finalmente, pretende capacitar os sistemas educativos de estruturas que facultem as competências técnicas especializadas a qualquer criança que delas necessite.

“Creemos y proclamamos que: todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos; (...) las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos (...)”.¹⁰ (Declaracion de Salamanca y Marco de Accion, 1994)

10 “Acreditamos e Proclamamos que: toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; (...) escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (...)”.

4.2. Inquérito

As duas primeiras questões do inquérito prendiam-se com a identificação dos inquiridos relativamente à sua profissão (como já se referiu, foram na maioria educadores de infância) e quanto à ligação com familiares com algum tipo de necessidades educativas especiais. Assim sendo, apenas sete possuíam um familiar com algum tipo de limitação e somente quatro desses inquiridos tinham um relacionamento mais estreito com esse familiar.

Ao analisar o resumo das respostas da tabela 3, é facultada uma perceção real sobre a prioridade que os inquiridos atribuem para a obtenção de êxito escolar. Apesar de poderem escolher mais do que uma hipótese, muitos contentaram-se com os aspetos mais óbvios e físicos, como o pessoal técnico e o material pedagógico. Porém, quase metade dos participantes reconheceu o valor das experiências sociais e as vantagens que uma turma pequena traz.

É, na perspetiva deste estudo, facto gerador de grande reflexão, uma vez que se pretende investigar de que forma o contributo social dos pares influencia a integração bem sucedida de qualquer criança. Por muito que os educadores e o pessoal técnico especializado se esforcem por proporcionar um ambiente regular, de igualdade de oportunidades e de qualidade para todos os seus alunos, é inevitável considerar que este agente de mudança – as crianças – é extremamente condicionador de comportamentos e determinantemente ditador do sucesso ou fracasso da integração social da criança com necessidades educativas especiais numa escola. Esta ideia é também suportada por Stainback & Stainback (1996) quando se referem aos alunos como “membros da equipe educacional”, atribuindo-lhes corresponsabilidade na função educativa. Para que a criança aprenda numa escola é fulcral que se sinta bem consigo própria, que tenha afeto, amigos e companheiros para poder brincar e se desenvolver de forma equilibrada. Tal como diz Correia “(...) se promovermos a autoestima dos alunos, eles sentir-se-ão entusiasmados, serão recetivos à aprendizagem e as suas aptidões para a leitura, a escrita e o cálculo florescerão (...) as crianças que apresentam progressos nos domínios académico e social tendem a denotar uma autoestima superior à das crianças que não têm sucesso académico nem amigos” (Correia, 2003, p. 127).

Os parceiros da turma ou da sala são fortes aliados para a aprendizagem, pois não só ajudam a estudar como fazem sentir um outro estímulo superior, conferindo um sentimento de pertença que torna mais apelativa e até mais fácil toda a experiência escolar.

Quando se passa para a tabela 4, não se pode deixar de realizar que as pessoas inquiridas parecem estar recetivas à inclusão nas escolas; contudo, permanecem muitas inseguranças quanto à eficácia dessa inclusão.

A realidade é, de facto, um pouco adversa. Na tentativa de adaptar um modelo curricular às necessidades de algumas crianças com necessidades de intervenção precoce, muitas vezes sujeita-se o bem-estar do restante grupo, assim comprometendo, inevitavelmente, a inclusão.

Já Vayer e Rocin afirmavam que “(...) o termo «educação» é pertinente para definir o projeto da escola, o de «inadaptação» é ambíguo, uma vez que chamamos inadaptado àquele que, pelas suas aptidões ou modos de ser, é posto à margem do seu meio. A noção de inadaptação apresenta o interesse de expressar os problemas em termos de relações indivíduo-meio, mas o seu uso na escola apresenta grande inconveniente pelo facto de a situação da criança na escola ser pensada em termos de relações normalizadas.” (Vayer, P., Rocin, C., 1992, p. 25).

