

entretextos

27

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

UMA ESTRATÉGIA QUE RESPONDE A TODOS

**Gertrudes Anica &
Maria Odete Emygdio da Silva**

Setembro de 2010

UNIVERSIDADE LUSÓFONA
| Instituto de Ciências da Educação



Gertrudes Belas Anica &
Maria Odete Emygdio da Silva
Investigadoras do Ceief

RESUMO

Comunicação Aumentativa: Estratégia para a Inclusão*

A paralisia cerebral é um dos factores que frequentemente leva a graves perturbações na comunicação. Estas limitações causam enormes barreiras no desenvolvimento dos indivíduos, sendo importante proporcionar àqueles que apresentam disfunções na comunicação os meios para se expressarem e comunicarem.

A comunicação aumentativa tem como objectivo proporcionar as ajudas técnicas específicas que ampliem as capacidades de expressão permitindo compensar as disfunções comunicativas e proporcionar a comunicação, a aprendizagem, a interacção, a autonomia, melhorando as competências globais dos indivíduos e possibilitando-lhes uma melhor qualidade de vida.

Este trabalho resultou da intervenção fundamentada nos pressupostos e nos procedimentos da intervenção-acção com uma aluna com Paralisia Cerebral e sem linguagem oral, com o objectivo de melhorar os seus níveis de interacção com os pares, os professores e os familiares.

Esta intervenção centrou-se no desenvolvimento e na aplicação de um sistema aumentativo de comunicação e numa perspectiva ecológica de desenvolvimento, promoveu uma maior adaptação da aluna ao meio envolvente, a sua inclusão na turma e a sua socialização na comunidade escolar.

Palavras-chave: inclusão; educação inclusiva; paralisia cerebral; sistemas aumentativos de comunicação; unidades de apoio especializado.

*Texto da Comunicação apresentada no XVIII Colóquio da AFIRSE “Deontologia, Ética e Valores na Educação”, Fevereiro de 2010

ABSTRACT

Augmentative Communication: Strategy for Inclusion

Cerebral palsy is a factor that often leads to severe disruption in communication. This limitation causes enormous barriers in individual's development, making it important to offer those with communication disabilities the means to express themselves and to communicate.

The augmentative communication aims to provide the specific technical assistance which amplifies the expression capacity compensating the communicative disorders and therefore allowing the communication, learning, interaction and autonomy, improving the individual global competencies and providing them with a better quality of life.

This work resulted from the intervention based on the assumptions and procedures of the intervention-action with a student with cerebral palsy and without oral language, in order to improve their levels of interaction with peers, teachers and family.

The intervention focused in the development and implementation of an augmentative communication system to, from an ecologic development perspective, promote a larger adaptation of the student to her surroundings and class inclusion.

Keywords: Inclusion; Inclusive education; cerebral palsy; augmentative communication systems; Special education Unit.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um novo paradigma baseado na inovação educativa e na transformação das práticas tradicionais (Ainscow, 1997). Neste novo paradigma, “são grandes as responsabilidades cometidas ao professor do ensino regular” (Correia, 1999, p20), porque dele se espera que planifique trabalho diferenciado, adaptado às necessidades de todos os alunos. Estas práticas, começam na “valorização profissional dos professores” (Ainscow, 1997, p.15) para encontrarem novas hipóteses de trabalho, baseadas na “experimentação e reflexão”.

Este texto resulta da intervenção, fundamentada nos pressupostos e nos procedimentos da investigação-acção, que desenvolvemos com uma aluna com paralisia cerebral e sem linguagem oral, que frequenta uma escola de ensino regular.

A comunicação e a necessidade de relacionamento social são um dos aspectos mais importantes do ser humano, assumindo a linguagem oral a forma privilegiada de expressão e de relacionamento com os outros. A comunicação é também um factor fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social e para o bem-estar humano. As restrições ao exercício desta função causam enormes constrangimentos no desenvolvimento dos indivíduos. Donde a importância de proporcionarmos àqueles que apresentam problemas de comunicação os meios para se expressarem e se fazerem entender, como é o caso da comunicação aumentativa, aspecto que desenvolveremos ao longo desta apresentação.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Abordaremos, neste ponto, questões ligadas à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e à paralisia cerebral, de modo a enquadrar a intervenção que realizámos e que constitui o âmbito desta apresentação.

O longo caminho da segregação até à inclusão dos indivíduos com necessidades educativas especiais e/ou em situação de deficiência foi percorrido lentamente em Portugal.

Na década de 70, iniciaram-se as alterações que levaram a uma profunda mudança da Educação Especial. Em 1973 foi feita uma Reforma de Ensino (Lei 5/73, de 25/7), que alargou o período da escolaridade obrigatória para todas as crianças,

incluindo as inadaptadas, as deficientes e as precoces. Com esta legislação, o Ministério da Educação assumia, pela primeira vez, o ensino da população com estas características, publicando o DL 45/73, de 12/2, a lei orgânica que criou, dentro do Ministério da Educação, a Direcção Geral do Ensino Básico e a Divisão de Ensino Especial.

A Revolução de 25 de Abril de 1974 deu origem a uma nova Constituição da República Portuguesa, Lei nº1/76, de 2/4, onde é reconhecido, como direito fundamental, que “todos têm direito ao ensino como garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”, (artigo74).

A política até à inclusão foi sendo influenciada pelos avanços ideológicos realizados noutros países. A publicação da Public Law, nos EUA, em 1975, a título de exemplo, consagrou o direito à integração escolar das crianças e jovens que estavam fora do sistema regular de ensino. Nesta linha e, marcando uma viragem decisiva, foi publicado em Inglaterra o Warnock Report (1978), que introduziu o conceito de “Necessidades Educativas Especiais”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14/10) representou, em Portugal, um marco importante, que veio a ser consolidado em 1991, com o D. L. 319/91, de 23/, que enquadrou a integração, do ponto de vista legislativo.

A Declaração de Salamanca, em 1994, constituiu o grande passo para a concretização da educação para todos, defendendo o princípio da educação inclusiva (p.X) e, conseqüentemente, as alterações pedagógicas necessárias para a sua implementação.

Em Portugal, o Despacho 105/97, de 1 de Julho, na senda desta Declaração, apontava, ainda que implicitamente, para a inclusão. Foi revogado pelo D.L. 3/2008, de 7/1, tal como o DL 319/91, de 23/8 que, embora sendo um documento da integração, se manteve até então, regulamentando as medidas a implementar com os alunos considerados com NEE.

A inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente nas escolas de ensino regular tem em vista, de acordo com este Normativo, proporcionar-lhes interacções com o grupo de pares, de modo a criar oportunidades de aprendizagem e aquisição de competências funcionais. Neste sentido, todos os alunos, independentemente d(as) problemática(s) que possam ter, devem interagir com os seus colegas, de modo a que as aprendizagens entre todos sejam significativas. Para tal, recursos humanos e materiais são fundamentais, como é o caso da situação em que estivemos envolvidas, para a qual

eram fundamentais meios técnicos e a aprendizagem dos mesmos por parte dos actores envolvidos.

