



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação

INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho de Projecto

O papel da Biblioteca Escolar na promoção de competências de leitura em alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente

- Estudo de Caso -

António José Alves Oliveira

Castelo Branco

2010

INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho de Projecto

O papel da Biblioteca Escolar na promoção de competências de leitura em alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente

- Estudo de Caso -

Mestrando: António José Alves Oliveira

Orientadora: Professora Doutora Cristina Pereira

Trabalho de Projecto Final apresentado na Escola Superior de Educação de Castelo Branco para obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor.

Castelo Branco

2010

AGRADECIMENTOS

Queremos deixar uma palavra de agradecimento à Profª Doutora Cristina Pereira, pela paciência, espírito crítico, exigência, rigor científico e dedicação manifestada na orientação deste Trabalho de Projecto, pois sem a mesma, tal meta seria inatingível.

À directora do Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha pela autorização para a recolha de dados da investigação educativa.

Ao Coordenador do Sub-Departamento de Educação Especial pela sua colaboração excepcional no acesso a dados imprescindíveis e em aspectos inerentes ao trabalho de campo.

À direcção e funcionários do “Abrigo de São José” pela prontidão e amabilidade com que fomos recebidos na instituição.

Um obrigado especial a todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente que participaram na realização das entrevistas.

À Lília e à Filipa, pela motivação de continuar a lutar...

RESUMO

A leitura é um dos requisitos fundamentais para o sucesso educativo e a inclusão social de qualquer indivíduo. O conceito de biblioteca escolar inclusiva veio reforçar a necessidade de estabelecer as condições de acesso à informação de alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente.

A implementação de uma filosofia inclusiva na Educação que atenda às necessidades daqueles que dependem do seu desenvolvimento global, contribuirá, certamente, para a maximização, através da leitura, dos recursos humanos e tecnológicos disponíveis nas escolas do nosso País.

Esta investigação tem como objectivo principal compreender a forma como a biblioteca escolar, objecto do nosso estudo, desenvolve actividades que contribuam para a estimulação de competências de leitura em alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

No estudo empírico adoptámos uma metodologia qualitativa, com características de estudo de caso do tipo exploratório, no qual utilizámos como métodos de recolha de dados, a entrevista, a observação directa e a pesquisa documental.

Tendo estes pressupostos em mente, procurámos responder à questão de partida da investigação, tendo em conta a participação dos informantes privilegiados no trabalho de campo realizado.

Os resultados obtidos na investigação empírica permitem-nos concluir que a biblioteca escolar analisada não desenvolve especificamente a estimulação de capacidades de leitura em alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente, no contexto da frequência deste espaço educativo. Por outro lado, não existem níveis formais de colaboração entre o coordenador da biblioteca escolar e os professores de Educação Especial, no sentido de serem desenvolvidas actividades de leitura para este público específico.

Palavras-chave: inclusão; necessidades educativas especiais de carácter permanente; biblioteca escolar; leitura.

ABSTRACT

Reading is one of the fundamental requirements to the educative success and social inclusion of any individual. The concept of inclusive school library reinforced the need to establish the conditions to the information access of students with Permanent Educative Special Needs.

The implementation of an inclusive philosophy in Education, which attends to the needs of those which depend on their own global development, will contribute, certainly, to the maximization, through reading, of the human and technological resources available at schools in our country.

This investigation's main purpose is to understand the form which the school library, object of our study, develops activities that contribute to the stimulation of reading skills in students with permanent educative special needs.

In the empirical study we adopted a qualitative methodology, with characteristics of an explorative study case, in which we used as methods of data research, the interview, the direct observation and the research of documents.

Taking these assumptions in mind, we sought to answer to the question of our research, considering the participation of the informants in the field work.

The results achieved by the empirical investigation allows us to conclude that the analyzed school library doesn't develop specifically the stimulation of reading abilities in students with Permanent Educative Special Needs in the context of the frequency of this educative place. On the other hand, there aren't formal levels of collaboration between the coordinator of the school library and the Special Education teachers in the meaning to be developed reading activities to this specific public.

Key-words: inclusion; permanent educative special needs; school library; reading.

INDICE GERAL

	Pág.
Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstracto.....	III
Índice Geral	IV
Índice de Anexo.....	VII
Índice de Figuras e Quadros	VIII
Lista de Abreviaturas.....	X
Introdução	1

I-PARTE-REVISÃO DA LITERATURA

1- Educação Especial e alunos com Necessidades Educativas Especiais

1.1-Da segregação à inclusão	6
1.2- O Papel do Decreto-Lei nº319/91 de 23 de Agosto na Integração/Inclusão das Crianças com NEE	19
1.3-A Publicação do Decreto-Lei nº 3/008 de 7 de Janeiro: aspectos significativos na transformação da Educação Especial	30
1.4- Colaboração e cooperação educativa: o derradeiro desafio à inclusão do aluno com NEEP	52
1.4.1- A relação entre professores titulares de turma/directores de turma e os professores de Educação Especial.....	53
1.4.2-A relação entre professores, pais e encarregados de educação	55
1.4.3-A relação entre os professores e técnicos de saúde.....	57

1.4.4-A relação entre professores e alunos	59
1.4.5-A relação entre alunos	61

2-As bibliotecas escolares e os alunos com Necessidades Educativas Especiais

2.1-A biblioteca escolar: virtudes e limites	66
2.2- A biblioteca escolar e os alunos com Necessidades Educativas Especiais: frequência e modalidades de utilização.....	77
2.3-A articulação pedagógica entre o responsável pela Biblioteca Escolar e os professores.....	80

3-Promoção de competências de leitura nos alunos com Necessidades

Educativas Especiais de Carácter Permanente

3.1- A aquisição/desenvolvimento de competências de leitura.....	90
3.2- Métodos de aprendizagem da leitura.....	96
3.3- Dificuldades na aprendizagem da leitura	99
3.4-Estratégias e iniciativas para a promoção de leitura em alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente.....	105

II-PARTE-ESTUDO EMPÍRICO

1-Characterização do Universo de Estudo

1.1-Characterização do meio escolar: Escola-Sede	112
1.2- Alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente: caracterização dos serviços de apoio e da população escolar.....	114
1.2.1-Constituição da amostra do estudo de caso	115

2-Methodologia, objectivos e questão de investigação.....

	117
--	-----

3-Procedimentos	121
4- Processo de recolha de dados no trabalho de campo	
4.1-Instrumentos	124
4.1.1-Realização das Entrevistas	127
4.1.2-Método de análise de dados	134
4.2-Apresentação dos dados/resultados	136
4.3-Síntese conclusiva dos resultados obtidos.....	146
5-Proposta de intervenção	
5.1-Sugestões para fomentar a aproximação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais à biblioteca escolar com vista à aquisição de hábitos de leitura.....	153
Conclusão	161
Referências Bibliográficas	166
Anexos	177

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1- Ofício enviado à Directora do Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha para autorizar a recolha de dados	179
Anexo 2- Ofício enviado à Directora do Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha, no sentido de serem enviados pedidos de autorização parental	181
Anexo 3- Ficha de autorização parental para a realização de entrevistas aos alunos com NEEP	183
Anexo 4- Ofício enviado ao Director do Abrigo de S. José para autorizar as entrevistas aos alunos com NEEP residentes na instituição.....	185
Anexo 5- Categorias de análise incluídas na recolha de dados por pesquisa documental e observação directa da Biblioteca Escolar.....	187
Anexo 6- Grelha de observação da Biblioteca Escolar	189
Anexo 7- Fotografias da Biblioteca Escolar: acessos, instalações, equipamentos e recursos documentais.....	192
Anexo 8- Categorias de análise incluídas na entrevista aos alunos com NEEP	199
Anexo 9- Guião de entrevista- Realizadas aos alunos com NEEP.....	201
Anexos 10 a 18- Transcrição das entrevistas realizadas aos alunos com NEEP	204
Anexo 19- Objectivos/justificação da entrevista ao coordenador da BE/CRE	214
Anexo 20- Grelha de recolha de dados sobre a coordenação da Biblioteca Escolar.....	216
Anexo 21- Categorias de análise incluídas na entrevista ao coordenador da BE/CRE	218
Anexo 22- Guião de entrevista realizada ao coordenador da BE/CRE.....	220
Anexo 23- Transcrição da entrevista realizada ao coordenador da BE/CRE.....	223

Anexo 24- Objectivos/justificação da entrevista ao coordenador do Sub-Departamento de Educação Especial	232
Anexo 25- Esquema analítico sobre as modalidades de frequência da biblioteca escolar pelos professores de Educação Especial	234
Anexo 26- Guião de entrevista realizada ao coordenador do Sub-Departamento de Educação Especial	236
Anexo 27- Transcrição da entrevista realizada ao coordenador do Sub-Departamento de Educação Especial	238

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

Figuras

Figura 1 - Organização funcional do Centro de Recursos Educativos	71
Figura 2 - Modelo de leitura de palavras	95
Figura 3 - Síntese dos vários tipos de roteiros de leitura.....	107
Figura 4- A biblioteca escolar na trajetória da estimulação da leitura em alunos com NEEP	152

Quadros

Quadro 1 - As diferentes dimensões conceptuais da escola.....	18
Quadro 2- Modelos de cooperação entre professores e bibliotecários escolares	88
Quadro 3 -Constituição da população com NEEP a frequentar o Agrupamento ...	115
Quadro 4 -Constituição da amostra do estudo de caso.....	116
Quadro 5 - Tópicos para um guião/orientação geral da entrevista realizada aos alunos com NEEP	129
Quadro 6- Tópicos para um guião/orientação geral da entrevista realizada ao Coordenador da Biblioteca Escolar	130

Quadro 7- Tópicos para um guião/orientação geral da entrevista realizada ao Coordenador do Sub-Departamento de Educação Especial	132
Quadro 8 -Sinopse das entrevistas realizadas aos alunos com NEEP sobre a frequência e utilização da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos.....	137
Quadro 9 -Sinopse da entrevista realizada ao coordenador da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativo.....	139
Quadro 10- Recolha de dados por observação directa da biblioteca escolar	142
Quadro 11- Sinopse da entrevista realizada ao coordenador da Educação Especial.....	143

LISTA DE ABREVIATURAS

- APPACDM-** Associação de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental
- BE/CRE-** Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos
- CEI -** Currículo Específico Individual
- CERCI-** Cooperativa de ensino e Reabilitação de Crianças Inadaptadas
- CIF-CJ-** Classificação Internacional de Funcionalidade - Crianças e Jovens
- DGIDC-** Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- DRE-** Direcção Regional de Educação
- DSM IV-** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV
- LGP-** Língua Gestual Portuguesa
- NEE-** Necessidades Educativas Especiais
- NEEP-** Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente
- OMS-** Organização Mundial de Saúde
- PEI-** Plano Educativo Individual (Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto) e Programa Educativo Individual (Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro)
- PE –** Programa Educativo
- PIT-** Plano Individual de Transição
- PNEP -**Plano Nacional de Ensino do Português
- PNL -** Plano Nacional de Leitura
- SPO-** Serviços de Psicologia e Orientação
- UNESCO-**Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

“Comecei a minha vida como sem dúvida a terminarei: no meio dos livros. Ainda nem sabia ler e já reverenciava essas pedras erguidas: direitas ou inclinadas, apertadas como tijolos nas prateleiras das bibliotecas ou nobremente espaçadas em alamedas de menhires...Tinha encontrado a minha religião: nada me parecia mais importante que um livro. Na biblioteca eu via um templo.” (Jean-Paul Sartre)

A sociedade exige cada vez mais que a escola desenvolva competências nos alunos, no sentido destes mesmos serem agentes transformadores da realidade envolvente. A prestação de um ensino de qualidade tem sido uma preocupação de todos os intervenientes no processo educativo, que não pode, nem deve, ser separada de um princípio assente na igualdade de oportunidades para todos.

A educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente (NEEP) nas turmas regulares, veio provocar mudanças profundas no sistema educativo, partindo de alterações legislativas, organizativas e em mudanças das práticas educativas.

O conceito de escola inclusiva baseia-se numa premissa: a de uma educação para todos, promovendo o respeito pelas diferenças e percursos individuais, devendo toda a comunidade escolar estar empenhada no processo de ensino e aprendizagem de cada aluno.

Uma abordagem inclusiva requer uma filosofia organizacional que vise o desenvolvimento de metodologias/estratégias diferenciadas, trabalho cooperativo/colaborativo entre professores, técnicos e famílias, medidas educativas adequadas e ajustadas a cada aluno, recursos humanos e tecnológicos que lhe permitam melhorar o seu potencial humano.

A questão das Necessidades Educativas Especiais e da Educação Especial é uma questão crucial do ponto de vista da equidade educativa e da coesão social. A elaboração de uma resposta coerente, integrada e sistemática a esta problemática, exige que se conheça a sua situação actual.

Sendo hoje o Mundo uma “aldeia global”, onde a informação percorre os mais recônditos cantos do planeta a uma velocidade outrora impensável, os meios tecnológicos de divulgação são progressivamente mais diversificados e eficazes para os seus utilizadores.

Perante este facto, a escola, sendo a instituição melhor capacitada para o papel de educar/formar os indivíduos que compõem a sociedade em que vivemos, deve estar preparada para conseguir acompanhar esse desenvolvimento acelerado do conhecimento e ser capaz de motivar todos os alunos, com ou sem necessidades educativas especiais, durante o processo de ensino-aprendizagem.

O professor pode ser o orientador por excelência nesse processo de formação pessoal e social do aluno com NEEP. As bibliotecas escolares, considerando o contributo dos seus fundos documentais, do equipamento audiovisual e informático ao dispor do professor no espaço escolar, podem servir de elemento de ligação entre os alunos com NEEP e a aprendizagem.

Como refere o Despacho nº139/ME/90, de 16 de Agosto “Tem-se como seguro que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na praxis social”.

O aluno quando comunica através da linguagem verbal ou escrita, desenvolve situações de diálogo, revela as suas vivências, confronta as suas opiniões, aperfeiçoa o acto de falar, ler e escrever.

Para além do aspecto educacional/formativo, a leitura permite à criança descobrir-se a si própria, os outros e as coisas que a rodeiam. A transmissão de valores e normas sociais é também fortemente valorizada pela leitura, numa perspectiva que pretende ser de apelo aos princípios da tolerância, do respeito pela diferença e da participação construtiva e responsável na sociedade.

Como salienta Sequeira (2000, p.28) “O contacto com o livro nos primeiros anos de vida assume particular importância. O acesso ao mundo impresso permite à criança descobrir que pode tirar sentido do livro, que pode comunicar.”

Por outro lado, segundo Amor (1993), a componente do imaginário na leitura contribui para a resolução de inquietações de cariz psicológico e social no indivíduo, bem como para o seu crescimento e maturidade afectiva, de modo a possibilitar uma integração equilibrada na sua comunidade.