Nas duas questões representadas pelos gráficos 3 e 4 foi notória a valorização atribuída à precocidade das intervenções. No entanto, esta investigação defende que se o ser humano for exposto desde o seu nascimento, de uma forma natural e sem preconceitos, a vários meios de comunicação, estes serão incorporados na sua organização mental do mundo como se de uma língua estrangeira se tratasse. Tal pensamento é corroborado por outros autores, como Mendes, que suporta esta ideia ao partilhar alguns dados do *Circle of Inclusion Project* quando escreveu que “Thompson, Wickham, Wegner, e Ault (1996) descreveram as experiências do *Circle of Inclusion Project (CIP)* da Universidade de Kansas (EUA) durante 10 anos e concluíram que as reações de crianças pequenas à presença de pessoas com dificuldades é diferente das respostas dos adultos, e que esse é um dos motivos pelos quais a primeira infância parece ser a mais oportuna para começar a quebrar as barreiras sociais e a discriminação.” (Mendes, E., [s.d.], p. 3). Tal como as crianças têm interesse em descobrir

uma língua diferente da deles e que não é causadora de desconfiança ou desconforto ao entrarem em contato com ela, também a língua gestual, o braille, os sistemas pictográficos podem obter os mesmos resultados.

Desta forma, criam-se condições para uma comunidade mais ciente, que não necessita que lhe seja explicada a existência de meios alternativos de comunicação e suas funções adjacentes: será simplesmente parte integrante do conhecimento comum do ser humano, poder-se-á até chegar a dizer que fará parte do senso comum. Assim teremos as bases semeadas para novas gerações de pessoas socialmente mais saudáveis, estáveis e produtivas.

De seguida, pode-se concluir, pela amostra do gráfico 5, que os profissionais de educação estão mais atentos a esta temática do que os encarregados de educação. O resumo destas respostas também leva a crer que estes últimos não estão muito predispostos a colaborar neste tipo de educação.

Os encarregados de educação querem, instintivamente, proteger os seus educandos. Porém quando se desconhece algo normalmente receia-se, transmitindo-se esse medo, ansiedade e desconfiança para as crianças que, por norma, são bem mais recetivas que os adultos à diferença e à descoberta. Já Vayer e Rocin diziam também que “É por isso que a adaptação do sujeito ao mundo circundante é apreendida através de certos aspetos particulares da relação: normas escolares ou socioescolares, relacionamentos parentais e sociais, etc., e avaliada em termos de êxito, ou, por outras palavras, de conformismo.” (Vayer, P., Rocin, C., 1992, p. 26). É, de facto, determinante a influência que a família tem sobre os seus membros mais jovens, possuindo um peso significativo da construção do carácter de uma pessoa quando comparado ao peso que a escola exerce. Não obstante, é imprescindível quebrar os padrões e dar início a novas gerações onde as pessoas cresçam naturalmente informadas e elucidadas.

Seguidamente, o resumo das respostas reveladas pelo gráfico 6 dá uma clara visão de como se distribuem os alunos com necessidades educativas especiais nas nossas escolas. A maior parte integra na sua turma uma criança com necessidades educativas especiais. Como tal, esta criança tem um grupo que pode fazê-la sentir-se incluída ou excluída. Mas estará sempre sozinha na sua condição, seja de origem motora, cognitiva ou sensorial. Apesar de a inclusão depender fortemente das equipas técnicas e dos recursos materiais disponíveis, o

sucesso da estimulação precoce não depende apenas desses critérios. Um outro agente fundamental de apoio à integração – o grupo de crianças – deve ser levado em séria conta. São elas que determinam a satisfação emocional da criança que se quer incluir, permitindo ou não a sua integração ao nível social, sendo esta a base para uma inclusão efetiva e frutífera quanto a futuras aprendizagens.