Como refere Andrada (1997), o termo paralisia cerebral é comum a um conjunto de incapacidades ou problemas neuromotores irreversíveis, mas não progressivos. Resultam de uma lesão cerebral ou de uma anomalia no desenvolvimento do sistema nervoso central, que ocorre num período precoce de desenvolvimento do cérebro.

No Estudo Europeu de Etiologia da PC (2005) é referido que é difícil fazer a prevenção da PC porque os factores que a provocam são variados. A anóxia neonatal foi considerada um dos factores determinantes para as lesões cerebrais, mas actualmente supõe-se que esta é consequência de outros problemas que ocorrem no período pré-natal. A redução dos casos de anóxia resulta quer da melhoria da assistência às grávidas e aos recém-nascidos, quer da colaboração entre a obstetrícia e a neonatologia, quer ainda de melhores técnicas de reanimação dos recém-nascidos.

Os factores que levam à PC também são diferentes, conforme o desenvolvimento do país. Assim, nos países em desenvolvimento as infecções são muito frequentes nos períodos pré e pós-natais, enquanto que nos países desenvolvidos os factores com grande incidência são os traumatismos crânio-encefálicos. Apesar da melhoria assistencial nestes países, a incidência da PC não se tem alterado, mantendo-se entre os 2 e os 2,5%.

As crianças com PC, sobretudo as espásticas, têm uma enorme dificuldade de preensão e manipulação, sendo dependentes para se alimentarem, vestirem, nos cuidados de higiene, na locomoção e no grafismo, necessitando, por isso, do apoio de um adulto. Têm também dificuldades de expressão verbal e défice auditivo, embora muitas vezes tenham boa compreensão. Os problemas de linguagem, que podem assumir diversas formas, desde um atraso ligeiro até maiores comprometimentos que se traduzem, nalguns casos, na ausência de linguagem oral, devem beneficiar de uma intervenção terapêutica e educativa a ser considerada pela equipa multidisciplinar, como forma de melhorar a comunicação e promover maiores interacções sociais. Estas situações necessitam de meios aumentativos de comunicação, que devem ser usados precocemente, para que se desenvolva a intencionalidade comunicativa.

Estes meios complementares de expressão, designados por Sistemas Aumentativos de Comunicação (SAC) são descritos por Ferreira, et al. (2000), como sendo todo o tipo de comunicação que aumenta ou suplementa a fala, para compensar as disfunções comunicativas de qualquer origem. São compostos por um conjunto

estruturado de códigos não vocais que permitem capacidades de representação e servem para levar a cabo actos de comunicação funcional, espontânea e generalizável (Almirall & Bellacasa, 1990).

As novas tecnologias permitem um melhor enquadramento das crianças/jovens que utilizam os SAC. Com a utilização do computador, mesmo os que não dominam os mecanismos da escrita, podem escrever utilizando um teclado de conceitos. Com um software adequado e um interface compatível, os que têm graves dificuldades motoras podem escrever no computador. A escrita pode ser a sua forma de comunicação mais completa, pois as novas gerações de programas têm fala artificial (sintetizada). O acesso ao computador pode ser feito através de sistemas informáticos integrados com periféricos, programas especiais e sistemas de emulação do teclado e do rato, para o acesso ao software standardizado. Desta forma, qualquer pessoa, independentemente das suas funcionalidades, pode escrever, comunicar, jogar ou ter acesso à informação através dos sistemas de navegação na internet.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O nosso projecto assentou nos pressupostos da investigação-acção. Segundo Afonso (2005), Kurt Lewin foi o primeiro a usar esta metodologia, conceptualizando-a como “um processo em espiral” para a qual concebeu três etapas - o planeamento, a acção e a pesquisa sobre os resultados da acção. A esta seguem-se novas fases de acção e pesquisa. Este tipo de processo de investigação tem de ser constantemente controlado, de forma a que os resultados levem a ajustamentos ou a mudanças sempre que seja necessário (Cohen & Manion, 1989, citados por Bell, 2002).

De acordo com a investigação metodológica que fizemos, investigámos e planeámos as fases da acção de intervenção, em parceria com outros profissionais, e reflectimos sobre os resultados para encontrarmos as soluções mais adequadas aos objectivos que pretendíamos alcançar.

Para a nossa intervenção, tivemos em conta que: (1) as perturbações da comunicação afectam as formas de relacionamento e impedem o processo de socialização; (2) a aprendizagem natural faz-se ao longo do crescimento, através das interacções com os outros, pela imitação dos pares ou através de pedidos de explicação que habitualmente as crianças fazem aos adultos; (3) as crianças que interagem normalmente com o meio adquirem conhecimentos, valores, regras e competências; (4)

os sujeitos com perturbações da comunicação têm fracas oportunidades para viverem essas situações de aprendizagem - as suas formas de relacionamento com os outros são deficitárias.

A escola que se pretende inclusiva tem de ser capaz de desenvolver uma educação para a inclusão de todo e qualquer aluno. Nesse sentido, os professores têm de estar abertos a novas experiências de aprendizagem necessárias à participação de todos. É o caso das necessidades de comunicação aumentativa que trazem para a sala de aula novos desafios para os professores. Estas necessidades são muito diferentes, dependendo dos compromissos motores e cognitivos dos alunos.

Partimos das dificuldade na comunicação sentida pela professora, pelos colegas e pelos restantes elementos da comunidade educativa. Iniciámos o trabalho com a avaliação da situação e, a partir desta, definimos o plano de intervenção com as estratégias de compensação adequadas. Segundo Ferreira, Ponte & Azevedo (2000, p.83), actualmente, privilegiam-se as interacções entre a criança e o meio, entendido este como fonte de aprendizagem e desenvolvimento que lhe proporciona a realização como ser “eminente social”.

Fundamentando-nos nestes princípios, a nossa questão de partida partiu do pressuposto que sendo a comunicação fundamental para o desenvolvimento harmonioso e para a existência de interacções sociais relevantes, a intervenção centrada num sistema aumentativo de comunicação, tendo em conta uma perspectiva ecológica de desenvolvimento, aumentaria, de forma significativa, os níveis de interacção da aluna com os seus pares e adultos próximos. Adquirir competências comunicativas e desenvolver relações sociais com a comunidade escolar e com a família foram, assim, os objectivos gerais que nortearam a nossa intervenção. Estes desdobraram-se em objectivos mais específicos, relacionados com o uso de um sistema aumentativo de comunicação, com a interacção com os colegas, com a professora, com as assistentes operacionais, bem como executar acções básicas de relacionamento social com os colegas no espaço do recreio e aprofundar as relações familiares através do uso do SAC.

A intervenção foi desenvolvida em três fases: a primeira com a aluna, com os seus colegas e com os adultos da unidade especializada; a segunda, com a aluna, com os colegas da turma e com a família; a terceira com a aluna, com os colegas e com a professora da turma.