Nesse sentido, o professor poderá ter um papel privilegiado na promoção desse “prazer” no aluno com NEEP, não só de ler, mas também de escrever; e é aí que as bibliotecas escolares podem ser contextos de importância vital para que se consiga atingir esse objectivo.

As bibliotecas escolares são um dos recursos educativos, onde professores, alunos e outros técnicos de educação, poderão obter informação com o propósito de desenvolver competências cognitivas ou de simples lazer.

A importância que a leitura assume no desenvolvimento global dos alunos, enquanto membros activos e participantes na sociedade democrática, levou o Ministério da Educação a implementar políticas educativas que vão ao encontro da necessidade em melhorar os níveis de literacia da população escolar, quer através do Plano Nacional de Leitura, quer na formação dos professores com o Plano Nacional do Ensino *do Português*.

O interesse pela Educação e pelas Línguas e Literaturas em particular, levou-nos a frequentar e a concluir um curso de Licenciatura de Professor do Ensino Básico de Português e Inglês de 2º Ciclo, em 1997.

Em 2005, frequentámos e concluímos um Curso de Especialização em Educação Especial: Problemas Cognitivos e Motores, tendo iniciado em 2008 o Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, do qual já concluímos a parte curricular correspondente a uma Pós-Graduação.

A escolha da temática deste estudo decorre do facto de desempenharmos funções de apoio especializado a alunos com NEEP, que revelam limitações significativas na aprendizagem da leitura e, por consequência, na escrita.

Em nosso entender, o estudo que realizámos justifica-se pelas seguintes razões: a actualidade da temática; a pertinência da investigação face aos estudos existentes neste domínio da Educação Especial em Portugal e pelo facto da investigação se relacionar com a prática profissional, conectando os seus resultados com recomendações para a acção no “terreno” educativo.

Assim, o presente estudo de caso pretende ser apenas um contributo humilde sobre a temática da leitura em alunos, que por razões de ordem intelectual, revelam dificuldades no automatismo da decifração fonética e compreensão dos enunciados escritos, com impacto evidente na sua aproximação a hábitos de leitura, do qual resultem prazer e melhorias na sua funcionalidade pessoal, social e profissional.

Pretende-se, por outro lado, que este Trabalho de Projecto não seja mais um documento teórico-especulativo, mas que venha a ter alguma utilidade para todos aqueles que se debruçam sobre esta problemática e que suscite novas linhas de investigação educacional, com relevância para a estimulação da leitura nestas crianças e jovens, através da frequência e utilização dos recursos das bibliotecas escolares.

Partindo da observação da Biblioteca Escolar do Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha, localizada na cidade do Fundão, propusemo-nos reflectir sobre o que consideramos ser uma das vertentes primordiais da biblioteca escolar, ou seja, a promoção da leitura nos alunos em geral e, mais concretamente, no âmbito específico deste estudo, com os alunos que beneficiam de medidas e apoios no domínio da Educação Especial.

A realização deste trabalho de investigação permitiu-nos descrever e analisar a situação da biblioteca escolar objecto do nosso estudo, no sentido de compreender em que medida as actividades nela desenvolvidas, contribuem para a estimulação da leitura em alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente.

O Trabalho de Projecto está dividido em duas partes fundamentais, seguidas das conclusões da investigação.

A primeira parte do estudo e em que fizemos a revisão de literatura, está dividida em três capítulos. Estes apresentam uma síntese da evolução histórica e legislativa da Educação Especial em Portugal; a organização, funcionamento, modalidades de frequência das bibliotecas escolares e formas de colaboração entre docentes, no sentido de compreendermos o papel da biblioteca escolar na promoção de competências de leitura em alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente.

Por fim, tratámos a problemática que envolve a aquisição da leitura e especificamente as dificuldades reveladas pelos alunos com NEEP; as diferentes metodologias envolvidas na sua aprendizagem, bem como a referência a programas governamentais envolvidos no desenvolvimento de hábitos de leitura nas escolas e na população em geral.

A segunda parte do estudo está seccionada em quatro capítulos, que incluem: a caracterização do cenário escolar e dos indivíduos em estudo; a questão inicial que guiou a investigação; as razões de termos optado pela metodologia de investigação aplicada ao estudo; os procedimentos e instrumentos implicados na recolha de dados; as

técnicas de tratamento e análise de dados que nos permitiram responder à questão de partida do estudo de caso.

Nas conclusões, apresentamos os resultados que se salientaram com maior evidência, as considerações finais, as limitações do estudo e algumas recomendações futuras.

1- Educação Especial e alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente (NEEP)

1.1-Da segregação à inclusão

“A história das pessoas com deficiência, a sua história antiga, e mesmo a mais recente, é, em grande parte, a história da sua marginalização. É todo um legado da opressão exercida pela sociedade em relação a estas pessoas e dos combates que em múltiplas frentes procuram resistir a esta situação de privação dos mais elementares direitos de cidadania.” (Leitão, 2006, p.1)

Para compreender o âmbito do desenvolvimento e da intervenção dos professores de Educação Especial é imprescindível conhecer os factos históricos e as perspectivas educacionais inerentes a este conceito de educação que, ao longo dos tempos, contribuíram para a evolução do atendimento educativo a pessoas com limitações ao nível da actividade e participação na sociedade a que pertencem, resultantes de deficiências ou qualquer outro tipo de incapacidade ou de desfavorecimento social, cultural ou linguístico.

Como refere Fonseca (1980, p.14) “O direito à igualdade de oportunidades educacionais é o resultado de uma luta histórica dos “militantes” dos direitos humanos, luta que implica a obrigatoriedade de o Estado garantir gratuitamente unidades de ensino para todas as crianças (quer sejam ou não deficientes).”

Desde os primórdios da Humanidade, que a deficiência tem sido encarada de forma diferenciada pelas diversas civilizações, sobre as quais possuímos registos históricos. Correia (1997) menciona os relatos de segregação existentes em culturas da antiguidade, como Esparta, Grécia e Roma, relativamente à crueldade sobre as pessoas que não correspondiam ao idealismo estético cultivado por estes povos. Em oposição, “a difusão do cristianismo, passou a protegê-los e a compadecer-se deles.” (Kirk e Gallagher, 1991, p.6)

Na Idade Média a deficiência era encarada como uma manifestação sobrenatural, normalmente demoníaca, pelo que a prática do exorcismo e do infanticídio, foi amplamente incentivada por parte de instituições religiosas e autoridades régias até ao século XVII.

A ignorância das populações face à diferença, associada a um certo fanatismo religioso, contribuiu para a institucionalização de milhares de pessoas portadoras de deficiência em toda a Europa, as quais partilhavam celas de prisões, hospícios e orfanatos com criminosos e outros marginalizados pela sociedade.

Realizando um “salto” temporal até ao século passado, Simon (1988) refere que o regime nazi liderado por Adolfo Hitler, terá levado a cabo a segregação em instituições estatais e posterior extermínio de mais de cem mil pessoas com deficiências físicas e perturbações mentais.

Bautista (1997) situa o “nascimento” da Educação Especial por volta dos finais do século XVIII, no qual o francês Itard (1775-1838) preconiza a tentativa de educar Victor, uma criança com atraso global de desenvolvimento, encontrada nas florestas de Aveyron.

Esta viragem conceptual surge numa época ainda marcada pelo desconhecimento das problemáticas associadas à deficiência e pela rejeição das pessoas portadoras de qualquer forma de diferença, face ao considerado como normal à luz da concepção divina vigente.

Embora a maioria dos países europeus praticasse políticas de segregação da pessoa com deficiência, entre os séculos XVI e o século XIX, há a registar durante este período, alguns exemplos notáveis no domínio da educação, nomeadamente no campo da deficiência auditiva, Ponce de Leon (1509-1584), Juan Bonet (1579-1633), Charles l’Epée (1712-1789), Valentin Haudy (1745-1822) e Louis Braille (1806-1852), relativamente à educação de crianças com deficiência visual.

O crescente reconhecimento da necessidade em prestar apoio a pessoas com deficiência deu origem ao surgimento de instituições encarregues de afastar ou proteger a pessoa deficiente, como alguns assim o entendiam na época, do contacto supostamente prejudicial com indivíduos sem deficiência aparente.

Numa segunda fase da evolução histórica da Educação Especial, Madureira e Leite (2003), referem que a perspectiva assistencial irá imperar na Europa até ao início do século XX, originando a criação de inúmeras instituições especializadas, de carácter religioso ou estatal, com o intuito de cuidar, tratar ou proteger em termos médicos e sociais a pessoa deficiente.

No entanto, verificaram-se neste período alguns exemplos significativos, no que concerne à preocupação em desenvolver métodos de ensino e trabalhos de investigação

no âmbito das diversas perturbações conhecidas, sobretudo sobre o tipo, grau e avaliação das capacidades intelectuais, motoras, auditivas e visuais de cada indivíduo.

Como exemplos desta fase, Bautista (1997) menciona os trabalhos de Pinel (1745-1826) e Esquirol (1722-1840), no campo médico da deficiência mental; Séguin (1812-1880) e Itard (1775-1838), no desenvolvimento de estudos de índole pedagógica, com o objectivo de educar crianças deficientes.

Os sucessivos avanços no domínio das técnicas e terapias médicas, o desenvolvimento de escalas e testes de avaliação da inteligência humana por Galton (1822-1880) e Binet (1857-1911), bem como as teorias da “pedagogia científica” de Montessori e Decroly, impulsionaram ainda mais a intervenção na área da Educação Especial e contribuíram para inúmeras reformas educativas na Europa.

No início do século XX, mais concretamente nas décadas entre as duas guerras mundiais, os diferentes estados europeus tomam consciência da necessidade em prestar uma educação básica às classes sociais mais desfavorecidas, dando lugar à obrigatoriedade e massificação da escolarização.

Neste contexto, proliferam as escolas especiais frequentadas por alunos com deficiências diagnosticadas ou reveladores de atrasos impeditores de seguir a aprendizagem nas escolas regulares. Em Portugal, foi criado o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa (1915), mais tarde denominado Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, que durante várias décadas desempenhou um importante papel nesta área de investigação e intervenção “não só ao nível do atendimento de crianças mas também na formação de professores especializados.” (Mesquita, 2001, p.102)

Estas escolas especiais, embora separadas das escolas do ensino regular frequentadas por crianças “normais”, distinguiram-se e especializavam-se pelo tipo de atendimento que prestavam, bem como pelo desenvolvimento de técnicas, métodos e programas de ensino específicos, conforme as características de cada problemática educacional. Enfim, estávamos perante “um subsistema de Educação Especial diferenciado, dentro do sistema educativo geral.” (Bautista, 1997, p.24)

Progressivamente, a Educação Especial passa a ser alvo do interesse dos governantes na fase posterior à Segunda Guerra Mundial, fruto de teorias sociológicas/antropológicas revolucionárias, desenvolvidas até meados dos anos setenta,

e de movimentações sociais de pais de crianças segregadas em relação às não portadoras de deficiência, em termos sociais e escolares.

Da possibilidade da pessoa diferente vir a ter uma vida tão normal quanto possível (Bank-Nikkelsen, 1969), surgiu o conceito de “normalização”, com efeitos legislativos inovadores na Dinamarca.

Por outro lado, a difusão dos ideais da normalização através de trabalhos publicados por diversos autores, as deliberações de diversos tribunais norte-americanos contra actos de segregação educativa de crianças com deficiência, a publicação da Public Law 94-142, nos Estados Unidos da América, em 1975, o Warnock Report em Inglaterra (1978), permitirão a generalização de mudanças nos diversos sistemas educativos ocidentais, conducentes a experiências integradoras destas crianças em escolas regulares, conferindo-lhes, segundo Fonseca (1980, p.14) “as mesmas condições de realização e de aprendizagem sociocultural, independentemente das condições, limitações ou dificuldades que o ser humano manifeste.”

Bautista (1997) refere, ainda, outros factores que contribuíram para o nascimento da “Educação Integrada”, tais como: o ambiente restritivo, empobrecedor e contraproducente em termos educativos a que estas crianças estavam sujeitas; a relação custos/eficácia para a criança e sociedade; para além dos movimentos dos direitos humanos, contestatários da discriminação e segregação de crianças com necessidades específicas. No entanto, manteve-se a institucionalização de crianças com deficiências graves e com necessidade de apoio médico permanente, que ainda se verifica actualmente em muitos países.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais emanado do Relatório Warnock (1978) passa a estar associado ao movimento da integração escolar e implicou a disponibilização de recursos adequados às características de cada criança com NEE, a elaboração de currículos especiais ou adaptados aos estilos e ritmos de aprendizagem das mesmas, bem como uma reflexão e acção sobre o ambiente social e emocional em que decorre o processo educativo.

A filosofia subjacente à ideia de integração é definida como “um conceito que pretende, sempre que possível, a colocação da criança com NEE, junto da criança dita “normal”, para fins académicos e sociais, e meio menos restritivo possível...” (Correia, 1999, p.19)

Birtch (1974), citado por Bautista (1997, p.29), propõe um conceito de integração escolar, definido ”como um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objectivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem.”

Madureira e Leite (2003, pp.22-23) apresentam quatro níveis de integração da criança com NEE, nomeadamente:

-Integração Física- as crianças frequentam escolas especiais, existindo alguma convivência e partilha de espaços.

-Integração Funcional- utilização de recursos, espaços e tempos comuns para todos os alunos, indiferentemente da sua condição escolar.

-Integração Escolar- inserção de alunos com necessidades educativas especiais em classes do ensino regular, a tempo parcial ou total.

-Integração na Comunidade- desenvolvimento de actividades de estimulação do envolvimento da pessoa com deficiência fora do âmbito da escola, desde a infância até à idade adulta.

A implementação da integração escolar no sistema educativo regular veio contribuir para a elaboração de legislação em diversos países do mundo.

Assim, os alunos com necessidades educativas especiais passaram a fazer parte do objectivo primordial da escola, como estipula a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº46/86 de 14 de Outubro, que no artigo 7º, refere que esta deve promover o “desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades (...) criar condições para sucesso escolar e educativo de todos os alunos.”

A publicação em Portugal do Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto e do Despacho nº173/ME/91, de 23 de Outubro, conduziram as escolas à definição de algumas das seguintes medidas:

- a identificação de atribuição de responsabilidade educativas aos diferentes intervenientes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE;
- o tipo de serviços médicos a disponibilizar aos alunos com NEE;
- os apoios educativos a prestar por docentes especializados;
- os níveis de integração dos alunos com NEE, considerando um limite máximo de discentes para a constituição de turmas;
- a aplicação de medidas educativas mais integradoras e menos restritivas;

- a elaboração de programas escolares e objectivos programáticos a atingir pelos alunos com NEE;
- a participação dos pais no processo educativo destes alunos;
- a necessidade em realizar uma transição para a vida activa após a escolaridade obrigatória.