Sandall e Schwartz também apoiam esta ideia ao afirmarem que “Construir relações de pares positivas é um objetivo fundamental para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. No contexto das relações com pares, as crianças desenvolvem importantes capacidades comunicativas, sociais, lúdicas e cognitivas. As interações sociais lúdicas com pares são uma parte essencial dos primeiros anos de vida. As crianças que fazem amigos durante o ensino pré-escolar têm frequentemente melhores resultados sociais e académicos. As crianças que são rejeitadas socialmente tendem a ter uma saúde mental e resultados académicos mais frágeis.” (Sandall, S., Schwartz, I., 2002, p. 171).

A importância de existir um apoio especializado, quer ao nível dos técnicos quer ao nível dos materiais, é realmente inegável se queremos objetivar uma intervenção precoce significativa e com sucesso, como refere Lieberman: “Algumas crianças com necessidades educativas especiais necessitam de um conjunto de serviços que se iniciam com os de educação especial e prosseguem com todos os tipos de agências sociais e serviços de apoio os quais se podem prolongar por toda a vida” (Lieberman, 1996, p. 102).¹¹ Contudo, mantém-se a controvérsia que envolve o conceito de inclusão. Vários especialistas afirmam que não existe verdadeiramente uma inclusão, outros que só pode existir uma evolução completa da criança se esta tiver a oportunidade de aprender em convivência com os seus pares. No entanto, a preocupação é a mesma: estarão estas crianças com necessidades educativas especiais a usufruir da escola e, consequentemente, da aprendizagem a que têm direito?

Ao analisar o gráfico 7 constata-se que os profissionais ainda se dividem um pouco sobre quais as estratégias a utilizar nos contextos de uma escola que integre alunos do ensino regular e alunos com necessidades educativas especiais.

11 L.M. Lieberman, in William Stainback & Susan Stainback, “Preserving Special Education... For those who NEED IT” in *Controversial Issues Confronting Special Education: Divergent Perspectives*. 1996 by Allyn and Bacon. Tradução de Isabel Soares in *Educação especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*, p. 102”

Segundo Correia, inclusão significa “(...) a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio adequado (e.g., de outros técnicos, pais, etc.) às suas características e necessidades.” (Correia, 1994, in Correia, 2003, p. 16). Mas para que tal não conduza à exclusão é necessário prever e projetar um modelo de escola que se coadune com esta perspetiva. A seleção de estratégias adequadas é o que vai conduzir as crianças ao sucesso escolar ou à sua alienação. No caso de crianças com algum tipo de limitação, este fator ganha uma dimensão maior. Correia incentiva a utilização de estratégias de trabalho e estudo cooperativo onde as crianças possam trabalhar, pesquisar, refletir, dividir tarefas e até socializar em conjunto. Neste ambiente, as aprendizagens são mais interativas, dinâmicas e dão mais oportunidades ao aluno de se expressar de outras maneiras.

Quanto aos gráficos 8, 9 e 10, estes três resultados levam a concluir que as famílias e os seus educandos possuem menor abertura ao conceito de integração nas escolas do que os profissionais de educação, embora esta divergência seja ténue.

É possível que o resultado similar entre os encarregados de educação e os seus educandos aconteça devido à influência das crenças que são transmitidas nas famílias. Como já foi referido anteriormente, os pais têm tendência, com base em instintos de necessidade de proteção, a recear o que é diferente, evitando aos filhos experiências que possam perturbar o seu conhecimento e destabilizar a sua organização mental do mundo. O contacto com o desconhecido dá oportunidade à realização de experiências novas que trazem aprendizagens e promovem, no caso da inclusão escolar, um desenvolvimento social maior. Essa postura de precaução é transferida para as crianças, perpetuando o sentimento de “medo” nos pais, formando um círculo vicioso. Se os pais não se sentem à vontade com esta realidade, os filhos vão sentir-se inseguros nela e, por sua vez, os pais ao testemunharem essa insegurança continuarão a sentir pouca confiança – eis instalado o círculo vicioso.