Utilizámos como instrumentos de recolha de dados, a pesquisa documental, a observação naturalista e a entrevista. Para a pesquisa documental consultámos documentos elaborados, limitando-nos a recolher/consultar a informação existente. Esta informação pré-existente, como não envolvia recolha directa, evitou problemas resultantes de os sujeitos alterarem os seus comportamentos em virtude de saberem que estão a ser alvo de um estudo (Afonso, 2005). Para a sua selecção tivemos, como critério, utilizar as fontes mais relevantes. Relativamente à observação naturalista, seguimos a metodologia proposta por Estrela (1986) com a elaboração de uma matriz de observação. No que diz respeito às entrevistas, estas foram realizadas com a professora da turma e com as professoras da Unidade. Qualquer destes instrumentos permitiu-nos uma caracterização mais aprofundada da situação em que iríamos intervir, possibilitando-nos a elaboração de um plano de acção adequado ou o mais adequado possível ao contexto em causa. Este compreendeu uma planificação geral, a partir da qual fomos elaborando cada uma das sessões que fizeram parte da nossa intervenção.

Como referimos, esta assentou nos fundamentos e nos procedimentos da investigação-acção. Assim, reflectindo na, sobre e para a prática, fomos reformulando a nossa acção, sempre que foi necessário, num processo em espiral, compreendendo a planificação, a acção e a reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como referimos, a nossa intervenção decorreu em três fases. No início, “adivinava-se” o que a aluna pretendia dizer ou que necessidades tinha. Depois de iniciarmos o trabalho específico de aprendizagem para a utilização do SAC, fomos percebendo que ensinando o significado dos símbolos, a aluna começou a ser capaz de seleccionar aquele que era adequado a uma resposta, mesmo que esta envolvesse uma necessidade. Passou a expressar a sua vontade, aprendeu a ler os símbolos das palavras e as frases simples que os colegas utilizavam. Embora, por vezes, se cansasse e desistisse de ler com os professores, com os colegas mostrava mais persistência. Foi, sem dúvida, o ano em que fez mais progressos a nível da aprendizagem.

Os seus colegas de turma, embora fossem sempre atenciosos, tinham dificuldades em comunicar com ela. Por isso, no recreio não a incluíam nas suas brincadeiras. Com a aprendizagem do SAC, começaram a comunicar na sala da Unidade e a interagirem no recreio. Irem buscar a aluna passou a ser um processo natural.

A professora da turma foi a última a fazer o treino de utilização da simbologia. A atitude de indiferença da aluna desencorajava-a de utilizar os recursos para a comunicação aumentativa, de acordo com a informação que obtivemos através da entrevista que realizámos. Mas, vencido este obstáculo – momento gratificante que pudemos observar – a programação das actividades para a turma passou a ter a aluna em conta. Deste modo, respeitando o seu ritmo, as suas capacidades, mas também as suas limitações, as actividades passaram a ser planificadas e desenvolvidas para e com o grupo-turma, o que significou que a aluna, como elemento pertencente ao mesmo, não ficou de fora ou entregue a um docente de educação especial como acontecia até então.

A família dispôs, também, pela primeira vez, de recursos pra a comunicação, o que permitiu irem acompanhando a evolução da sua educanda, através dos trabalhos que ela ía realizando e, acima de tudo, comunicarem com ela.

Ou seja e em síntese: a aluna adquiriu competências comunicativas utilizando o SAC; passou a desenvolver essas competências com a sua professora; aumentou a sua participação nas aulas; os alunos da turma adaptaram-se a esta forma de comunicação, mostrando satisfação com a sua utilização, o uso da simbologia fez com que todos pudessem estar a fazer o mesmo trabalho, ainda que em níveis diferentes de desempenho; houve um aumento significativo de interacções entre a aluna e os seus colegas, quer na turma quer nos recreios, nas visitas de estudo e nos passeios.

Destacamos aqui a importância da interacção como factor desencadeador de aprendizagens. Na verdade, de acordo com a literatura a este respeito, todos os indivíduos se desenvolvem segundo os mesmos estádios, necessitando de um ambiente rico, estimulante e abundante para se desenvolverem (Hunt, citado por Silva, 2009), “incluindo uma forte ênfase na prática e participação a partir dos primeiros anos e daí em diante” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, citados por Silva, 2009, p. 140).

A educação inclusiva constitui-se, assim, como uma resposta pedagógica que, ao facilitar a interacção e a comunicação entre todos os alunos, contribui para que todos sejam reconhecidos como fazendo parte e sintam que o são.

É no seio do grupo que podem verificar-se os progressos daqueles que têm mais dificuldades e corroborar as competências dos que não as têm. Nesse sentido, a diferença, como a literatura nos diz, é um desafio e um valor (Rodrigues, 2006; Leitão, 2006; Silva, 2009), porque proporciona situações de aprendizagem estimulantes e enriquecedoras aos alunos, e aos professores, que têm de planificá-las e implementá-las.

A inclusão não é, apenas, uma questão de direitos. Prende-se com deontologia, ética e valores, na medida em que a escola, sendo um lugar privilegiado para a interacção de políticas e de culturas, deve ter como preocupação, o sucesso para todos os alunos, respeitando a sua diversidade física, racial e religiosa. É neste sentido que práticas de aprendizagem significativas, baseadas na cooperação e na diferenciação pedagógica inclusiva, contribuem para que os direitos de todos possam ser respeitados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições ASA.
- Ainscow, M. (1997). Educação para Todos: Torná-la uma Realidade In. *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almirall, C. & Bellacasa, R. (1990). *Comunicacion aumentativa – curso sobre sistemas y ayudas técnicas de comunición no vocal*. Madrid: Ministerio de Assuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Andrada, M. G. (Ed.). (2005). *Estudo Europeu da Etiologia da Paralisia Cerebral da Região de Lisboa: Estudo Multicêntrico Europeu*. Lisboa: APPC.
- Bell, J. (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M. B. (1981). A educação especial. em Silva, M. E., Támen, M.I. *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática da Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferreira, M. C. T., Ponte M. M. N., & Azevedo L. M. F. (2000). *Inovação Curricular Implementação de Meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave*. (2ª ed.). Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Acção à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*, 5, 127-142.
- Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.

Silva, M. O. E. (2009). O Professor de Educação Especial: um Mediador para a Inclusão de Alunos considerados como tendo Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular. In *Actas Tutoria e Mediação Novos Desafios à Investigação Educacional*, XVI Colóquio da AFIRSE, secção portuguesa, (ISBN: 978-972-8036-98-0).

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção Necessidades Educativas Especiais*. Paris: UNESCO.

**COMUNICAÇÃO APRESENTADA NO XVIII COLÓQUIO DA AFIRSE
“DEONTOLOGIA, ÉTICA E VALORES NA EDUCAÇÃO”, FEVEREIRO DE 2010**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NÃO É UMA UTOPIA
relato de um projecto de intervenção**

Manuela Catrola (manuelacatrola@sapo.pt)
Agrupamento de São Vicente de Telheiras

Maria Odete Emygdio da Silva (modete.dasilva@gmail.com)
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

RESUMO

A inclusão dos alunos considerados com necessidades educativas especiais (NEE) implica mudanças a nível da organização da escola, em particular quando os alunos têm problemáticas complexas como é o caso do autismo. Sendo uma questão de direitos, a inclusão atravessa dimensões que se prendem com deontologia, ética e valores. É nesse sentido que ela não pode perspectivar-se sem ser em termos de educação inclusiva.