Como referem Madureira e Leite (2003), embora esta legislação tenha sido considerada histórica para a Educação Especial no nosso país, muitos foram aqueles que questionaram a sua aplicação, devido a inúmeros aspectos, sobretudo: a falta de recursos físicos, materiais e humanos adequados ao atendimento destes alunos; a responsabilização dos professores titulares de turma na aprendizagem dos alunos com NEE; a falta de articulação entre o sistema regular e os serviços de Educação Especial. Como salientam estas autoras, citando Vieira (1995), a existência de outros factores, como a melhoria da organização das escolas, a atitude dos professores face à diferença, a gestão da prática lectiva, a programação individualizada e a diferenciação pedagógica, facilitaram o processo de integração das crianças com NEE em Portugal.

No entanto, a perspectiva integrativa não correspondia às verdadeiras necessidades sociais e escolares dos alunos com NEE na sua globalidade. No entender de Rodrigues (2001, p.18), “a escola integrativa, veio alertar a escola tradicional para a diferença, fica francamente aquém do objectivo de integrar todos os alunos, conseguindo, quando muito, resultados na integração de alunos com alguns tipos de deficiência.”

A implementação da perspectiva integrativa das crianças com deficiência nas escolas regulares foi, durante algumas décadas, motivo de controvérsias e discussões contra ou a favor da mesma. Simon (1988) refere que por um lado se defendia a necessidade das crianças com NEE estarem em contacto com o quotidiano da vida real e com outras crianças sem deficiência. Contudo, os argumentos de oposição à integração, centravam-se na incapacidade da escola oferecer serviços assistenciais, recursos humanos e materiais adequados para responderem com eficácia a esta “mudança” no paradigma educativo.

Um novo ponto de viragem na evolução da Educação Especial e da Educação em geral, surgiu com a assinatura da Declaração de Salamanca em 1994, contando com o compromisso dos países que a assinaram, incluindo o estado português, no sentido de

desenvolver um conjunto de medidas que permitissem a construção de uma “Escola de Todos e para Todos”.

Rodrigues (2001, p.19) refere-se a esta declaração como ”uma verdadeira ”magna carta” da mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva.

A contestação à mudança é um traço característico de todas as classes profissionais, incluindo a dos professores, pelo que não foi de estranhar uma certa “ansiedade” ou “revolta” de alguns sectores da classe docente, após a publicação do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro (que abordaremos mais adiante), prevendo a conversão das Escolas de Educação Especial em Centros de Recursos Educativos e a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais que as frequentam, nas escolas do ensino regular.

A filosofia da “Escola Inclusiva” tem como princípio a valorização da diversidade, encarando-a como um factor enriquecedor do processo de ensino e de aprendizagem, procurando, deste modo, maximizar os recursos humanos e materiais existentes nas escolas e, desta forma, serem colocados ao serviço de todos os alunos, sem excepção.

Para Ainscow (1997), a escola inclusiva opõe-se ao conceito de escola tradicional, já que defende um ambiente de aprendizagem no qual a diferenciação pedagógica e curricular são factores fundamentais na valorização das “diferenças” dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, face ao que alguns consideram a normalidade.

Acerca da importância da diferenciação pedagógica no processo de ensino da criança com NEE, Madureira e Leite (2003, p.23) consideram que “Se queremos uma “escola para todos” e não apenas para o tal “cliente ideal”, temos de aceitar o desafio de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender...”

Roldão (2003) considera que a execução da diferenciação curricular deverá ter em conta o modo de aprender e o contexto em que se situa cada aluno, a organização do ensino na sala de aula, atendendo à diversidade das situações de aprendizagem e a legitimidade social do conjunto de competências que estes serão portadores, posteriormente à sua “passagem” pela instituição escolar.

A diferenciação pedagógica efectiva, assente em princípios de flexibilidade do currículo, como afirma Tomlinson e Allan (2002), organiza-se como uma resposta proactiva do professor perante as necessidades individuais dos alunos, que poderão traduzir-se em alterações personalizadas dos conteúdos, dos processos e dos produtos de aprendizagem.

O aproveitamento positivo da diferença pode significar a estruturação de condições que favoreçam a melhoria, não só do ambiente educativo, da actividade e participação dos alunos com dificuldades nos vários domínios do desenvolvimento humano, mas também, do próprio docente, já que a exigência em atender às necessidades educativas destes alunos poderá traduzir-se numa melhoria substancial do seu desempenho profissional e conseqüente enriquecimento da qualidade do sistema educativo.

Sailor (1991), referido por Correia (2008), considera que a inclusão apresenta seis pilares conceptuais imprescindíveis à exequibilidade desta filosofia educativa, nomeadamente:

a) Sempre que possível, todos os alunos devem aprender em escolas das localidades em que residem, considerando que será uma forma eficaz de promover a inclusão social da criança com NEE nas actividades/projectos desenvolvidos na sua comunidade local, bem como desenvolver sentimentos de identidade e pertença a uma grupo de amigos;

b) A partilha da responsabilidade em educar as crianças com NEE por todos os professores de uma escola, de maneira a evitar situações de “gueto” ou marginalização destes alunos no seio da comunidade educativa. Assim, promover-se-á a convivência entre todas as crianças, de modo a que estas aprendam a lidar com a diferença e, progressivamente, sejam eliminadas atitudes ou concepções de estigmatização em relação à deficiência;

c) A erradicação de fenómenos de rejeição de alunos com NEE em virtude da natureza ou grau da deficiência apresentada, deve ser um princípio obrigatório de actuação e funcionamento de qualquer escola;

d) Os alunos com NEE devem receber a sua aprendizagem em turmas do ensino regular, tendo em conta que a heterogeneidade das classes constitui um elemento facilitador da aceitação da diferença. Por outro lado, deve ser privilegiada a aprendizagem em contexto da sala de aula, junto de alunos da mesma faixa etária e com

o professor titular de turma do aluno, beneficiando de recursos e materiais adequados às suas características educacionais, bem como de metodologias e estratégias de ensino diferenciadas;

e) O desenvolvimento de estratégias educacionais assentes em modelos de ensino que fomentem o espírito de partilha, colaboração e cooperação entre pares, criando oportunidades e experiências de crescimento pessoal, que estimulem em simultâneo a formação cívica de todos os alunos;

f) Os serviços de Educação Especial devem focalizar a sua atenção e intervenção educativa, não apenas nos alunos com NEE, mas também naqueles que, por vezes revelam dificuldades ligeiras de aprendizagem ou, como salienta Correia (1999), junto dos que apresentam problemas de integração social, resultantes de factores associados a famílias com problemas de toxicod dependência, analfabetismo ou pobreza extrema.

As mudanças estruturais a realizar nas nossas escolas, como propõe a Declaração de Salamanca (1994), implicam que estas consigam responder às necessidades individuais de todos e, desta forma, incentivar e valorizar a participação de todos na construção de uma sociedade melhor.

Correia (1999) refere que o conceito de educação inclusiva baseia-se na conjugação harmoniosa de um conjunto de princípios inseparáveis, tais como:

- todos os alunos devem aprender juntos e em ambientes o mais inclusivos possível, indiferentemente da sua cultura, religião, classe social, idade, género, capacidades intelectuais e língua materna;

- todos os alunos revelam potencialidades para desempenhar uma função na sociedade a que pertencem;

- todos os alunos devem beneficiar de serviços de apoio que contribuam para o seu sucesso académico, pessoal e social, nomeadamente: apoio educativo, serviços de saúde e segurança social;

- todos os alunos devem beneficiar de uma educação ajustada às suas necessidades, capacidades, motivações, ritmos e estilos de aprendizagem, bem como de um currículo escolar, que seja adequado para uma transição eficaz para a vida activa;

- todos os alunos devem ter a oportunidade de realizar actividades na comunidade envolvente, quer sejam de carácter profissionalizante, sociais ou de simples lazer.

Correia (2003) assinala outros aspectos de extrema importância na implementação do espírito da inclusão no sistema educativo que passam

obrigatoriamente pela inclusão dos professores e dos pais neste processo. Assim, atendendo a premissas que dizem respeito aos alunos com NEE, devemos considerar que:

- deve existir uma interligação estreita entre os profissionais de educação, pais dos alunos e a comunidade local que os acolhe, no sentido de serem estabelecidas linhas de colaboração/cooperação que permitam a partilha de decisões conjuntas sobre os recursos e apoios a disponibilizar aos seus educandos.

-os apoios a prestar aos alunos com NEE devem ser disponibilizados, apenas e estritamente quando necessários e em ambientes normalizados, nomeadamente junto do seu grupo-turma. Nesta perspectiva, a publicação do Despacho Conjunto nº105/97, de 30 de Maio, foi um contributo para que as escolas reunissem melhores condições de resposta a toda complexidade e diversidade de situações educativas, já que permitiu a organização de redes de apoio educativo por parte de docentes especializados em Educação Especial.

Cadima (1998) refere que os apoios educativos prestados nas escolas regulares pretendem "garantir uma igualdade de oportunidades que permita o sucesso de todos os alunos...".(p.12)

Assim, passaram a ser respeitados os seguintes aspectos:

-as escolas devem considerar os pais dos alunos com NEE como parceiros nas decisões a tomar sobre o percurso curricular dos seus educandos, na implementação de metodologias que tenham significado efectivo, de modo a estimular o envolvimento dos alunos na aprendizagem, o desenvolvimento, participação e autonomia dos mesmos perante o futuro em sociedade;

-as estruturas estatais, concretamente ao nível do Ministério da Educação, deverão dispor de mecanismos que facilitem a aquisição de materiais ou a contratualização de serviços que respondam à diversidade da população com NEE que frequentam as escolas portuguesas.

Ainscow (1997, p.27) considera o conceito de escola inclusiva muito mais abrangente do que o atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais, ou seja, estes fazem "parte integrante dum processo mais vasto de aperfeiçoamento da escola...", já que este "espaço" onde se desenrola a acção educacional, deve congrega todos os alunos em geral e nenhum em particular.

Numa perspectiva de paralelismo teórico com este autor, Bénard da Costa (1999) propõe uma reformulação conceptual da escola actual, que implica garantir a educação e a justiça social para todos os que nela coexistem. Esta mudança dependerá de uma “transferência” efectiva da perspectiva educativa (centrada na criança) em que assentou durante anos a ideia de integração da criança com NEE, para uma perspectiva centrada no currículo.

Porter (1997) observa esta mudança curricular nos processos de aprendizagem, nos conteúdos e nas relações interpessoais entre os actores educativos perante a necessidade de proporcionar “um ensino com níveis diversificados e que dê aos alunos de todos os níveis oportunidade de se desenvolverem de forma positiva nas actividades da classe.” (p.44)

Em termos de perspectiva inclusiva, Madureira e Leite (2003, p.35) evidenciam a necessidade da escola desenvolver processos de inovação e mudança curricular, devendo existir a capacidade de reconhecer e satisfazer as necessidades educativas dos alunos, valorizando “os factores contextuais, culturais e estruturais inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.”

Wang (1997) defende que o acesso ao currículo é uma forma de garantir a equidade de oportunidades educativas para que todos os alunos possam aprender juntos. Para tal, é imperioso abandonar uma certa rigidez curricular em termos de política educativa e adoptar uma nova postura de flexibilidade perante a aprendizagem, enquanto pedra basilar do currículo.

Para Ainscow (1997), a condução de políticas inclusivas requer:

- uma liderança eficaz por parte dos responsáveis da gestão, organização e coordenação da escola e dos diversos organismos pedagógicos que a constituem;
- o envolvimento e participação de todos: professores, alunos, pais e restante comunidade educativa, na tomada de decisões e orientações da escola;
- o estabelecimento de níveis de colaboração e cooperação entre profissionais de educação, relativamente à planificação de actividades ajustadas, não apenas a alunos que atingem o sucesso educativo previsto pelo programa regular, mas também para alunos com problemas de aprendizagem, associados a deficiências permanentes ou outros com dificuldades temporárias de aprendizagem;
- o desenvolvimento de atitudes e práticas dos professores que os conduzam à tomada de consciência sobre os benefícios da investigação-acção e da reflexão sobre a

actividade lectiva desenvolvida com os alunos, bem como sobre os resultados de aprendizagem alcançados, tendo em conta as características do público-alvo e os aspectos que devem ser revistos ou alterados na sua intervenção educativa.

A colaboração e cooperação no seio da escola é entendida por Madureira e Leite (2003) como uma consequência das políticas direccionadas para a sua autonomia. A autonomia visa, desta forma, que a escola seja encarada enquanto instituição que deve ser capaz de se desenvolver perante as condições que lhe são proporcionadas e na comunidade em que se insere, para além de responder às necessidades dos alunos que a frequentam, aos objectivos educativos governamentais ao nível nacional, ao projecto educativo de escola e, num âmbito mais restrito, ao projecto curricular de cada turma. O desenvolvimento de formas de autonomia da escola contribuirá para que esta se submeta a mecanismos de avaliação interna e externa.

Cada vez mais é pedido aos professores que tomem parte na resolução de problemas relacionados com a vida da escola, quer seja através da tomada de decisões ou pela apresentação de propostas individuais que contribuam para a melhoria da qualidade da organização e ensino proporcionado aos alunos.

A aquisição de competências de carácter ético, como a aceitação da opinião dos seus pares, ou a capacidade de negociação de acordos são factores fundamentais para a implementação da perspectiva inclusiva nas escolas portuguesas.

Perrenoud (2000), citado por Madureira e Leite (2003), refere que o trabalho em equipa é uma necessidade absoluta para a sobrevivência da escola actual. Embora seja um processo que poderá ser considerado longo e gradual, visto que nele serão questionadas crenças, valores, competências em termos de relacionamento interpessoal e conhecimentos dos diferentes profissionais de educação; o seu sucesso dependerá da capacidade dos professores em aderirem, não por imposição externa ou decreto legislativo, mas de forma autónoma e voluntária.

César (2003) considera que numa “escola de todos e para todos”, as acções de cada um dos seus elementos influenciam os desempenhos dos restantes membros da comunidade educativa (alunos, professores, pais, funcionários), já que estes não devem actuar de forma isolada. Os participantes no processo inclusivo devem atender à coerência pedagógica do contrato didáctico, manifestado no significado intersubjectivo atribuído aos discursos, às expectativas dos actores educativos e às dinâmicas que se desenvolvem num ambiente de verdadeira partilha.

Mas, como salienta Ruivo (2009), é preciso que as políticas governamentais devolvam aos professores os estímulos e as motivações necessárias, para que estes se envolvam no desenvolvimento das suas próprias “capacidades pessoais e profissionais”.