Na dissertação de Espinha pode ler-se um exemplo sobre a influência do poder parental: “Ele sente-se animado para continuar, sente-se fortalecido por ter conseguido estabelecer aquela comunicação. Aquele olhar deu-lhe força para enfrentar qualquer obstáculo. Se, pelo contrário, a mãe tivesse demonstrado um olhar de reprovação, a criança sentir-se-ia enfraquecida e, muito provavelmente, recuaria no que estava a pensar fazer.”

(Espinha, A., 2008, p. 155). Este é um exemplo de como um simples olhar pode determinar a motivação de uma criança. O poder que os pais exercem sobre os filhos é muito forte e deve ser bem canalizado. No entanto, é importante referir que o oposto também acontece. Os filhos também têm este poder e podem mudar a perceção que os pais têm de muitas coisas que não entendem ou desconhecem. Daí a importância deste estudo ao defender a consciencialização precoce das crianças acerca de assuntos ainda um pouco “melindrosos” para alguns pais, pois através delas muitas das consciências adultas podem também elucidar-se e conduzir a outros caminhos de educação.

Com as respostas expostas no gráfico 11 percebe-se que a maioria das crianças recebe com satisfação colegas com outras necessidades, porém não com naturalidade, uma vez que a reação foi descrita como “curiosa”, ou seja, agem e lidam com elas de forma diferente para com elas. Não obstante, as crianças quanto mais pequenas, menos preconceitos têm, pelo que estranham menos ou nada uma forma de comunicação alternativa e/ou aumentativa. Se habituadas a lidar com esses sistemas desde tenra idade, esses mesmos meios de comunicação tornam-se tão naturais como para nós a fala ou a escrita, e “(...) os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares” (Stainback, Susan; Stainback, William, p. 23). Assim, como já foi defendido anteriormente, a inclusão, com as condições de qualidade a ela subjacentes, deve ser principiada logo na creche, de forma a promover uma integração ao nível comunicacional, e consequentemente social, completa, natural e sem causar admiração, choque ou curiosidade nos colegas.

Por fim, as respostas dadas às duas últimas questões, nomeadamente aos gráficos 12 e 13, sugerem que ainda existe pouca informação e pouca prática nas escolas para exemplificar este conceito. Porém, as segundas respostas mais pontuadas foram “Sim”, o que sugere que quem já teve essa experiência e/ou se sente mais preparado para lidar com este ensino, está de acordo e está recetivo a essa realidade. De facto, tem-se os profissionais de educação como sendo, geralmente, mais recetivos aos alunos com algum tipo de dificuldade, situação que, contudo, quando mal gerida ou mal disponibilizada, pode retirar tempo de qualidade do professor para os restantes alunos. Como tal, segundo Mendes “Odom (2000) confirma que os professores geralmente têm uma postura positiva em relação à inclusão de

crianças com deficiências em suas classes, embora também demonstrem preocupações com o facto. Soodak, Podell & Lehman (1998) confirmam que as características da deficiência do aluno são o principal fator que afeta a disponibilidade do professor.” (Mendes, E., [s.d.], p. 6).

Todos os resultados e pesquisas levam a considerar que, de facto, seria mais proveitosa a existência, nas escolas, de recursos humanos e materiais desde os primeiros meses de vida. Muitos profissionais possuem essa motivação de fazer mais pelos seus alunos e de os preparar o melhor possível para o futuro, mas nem sempre sabem como. Materiais em braille, comunicação lúdica com gestos ou jogos utilizando imagens podem fazer toda a diferença se presentes, de uma forma muito descontraída, honesta e até mesmo vulgar, desde os primeiros tempos na vida da criança.

Os projetos educativos já incluem diretrizes fornecidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que preconizam o desenvolvimento de diversas áreas:

- a Área da Formação Pessoal e Social;
- a Área do Conhecimento do Mundo;
- a Área da Comunicação e Linguagem.