Com esta comunicação queremos apresentar alguns dados relativamente à intervenção que realizámos numa turma do 3º ano, na qual havia um aluno diagnosticado como tendo perturbações do espectro do autismo.

De acordo com Hobson (1995), estas perturbações implicam, de um modo geral, anomalias na capacidade de relação; dificuldade em partilhar experiências com os outros; dificuldade na compreensão das reacções de medo ou de mal-estar manifestadas por quem os rodeia; problemas no uso adequado das regras de comportamento social; anomalias na auto percepção e expressão de sentimentos; uso descontextualizado de acções, atitudes e de linguagem; anomalias no desenvolvimento do vínculo afectivo aos outros; problemas na definição da autoconsciência.

Partindo do pressuposto que a interacção que se estabelece num grupo é fundamental para a aprendizagem de todos, a nossa intervenção, cujos fundamentos assentaram na investigação-acção, procurou que o trabalho desenvolvido com todos e para todos se organizasse inicialmente a pares e depois em pequenos grupos, de modo a criar condições facilitadoras da comunicação e, conseqüentemente, da aprendizagem.

A sua avaliação permitiu-nos concluir acerca da importância deste processo investigativo e da educação inclusiva.

Perspectivado como um elemento da turma pelos seus colegas e sentindo-se a fazer parte da mesma, este aluno fez aprendizagens significativas a nível académico e social.

A turma tornou-se mais coesa e, sobretudo, mais solidária, na medida em que ajudar, colaborar e cooperar, passou a ser uma situação comum.

Palavras-chave: educação inclusiva; autismo; investigação-acção, valores, ética.

INTRODUÇÃO

A promoção da autonomia emocional e cognitiva dos alunos enquanto pessoas é um dos principais objectivos da educação, esta entendida como educação para todos.

Como professora de um aluno diagnosticado como tendo perturbações do espectro do autismo (PEA), preocuparam-nos as suas dificuldades, demonstradas ao nível das competências sociais e académicas, entre outras.

Esta preocupação esteve na base de um projecto de intervenção, fundamentado nos pressupostos e nos procedimentos da investigação-acção, que desenvolvemos com uma turma do 3º ano, à qual este aluno pertencia.

Partindo do princípio que o trabalho desenvolvido em grupo e com o grupo potencia as aprendizagens de todos os alunos, com a questão de partida que definimos para a nossa intervenção procurámos perceber se a interacção que resulta do trabalho a pares e em grupo contribui para:

- o desenvolvimento de competências a nível da leitura, da escrita e da comunicação de todos e, em particular, as daquele aluno;
- a co-responsabilização do grupo-turma relativamente à socialização e à autonomia do aluno em questão.

Promovemos, assim, actividades de aprendizagem inclusiva no grupo e com o grupo, no sentido de melhorar as dificuldades apresentadas pelo aluno na leitura, na escrita e na socialização. Articulámos com a família, envolvendo-a no trabalho que fomos desenvolvendo, procurando, deste modo, que o(s) sucesso(s) do aluno fossem reforçados e reconhecidos. Tendo em conta que a instituição educativa deve estar preparada para dar oportunidade de sucesso a todos, respeitando e aproveitando as suas diferenças como valores, realizámos, também, actividades no âmbito geral da escola.

A avaliação global da intervenção, que abordaremos nas considerações finais, evidenciou a importância da interacção entre os alunos, na aquisição de aprendizagens e na regulação de alguns comportamentos.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“A escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza” (César, 2003:19, citada por Sanches & Teodoro 2006:), “num clima onde ser diferente é um valor e onde se cria um ambiente de aceitação, ajuda e solidariedade” (Leitão, 2006:34).

De acordo com este autor, quando os alunos partilham o mesmo contexto buscando atingir objectivos comuns (sucesso nas aprendizagens), encontram soluções mais facilmente do

que se trabalhassem sozinhas e aprendem a regular as suas acções diminuindo os conflitos, quando estes existem.

Para Lopes (1997) a expressão educação inclusiva reenvia à ideia segundo a qual, mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se de a escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras e aí as manter, evitando excluí-las e procurando oportunidades de aprendizagem bem sucedida para todas, graças à diferenciação de estratégias que se impuser.

Cada aluno, quer em situação de deficiência, quer considerado como tendo necessidades educativas especiais, pertencendo à comunidade em que reside, tem o direito de frequentar a escola ou as escolas do ensino regular que serve(m) essa comunidade, cabendo a esta organizar-se para encontrarem a melhor resposta educativa, isto é, a(s) mais adequada(s), de acordo com as potencialidades que esse aluno apresenta (Silva, 2008:481).

As práticas promotoras de uma escola inclusiva têm como base mudanças que não são orientadas na perspectiva do aluno, mas na própria escola, nas suas condições físicas, no seu contexto educativo, no currículo e no modo como se estruturam as relações pessoais. São momentos onde se partilham experiências.

Estas práticas devem contemplar a heterogeneidade como um valor, reconhecendo que os alunos considerados com necessidades educativas especiais não são responsáveis pelo insucesso dos outros ou que prejudicam as suas aprendizagens, mas alunos que podem contribuir para, de forma positiva, cimentar conceitos de valor sobre partilha, aceitação, potencialidades da diferença e solidariedade. Para tal, o trabalho cooperativo assume um papel fundamental, na medida em que a construção de um clima de interacções positivas, baseadas na aceitação da diferença como um valor, poderá ser potencializador de aprendizagens sociais, afectivas e académicas. Os alunos, nesta perspectiva, deixam de assumir uma atitude passiva e de depender, apenas, das acções do professor. Relativamente aos que têm necessidades educativas especiais, quando têm oportunidade de participar nas mesmas experiências dos seus pares, vêem aumentada a sua auto-estima, motivação para as aprendizagens e os seus níveis de realização. “Uns e outros têm a ganhar e a perder na trajectória a percorrer, mas o resultado final será decerto positivo para ambas as partes” (Sanches & Teodoro, 2006).

Na verdade,

responder às potencialidades dos alunos obriga à implementação de estratégias que, assentando, obviamente, na flexibilização curricular, devem

ter em conta a diferenciação pedagógica inclusiva. O que significa que não chega ficar pela diferenciação pedagógica, prática que sempre foi implementada, como facilmente se compreende. A inclusão vai para além desta diferenciação tão linear, porque implica que todos aprendam com todos. Na verdade, a escola deve ser um lugar privilegiado para a interacção de políticas, de culturas, de práticas de aprendizagens significativas, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva, de modo a que o sucesso para todos e com todos os alunos, respeitando a sua diversidade física, cognitiva, racial e religiosa, possa ser uma realidade (Silva, 2009:13).