A recente publicação do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, entre outras alterações legais, veio reforçar este princípio de funcionalidade das escolas, já que o processo de avaliação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente (NEEP) e consequentes respostas educativas no âmbito dos serviços de Educação Especial ou outros a disponibilizar para a promoção do seu sucesso educativo, dependerá do envolvimento de todos os professores, em conjunto com as famílias e outros técnicos exteriores à escola, não sendo apenas da responsabilidade dos docentes de Educação Especial.

Em suma, parece-nos relevante estabelecer a síntese da evolução da escola, através do seguinte quadro proposto por Rodrigues (2001, p.20):

Escola Tradicional	Escola Integrativa	Escola Inclusiva
Indivíduo abstracto	Categorias	Indivíduos e grupos
Produto	Produtos diferentes	Processos
Uniformização	Dicotomia metodológica	Diferenciação
Currículo construído	Dicotomia curricular	Currículo em construção

Quadro 1-As diferentes dimensões conceptuais da escola.

1.2- O Papel do Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto na integração dos alunos com NEE

“O Decreto-Lei nº319, publicado no Diário da República de 23 de Agosto de 1991, vem preencher uma lacuna legislativa, há muito sentida, no âmbito da Educação Especial, actualizando, alargando e precisando o seu campo de acção. As escolas passam a dispor de suporte legal para organizar o seu funcionamento no atendimento a crianças com NEE, o que representa já a assunção dos direitos que, progressivamente, o país terá de garantir à população escolar com NEE.” (Correia, 1999, p.29)

No sentido de responder aos anseios da Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelecidos pela Lei nº46/86, de 14 de Outubro, a publicação do Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto, marcou um ponto de viragem na Educação em Portugal, ao debruçar-se sobre aspectos há muito questionados, em diversos países ocidentais, relativamente ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A preocupação governamental em acompanhar e implementar reformas educativas mais integradoras dos alunos com NEE nas escolas regulares, perante as quais o nosso país ainda era “alheio”, é expressa na seguinte transcrição:

“A evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, que se tem processado na generalidade dos países, as profundas transformações verificadas no sistema educativo português (...) as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado e, finalmente, a experiência acumulada durante estes anos levam a considerar os diplomas vigentes ultrapassados e de alcance limitado.” (Ministério da Educação, 1992, p.18)

O objectivo fundamental da sua aplicação, como refere o preâmbulo desta Lei, é regular “a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares...”, eliminando a categorização destes alunos feita a partir de terminologia do foro médico, devendo o seu atendimento educativo passar a basear-se em critérios exclusivamente de carácter pedagógico.

Embora a legislação pretendesse contribuir para a atenuação ou abolição de conceitos socialmente conotados com a discriminação de que eram alvo os indivíduos

portadores de deficiência, a palavra “deficiência” é mencionada frequentemente ao longo do texto legislativo.

Por outro lado, os factores decorrentes da evolução histórica da Educação Especial, como pudemos constatar no capítulo anterior, contribuíram para a adopção e introdução da expressão “alunos com necessidades educativas especiais”, neste documento legal e na legislação que veio a ser publicada posteriormente.

A abertura e responsabilização da escola pública perante os alunos com necessidades educativas especiais ou com dificuldades de aprendizagem, o apelo aos pais destes alunos para participarem na educação dos seus educandos, a criação de ambientes e medidas educativas o menos restritivas possíveis, são sinónimos da idealização de uma “escola para todos”, filosofia educativa que veio a ser aprofundada e difundida na “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos” (1990) e com a assinatura da “Declaração de Salamanca”(1994), por parte do governo português.

No sentido de se estabelecer a compreensão e importância do Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto, na evolução do nosso sistema educativo, parece-nos imprescindível a análise detalhada do texto que o fundamenta.

Assim, este diploma publicado pelo Ministério da Educação é constituído por vinte e quatro artigos que determinam:

- Os serviços educativos, médicos ou sociais a disponibilizar aos alunos;
- As medidas educativas a aplicar no âmbito do currículo;
- Os recursos humanos e materiais existentes ou a adquirir;
- A identificação e funções dos diversos agentes educativos implicados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE;
- Os processos de avaliação, certificação, transição para a vida activa dos alunos;
- As etapas e prazos legais a cumprir na aplicação do documento legal.

Deste modo, o artigo 1º do Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto, refere que o diploma aplica-se a todos os alunos com NEE a frequentar os ensinos básico e secundário em escolas públicas.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem foram inicialmente abrangidos pelas medidas educativas e apoio no âmbito dos serviços de Educação Especial, sendo denominados de alunos com necessidades educativas especiais de carácter temporário, já que se previa que ao fim de algum tempo e através de apoios específicos, estes superassem as suas dificuldades, numa ou várias áreas curriculares (resultantes na

maioria dos casos de problemas de desencontro com a cultura escolar ou provenientes de meios sociais desfavorecidos) e pudessem vir a acompanhar o currículo regular, sem a necessidade de serem efectuadas quaisquer alterações ao nível do currículo, frequência escolar ou avaliação.

Progressivamente, o Ministério da Educação passou a adoptar uma perspectiva que considerava o atendimento a estes alunos fora da intervenção da Educação Especial, nomeadamente, através de um conjunto de procedimentos legais e recursos de “recuperação, acompanhamento e desenvolvimento”, inscritos no Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de Outubro.

Assim, apenas os alunos com necessidades educativas especiais que assumiam um carácter permanente, deviam beneficiar da aplicação da legislação em vigor, como refere o artigo 10º do Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, pelo facto de:

“apresentarem incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde.”

A criação do conceito “regime educativo especial” (artigo 2º) dentro do regime educativo comum, assumiu uma forma de adaptar as condições de aprendizagem (o mais integradoras possíveis), de modo a evitar a aplicação de medidas que limitassem ou restringissem o percurso escolar do aluno, ou seja, “a escola deve desenvolver todas as diligências para responder aos problemas do aluno antes de propor o seu encaminhamento para serviços de educação especial.” (Correia, 1999, p.30)

Neste sentido, o regime educativo especial propunha uma variedade de medidas educativas a aplicar e a desenvolver com os alunos com NEE, consoante as situações concretas, a frequência e o alcance dos objectivos gerais de cada ciclo de estudos do regime educativo comum, as quais passamos a destacar:

a) Equipamentos especiais de compensação- O tipo de equipamentos a que se refere a medida podem ser considerados materiais didácticos específicos para um indivíduo ou grupo com características de funcionalidade semelhantes, tais como: livros em Braille ou ampliados, material audiovisual ou software educativo desenvolvido para a estimulação da leitura, escrita e cálculo mental, em alunos com limitações acentuadas ao nível cognitivo ou sensorial.

O artigo 3º refere, ainda, a necessidade de serem proporcionados aos alunos com NEE equipamentos de compensação, nomeadamente: auxiliares ópticos ou acústicos, material informático adaptado, cadeiras de rodas, próteses, máquinas de escrever Braille, etc.

Exceptuando nas escolas de Educação Especial, nem sempre se verificou a dotação das escolas públicas de equipamentos adequados a alunos com as mais diversas problemáticas, sendo muitas vezes a sua falta colmatada através de acções da iniciativa de professores e pais de alunos, no sentido de os adquirirem, recorrendo a actividades de carácter solidário ou a instituições privadas que demonstrassem interesse em participar na aquisição destes equipamentos. O mesmo se verificou relativamente a materiais didácticos de apoio ao ensino e à aprendizagem, quer em suporte papel ou noutro material, quer no que concerne a programas informáticos, na maioria das vezes elaborados pelos próprios professores dos alunos;

b) Adaptações materiais- Neste domínio, o artigo 4º prevê a eliminação de barreiras arquitectónicas, a adaptação do mobiliário escolar e das instalações das escolas às necessidades dos alunos, sobretudo para aqueles que apresentem problemas de mobilidade e de acessibilidade aos diversos serviços que a escola dispõe.

A aplicação desta medida ao nível do parque escolar, bem como em todo o espaço “social” no qual os indivíduos com limitações motores se movimentam, adquiriu uma dimensão de necessidade evidente, aos longos dos últimos anos, fruto de “campanhas de cidadania” que despertaram nos cidadãos e nos governantes a necessidade em criar as condições para que todos possam participar na sociedade na qual se inserem, beneficiando dos recursos que nela existem.

Nas escolas tem vindo a verificar-se algumas mudanças significativas no que respeita a instalações, sobretudo, na adaptação de casas de banho, construção de rampas de acesso aos pavilhões escolares, instalação de elevadores de cadeiras de rodas, entre outras possibilidades.

c) Adaptações curriculares- O artigo 5º considera como adaptações do currículo comum, a redução parcial das aprendizagens previstas em determinado ano de escolaridade ou a dispensa de actividades impossíveis de praticar, devido às limitações dos alunos. Estas adaptações não podiam pôr em causa a aquisição das competências gerais de ciclo e eram aplicadas quando as medidas previstas pela alínea a) não eram suficientes para promover o sucesso educativo dos alunos.

As adaptações podiam ser efectuadas sobre uma ou mais áreas curriculares disciplinares e pelo período de tempo que se considerasse necessário para que os alunos atingissem as aprendizagens esperadas;

d) Condições especiais de matrícula- De modo a promover a efectiva integração do aluno na escola, esta alínea previa que a criança com NEE pudesse frequentar a escola do seu local de residência ou aquela que oferecesse as condições/equipamentos adequados às suas características de aprendizagem. Previa, ainda, que a matrícula pudesse ser feita independentemente da idade do aluno, podendo ser adiada a sua frequência no 1ºCiclo do Ensino Básico, devido a atraso global de desenvolvimento efectivamente comprovado e dependente da autorização do encarregado de educação do aluno;

e) Condições especiais de frequência- Esta medida propunha a frequência escolar através da selecção de disciplinas por ano de escolaridade, no caso de alunos dos 2º/3ºciclos e secundário, que acompanhassem o currículo comum, tal como estabelece o artigo 7º;

f) Condições especiais de avaliação- Esta medida educativa pressupunha um conjunto de alterações significativas em relação aos procedimentos adoptados para a avaliação de alunos com NEE, concretamente:

- no tipo de prova/teste ou instrumento utilizado;
- na forma ou meio de expressão do aluno;
- na periodicidade e na duração com que se realizassem os momentos de avaliação ou mesmo no local onde estes se desenrolassem (artigo 8º).

Assim, consideremos alguns exemplos mais comuns adoptados na aplicação desta medida educativa:

- conceder tempo suplementar ao aluno para completar o teste;
- permitir que o teste fosse realizado com a orientação de outro professor;
- possibilidade da sua avaliação ser realizada fora da sala de aula, sempre que esta estratégia permitisse a atenção e concentração do aluno;
- caso fosse necessário, o teste poderia não ser realizado todo no mesmo dia, podendo ser repartido por vários momentos da semana;
- valorização da sua participação na avaliação contínua, formativa, sumativa, tendo por base a oralidade do aluno;
- leitura dos enunciados dos testes por parte dos professores;

- simplificação das questões nos testes de avaliação, adaptando-as ao nível de funcionalidade, ritmo e estilo de aprendizagem do aluno.

g) Adequação na organização de classes ou turmas- O ponto três do artigo 9º, refere que na constituição nas turmas devia ser observado um número máximo de vinte alunos, na qual poderiam estar incluídos até dois alunos com NEE por turma, sobretudo quando se verificasse a necessidade de atendimento individualizado e contínuo a estes alunos, por parte do professor titular de turma;

No entanto, este princípio nem sempre foi devidamente aplicado, sendo do conhecimento dos profissionais de educação, a existência de situações em escolas portuguesas, em que as turmas eram constituídas por um número elevado de alunos com NEE e frequentemente sem beneficiarem de serviços de apoio adequados.

h) Apoio pedagógico acrescido- Consistia em apoios lectivos suplementares de carácter temporário a alunos com NEE, podendo ser realizado individualmente ou em pequenos grupos (artigo 10º). Embora não existindo referências concretas sobre este assunto no diploma em questão, a medida foi sendo aplicada ao longo dos últimos anos, no ensino Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, quando o objectivo da medida era proporcionar apoio específico por um docente da disciplina ou não, em horário posterior à carga lectiva semanal, situação prevista apenas para os 2º/3º ciclos e secundário;

i) Ensino Especial- A aplicação desta medida ao nível do currículo do aluno com NEE, dependia da organização do seu “projecto educativo”, no sentido de desenvolver a sua plena autonomia pessoal. Sendo uma medida encarada como bastante restritiva em termos curriculares, possibilitava ao aluno o prosseguimento dos seus estudos através de um:

-Currículo Escolar Próprio- Partindo do currículo estabelecido para o ensino regular, devendo ser adaptado às condições de aprendizagem de cada aluno, conforme as limitações à participação apresentadas. Os alunos que possuíam este tipo de currículos poderiam beneficiar de mais tempo de permanência num determinado nível de ensino, de modo a atingirem os objectivos gerais previstos no final de cada ciclo de escolaridade;

-Currículo Alternativo- Este modelo de aprendizagem consistia na substituição do currículo comum, para se basear no desenvolvimento de actividades que permitiam ao aluno explorar os seus interesses pessoais, partindo de competências funcionais, no

sentido de criar condições para que este transitasse para a vida activa e desempenhasse uma tarefa profissional ou ocupação, de forma a sentir-se integrado socialmente. Segundo o artigo 20º, este tipo de currículos não permitiam ao aluno transitar para o ensino secundário, sendo-lhe atribuído um certificado contendo as competências atingidas durante a escolaridade obrigatória.

A aplicação da alínea i) Ensino Especial podia ser realizada em acumulação com as restantes medidas previstas no artigo 2º do regime educativo especial, à excepção da alínea c) Adaptações curriculares.

Quando as medidas educativas aplicadas, os serviços e recursos disponibilizados fossem insuficientes para responder às necessidades educativas de um determinado aluno, o artigo 12º considera que os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) da escola e os serviços de saúde escolar, deviam proceder ao encaminhamento do aluno para a frequência de uma instituição de Educação Especial.

Parece-nos relevante salientar, que apesar de na maioria das escolas portuguesas estes serviços não terem chegado a ser implementados, tendo estas de recorrer a protocolos de colaboração com hospitais, centros de saúde e outras instituições de âmbito médico, a criação dos SPO foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº190/91, de 17 de Maio, com o objectivo de apoiar as escolas no atendimento aos alunos dos diversos níveis de ensino, em cooperação com os serviços educativos, médicos e sociais existentes.

O papel do órgão de gestão da escola ou agrupamento no processo de integração dos alunos com NEE foi reforçado e delineado pelo artigo 13º, relativamente:

- à aplicação do regime educativo especial solicitado pelos professores dos alunos com NEE ou organismos da sua escola;
- ao encaminhamento dos alunos para instituições específicas, quando a sua escola não reunia as condições educativas desejáveis;

A apresentação de propostas informais aos órgãos de gestão que melhorassem as condições de aprendizagem de alunos com NEE, podiam ser feitas por professores do ensino regular ou ensino especial, quando as situações não apresentassem grande complexidade. Por outro lado, as situações mais complexas deviam ser analisadas pelo SPO da escola, a pedido do órgão de gestão, resultante de proposta apresentada pelos professores do aluno e exigindo especialização de procedimentos na avaliação destes alunos.