Nesta última estão inseridos os domínios da matemática, da linguagem oral e da abordagem à escrita e das expressões (plástica, motora, musical e dramática). Além de muitos objetivos adjacentes a estes principais, o desenvolvimento da socialização e a estimulação da comunicação e da linguagem são tratados de forma integrada, prevendo um aprofundamento de todos os tipos de expressão, e é extremamente defendido e trabalhado em todas as escolas.

“A Formação Pessoal e Social integra todas as outras áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área de Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios e a área de Conhecimento do Mundo que também se articulam entre si.

O conhecimento e relação com o mundo social e físico supõe formas de expressão e de comunicação que apelam para diferentes sistemas de representação simbólica que se integram na área de Expressão e Comunicação.” (*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, 1997, p. 49)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar já revelam a importância da conexão da área da socialização com a da expressão comunicativa. Porém, não sublinham outras formas de comunicação de uma maneira muito evidente. Porque não, então, especificar também outros meios de comunicação alternativos e/ou aumentativos nestas Orientações, de forma a tornar mais claro quais são? As Orientações Curriculares já as englobam, porém não as abordam de uma forma direta, podendo deixar dúvidas ou, simplesmente, não chamando a devida atenção para esta matéria.

Capítulo 5 - Considerações Finais

O ser humano começa a aprender desde o primeiro dia de vida e, ao longo do tempo, vai desenvolvendo competências de socialização, entre muitas outras. Estas são adquiridas através da imitação dos modelos que a rodeiam, demonstrando-lhe como interagir com o mundo. Desde o primeiro dia, o cérebro está comprometido em captar, analisar, incorporar e organizar toda a informação que lhe chega do exterior. Os modelos e padrões de comportamento a que a criança é exposta são, nos primeiros anos de vida, fundamentais e decisivos na construção do carácter e dos valores.

As capacidades inerentes ao ser humano encontram-se no seu potencial máximo de estimulação, desenvolvimento e aprendizagem, pelo que é nesta etapa da vida que se dá o maior crescimento possível, quer física quer intelectualmente. Da mesma forma que estas competências se expandem, evoluem e se integram nos conhecimentos prévios, também os nossos comportamentos e a nossa perspetiva sobre o mundo se forma e se molda.

Em crianças, quer estejamos a falar de um contexto escolar ou familiar, aprendemos a falar, a andar, a cantar, a dançar, a gerir emoções, a partilhar, entre muitos outros exemplos, mediante os modelos dessas mesmas situações a que somos expostos. Desta forma, o modelo comportamental que acompanha o início de vida da criança vai determinar a sua forma de estar no mundo. Esta não irá questionar por que razão, por exemplo, se canta ou se dança, tais comportamentos serão encarados como naturais, não constituindo motivo para surpresa.

No seguimento desta linha de pensamento, se o ser humano estiver habituado a lidar com a diferença desde o seu nascimento também não existirá razão para se sentir surpreso, curioso ou chocado ao ter de lidar com ela. Assim sendo, da mesma maneira como, na nossa mente, se compreende o ato de cantar de uma forma tranquila e natural, os meios alternativos de comunicação também serão vistos da mesma forma, ou seja, serão parte integrante da nossa vida do dia a dia, se presentes desde a nossa nascença de uma forma subtil mas constante, tranquila mas ativa. Dessa forma, tornam-se comuns e não suscitarão desconfiança nem preconceito.