Para além da implementação de práticas de diferenciação pedagógica inclusiva, como estas que estão implícitas à aprendizagem cooperativa, a partilha de experiências entre os professores, a discussão que se gera à volta das decisões a tomar, num cooperativismo que rompa com as barreiras impostas pelas paredes das salas de aula, são estratégias promotoras de inclusão, em particular quando alguns dos alunos têm problemáticas mais complexas, como é o caso do autismo.

Durante muito tempo, as crianças com autismo eram descritas como tendo um défice generalizado de atenção, uma vez que dificilmente se centravam numa tarefa ou actividade. Hoje sabe-se que têm uma falha no processamento de determinados estímulos.

Estudos recentes revelam que estas crianças têm como que uma *atenção em túnel* (Schopler, 1995). Este défice de controlo de atenção leva que tendam a focar-se em pequenos detalhes e manifestem grandes dificuldades em perceber a tarefa como um todo, o que implica dificuldades de aprendizagem agravadas.

As crianças com perturbações do espectro do autismo geralmente não expressam as suas emoções e têm dificuldade em revivê-las (Frontera Sancho, 1994). A formação de vínculos afectivos encontra-se alterada e, por isso, a sua configuração é mais lenta.

Em síntese, apresentam, de modo geral, as seguintes características: anomalias na capacidade de relação com os pares e com os adultos; dificuldade na compreensão de condutas que têm a finalidade de partilhar experiências com o outro; dificuldade na compreensão das reacções de medo ou de mal-estar manifestadas por quem os rodeia; problemas no uso adequado das regras de comportamento social; anomalias na autopercepção e expressão de sentimentos; ausência de cumplicidade com o adulto; uso descontextualizado de acções, atitudes e de linguagem; anomalias no desenvolvimento do vínculo afectivo aos outros; problemas na definição da autoconsciência (Hobson, 1995).

A inclusão educativa de um aluno com perturbações do espectro do autismo implica, por conseguinte que, tendo em consideração as características que lhe são próprias, se aproveitem as dinâmicas que se estabelecem entre os pares, de modo a que estes vão regulando, sempre que possível, comportamentos menos adequados.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O projecto de intervenção que desenvolvemos fundamentou-se nos pressupostos e nos procedimentos da investigação-acção. Como tal, teve como objectivo uma melhor compreensão da realidade, de modo a que esta, reflectida, pudesse ser reformulada, num processo, em espiral, de planificação, acção e reflexão.

A investigação-acção contribui para a melhoria do ensino e para a autonomia do professor. Partindo de situações com as quais está insatisfeito, este pode investigar o problema e melhorá-lo. Assim sendo, depois de definir o seu objectivo de investigação, deve proceder à recolha de informação, utilizando técnicas e instrumentos adequados ao mesmo.

Segundo Sanches (2005), a investigação-acção assume-se como um processo “em espiral, interactivo e focado num problema, pelo que o primeiro passo para o desencadear é a identificação e a formulação do problema de uma forma objectiva e susceptível de ser intervencionado” (:127).

Com vista a uma maior coerência de todo o processo, procedemos inicialmente à definição da problemática/questão de partida e dos objectivos, fundamentais para a orientação de toda a intervenção.

De acordo com a questão de partida e com os objectivos, recolhemos os dados através de diferentes meios – a sociometria, a entrevista e a observação naturalista. Estes, analisados, permitiram-nos compreender e caracterizar o aluno, as interacções entre os diversos intervenientes no processo e o contexto em que a nossa acção iria desenvolver-se.

Planificámos, desenvolvemos e avaliámos as diversas sessões com a turma. Estratégias e práticas inclusivas, de forma a promover o trabalho a pares e em pequenos grupos bem como o trabalho em equipa entre docentes, foram aspectos que privilegiámos.

A avaliação sistemática de cada uma das sessões possibilitou a reformulação de objectivos e de estratégias, sempre que foi necessário. Possibilitou, também, perceber mais consistentemente a evolução que os alunos foram fazendo ao longo da nossa intervenção.

A turma em que intervimos era constituída por dezassete alunos matriculados no 3º ano do 1º ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os oito e onze anos, sendo doze alunos do sexo masculino e cinco do sexo feminino.

De modo a responder adequadamente a todos, promovendo a inclusão do aluno diagnosticado como tendo perturbações do espectro do autismo, procurámos envolver os intervenientes no processo ensino e aprendizagem, introduzindo mudanças ao nível das atitudes e das práticas pedagógicas na sala de aula, para que todos os alunos atingissem um bom nível de aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da intervenção que realizámos permitiu-nos concluir acerca da importância deste processo investigativo e da educação inclusiva.

A nossa intervenção veio permitir uma mais-valia no nosso percurso pessoal e profissional, consciencializando-nos para a importância de continuarmos a desenvolver, no grupo e com o grupo, estratégias que favoreçam aprendizagens inclusivas. Se, por um lado, nos apercebemos que esta estratégia era potenciadora e desencadeadora de aprendizagens, por outro, consciencializámos a importância da reflexão sobre a acção, que facilita planificar com mais segurança, acima de tudo, com mais adequação.

Em termos de resultados, o aluno com perturbações do espectro do autismo, porque perspectivado como um elemento da turma pelos seus colegas e, como tal, sentindo-se a fazer parte da mesma, fez aprendizagens significativas a nível académico e social.

Inicialmente, apresentava dificuldades nas áreas da leitura e da escrita. No decorrer das actividades fomos verificando evoluções significativas, tanto naquelas áreas como também na sua autonomia relativamente à realização das tarefas propostas.

Fazendo uma avaliação mais geral, podemos afirmar que, no final da intervenção, o nível da leitura de textos para o seu nível escolar revelou melhorias consideráveis.

O comportamento de um certo alheamento, característico do autismo, que apresentava no início da nossa intervenção, atenuou-se. Aumentou os períodos de concentração, o que lhe veio permitir um maior número de intervenções nas aulas. Por outro lado, houve uma melhor percepção por parte da escola relativamente às suas capacidades, evidenciadas, por exemplo, na peça de teatro realizada no final do ano lectivo, em que participou conjuntamente com o seu grupo-turma.

Esta percepção do seu “crescimento” estendeu-se também à família, com quem fomos articulando o trabalho que ia sendo realizado.

Relativamente ao grupo-turma, pudemos igualmente constatar que os alunos gostaram de trabalhar a pares e em pequenos grupos, para além de efectivamente terem desenvolvido competências académicas em todas as áreas trabalhadas.

Em termos do desenvolvimento de competências sociais, houve uma progressão nos comportamentos/attitudes da grande maioria dos alunos que, no geral, pode traduzir-se, num melhor ritmo de produção, em métodos de trabalho mais estruturados, no desenvolvimento de capacidades de atenção/concentração, numa maior autonomia perante as várias solicitações da vida escolar e, por fim, numa maior interiorização das regras a cumprir.