Perante a inexistência destes serviços na escola, as funções de avaliação dos alunos com NEE, deveriam ser asseguradas por uma equipa designada pelo órgão de gestão, a qual deveria ser composta, segundo o artigo 22º, por:

- um representante do órgão de gestão;
- o professor do aluno ou director de turma;
- um professor de Educação Especial;
- um psicólogo (sempre que possível);
- um elemento da equipa de saúde escolar.

A implementação de medidas do regime educativo especial implicava a elaboração de um Plano Educativo Individual (PEI) por parte do SPO ou equipa que o substituía, no qual deviam estar incluídos dados, como menciona o artigo 15º, referentes:

- a identificação do aluno, o resumo da sua história escolar e a referência à implementação de medidas já aplicadas;
- as potencialidades, aquisições e problemas do aluno;
- diagnóstico médico ou informações dos serviços de saúde escolar;
- as medidas do regime educativo especial e sistema de avaliação a aplicar, bem como a referência aos participantes na elaboração do PEI;
- a orientação das áreas curriculares e conteúdos a desenvolver com o aluno e os serviços que devia beneficiar, sempre que este fosse abrangido pela medida educativa, alínea i) Ensino Especial.

Esta medida aplicava-se, como foi referido anteriormente, nas situações mais complexas e em que as limitações do aluno o impossibilitavam de adquirir as competências essenciais do currículo regular; pelo que, para além da elaboração de um PEI, deveria ainda, ser elaborado um Programa Educativo (PE). O artigo 16º refere a obrigatoriedade em constar neste documento:

- os níveis de desempenho do aluno relativamente às áreas curriculares explicitadas no seu PEI, os objectivos programáticos a atingir, as metodologias e processos de avaliação a desenvolver, a participação do aluno nas actividades da sua escola;
- a distribuição de tarefas a realizar por parte dos técnicos que intervêm com o aluno, bem como o horário de actividade do mesmo;
- o início, avaliação do PE e a identificação dos técnicos que o elaboraram.

Este documento deveria ser submetido à aprovação do órgão de gestão no prazo máximo de trinta dias.

Segundo o artigo 17º, a responsabilidade da elaboração do PEI era dos serviços de psicologia e orientação da escola. A redacção do PE seria da responsabilidade do professor de Educação Especial ou de outros técnicos que se considerassem preponderantes para a sua execução.

O artigo 18º atribuiu aos encarregados de educação dos alunos com NEE, o direito de participar no processo de avaliação conducente à aplicação de medidas do regime educativo especial, bem como na elaboração e revisão dos planos e programas educativos individuais; pelo que não deviam ser tomadas quaisquer decisões ou aplicadas medidas educativas contrárias à sua anuência.

Estes princípios são novamente explicitados no artigo 19º, relativamente à revisão dos documentos já referidos. A revisão dos mesmos poderia acontecer em qualquer altura do ano escolar, a pedido fundamentado dos diversos intervenientes na sua elaboração, prevendo-se a sua actualização face a alterações relativas à frequência escolar do estabelecimento de ensino por parte do aluno, à reformulação de novas competências académicas, introdução de actividades, estratégias educacionais, serviços e recursos a disponibilizar.

Como salienta o artigo 21º, a aplicação deste diploma legal no ensino Pré-Escolar e Ensino Mediatizado (telescola) era feita através de portaria específica, na qual eram estabelecidas as normas técnicas necessárias para a sua execução.

O artigo 23º refere que a aplicabilidade do decreto-lei estava subordinada ao reordenamento de recursos humanos, materiais e instituições existentes no sistema educativo, de modo a maximizar a eficácia das medidas educativas nele previstas.

Por fim, o diploma em análise termina a sua redacção no artigo 24º, com a revogação de decretos-lei publicados na década de setenta, pelo que é notória a fraca “produção” de legislação no domínio da Educação Especial, evidente no espaço temporal decorrido até à publicação do Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto.

No entanto, alguns autores consideram que esta legislação veio dar maior visibilidade à chamada escola integrativa, que, na opinião de Cortesão e Stoer (1996), citados por Rodrigues (2001), sofre de “daltonismo cultural” e se distancia claramente dos valores elementares defendidos pelas democracias europeias, já que estabelece

diferenças entre as várias camadas da população escolar com necessidades educativas, embora não as atenda de igual forma.

Rodrigues (idem, pp.18-19) evidencia a problemática gerada “pelo facto da escola integrativa se ter preocupado exaustivamente com o apoio ao aluno (com a intervenção com o aluno) e não ter cuidado a intervenção sobre o sistema escolar.”

Este autor aponta algumas “falhas” no modelo integrativo reflectido no Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto, porque na sua opinião:

-a perspectiva de uma educação para todos, permite igualdade de oportunidades no acesso à educação e conseqüente sucesso escolar e social, no qual não se perspectiva o insucesso e abandono escolar;

-a qualidade de vida do individuo não depende apenas da educação formal realizada num período restrito de tempo (escola), mas durante toda a sua vida. A inexistência de respostas a esta premissa, votam a pessoa com necessidades especiais à exclusão social;

- a vida em sociedade deve ser encarada como um ambiente propício à formação e ao enriquecimento das experiências pessoais do indivíduo.

Relativamente a esta Lei, Correia (1999, p.31) salienta algumas ambigüidades, no que concerne:

- os diversos domínios da Educação Especial;

- a explicitação ou exemplificação das situações consideradas mais ou menos complexas, relativamente à avaliação de alunos que possam vir a beneficiar de medidas educativas e dos serviços de Educação Especial;

-não refere a confidencialidade das informações relativas às famílias dos alunos com NEE, bem como o respeito pela opinião parental em relação à utilização das mesmas;

-à constituição e funções da equipa (multidisciplinar) em regime transitório, responsável pela elaboração do Plano Educativo Individual, quando não existem serviços de psicologia e orientação na escola;

- remete a responsabilidade da elaboração do PEI para os SPO (quando existem), sem salvaguardar a participação dos professores do ensino regular e da Educação Especial.

Embora esta legislação ainda tenha sido considerada por muitos, como insuficiente para a implementação dos princípios inclusivos de uma “Educação para

Todos”, o seu contributo permitiu alcançar progressos bastante significativos nos diversos domínios da Educação Especial, já observáveis na redacção do Despacho Conjunto nº105/97, de 1 de Julho, de que faremos referência mais adiante.

1.3-A Publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro: aspectos significativos na transformação da Educação Especial

É dever do Estado em termos de políticas públicas
”Promover políticas educacionais que ofereçam apoio a
variados tipos de alunos, a fim de facilitar o seu
desenvolvimento em escolas regulares.” Conferência
Internacional sobre Educação (UNESCO,2008)

A publicação do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro tem vindo a despertar debates “apaixonados” no seio da classe docente, embora se considerem menores as repercussões desta legislação ao nível das famílias dos alunos que beneficiaram de medidas educativas e apoios no âmbito da aplicação do Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto, como pudemos constatar no capítulo anterior.

Tratando-se, não apenas de um documento que marca o fim de um período na evolução da Educação Especial em Portugal, mas pelas implicações que a legislação em si veio provocar na organização, funcionamento das escolas, atendimento especializado a alunos necessidades educativas especiais e os serviços de que estes podem beneficiar para atingirem o sucesso educativo.

No preâmbulo do texto legislativo, é referido o intuito governamental em promover a igualdade de oportunidades, a promoção da educação, através de valores democráticos/inclusivos e a melhoria da qualidade do ensino, tendo por base um sistema de educação flexível e globalmente integrada, que responda à diversidade das necessidades educativas da população escolar portuguesa.

Verifica-se um reforço na concepção de escola inclusiva, assente no idealismo social e pedagógico emanado da Declaração de Salamanca (1994), segundo o qual a escola deve ser capaz de garantir o pleno acesso aos serviços e aos resultados que garantam a inclusão dos indivíduos na sociedade. Perante esta perspectiva, a diversidade dos alunos que frequentam a escola actual, contribui para que esta diversifique as respostas educativas, as metodologias e estratégias educacionais, a individualização e personalização do acto pedagógico, que se pretende ser conducente à aquisição de competências essenciais nos alunos, enquanto cidadãos capazes de participar de forma autónoma e responsável na construção social.

A disponibilização de apoios especializados para o atendimento às necessidades específicas dos alunos apresenta-se como “justificável” sempre que estes apresentem limitações significativas de carácter permanente, no que se refere a funções e estruturas do corpo e ao nível do funcionamento biopsicossocial, com impacto directo na actividade e participação nos diversos domínios da vida de cada indivíduo. As limitações podem passar por domínios como a comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia ou o relacionamento interpessoal e participação social.

Tal como na legislação anteriormente revogada, este decreto-lei prevê a disponibilização de serviços, a adaptação de todo o processo de ensino/aprendizagem, incluindo recursos tecnológicos, colocados ao dispor do desenvolvimento do potencial académico, pessoal e social dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente (NEEP).

Segundo o Ministério da Educação (2008), baseando-se em estudos internacionais, a prevalência de alunos com deficiências graves (baixa prevalência e alta intensidade) que justifiquem a disponibilização de apoios especializados, limita-se a 1,8% da população em idade escolar.

Esta percentagem avançada pelo Ministério da Educação, sustentou a “eliminação” de dezenas de milhar de alunos com Necessidades Educativas Especiais da Rede de Educação Especial. Essa selecção foi efectuada por equipas de monitorização do Ministério da Educação sobre a aplicação desta Lei nas escolas, durante o ano em que foi publicada, sendo feita a elegibilidade dos alunos com base em critérios médicos e terapêuticos, devidamente justificados por relatórios de saúde, em detrimento de pareceres pedagógicos dos professores.

Partindo deste pressuposto, passamos, desde já, a debruçarmo-nos sobre a leitura e interpretação da Lei em questão e, embora o façamos de forma o mais sintética possível por razões de limite de espaço, trataremos de enunciar e comentar os aspectos mais relevantes sobre a sua fundamentação, compreensão e aplicação no contexto educativo.

Em termos gerais, o Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro é composto por seis capítulos, num total de trinta e dois artigos. Esta legislação “sofreu” uma primeira alteração, através da publicação da Lei nº21/2008, de 12 de Maio, de que falaremos mais adiante.

No que concerne aos seus objectivos, enquadramento e princípios orientadores (artigo 1º), são definidos como prioritários os apoios especializados a facultar a alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente (NEEP), dependentes de um conjunto de condições, como já referimos anteriormente. Estes recursos especializados serão colocados ao serviço das escolas dos ensinos público, privado e cooperativo, desde o ensino pré-escolar, ao ensino secundário. É novamente salientada a função da Educação Especial no quadro da intervenção educativa actual, ou seja, promover a inclusão dos alunos no processo de construção social, na promoção da sua autonomia ou no estímulo do prosseguimento de estudos, tendo por base a transição para a vida pós-escolar.

Relativamente aos princípios orientadores, o artigo 2º refere a necessidade imperativa da Educação Especial em combater qualquer forma de discriminação, injustiça ou marginalização de alunos e de suas famílias, em termos de acesso à frequência de qualquer estabelecimento de ensino público ou outros com paralelismo pedagógico com o Ministério da Educação, pelo facto de apresentarem incapacidades ou necessidades específicas. É salvaguardada a confidencialidade e sigilo, por parte dos técnicos de educação, no que concerne à consulta e transmissão de informações respeitantes aos alunos e suas famílias. Deste modo, as crianças com NEEP gozam de prioridade na matrícula nos estabelecimentos de ensino e devem ser criadas as condições individualizadas de frequência em igualdade de direitos, comparativamente às crianças sem limitações funcionais.

No artigo 3º é mencionado o papel dos pais e encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos, garantindo-lhes um estatuto de parceria nas tomadas de decisão perante os serviços e recursos de Educação Especial que forem disponibilizados e à informação contida no processo educativo do aluno. Prevê, o que se considera um dos aspectos inovadores da Lei, que quando os pais “abdiquem” comprovadamente desse papel, a escola possa desencadear as respostas educativas que considerar adequadas, para que o aluno atinja o sucesso educativo. Por outro lado, sempre que os pais dos alunos não concordem com as medidas educativas aplicadas aos seus educandos, estes poderão recorrer formalmente para os serviços competentes do ME, no sentido de serem respeitados os interesses do aluno e da sua família.

A organização das escolas (artigo 4º) passa a sofrer alterações substanciais, não apenas pela necessidade em estipular, no seu projecto educativo, as respostas que se

adequém ao fomento da participação dos alunos com NEEP no seu contexto escolar e social mas incluindo a criação de:

- a) Escolas de referência para a educação de alunos surdos, cegos e com baixa visão, criadas a partir da iniciativa e decisão interna das mesmas, podendo agrupar alunos de escolas pertencentes a diversos agrupamentos;
- b) Unidades de ensino estruturado para o atendimento educativo a alunos com perturbações do espectro do autismo;
- c) Unidades de apoio especializado a alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. A criação destas unidades depende de despacho da respectiva Direcção Regional de Educação (DRE).

Pretende-se, assim, concentrar em escolas/agrupamentos, recursos humanos especializados no domínio da Língua Gestual Portuguesa (LGP) e leitura e escrita em Braille, bem como a reimplantação do modelo de ensino TEACCH para crianças autistas e com défice intelectual, bem como a dotação das escolas com recursos tecnológicos que respondam às necessidades de crianças e jovens com várias deficiências em simultâneo.

Na nossa perspectiva, esta “novidade” consiste apenas na concentração de meios em termos territoriais, já que as “Salas de Apoio Permanente” existentes no país, criadas para o atendimento às diversas áreas de intervenção em Educação Especial, tiveram essa função desde a década de noventa, até à actualidade.

A implementação destas estruturas específicas de ensino, contrariam os direitos dos alunos com NEEP em frequentar escolas da sua área de residência, sempre que os serviços e meios técnicos se encontrem fora da localidade onde residem, como será a maioria das situações em Portugal. Estes alunos serão obrigados a deslocar-se em transportes públicos ou de instituições privadas, para escolas com as quais não têm referências em termos de percurso escolar e situadas a dezenas de quilómetros das suas casas. Ignora-se, ainda, os problemas de saúde de que alguns são portadores, o tempo que despendem nas viagens diárias e o impacto que estas terão no seu rendimento escolar e estabilidade emocional.