Os adultos tendem a utilizar inúmeros jogos e brincadeiras, empenhando-se em expor os seus educandos a situações e experiências educativas e pedagógicas potencialmente frutíferas. Neste leque de atividades, a utilização de sistemas de comunicação alternativos, como o braille, a língua gestual ou sistemas pictográficos, como se de jogos e brincadeiras se tratasse, pode influenciar a postura e a perspetiva da pessoa, enquanto criança ou adulto, relativamente às pessoas que necessitam de utilizar outros meios de comunicação. Estes tornar-se-iam naturais para uma pessoa habituada a lidar com eles, mesmo sem ter necessidade deles. Porém, o simples conhecimento e experimentação prévios seriam suficientes para não causar reações de choque, pois também não constituiriam o primeiro contato com esta realidade, tornando-a familiar. Estas reações são, normalmente, causadoras de desconforto para quem precisa desses meios alternativos e são, geralmente, provocadas pelo desconforto que as pessoas sentem precisamente por não saberem de que se trata. O conhecimento liberta o ser humano do preconceito.

Enquanto crianças, podemos ser agentes de exclusão ou de inclusão social. Na infância e na adolescência, a integração social constitui um elemento fulcral para um desenvolvimento saudável ao nível pessoal e social. A autoestima, a confiança, a segurança, dependem de experiências positivas com os seus pares e isso revela-se, muitas vezes, comprometido devido a tabus das famílias e ao receio do «desconhecido».

A família, na tentativa de proteger os seus educandos, ensina-os, muitas vezes, a evitar, ignorar ou mesmo repudiar as crianças com necessidades educativas especiais, impedindo a sua inclusão social. As crianças crescem com esse modelo e perpetuam-no nos seus amigos se não tiverem experiências positivas contrárias.

As crianças com necessidades educativas especiais utilizam, frequentemente, meios de comunicação alternativos e/ou aumentativos, mas se as crianças que deles não necessitem souberem como funcionam e para que servem, poderão procurar utilizá-los com naturalidade ou simplesmente aceitá-los, apoiando-os.

Estes meios, se manipulados e experimentados com ludicidade, se estiverem presentes e disponíveis para serem explorados, se forem tratados com naturalidade e descontração, não serão objeto de desconfiança mais tarde. Pelo contrário, farão parte do

vocabulário social e tornar-se-ão uma ferramenta de sucesso escolar. Desta forma, com os resultados desta investigação sugere-se a integração de novos objetivos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar dedicados exclusivamente à integração destes materiais nas escolas, de forma precoce, e à consciencialização das crianças e adultos para a existência dos mesmos, podendo toda a comunidade escolar empregá-los.

As crianças só poderão tirar total proveito da escola se ao nível social e afetivo estiverem saudáveis. Sem dúvida que a especialização dos intervenientes pedagógicos é determinante, que sem material adequado não poderá ser possível conquistar muitos dos objetivos desejados, que turmas pequenas promoverão sempre mais oportunidades de interações mais individualizadas, contudo se não existir uma boa aceitação por parte do grupo quando existe uma criança com algum tipo de necessidade educativa especial, esta não conseguirá ter um bom proveito escolar e usufruir das condições especiais que a escola lhe pode oferecer, por muito boas que sejam. Se o grupo onde se encontra não a aceitar socialmente, isso significa que não se integrará e que será excluída das experiências de socialização, tão importantes para o crescimento saudável. Sem isso, as aprendizagens não terão lugar com o mesmo sucesso e os seus padrões para o estabelecimento de relações sociais futuras serão condicionados e limitados.

Os conflitos surgem desde tenra idade em qualquer contexto. A sua compreensão e as estratégias para os gerir capacitam os alunos para alcançar outros objetivos. Ao aprender a lidar com estas situações, o aluno apodera-se de ferramentas estratégicas que lhe servirão para o resto da vida e que lhe proporcionarão outros momentos de desenvolvimento não só pessoal e social, como também de competências como a reflexão crítica, a escuta ativa, a resolução criativa de problemas, entre outros. Este clima de entreajuda só é possível quando os alunos se preocupam uns com os outros genuinamente, trabalhando em conjunto e coordenadamente para fins comuns.