A interacção que se estabeleceu foi dinamizadora da vontade de aprender. Por outro lado, a turma tornou-se mais coesa e, sobretudo, mais solidária, na medida em que ajudar

passou a ser uma constante. Não apenas em relação ao aluno que constituiu a nossa fonte de preocupação inicial. Com efeito, o trabalho realizado em grupo criou laços entre os alunos, podendo afirmar-se que, em certas circunstâncias, os melhores ajudaram pontualmente aqueles que evidenciavam algumas dificuldades.

É evidente que um aluno com autismo tem especificidades muito próprias, que devem ser respeitadas. O facto de promovermos trabalho a pares e em grupo, partindo do princípio que, de acordo com a literatura a este respeito, estas são estratégias facilitadoras da inclusão e reguladoras do comportamento, não significa que não se tenha em consideração as características pessoais dos alunos, em particular quando as relações interpessoais estão afectadas, como acontece com o autismo. Nesse sentido, privilegiámos o trabalho a pares no início da nossa intervenção, para o que o teste sociométrico que realizámos foi um excelente contributo. Aliás, de referir que mesmo para o trabalho em pequenos grupos, tivemos em atenção as escolhas que os alunos tinham feito.

A inclusão, como referimos atrás é, antes de tudo, uma questão de direitos – nesse sentido, tem um enquadramento legal que lhe dá suporte. Mas, é também uma questão de valores, dos quais, entre outros, podemos destacar, os de cidadania, de aceitação e respeito pela diferença, de equidade e de solidariedade. Valores que estando implícitos, nomeadamente pela tal questão de direitos que referíamos, têm toda a vantagem em serem aprendidos pelas crianças desde cedo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade: In Ainscow, Porter & Wang. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal. Unidade 2. «Investigação-acção para o professor» pp. 525-534.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais - um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Frontera Sancho, M. (1994). *Transtornos profundos del desarrollo: el autismo*. Madrid: Alianza.
- Hobson, P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.
- Leitão, R. F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: edição do autor.
- Lopes, M. C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Ed. APPACDM.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos IN *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, edições Universitárias Lusófonas, nº 8, pp. 63-83.

A educação inclusiva: uma estratégia que responde a todos

- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva IN *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, edições Universitárias Lusófonas, nº 5, pp. 127-142.
- Silva, M. O. E. da. (2009). Centros de Recursos e Parcerias IN *Revista Diferença*, nº 12, pp. 12-13.
- Silva, M. O. E. da. (2008). Inclusão e formação docente IN *EccoS*, São Paulo, v. 10, nº 2, 479-498, Julho/Dezembro.
- Schopler, E. (1995). *Parental Survival Manual: A Guide crisis resolution in autism and related developmental disorders*. New York: Plenum Press.

**COMUNICAÇÃO APRESENTADA NO XVIII COLÓQUIO DA AFIRSE
“DEONTOLOGIA, ÉTICA E VALORES NA EDUCAÇÃO”, FEVEREIRO DE 2010**

**O PAPEL DA ESCOLA NO REFORÇO DA ÉTICA E VALORES
RELATIVAMENTE À INCLUSÃO**

Paula Cristina Leitão Nicolau (npaulanicolau@gmail.com)
Agrupamento de Escolas Maria Alberta Menéres

Maria Odete Emygdio da Silva (modete.dasilva@gmail.com)
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

RESUMO

Durante muito tempo as pessoas em situação de deficiência ou com necessidades especiais foram marcadas pela segregação e marginalização. Defendemos hoje a Educação Inclusiva, destinada a TODOS os alunos. Já não é o aluno que se adapta à Escola mas esta que deverá adaptar-se à diversidade da sua população.

Apesar de características comuns, os alunos com perturbações do espectro do autismo têm particularidades e especificidades próprias, pelo que há que aceitar a diferença e gerir a diversidade através de estratégias de aprendizagem, adequação de métodos e de técnicas, de modo a permitir o sucesso educativo destes e de todos os alunos.

Esta comunicação decorre da intervenção, fundamentada nos pressupostos e nos procedimentos da investigação-acção, que realizámos no âmbito da inclusão de um aluno com diagnóstico provável de síndrome de Asperger, que frequentava o 7º ano de escolaridade.

Partimos do princípio que o desenvolvimento de actividades de cariz funcional com o aluno, realizadas no âmbito da unidade de ensino estruturado e da sua turma, de modo a que todos interagissem entre si, melhorava a autonomia pessoal e social de todos e, em particular, a sua. Neste sentido, planificámos cada uma das sessões, relativamente às quais procurámos fazer uma avaliação rigorosa, tendo em vista a sua reformulação, sempre que necessário.

A avaliação que fazemos do processo e do produto permite-nos confirmar a importância da intervenção do professor perspectivada deste modo e da interacção como factor determinante para a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: educação inclusiva, autismo, unidades de ensino estruturado, ética, valores

INTRODUÇÃO

A intervenção, fundamentado nos pressupostos e nos procedimentos da investigação-acção, que realizámos, no âmbito do Mestrado **Não foi encontrada nenhuma entrada de índice remissivo.** em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, quis relevar a importância da Escola no reforço da ética e dos valores relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais e/ou em situação de deficiência.

De acordo com a legislação que enquadra a inclusão, estes alunos têm o direito de frequentar a escola do ensino regular. Para tal, necessitam de respostas adequadas às suas capacidades e constrangimentos, respostas que promovam o seu desenvolvimento e respeitem os seus limites de adaptação.

A intervenção que levámos a cabo teve como principal objectivo promover actividades de cariz funcional nos contextos de vida conducentes à autonomia pessoal e social, envolvendo diferentes agentes educativos. Estas actividades foram dinamizadas no âmbito da unidade de ensino estruturado para a educação de crianças com perturbações do espectro do autismo (UEE) e de uma turma de 7º ano de escolaridade, com enfoque num aluno com provável Síndrome de Asperger.

Temos assistido à evolução dos princípios educativos e dos modelos de actuação e apoio a crianças e alunos em situação de deficiência. No entanto, constatamos ainda uma procura da “normalização”, integrando apenas os alunos no mesmo espaço físico, tratando o défice, procurando reabilitar o aluno para que uma vez «de acordo com a norma» se (re)integre na turma regular.

A intervenção que realizámos pretendeu uma resposta diferenciada e, nesse sentido, agimos com o aluno, com os alunos da unidade de ensino estruturado e da sua turma, com a encarregada de educação e com a escola, em trabalho de equipa multidisciplinar.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Muito tempo marcados pela segregação e marginalização, defende-se hoje que os alunos em situação de deficiência devem, sempre que possível, estar na escola regular. Cabe às escolas encontrar respostas adequadas, proporcionando-lhes o sucesso escolar e igualdade de oportunidades relativamente a todos os seus colegas. É este o grande desafio actual.

A sociedade deverá, assim, mobilizar recursos de modo a garantir a todos iguais oportunidades de participação, uma vez que todos têm os mesmos direitos. Não é o aluno que se adapta à Escola (integração) mas a Escola que deverá adaptar-se à diversidade de alunos que comporta. Na verdade, “as diferenças humanas são normais (...) a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo” (Declaração de Salamanca, 1994, p.7).