O capítulo II, artigo 5º, estipula os procedimentos relativos ao processo de referenciação (sinalização na legislação anterior) e avaliação dos alunos propostos para serviços e apoio especializados de Educação Especial. A referenciação/avaliação deve ocorrer o mais cedo possível, sempre que existam factores de risco ou incapacidades

que impeçam a criança de realizar a sua escolarização de forma adequada. A referenciação pode ser efectuada pelos progenitores, encarregados de educação, técnicos de saúde e docentes que estejam em contacto com a criança alvo de preocupação. Esta é feita em impresso próprio e dirigida ao órgão de gestão da escola, que desencadeará o processo de avaliação da mesma.

O processo de avaliação da criança ou jovem referenciado é descrito no artigo 6º, da seguinte forma:

-O Departamento de Educação Especial, os Serviços de Psicologia e Orientação (quando existam), pais e outros que se considerem imprescindíveis neste processo, devem elaborar um relatório técnico-pedagógico (como conclusão do processo de avaliação), indicando as razões de carácter funcional/saúde que justificam o apoio especializado à criança referenciada, o tipo de atendimento educativo, os serviços e recursos, as adequações curriculares/pedagógicas e tecnológicas a implementar no seu percurso escolar. Para a elaboração do relatório técnico-pedagógico, o conselho executivo poderá solicitar o apoio de serviços externos à escola e este documento deve conter referências às categorias e qualificadores da Classificação Internacional de Funcionalidade - Crianças e Jovens (CIF-CJ, 2007);

-Cabe ao órgão de gestão homologar o relatório anteriormente mencionado, bem como a homologação do respectivo Programa Educativo Individual (PEI) do aluno. A não aprovação de qualquer um destes documentos, implicará uma reapreciação dos mesmos por parte das estruturas educativas que os elaboraram, no sentido de esclarecer o órgão de gestão sobre aspectos inerentes à sua justificação, enquadramento legal ou pedagógico. Todo o processo de avaliação do aluno até à homologação do PEI, deve decorrer num prazo máximo de sessenta dias;

- Quando a avaliação realizada à criança referenciada indica que esta não apresenta Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente, as estruturas pedagógicas responsáveis pela avaliação, devem sugerir outras medidas educativas e apoios disponíveis na escola, que atendam às suas características educacionais, mas fora do âmbito da Educação Especial.

Este artigo merece-nos alguns comentários que nos parecem pertinentes para a sua compreensão. Em primeiro lugar, a adopção da CIF-CJ por parte do governo português, prevista inicialmente para ser utilizada pelo Ministério da Saúde, passou

“automaticamente” para o campo da Educação, sem ter sido considerado o aspecto fundamental da consulta e formação dos docentes, que têm de utilizar este instrumento de classificação no desempenho da sua actividade laboral.

Por outro lado, não existia uma versão traduzida para português da CIF-CJ (OMS, 2007) para crianças e jovens, o que gerou ainda mais preocupação nos docentes de Educação Especial, que passaram a ter de utilizar os capítulos “Actividade e Participação” e “Factores Ambientais” traduzidos pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto disponíveis na internet. O capítulo referente às “Funções do Corpo” foi progressivamente traduzido pela mesma universidade.

A imposição deste instrumento internacional de classificação do funcionamento humano aos docentes de Educação Especial não foi exigida do mesmo modo, aos serviços de saúde pública. Pelo que sabemos, a maioria dos profissionais de saúde não tinha qualquer formação para o aplicar, quando eram solicitados pelas escolas relatórios pediátricos/psicológicos sobre os alunos com NEEP acompanhados em consultas de especialidade.

Continuando com a análise da Lei, o artigo 6º menciona um “Departamento de Educação Especial” que não existe face à legislação actual, já que nas escolas estão implementadas estruturas pedagógicas identificadas como “núcleos/equipas ou serviços especializados de Apoio Educativo/Educação Especial”.

O Despacho Regulamentar nº2/2008, de 10 de Janeiro contraria a existência deste “Departamento”, pois estipula que os docentes de Educação Especial (grupos 910, 920, 930), estejam incluídos no Departamento de Expressões, que inclui os grupos de recrutamento relacionados com a Educação Física, Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e Artes Visuais.

Este critério de organização do corpo docente em funções de Educação Especial suscitou grande ansiedade e mal-estar nestes docentes, no que respeita a uma possível perda de identidade profissional, bem como no que diz respeito ao processo de avaliação de desempenho dos mesmos.

Os professores seriam sujeitos a uma avaliação realizada por professores titulares/coordenadores de departamento sem qualquer conhecimento específico do “universo” da Educação Especial ou das práticas de intervenção educativa adequadas à diversidade de alunos com NEEP.

Se, por um lado, era compreensível um certo sentimento de injustiça face à seriedade da avaliação a que seriam sujeitos pelos seus pares, por outro, revelava-se a falta de uma lógica de pertença a um colectivo de profissionais de educação formados no domínio das áreas curriculares das Expressões. Como refere Correia (2008, ¶ 14) “(a inserção da área de educação especial nos departamentos de expressões era um absurdo).”

Voltando à temática sobre a qual se debruça este subcapítulo do nosso trabalho, o serviço docente relacionado com a referenciação e avaliação de alunos é considerado prioritário e obrigatório, considerando-se excepção, a sua aplicação, relativamente à actividade de componente lectiva dos docentes envolvidos neste processo (artigo 7º).

O capítulo III inicia a fundamentação da elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) e Plano Individual de Transição (PIT), que engloba sete artigos, que poderemos sintetizar da seguinte forma:

-O PEI deve constar no processo individual do aluno, ser considerado a referência para a aplicação de medidas educativas e formas de avaliação do mesmo, em consonância com as suas necessidades educativas especiais de carácter permanente, reveladas em contexto educacional ou resultantes de avaliações específicas (artigo 8º);

- O PEI de cada aluno deve ser aprovado pelo conselho pedagógico da respectiva escola/agrupamento, no qual devem constar referências à sua: identificação, história escolar, dados sobre relatórios de avaliação recentes, indicadores de funcionalidade, aquisições, dificuldades, factores de facilitem ou dificultem a sua actividade e participação nos domínios da CIF-CJ, as medidas educativas a aplicar, os conteúdos e metas de aprendizagem a atingir no seu ano de escolaridade, metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem, recursos humanos/materiais, a participação do aluno nas actividades escolares, a distribuição horária das mesmas, os técnicos envolvidos na intervenção, os processos de avaliação, a data e identificação dos responsáveis pelas medidas propostas e elaboração do PEI (artigo 9º);

- A elaboração do PEI (artigo 10º) no ensino Pré-Escolar e 1º Ciclo é da responsabilidade dos docentes titulares de turma, professores de Educação Especial, pais ou encarregados de educação, bem como do Departamento de Educação Especial e serviços de saúde, sempre que se justifique, sendo introduzida a figura do director de turma, nos ciclos de ensino que não estão abrangidos por sistemas de monodocência,

com a salvaguarda das situações que envolvem alunos com deficiência auditiva, na qual os docentes de Língua Gestual Portuguesa devem participar. O PEI é aprovado pelo conselho pedagógico e homologado pelo órgão de gestão, como já referimos anteriormente;

-É introduzida a figura de coordenador do PEI, da responsabilidade do educador, professor do 1ºCiclo ou director de turma, sendo a sua aplicação devidamente autorizada pelos pais/encarregado de educação ou dispensada, quando se verifique a ausência destes no processo educativo do aluno (artigo11º). Neste artigo é notória uma responsabilização do professor titular/director de turma, que não era evidente no Decreto-Lei nº319/91, de 23 Agosto, o que originava frequentemente, a ideia de que o aluno com NEE não pertencia ao seu grupo-turma e muito menos ao professor responsável pela mesma. Embora não tenhamos tido acesso a estudos concretos sobre esta matéria, existia uma certa “tradição” entre os profissionais de ensino, de que a presença de alunos com NEE numa determinada turma, implicava a desresponsabilização, digamos “informal” dos professores perante as aprendizagens e avaliação destes alunos, relegando essas funções para o professor de Educação Especial da turma;

-Como foi anteriormente referido, o processo de aplicação do PEI decorre num prazo de sessenta dias, tendo como data inicial, o documento de referenciação. O PEI serve como elemento de referência na distribuição de serviço docente e constituição de turmas (artigo12º);

- O acompanhamento do PEI pode ser realizado em qualquer momento do ano lectivo, sendo obrigatória a sua revisão no final de cada ano escolar ou do ciclo de ensino, bem como a avaliação sumativa das medidas educativas aplicadas ao nível da escola. Os resultados obtidos pelos alunos com NEEP devem serem referidos no relatório circunstanciado no final de ano lectivo. Este relatório deve ser elaborado pelos participantes no processo educativo do aluno e aprovado pelo encarregado de educação e conselho pedagógico, devendo ser explicadas possíveis alterações ao PEI, a pertinência deste continuar a beneficiar de medidas educativas e apoios no âmbito da Educação Especial.

O relatório circunstanciado de avaliação das medidas educativas explicitadas no PEI, deve acompanhar o processo do aluno em situação de prosseguimento de estudos ou transferência de estabelecimento de ensino, no sentido de garantir as condições para

que este continue o seu processo de aprendizagem de forma adequada ou realize a sua transição para a vida pós-escolar e inserção no mercado de trabalho.

Em relação ao Plano Individual de Transição (PIT), a sua elaboração deve ser iniciada no início da frequência do 3º Ciclo, devendo prever a aquisição de competências que permitam a transição do aluno para a vida familiar e social na comunidade onde se insere. O PIT deve ser elaborado pelos elementos que participaram na elaboração do PEI e pelo próprio aluno, sempre que possível (artigo 14º);

- Tal como no Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto é prevista a certificação dos alunos com PEI na conclusão ou prosseguimento de estudos, sendo necessário identificar no formulário que certifica o aluno, o tipo de medidas aplicadas ao longo do seu percurso curricular (artigo 15º). Pensamos que os alunos com medidas educativas mais restritivas, nomeadamente a frequência de um Currículo Específico Individual (Currículo Alternativo na legislação anterior), não poderão transitar para o ensino secundário, já que não seguem os programas estabelecidos para o ensino regular, como veremos mais adiante. A certificação, nestes casos, servirá, portanto, para efeitos de frequência da escolaridade obrigatória e validação de algumas competências elementares adquiridas, que poderão constituir para o aluno, um referencial para a sua empregabilidade.

O capítulo IV centra-se nas medidas educativas a aplicar aos alunos que beneficiam do enquadramento legal e curricular previsto por este decreto-lei, no que se refere a adequações no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, as medidas educativas previstas para o “favorecimento “ do sucesso e participação educativa dos alunos com NEEP (artigo 16º), consistem em:

- a) **Apoio Pedagógico Personalizado**- Consiste no estímulo, antecipação ou reforço de estratégias, conteúdos, competências e aptidões envolvidas na aprendizagem dinamizada no grupo ou turma. O apoio educativo a prestar é, na sua essência, prestado pelo próprio educador/professor do aluno, podendo, perante a gravidade de cada situação, ser prestado pelo docente de Educação Especial, no desenvolvimento de competências específicas em função das suas características individuais (artigo 17º);
- b) **Adequações Curriculares Individuais** - São alterações no processo de ensino e aprendizagem, que partem do currículo comum e que não colocam em causa as orientações curriculares ao nível do ensino Pré-Escolar, a

aquisição de competências terminais de ciclo ou as competências essenciais em cada disciplina, nos 2º/ 3º ciclos e secundário. São propostas e aplicadas segundo o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de ensino. Podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas a nível dos diversos domínios em que o aluno revela dificuldades (Língua Gestual Portuguesa, Braille, mobilidade e orientação, actividade motora adaptada ou outras, nomeadamente, adaptações/simplificação das aprendizagens previstas para cada área curricular ou a introdução de objectivos/conteúdos intermédios ao nível do ciclo de estudos. Esta medida mantém-se semelhante à prevista no Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto (Adaptações Curriculares) prevendo, também, a eliminação de actividades que sejam impossíveis de realizar devido às limitações do aluno, mesmo com o recurso a tecnologias de apoio (artigo 18º);

- c) Adequação no processo de Matrícula-** Qualquer criança com NEEP pode frequentar, com prioridade, uma escola ou jardim-de-infância, independentemente da sua área de residência. A sua matrícula no 1ºCiclo pode ser adiada por um ano, desde que o aluno não reúna as características adequadas (devidamente fundamentadas) para ingressar neste nível de ensino. Os alunos dos 2º e 3º Ciclos e secundário podem beneficiar da frequência escolar por disciplinas, desde que no seu percurso académico não tenha sido aplicado um Currículo Específico Individual (CEI), modelo curricular que se “afasta” do regime comum. As crianças com deficiência auditiva ou visual têm prioridade de matrícula em “escolas de referência” criadas para a intervenção educativa nestes domínios de funcionalidade. Têm prioridade de matrícula em “unidades de ensino estruturado” os alunos que apresentam perturbações do autismo. As “unidades especializadas” destinam-se ao atendimento dos alunos com surdocegueira congénita e multideficiência, como já referimos anteriormente (artigo 19º).
- d) Adequações no processo de avaliação** – De acordo com esta medida, o aluno com NEEP pode beneficiar da introdução de alterações na sua avaliação, adequadas às suas características de funcionalidade, estilo e ritmo de aprendizagem, nomeadamente ao nível de: adaptações das provas e instrumentos de avaliação, a sua duração, periodicidade, local de execução,

formas e meios de expressão do aluno e certificação. Tal como no Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto, os alunos com CEI (antigo Currículo Alternativo), não estão sujeitos aos procedimentos de avaliação e de transição de ciclo previstos no regime comum, aplicados a crianças sem NEEP. Os critérios de avaliação devem ser definidos no PEI do aluno (artigo 20º);

- e) **Currículo Específico Individual** - O CEI, como já referimos ao longo do texto, apresenta-se como um “trajecto” curricular que se afasta do conjunto de aprendizagens e competências essenciais previstas no regime educativo comum. Pressupõe a elaboração de uma proposta curricular adequada ao nível de funcionalidade do aluno, de modo a que a aprendizagem de conteúdos específicos, conduza o mesmo ao desenvolvimento da sua autonomia pessoal e social em contextos diversificados da vida pós-escolar. O Conselho Executivo e o Departamento de Educação Especial devem assegurar a orientação e desenvolvimento deste tipo de currículos de carácter funcional (artigo 21º);
- f) **Tecnologias de Apoio**- Equipamentos que facilitam a aprendizagem do aluno e diminuem ou eliminam as barreiras à sua actividade e participação na vida escolar, social ou profissional. Exemplos: equipamentos/software informático, alterações nas estruturas em termos de acessibilidade e mobilidade, mobiliário ou materiais didácticos adaptados, entre outras possibilidades (artigo 22º).