Voltando a referir Leitão (2010), este autor também evidencia a pobreza dos processos de aprendizagem quando estes interditam a área de ação dos alunos, impossibilitando-os de aprender uns com os outros. No caso de um dos participantes possuir qualquer tipo de limitação, seja ela sensorial, cognitiva ou motora, a aprendizagem entre pares

ocorrerá dentro dos mesmos moldes, pois a base é a mesma. Se esta estiver bem construída, os alunos aprendem desde cedo a lidar com a diferença e a considerá-la mais natural.

É importante referir que este estudo tem a pretensão de demonstrar que as crianças podem ser agentes de mudança, pois também elas têm poder de alterar mentalidades, nomeadamente as da sua família mais próxima. Uma criança esclarecida pode mudar o curso dos comportamentos de uma família inteira.

Como tal, com este estudo sugere-se a realização de uma investigação, de carácter longitudinal, que vise acompanhar a evolução de crianças desde o seu nascimento até aos 10-18 anos de idade, tendo como base uma educação integradora de meios de comunicação alternativos e aumentativos de forma precoce, tal como é defendido nesta dissertação. Como grupo de controlo constituir-se-iam algumas escolas de ensino regular e como grupo de amostra o mesmo número de crianças mas inseridas num contexto escolar recetivo e colaborante com as ideias aqui defendidas.

Por fim, é igualmente relevante sublinhar a importância de não procurarmos somente soluções dedicadas às crianças com alguma limitação. Obviamente que continua a ser fulcral, mas quantos não são os estudos inteiramente direcionados a esta minoria da população? Porque não incluir também a maioria, já que exerce mais pressão e dita a maior parte das decisões? Tornar alvo de estudos e investigações a população sem qualquer tipo de limitação seria também vantajoso para se compreender como podemos apoiar e intervir com a outra parte minoritária (que apesar de estar em minoria, constitui uma parte da população global muito significativa). É necessário conferir maior responsabilidade a todos os outros agentes da comunidade, pois de uma forma ou de outra são todos agentes educativos na integração de todas as pessoas na sociedade.

Bibliografia

Bibliografia Consultada

Carrega, M.^a de Fátima. (2011). *Intervenção Precoce em Contexto de Escola Inclusiva – Pensar o Passado para Melhor Perspectivar o Futuro*. Lisboa: DMRH-DFSHS-DAASI – Serviço de Apoio Psicopedagógico/Valência de Intervenção Precoce – Unidades de Educação;

Candeias, Adelina, et al. (s.d.). *Teachers Training Course Improvement through Research in the Inclusive School*. Évora: CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora;

Comunicações (1991). in IV Encontro Nacional de Educação Especial. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Correia, Luís. (s.d.). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora;

Escola Inclusiva: Contributos para a sua Implementação. Évora: CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia;

Fernandes, Helena. (2002). *Educação Especial, Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*. Braga: APPACDM Distrital de Braga;

Guerreiro, A.D. [s.d.], *Cultura dos Sentidos e Ampliação do Paradigma Comunicacional: Uma Vertente Especial na Interlocução e Interação Humana, Artigos Caleidoscópio*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

Guerreiro, A.D., (2011). *Comunicar e Interagir – Um novo paradigma para o direito à participação social das pessoas com deficiência*, Amaral, I., *Comunicação na ausência de linguagem oral: o caso das crianças com multideficiência*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas;

Nunes, Leila. (s.d.). *A educação especial em creches*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro;

Veiga, Luísa, et al. (2000). *Crianças com necessidades educativas especiais – ideias sobre conceitos de ciência*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Bibliografia Citada

Correia, Luís. (2003). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora;

Correia, Luís. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto editora;

Espinha, A. (2008). *A Comunicação não-verbal na relação entre pais e filhos em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado da Universidade de Aveiro, Portugal;

Ferreira, Manuela. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento;

Leitão, Francisco. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones;

Nascimento, A., Faria, M. (2006). *Programa de Intervenção Precoce – Duas Décadas de História*. Lisboa: Fundação Liga;

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (1997). Lisboa: Ministério da Educação.