A Escola Inclusiva é assim aquela que se destina a TODOS, desde os bons alunos, a alunos considerados como tendo necessidades educativas individuais - “reflete a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não selecciona, não exclui, não rejeita; não tem barreiras... não é competitiva; pratica a democracia, a equidade” (Thomas, Walker & Web, 1998, citados por Sanches & Teodoro, 2006, p.70).

Na concretização de um ensino diferenciado inclusivo na sala de aula, Ainscow (1997, citado por Sanches & Teodoro, 2006, p.110) destacava três importantes factores: a “planificação para a classe, como um todo (...) a utilização eficiente dos recursos naturais (...) e a improvisação”.

Há assim que desenvolver práticas com diferenciação pedagógica inclusiva, reconhecendo as diferenças individuais. O aluno considerado como tendo necessidades educativas especiais é uma pessoa portadora de habilidades, aptidões e competências, que “não é uma parte do todo, faz parte do todo” (Correia, 2001, citado por Sanches & Teodoro, 2006, p.108).

Trabalhar para todos e com todos, realizando a mesma actividade com tarefas de graus diferentes implica uma liderança eficaz, uma planificação cooperativa, coordenação de estratégias, valorização profissional, envolvimento da equipa multidisciplinar e uma constante reflexão, investigação e avaliação do trabalho efectuado. Não basta a inclusão (responder a todos, no mesmo espaço, o que não implica que os alunos estejam todos a fazer o mesmo) há que estar verdadeiramente a realizar actividades no âmbito da turma e do que todos estão a desenvolver, mesmo que a níveis diferentes consoante as suas potencialidades.

No Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, o Normativo que enquadra legalmente a inclusão, refere-se que a escola inclusiva “pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à

condução plena da cidadania por parte de todos” (p.154). No mesmo documento assinala-se, também, que “todos os alunos têm necessidades educativas”, reconhecendo-se que “existem casos em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados” (p.154).

Considerar a diferença como um valor importante para todos e não como um entrave é realmente um desafio para que as escolas, partindo da diversidade humana como uma mais valia e usando metodologias de diferenciação inclusiva e de aprendizagem cooperativa, possam gerar o sucesso de todos através do sucesso de cada um, caminhando, assim, para o despontar de um novo paradigma de escola (Sanches & Teodoro, 2006, p.105).

A Escola Inclusiva só é viável quando alicerçada no trabalho de parceria escola-família-comunidade e, em contexto mais restrito, em permanente colaboração entre docentes do conselho de turma-docente de educação especial-aluno, em particular quando os alunos têm problemáticas complexas, como é o caso do autismo.

O autismo é uma “síndrome comportamental com características de um distúrbio de desenvolvimento” (Santos & Sousa, 2008, p.1). Tem alterações presentes desde idades muito precoces (antes dos 3 anos) e caracteriza-se sobretudo por desvios qualitativos na comunicação, interacção social e no uso da imaginação com reflexos no comportamento.

Ao nível da comunicação verificam-se dificuldades em “utilizar com sentido todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal. Isto inclui gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal” (Mello, 2001, p.14).

No que diz respeito à sociabilização, as pessoas com perturbações deste foro, têm “dificuldade em relacionar-se com os outros, incapacidade de partilhar sentimentos, gostos e emoções e dificuldade na discriminação entre diferentes pessoas” (Mello, 2001, p.14).

Quanto à imaginação, esta caracteriza-se “por rigidez e inflexibilidade” (Mello, 2001, p.15).

Estas pessoas têm comportamentos obsessivos, seguem rituais, mostram dificuldade em aceitar mudanças e na compreensão da subjectividade, pois compreendem a linguagem de forma literal.

Tanto quanto se sabe, há uma multifactoriedade quanto à etiologia do quadro autístico. Nesta busca, o essencial a referir é que há uma alteração do sistema nervoso

central (disfunção cerebral precoce no desenvolvimento do bebé), que pode ocorrer durante a gravidez, no parto ou mesmo no período pós natal.

O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, e a sua alteração, Lei nº 21/2008, de 12 de Maio, enquadram o atendimento às crianças e jovens com PEA nas unidades de ensino estruturado. Estas unidades são salas de recursos, cuja função relativamente a estes alunos é apoiá-los, de modo a que sejam capazes de realizar as suas aprendizagens junto dos seus pares, nas turmas a que pertencem.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A escola onde fizemos a intervenção, é uma escola básica do 2º e 3º ciclos, que entrou em funcionamento no ano lectivo de 1999/2000, como sede de um agrupamento vertical, com apenas mais uma escola do 1º ciclo. Localiza-se na periferia de Lisboa, no concelho de Sintra, numa área residencial de grande densidade populacional.

Nesta escola existe uma unidade de ensino estruturado. Estas unidades são um recurso pedagógico especializado, que se destina a alunos com perturbações do espectro do autismo, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos de idade, independentemente do seu grau de severidade ou da evidência de outras perturbações associadas.

Em termos de recursos humanos e, no âmbito da educação especial, a escola contava com dez docentes, dos quais quatro apoiavam os alunos que frequentavam a UEE. Esta tinha, ainda, o apoio de uma psicóloga e de uma técnica de psicomotricidade da APPDA, de uma terapeuta de fala, de uma terapeuta ocupacional e de uma assistente operacional.

A problemática do aluno com provável síndrome de Asperger, que tinha dificuldades a nível da autonomia pessoal e social, com constrangimentos ao nível do seu processo de inclusão, constituiu a base da nossa questão de partida, que enunciámos deste modo:

O desenvolvimento de actividades de cariz funcional com um aluno diagnosticado como tendo um provável Síndrome de Asperger, realizadas no âmbito da UEE que frequenta e da turma a que pertence, de modo a que todos interajam, contribui para melhorar a autonomia pessoal e social de todos e, em particular, a de este aluno?

Em função desta questão, definimos como objectivos gerais, desenvolver actividades de cariz funcional, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia pessoal e social dos alunos; organizar, em conjunto com a directora de turma, actividades com

os alunos da mesma; dinamizar a UEE, de modo a que a esta começasse a ser pressentida como um centro de recursos para toda a escola; promover o envolvimento dos diferentes agentes educativos na dinamização das actividades a realizar.

A intervenção que realizámos fundamentou-se na investigação-acção, a qual é definida por Kuhne e Quigley (1997) como um processo cíclico, em espiral, que decorre em três fases: (1) a planificação, que consiste na definição do problema, do projecto e medição; (2) a acção com a implementação do projecto e os processos de observação; (3) a reflexão, que comporta a avaliação sistematizada.

Segundo Sanches (2005, p.140) “uma metodologia centrada na investigação-acção permite-nos operacionalizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade, a exclusão”. Foi através desta metodologia que baseamos e estruturamos todo o nosso processo de trabalho, investigando e agindo no sentido de gerar mudanças, sendo a reflexão sobre a prática uma constante.

Para a nossa intervenção, utilizámos diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados: a pesquisa documental, a sociometria, o inquérito por questionário, a entrevista e a observação naturalista.