As medidas educativas enunciadas são cumulativas entre si, embora não seja possível a um aluno beneficiar de Adequações Curriculares Individuais e de um Currículo Específico Individual em simultâneo, já que a primeira medida prevê que este atinja as competências gerais esperadas no final do seu ciclo de ensino, enquanto na segunda medida, o aluno frequenta um currículo que substitui, na generalidade, as aprendizagens esperadas para o seu ano de escolaridade, pelo que não possuirá o perfil de competências esperadas no final desse percurso curricular. Notamos uma certa semelhança entre as medidas educativas previstas neste decreto-lei e aquelas que foram aplicadas a alunos com necessidades educativas especiais nos últimos dezassete anos no nosso sistema educativo. Pouco mudou relativamente à diversidade de propostas que já

eram previstas pelo Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto, notando-se uma clara “fusão” destas nas medidas educativas agora mencionadas pela legislação em vigor.

Considerando a sua globalidade, exceptuando as devidas modificações em termos de denominação de cada uma das medidas educativas, a essência das mesmas transita para esta legislação, notando-se ligeiros “acrescentos”, derivados, sobretudo da implementação de estruturas específicas de apoio a alunos portadores das problemáticas referidas no artigo 4º.

Assim, as metas de aprendizagem, estratégias educativas e actividades a desenvolver no apoio a alunos com NEEP, devem ser incluídas no plano e projecto educativo da escola do aluno, bem como aquelas que se destinam a alunos com características específicas que frequentam escolas de referência e unidades de ensino estruturado e especializado.

As modalidades específicas de educação são estipuladas no capítulo V, compreendendo os artigos 23º, 24º, 25º, 26º e 27º. Devido à similaridade entre estes, não nos debruçaremos de forma extensiva, salientando apenas, os aspectos essenciais destes artigos, que definem pormenorizadamente o modo de funcionamento das escolas de referência, unidades de ensino estruturado e unidades apoio especializado, no que respeita a:

- objectivos e finalidades;
- população-alvo, matrícula e frequência;
- organização das estruturas pedagógicas;
- formação das equipas de docentes e técnicos;
- aplicação de respostas educativas;
- articulação entre serviços externos e escolas /agrupamentos;
- apoio aos alunos e às suas famílias;
- definição de critérios de avaliação;
- planificação de actividades educativas;
- desenvolvimento de metodologias de ensino;
- disponibilização de recursos/equipamentos;
- elaboração de materiais e programas curriculares;
- dinamização de sessões de reflexão/formação para a comunidade escolar;
- cooperação com instituições/associações de portadores de deficiência;
- criação de condições para a transição dos alunos para a vida pós-escolar.

Cabe ao Conselho Executivo assegurar a organização, acompanhamento e orientação destas estruturas pedagógicas existentes no seio das escolas e agrupamentos.

O capítulo V termina com a redacção do artigo 27º, referente ao atendimento e estimulação precoce de crianças até à idade escolar, que apresentam problemas de desenvolvimento global ou estão em situação de risco social. São criadas escolas de referência, nas quais são formadas equipas docentes no âmbito da Intervenção Precoce, em articulação com os serviços dos Ministérios da Saúde e Segurança Social, constituindo uma perspectiva multidisciplinar de intervenção junto de crianças e das suas famílias (artigo 27º).

Finalmente, o capítulo VI estabelece as disposições finais do presente decreto-lei. O artigo 28º define o serviço docente a prestar no âmbito da Educação Especial, referindo que os docentes colocados em lugar de quadro de agrupamento devem assegurar o serviço de apoio especializado aos alunos com NEEP, relativamente ao desenvolvimento da autonomia dos alunos com Currículos Específicos Individuais, actividades relacionadas com a leitura e escrita em Braille, mobilidade adaptada, treino de orientação, LGP ou outras introduzidas no currículo dos alunos, bem como na utilização de materiais e tecnologias utilizadas em actividades de Educação Especial.

Por outro lado, o artigo estabelece o perfil para a docência a alunos surdos e identifica as respectivas entidades formadoras ou de certificação profissional.

Os agrupamentos passam a ter autonomia para requisitar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento de toda a actividade pedagógica, relacionada com o apoio aos alunos com NEEP (terapeutas, psicólogos, interpretes e outros técnicos credenciados), desde que não os possuam nos quadros de pessoal (artigo 29º).

Relativamente ao estabelecimento de parcerias com instituições de solidariedade social e centros de recursos educativos, o artigo 30º, prevê que as escolas e agrupamentos possam estabelecer níveis de cooperação com instituições que proporcionem serviços fundamentais para o desenvolvimento dos alunos com NEEP, nomeadamente:

- serviços de psicologia;
- terapia da fala;
- terapia ocupacional;
- psicomotricidade;
- treino da visão;

- Língua Gestual Portuguesa;
- ensino de leitura e escrita em Braille;
- integração de alunos em programas de formação profissional, centros de actividades ocupacionais, emprego apoiado, transição para a vida activa ou na planificação de estratégias educativas que fomentem a actividade e participação dos alunos com NEEP.

Deste modo, a publicação do decreto-lei que aqui analisamos, possibilitou o desencadear de “tentativas” de parceria pedagógica com instituições de Educação Especial, no decorrer do ano posterior à sua publicação, como as “CERCI” e as “APPACDM”, entre outras, dotadas de materiais e tecnologias de vanguarda, recursos humanos altamente especializados e experientes no atendimento a alunos com NEEP.

Em muitos casos, essa parceria não atingiu as finalidades a que se propunha, em parte pelo excesso de procura de serviços solicitados pelos agrupamentos de escolas, em termos de serviços na área da saúde, embora se tenham observado situações de sucesso no que respeita a cooperação pedagógica, no campo da formação profissional e ocupacional de alunos, após a frequência da escolaridade obrigatória.

Este artigo-lei traduz o prelúdio do que se pensou ser o fim das escolas de Educação Especial em Portugal, já que tem vindo a ser uma “lógica” política e educativa seguida por muitos governos ocidentais, atendendo ao espírito da inclusão perspectivada pela Declaração de Salamanca (1994), no sentido de converter as escolas especiais em centros de recursos educativos de apoio às escolas do ensino regular. Assim, a transição das crianças com NEEP para as escolas regulares parece inevitável, até porque esse era já o princípio defendido pela escola integrativa, se pensarmos que todas as crianças ou jovens devem coabitar e desenvolver-se num ambiente o mais normal possível.

O artigo 31º prevê (o que constitui outra novidade legal), a possibilidade de instauração de processos disciplinares a docentes da rede de educação pública ou perda de paralelismo pedagógico e co-financiamento a instituições privadas de ensino, sempre que se verifique, inequivocamente, o incumprimento das normativas dispostas neste decreto-lei ou situações de discriminação na matrícula e frequência de alunos com NEEP.

Por fim, o artigo 32º revoga o Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto, que regulamentou o funcionamento da Educação Especial durante quase duas décadas e ainda legislação associada a alunos com necessidades educativas especiais.

Como referimos no início deste capítulo, a publicação do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, originou protestos e até indignação em vários sectores da sociedade portuguesa, maioritariamente vindos da classe docente. Não poderemos apreciar aqui as motivações que levaram os professores a não aceitarem de imediato as alterações legais impostas por esta legislação. No entanto, os efeitos da sua aplicação foram sentidos nas famílias de alunos com NEEP, tendo as suas preocupações, aliadas às suscitadas por docentes e académicos, contribuído para uma “primeira alteração” a esta legislação, através da publicação da Lei nº21/2008, de 12 de Maio.

Fundamentalmente, esta Lei introduz algumas alterações em determinados artigos-lei ao nível da redacção do texto, como passamos a salientar:

- eliminação das referências relativas à transição das “crianças” e jovens com NEEP, da escola para o emprego, (devendo considerar-se para a vida pós-escolar) tendo em conta as suas limitações nos vários domínios do desenvolvimento, que estavam previstas no número 2 do artigo 1º;

- introdução no artigo 4º, dos números 6, 7, 8, 9 e 10, nos quais se refere a escola como entidade inclusiva e defensora da integração do aluno NEEP em ambientes o menos restritivos possíveis (nº6);

- possibilidade dos elementos que participaram na referenciação e avaliação do aluno com NEEP, proporem a sua frequência escolar numa instituição de Educação Especial, devido às graves limitações apresentadas pelo mesmo (nº7). Este aspecto parece evidenciar um retrocesso na “vontade” governamental, comentada anteriormente, no que respeita a extinção das escolas de Educação Especial;

- quando os pais ou encarregados de educação recorrem das decisões ou medidas educativas aplicadas aos seus educados, estes podem optar por transferir o aluno para outro estabelecimento de ensino (nº8);

- as condições de frequência escolar em instituições particulares no âmbito da Educação Especial pelos alunos com NEEP é fixada por portaria do Ministério da Educação (nº9), bem como as condições de funcionamento e financiamento das mesmas (nº10).

-No artigo 6º são alterados os seguintes aspectos:

a) É introduzida a possibilidade de serem considerados outros instrumentos de avaliação do aluno com NEEP na elaboração do relatório técnico-pedagógico, para além da CIF-CJ (nº3);

b) Mantém-se o prazo de sessenta dias para a avaliação e elaboração do Programa Educativo Individual do aluno com NEEP, a contar desde a sua referenciação. No entanto, a aprovação do PEI passa a ser da responsabilidade do conselho pedagógico da escola e não do presidente do conselho executivo (nº5);

c) É alterado o termo “aprovação” por “homologação”, da responsabilidade do conselho executivo e é mencionado o documento em questão, ou seja, o PEI (nº6) .

No artigo 23º são alterados os pontos b) e c), que geraram reacções de discriminação laboral entre os docentes que trabalham com alunos surdos. Assim, é mencionado na integração das equipas das escolas de referência para o ensino bilingue “Docentes de Língua Gestual Portuguesa”, designação mais abrangente, ao contrário de “Docentes surdos de LGP. É também eliminada a referência a intérpretes de LGP. A substituição referida anteriormente, verifica-se na redacção dos números 11, 16, 19 e 22 do artigo em análise, bem como nº3 do artigo 28º.

O artigo 30º é reformulado em relação à identificação dos parceiros privilegiados na cooperação pedagógica, concretamente, escolas, agrupamentos, instituições de Educação Especial e centros de recursos especializados. O ponto f) é novamente substituída a referência “da escola para o emprego, por “vida pós-escolar”.

São revogados pontos d) e e) do artigo 32º referentes a legislação já publicada.

São ainda realizadas adendas ao regime transitório do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, com a introdução do artigo 4º-A, relativo ao papel das instituições de Educação Especial na escolarização e transição para a vida activa de alunos com NEEP, que não sejam “passíveis de concretizar, com a correcta integração, nouro estabelecimento de educação ou de ensino ou para as quais se revele comprovadamente insuficiente esta integração.” Reconhece, ainda, a existência dos diversos tipos de instituições no âmbito da Educação Especial e a importância social destas na educação dos alunos com NEEP.

O artigo 31º-A renova a obrigatoriedade de elaboração de um relatório final, por cada ano lectivo, no qual devem ser salientados os resultados escolares e progressos alcançados pelos alunos que foram avaliados por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de

Saúde (2007), mesmo para aqueles que não beneficiaram posteriormente de medidas no âmbito da Educação Especial. O relatório citado deve conter uma apreciação sobre a pertinência que o documento da OMS pode ter na avaliação de alunos com necessidades educativas especiais, que nos parece evidenciar uma certa “dúvida”, relativamente à imposição de utilização deste referencial avaliativo nas práticas docentes.

Perante este cenário, a contestação à publicação do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, surgiu na comunidade académica e não apenas na docente, sempre sujeita a críticas de incapacidade de aceitação da mudança, através de artigos de opinião em jornais diários e em sites na internet ligados à Educação.

Castilho (2008, ¶ 4) comenta a utilização da CIF-CJ na educação num artigo publicado no jornal Público, em Junho de 2008 e republicado no site “Sala dos Professores”, no qual afirma que “A CIF é uma classificação desenhada para utilização no sector da saúde e não pensada para a intervenção que o Governo agora lhe atribui. A sua aplicação ao ensino deixará de fora milhares de crianças que têm necessidade de apoios educativos específicos.” Por outro lado, a Sociedade Portuguesa de Neuropediatria, citada por este académico, é da opinião que as crianças devem beneficiar de apoios específicos que são da responsabilidade do sector educativo e não da saúde, devendo evitar-se “classificações” incluídas na informação médica complementar, que influenciam o processo de avaliação (não selecção) e determinação desses apoios aos alunos.

O Fórum de Estudos de Educação Inclusiva da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, do qual fazem parte docentes de algumas das mais importantes instituições de ensino superior portuguesas, publica em Fevereiro de 2007 um documento sobre a posição conjunta destas entidades académicas relativamente à utilização da CIF na Educação, da qual extraímos a seguinte citação: “Em síntese, a adopção da CIF como critério de avaliação das NEE parece-nos um equívoco. Esta tentativa de criar uma nítida separação entre os alunos com e sem condição de deficiência em contextos educacionais afigura-se-nos como uma decisão mal informada e até mesmo um pouco ingénua.”(p.3)

Acerca desta temática, Niza (2008) publica um artigo de opinião no Jornal de Letras, em Abril de 2008, republicado no site “Inquietações Pedagógicas”, partindo de uma resenha histórica da evolução da Educação Especial até aos nossos dias, colocando

em causa a posição do Ministério da Educação, em adoptar uma postura presunçosamente “democrática e inclusiva”.

Este autor questiona a ignorância do ME sobre as necessidades educativas individuais de milhares de crianças, deitando por terra os melhores exemplos de práticas inclusivas realizadas nas nossas escolas, na última década e reintroduz de forma falaciosa, um modelo médico-pedagógico, supostamente ultrapassado no “período assistencial”.

Niza (2008, ¶ 13) perspectiva deste modo, uma das possíveis ilações a retirar da publicação deste decreto-lei:

“Com o actual Decreto-Lei para a Educação Especial, o ME avançou com um dispositivo de normas reestruturadoras das respostas às necessidades especiais dos alunos assente na recusa acintosa do que se conhece hoje sobre a evolução das ideias, da investigação e dos bons exemplos de práticas, descritas nas últimas décadas para evitar a discriminação e proporcionar a essas crianças e jovens oportunidades equitativas de frequência e aprendizagem nas mesmas escolas que teriam o direito de frequentar, se não manifestassem essas limitações.”

Na nossa opinião, o próprio conceito de Educação Especial é renovado, com toda a carga negativa que lhe é inerente, quando se pensou que fora definitivamente apagado, após a publicação do Despacho Conjunto nº105/97, de 1 de Julho.

Esta legislação contribuiu para a implementação de práticas mais inclusivas e centradas numa perspectiva de cultura pedagógica, pois era seu objectivo atender às diferenças individuais e ao contexto de aprendizagem dos alunos com NEE, tendo por referência:

- a flexibilização da organização escolar, das estratégias e do ensino diferenciado;
- a planificação e gestão dos recursos e do currículo dos alunos;
- a identificação dos diferentes intervenientes no processo educativo e as respectivas funções em termos de coordenação e colaboração. (Ministério da Educação, 1998)

Com a publicação do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, retoma-se, novamente, o modelo de fragmentação (clara) do sistema de apoios, sendo de carácter especializado (Educação Especial) os casos mais graves e de Apoio Educativo, quando se trata de atender às necessidades educativas de crianças com ligeiras dificuldades de aprendizagem ou em risco educacional.