Sanches, Isabel. (2011). *Em busca de indicadores de Educação Inclusiva – a “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas;

Sandall, S., Schwartz, I. (2002). *Construindo Blocos*. Porto: Porto Editora;

Stainback, Susan; Stainback, William. (1999). *Inclusão – Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora;

Sousa, Maria Alice. (2004) *O comportamento adaptativo na interface da escola, família e comunidade*. Braga: Edições APPACDM de Braga;

Vayer, P., Roncin, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget;

Webgrafia Consultada

Leite, L.A. (2010). *Inclusão e diversidade na sala de aula*. Uniron. Retirado: abril, 4, 2012, de <http://www.periodicos.unir.br/index.php/semanaeduca/article/viewFile/114/154>;

Nunes, Leila. (2013). *A educação especial em creches*. Ribeirão Preto: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Retirado: janeiro, 25, 2013, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413389X1993000200014&script=sci_arttext;

Diário da República Eletrónico. Retirado: março, 21, 2014, de <http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19794345%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=%27Decreto-Lei%27&v12=&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar>.

Webgrafia Citada

Declaracion de Salamanca y Marco de Accion para las Necesidades Educativas Especiales, Organización de las Ministerio Naciones Unidas de Educación para la Educación, la Ciencia y Ciencia y la Cultura España, Salamanca: 1994. Retirado: janeiro, 28, 2013, de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF;

Mendes, Enicéia. (s.d.) *Inclusão: É possível começar pelas creches?* Retirado: janeiro, 25, 2013, de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt15-1921-int.pdf>;

Citador. Retirado: fevereiro, 9, 2014, de <http://www.citador.pt/frases/citacoes/a/john-dewey>;

Frases de Freinet. Retirado: fevereiro, 9, 2014, de <http://www.geocities.ws/animate032000/images/textos/frasesdefreinet.htm>;

VII Revisão Constitucional. (2005) Retirado: março, 2, 2014, de <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>.

Índice Remissivo

Comunicação, 4, 8, 9, 11, 12, 17, 26, 31, 32,
42, 46, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 58, 59
Correia, 45, 48, 57, 58, 59
Espinha, 49, 59
Ferreira, 22, 59
Leitão, 23, 24, 55, 59
Mendes, 46, 50, 61

Nascimento, 15, 16, 17, 19, 20, 59
Precoce, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 15, 17, 18, 20, 33,
45, 47, 49, 54, 55, 57, 59
Sandall, 47, 59
Sousa, 22, 60
Stainback, 45, 48, 50, 60

Apêndice

Apêndice 1 –

Exemplo de texto em braille

Anexos

Anexo 1 -

Links dos clips de video mostrados nas entrevistas às crianças:

- Deficiência motora: <http://youtu.be/x-oZ79HrYFc>

- Deficiência sensorial: <http://youtu.be/7A9X9v06-Fo>
<http://www.youtube.com/watch?v=BzspvIBiss4&list=PL9E71FDDB44B80769&feature=share&index=20>
<http://youtu.be/OY6myMzu-U4>
<http://youtu.be/i0depaIKNW0>
<http://youtu.be/s6NNOeiQpPM>
<http://youtu.be/HhkTQ8qETK8>
<http://youtu.be/VbbxLFQDeHk>

- Deficiência cognitiva: <http://youtu.be/PY8Zc5l4LJg>

Anexo 2 -

Exemplos de imagens do PECS apresentadas nas entrevistas com as crianças



URL: <http://universoautista.com.br/autismo/uploads/img471cefc5d1f76.gif>



URL: <http://3.bp.blogspot.com/-7qofypyuqkg/TmlgXwXKjxI/AAAAAAAAACAY/5pPtPJISNIo/s1600/social%20pecs1.png>