A pesquisa e a análise de todos os documentos permitiu-nos contextualizar e caracterizar o contexto. O teste sociométrico, que aplicámos no início e no fim da intervenção à turma do aluno, ajudou-nos a perceber as relações sociais existentes no grupo inicialmente e as alterações verificadas no final. O inquérito por questionário, abrangendo uma população alargada, deu-nos uma ideia acerca do conhecimento e da relevância da UEE na escola. As entrevistas semiestruturadas, realizadas à coordenadora da UEE, à encarregada de educação e à directora da turma do aluno, permitiram contextualizar melhor a situação e o contexto envolvente. A observação naturalista contribuiu para observarmos o comportamento, desempenho motor, motivação, nível da atenção e também a interacção que o aluno fazia com os seus colegas de turma.

Quando iniciámos a nossa intervenção, o aluno tinha 12 anos e frequentava o 7º ano de escolaridade. Ao nível da **cognição**, apresentava resultados bastante satisfatórios, com facilidade ao nível das aquisições de conteúdos. No entanto, não conseguia interligar alguns dos conhecimentos que tinha, através de conceitos e significados, o que o impedia de utilizá-los de forma funcional. Tinha muitos problemas ao nível da atenção/concentração.

No que diz respeito à **socialização**, era um aluno muito afectuoso, que se aproximava facilmente de todas as pessoas, abraçando-as, de forma indiscriminada, sem diferenciar pessoas, lugares ou momentos, tendo assim contactos físicos muitas vezes inadequados. Era uma aproximação que seguia um padrão repetitivo, não parecendo conter nenhum tipo de troca ou partilha. As falhas ao nível das habilidades sociais manifestavam-se também por ausência da percepção da existência e reconhecimento de sentimentos dos outros.

Quanto à **comunicação**, apresentava algumas alterações em relação à entoação, velocidade e ritmo. Revelava, sobretudo, dificuldades na pragmática: poucas iniciativas de comunicação e episódios de conversação curtos, e na semântica, seja na compreensão seja na expressão. Tinha dificuldades em perceber o abstracto, as ironias, o duplo sentido com interpretação literal do que lia e ouvia.

Relativamente ao **comportamento**, desenvolvia actividades e tinha interesses acentuadamente restritos.

Em termos de **autonomia**, era pouco autónomo em tarefas de vida diária, nomeadamente circular na rua, fazer pequenas compras e utilizar dinheiro em situações funcionais.

Após a identificação, avaliação e formulação do problema, planificámos a intervenção, sessão a sessão. Esta decorreu no âmbito da turma do aluno e da UEE, de acordo com os pressupostos atrás referidos.

Desenvolvemos actividades de cariz funcional, sempre interligadas com competências académicas, nas áreas de cozinha (preparação de receitas), circulação na rua, realização de compras. Por outro lado, participamos em actividades de relaxamento, nas aulas de educação física, e na realização do projecto Jardins Zen, nas aulas de área de projecto e educação visual. Deste modo, trabalhou-se a socialização, a comunicação, a atenção / concentração, a criatividade, a motricidade, entre outras. De modo a envolver a comunidade educativa, divulgámos o trabalho desenvolvido junto do Conselho Pedagógico, com a exposição dos Jardim Zen elaborados pelos alunos e em artigos escritos para o Jornal da Escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva só se torna real se na sala e aula forem introduzidas alterações, gerindo de forma eficaz as diferenças.

Assim, trabalhámos com o aluno na unidade de ensino estruturado e em situação de grupo-turma. Procurámos trabalhar em parceria, envolvendo diferentes actores: docentes do conselho de turma, professores da unidade, assistentes operacionais, técnicos da APPDA e família do aluno.

Tanto na UEE como na turma, o aluno realizou sempre a mesma actividade que os seus pares, aprendendo em conjunto, em situações de aprendizagem cooperativa, em que procurámos promover uma interacção positiva e responsável, fomentando a troca de saberes.

De referir que o trabalho na UEE teve subjacente o ensino estruturado, que consiste na estruturação e adequação do ambiente (espaço, actividades e materiais), no sentido de reduzir a ansiedade, diminuir os comportamentos disruptivos e assim poder potenciar as aprendizagens e a independência dos alunos. Esta é uma metodologia que se centra nas áreas fortes da criança, processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais, devendo ser adaptado a diferentes níveis de funcionamento e às necessidades individuais de cada um.

Estamos conscientes de que a intervenção foi curta, mas agradadas com as mudanças observadas no aluno e na forma como o grupo passou a vê-lo e a aceitá-lo, como parte do todo. No entanto, cremos que actualmente nos sentimos mais à vontade para implementar estratégias de maior dinamização na e com a turma.

Partindo de um bom desenvolvimento cognitivo, que foi sempre requisitado, registaram-se progressos na relação, na adequação social, na comunicação, na adaptabilidade às mudanças, nas competências motoras e no processamento sensorial.

Verificámos a generalização de comportamentos, sobretudo, na última saída ao exterior da escola, onde já muito mais autónomo, precisou de menos indicações, ajudas e reforços e, sozinho, conseguiu cumprir tarefas.

Relativamente à interacção com os seus colegas, esta foi mais notória na turma, mas com um restrito número de alunos. O aluno não recusa o contacto mas não o procura com frequência, preferindo estar só. Mesmo parecendo estar incluído o caminho para a inclusão continua...

Com o trabalho dinamizado na unidade, cremos que contribuímos para uma melhor percepção acerca da sua função. À medida que fomos envolvendo os diferentes actores, fomos percebendo que um maior número de docentes e discentes procuravam conhecer esta sala de recursos, ainda que, nalguns casos, isso se devesse a mera curiosidade.

Na verdade, há que ir rompendo com algumas barreiras e ultrapassar dificuldades. Há que não desistir, acreditar e... aceitar o desafio! Na verdade, a inclusão não é apenas uma questão de direito à diferença, ao respeito, ao reconhecimento, valores que devem estar subjacentes a qualquer processo educativo. A inclusão passa também pela ética e pela deontologia profissional que, à semelhança dos valores, lhe estão intimamente ligados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Kuhne, G. W; Quigley, B. A. (1997). Understanding and Using Action Research in Practice Settings IN (ed.) Quigley & Kuhne *Creating Practice Knowledge Throug Action Research: Posing Problems, Solving Problems, and Improving Daily Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 23-40.
- Mello, L. (2001). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos IN *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, edições Universitárias Lusófonas, nº 8, pp. 63-83.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva IN *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, edições Universitárias Lusófonas, nº 5, pp. 127-142.
- Santos, I. M. S. C; Sousa, P. M. L. (2008). *Como Intervir na Perturbação Autista*. O Portal dos Psicólogos, consultado em 01/10/2009 em psicologia.com.pt
- Silva, M. O. E. da. (2008). Inclusão e formação docente IN *EccoS*, São Paulo, v. 10, nº 2, 479-498, Julho/Dezembro.
- Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas IN *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, edições Universitárias Lusófonas, vol. 13, pp. 135-153, 2009.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção Necessidades Educativas Especiais*. Paris: UNESCO.