Mas é Correia (2008, ¶ 1), num artigo publicado no site “Educare.Pt” que leva mais longe a sua análise crítica à legislação que aqui abordamos, quando afirma “O

novo decreto-lei contém um misto de aspectos negativos, de cariz acentuadamente grave, que nos leva a reflectir se realmente o seu objectivo é o de promover aprendizagens efectivas e significativas nas escolas regulares para todos os alunos com NEE.”

Este autor considera que, apesar de parecer existir uma intenção da parte do governo português em desenvolver políticas educativas inclusivas e ir ao encontro das reformas já implementadas por diversos países ocidentais, na prática, este decreto-lei parece contrariá-las, pelas seguintes razões:

-os critérios de elegibilidade para a Educação Especial previstos na Lei, excluem a maioria dos alunos com NEEP, que já beneficiavam de medidas educativas e apoios na legislação anterior (alunos com problemas de comunicação, linguagem e fala, emocionais, comportamentais e dificuldades de aprendizagem específicas);

-a utilização da CIF-CJ na Educação, tomada como um instrumento prioritário na avaliação de alunos com NEEP em detrimento dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, tendo em conta que a CIF-CJ ainda se encontra numa fase de aperfeiçoamento em termos de estrutura, ignorando a inexistência de estudos internacionais sobre a sua validade e utilidade no campo da saúde, para a qual foi criada. Alguns dos investigadores ligados à construção deste instrumento de classificação da funcionalidade, actividade e participação do ser humano, são unânimes em rejeitar, sem investigação prévia, a sua utilização no domínio educativo.

-a falta de operacionalização de conceitos ligados à Educação Especial, que podem conduzir a erros de interpretação na Lei, o que prejudica os alunos com NEEP;

-existência de contradições, desleixes e confusões inaceitáveis na redacção do texto legislativo;

-a atribuição ao professor titular de turma/director de turma, a responsabilidade da implementação e coordenação do PEI do aluno com NEEP, não tendo este preparação adequada para a realizar. Por outro lado, verifica-se a necessidade destes terem de responder às necessidades dos alunos sem limitações evidentes e garantir condições de sucesso educativos para ambos os grupos, pelo que a coordenação do PEI devia ser deixada a cargo do professor de Educação Especial, enquanto gestor de caso;

-o uso excessivo de terminologia clínica, como é o caso da palavra “deficiência”, há muito substituída por necessidades educativas especiais;

- o teor redutor e economicista da Lei, relativamente ao universo da Educação Especial (autistas, cegos, surdos, multideficientes e com défice cognitivo);

-o desrespeito pela posição de cientistas de renome internacional, professores, técnicos e pais dos alunos com NEEP.

No entanto, este académico reconhece a existência de alguns aspectos positivos na Lei, embora sejam procedimentos já previstos e realizados pelos docentes durante a vigência do Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto, nomeadamente:

- a elaboração de um Programa Educativo Individual para os alunos com NEEP (Programa Educativo na legislação anterior);

-a preparação do aluno com NEEP para a vida pós-escolar;

-a confidencialidade sobre o processo educativo dos alunos e suas famílias;

-a possível criação de um Departamento de Educação Especial nos agrupamentos de escolas (que ainda não está legislada).

Correia (2008, ¶ 12) num artigo intitulado “S.O.S Educação Especial”, publicado no Jornal de Letras e republicado no site “Inquietações Pedagógicas”, comenta esta legislação ao afirmar que “esta nova lei desrespeita os direitos da maioria dos alunos com NEE. Diria mais, com a inclusão da CIF no seu preceituado, sem que a investigação o aconselhe, desrespeita os direitos de todos eles.”

A publicação do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, assume-se, assim, no panorama actual, como um retrocesso na reforma da Educação Especial em Portugal, o que nos leva a reflectir sobre as palavras de David Rodrigues referido num artigo de Sousa (2008, ¶ 11) publicado no site “Educare.pt” ao comentar “Tememos que muitos alunos com dificuldades, ao ser-lhes barrado o acesso a um apoio especializado, engrossem as nossas tristes estatísticas de insucesso e abandono escolar”.

Embora não conheçamos os resultados de estudos ou estatísticas realizadas pelo Ministério da Educação sobre a aplicação deste diploma legal e o seu impacto na aprendizagem dos alunos com NEE, os receios de Rodrigues (2008) parecem identificados na Lei nº21/2008, de 12 de Maio, artigo 31ºA, ponto 2, quando estipula que as escolas devem elaborar um relatório que avalie os progressos dos alunos que foram avaliados com referência à CIF-CJ e não foram encaminhados para respostas no âmbito da Educação Especial.

Este artigo da Lei transmite-nos a ideia de que o Ministério da Educação tem dúvidas sobre a pertinência e eficácia das suas políticas para a Educação Especial, colocando a utilização da CIF-CJ numa posição, diríamos ... “experimental”.

O simples facto de alunos com perturbações do comportamento ou problemas articulatórios deixarem de beneficiar de apoios educativos especializados (mesmo que pontuais), adequações curriculares e adequações no processo de avaliação ajustadas ao seu perfil de funcionamento e participação na sua própria aprendizagem, como se verificava no período em que o Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto, esteve em vigor, parece-nos ser uma questão determinante para o sucesso educativo destes alunos e para a garantia da igualdade de oportunidades tão defendida pela filosofia da inclusão, na qual o governo português se “filhou”, em 1994, ao assinar a Declaração de Salamanca.

Parece-nos que o Ministério da Educação entende que a frequência de consultas médicas, em serviços externos à escola, solucionará os problemas de aprendizagem dos alunos com NEE excluídos das medidas e apoios especializados no âmbito da Educação Especial.

Assim, o Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro determina no artigo 6º, ponto 1, alínea e), que o Departamento de Educação Especial e os serviços de psicologia encaminhem os alunos que não apresentam “necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços de educação especial” (...) para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequam à sua situação específica.”

Pelo que temos constatado nos dois últimos anos, estes alunos acabam por “beneficiar” de medidas educativas ao abrigo do Despacho Normativo nº50/2005, de 9 de Novembro, e são-lhes aplicados Planos de Recuperação, quando estão em risco de insucesso escolar, ou Planos de Acompanhamento, quando o insucesso se verifica no final do ano lectivo e os alunos continuam a necessitar de medidas educativas no ano seguinte para alcançarem o sucesso educativo.

Quando se fala em recuperação, será que estes “planos” irão eliminar as condições estruturais que os colocam em desvantagem em relação aos alunos ditos “normais”? - perguntamos nós.

Assim, os apoios educativos a estes alunos são regularmente prestados por docentes sem formação académica adequada no domínio destas problemáticas e durante

alguns “momentos” semanais. Podem, ainda, beneficiar de programas de tutoria, pedagogia diferenciada, aulas de recuperação ou de compensação.

Sintetizando, pretendemos, neste sub-capítulo, evidenciar dúvidas e hesitações que a aplicação do presente decreto-lei sugere.

1.4- Colaboração e cooperação educativa: o derradeiro desafio à inclusão dos alunos com NEEP

“Cada escola deve ser uma comunidade, conjuntamente responsável pelo sucesso de cada aluno. É a equipa pedagógica, mais do que o professor individual, que se deve encarregar da educação das crianças com necessidades educativas especiais.”

Artigo 37º, Declaração de Salamanca (1994)

Como temos vindo a referir, ao longo deste trabalho de projecto, no percurso evolutivo da Educação Especial têm sido incluídos conceitos teóricos de carácter pedagógico e legislativo, que contribuiram para a melhoria dos procedimentos educativos no atendimento a alunos com NEEP.

A utilização de terminologias no âmbito das Ciências da Educação, tais como: trabalho em equipa, colaboração, cooperação, parceria, resolução conjunta de problemas, negociação, reflexão partilhada, comunicação interpessoal, entre outras, vieram dar uma maior dinâmica à filosofia da inclusão, pois como salienta Nielsen (1999) “A educação de alunos com NEE representa um esforço de equipa que deve ser marcado pela partilha e pela colaboração.”(p.19)

Estes elementos aglutinadores de uma conceptualização mais global de escolarização, dependem da interligação entre os vários agentes educativos que intervêm junto da criança com NEEP, dentro e fora do espaço escolar, como é o caso das relações estabelecidas entre:

-professores titulares de turma/directores de turma e professores de Educação Especial;

- professores, pais e encarregados de educação;
- professores e técnicos de saúde;
- professores e alunos;
- os próprios alunos.

No entender de Madureira e Leite (2003), a crescente autonomia das escolas em relação à tutela governamental, contribuiu para a reorganização do seu funcionamento e ajustamento ao meio e às situações concretas em que se inserem, resultando num

momento posterior, na avaliação interna e externa da mesma, face aos objectivos educacionais que se propõe alcançar e à qualidade dos serviços prestados à comunidade, enquanto instituição de formação de indivíduos e promotora de valores democráticos.

As modificações nos hábitos de trabalho dos professores, a responsabilização destes na tomada de decisões na vida da escola, foram alguns dos impactos mais evidentes na construção de um ideal de escola inclusiva, de “todos e para todos e na qual todos aprendem juntos”.

A implementação de uma perspectiva de escola inclusiva, no entender de Marchesi (2001), entre outros factores, depende do desenvolvimento profissional dos professores em geral, quer pela aquisição de competências “provenientes” da sua formação inicial e continua, quer pelo reforço da sua motivação e dedicação no trabalho de equipa, através da sua valorização económica e social e a melhoria das suas condições de trabalho.

Para Oliveira (1996), a formação com vista a um efectivo desenvolvimento profissional, não se coaduna com uma postura passiva e consumista do saber por parte do professor, mas pressupõe uma intervenção activa nas actividades de formação, condição necessária à mudança das suas atitudes e representações sobre o acto educativo, que se pretende colectivo e não individual.

Partindo destes pressupostos, trataremos de analisar seguidamente a relação entre os intervenientes no processo.

1.4.1- A relação entre professores titulares de turma/directores de turma e os professores de Educação Especial

Não sendo propriamente objectivo deste sub-capítulo abordar as funções específicas dos professores de Educação Especial, parece-nos relevante, no contexto do tema aqui abordado, referir o Despacho Conjunto nº105/97, de 1 Julho (legislação já revogada), que no artigo 3º salienta que o professor de apoio “tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem.”

Correia (1999) considera decisivo o relacionamento entre os profissionais de educação para o êxito da inclusão dos alunos com NEE, já que esta relação permite a

troca de experiências, de saberes, a transmissão de informações sobre o percurso escolar e as características educacionais dos alunos a apoiar em contexto de sala de aula. Estes aspectos podem ser considerados fundamentais na avaliação e aplicação de medidas educativas e sucesso dos Programas Educativos Individuais que venham a ser implementados.

O mesmo autor salienta que a interacção entre professores permitirá o desenvolvimento de hábitos de programação conjunta e sistematizada, a criação de um ambiente de aprendizagem positivo, preciso e estruturado, no qual podem ser desenvolvidas acções individualizadas de acompanhamento/tutoria aos alunos, a aplicação de metodologias diferenciadas de ensino, a adaptação/diversificação de materiais às competências destes, considerando as suas motivações e expectativas face à aprendizagem.

Bautista (1997) atribui uma importância semelhante à de Correia (1999) nesta relação, se considerarmos que dela resultam a elaboração de adaptações do currículo dos alunos e programas de desenvolvimento individual destes, a avaliação das aprendizagens, a adequação dos conteúdos leccionados, as actividades e a construção de materiais utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho em equipa entre professores já não deve restringir-se apenas à sala de aula, mas na participação em momentos/reuniões formais ou informais, na apresentação de propostas e iniciativas e na aceitação de pontos de vista divergentes dos seus, mas que contribuam para a resolução de problemas que afectam membros da comunidade escolar.

A este respeito, Rodrigues (1995, p.544) comenta o modelo de trabalho em equipa, da seguinte forma:

”O facto de dois professores planearem, avaliarem e desenvolverem trabalho em conjunto é um factor que necessita de uma atenção especial devido à forma como deve ser feita a delimitação de responsabilidades e de funções bem como a aceitação e reconhecimento mútuo do papel do parceiro pedagógico.”

Perrenoud (2000), citado por Madureira e Leite (2003), estabelece quatro níveis de trabalho em equipa entre docentes:

- 1º- Coordenação dos recursos humanos à disposição da escola;
- 2º- Troca de ideias e informações que uniformizem as referências colectivas;

3º- Desenvolvimento e coordenação de processos que envolvam várias áreas disciplinares e serviços, com base em práticas com relevância para a parceria pedagógica;

4º- Responsabilização conjunta dos diversos profissionais de ensino na tomada de decisões.

Mas o trabalho colaborativo, como salientam Madureira e Leite (2003), depende de factores, que embora sejam considerados básicos, são cruciais para a sua eficácia, nomeadamente:

- a discussão de situações problemáticas entre pares deve centrar-se em situações concretas da prática profissional, no sentido de se atingirem objectivos comuns, evitando-se deste modo, a partidarização de posições individuais, que não contribuem para a formulação de uma solução para as mesmas;

- a capacidade de negociação entre pares surge como uma novidade no cenário educativo actual e embora os professores possam ter capacidade de comunicarem e estabelecerem relações com os seus alunos e outros parceiros no processo educativo, a existência de uma figura que coordene as diferentes formas de trabalho pedagógico (reuniões formais, projectos, debates), contribuirá para a solução de conflitos e impasses na resolução de problemas comuns;

- a reflexão sobre a intervenção deve assentar na coesão da equipa de trabalho, na partilha da responsabilidade em termos de decisões conjuntas, a implicação de uma análise ponderada sobre uma realidade concreta, bem como a avaliação e reformulação das acções levadas a cabo para a sua resolução;

- a formação dos docentes deve ser encarada, não como um processo individual, mas como um suporte de desenvolvimento colectivo das práticas centradas na escola, das dificuldades sentidas pelo “grupo” em determinado domínio educativo, com vista à intervenção em situações específicas que nela se verificam.

1.4.2- A relação entre professores, pais e encarregados de educação

A escola não deve esquecer que os pais e encarregados de educação dos alunos com NEEP, são parceiros imprescindíveis na construção da “ponte” que se deve manter (estável) entre a escola e a família, pois como salienta Bautista (1997, p.51) ”Há

aspectos positivos na conduta da criança que convém generalizar e, por isso, os pais devem ser informados e treinados para poderem realizar em casa um trabalho adequado, seguindo a mesma linha programada na escola.”

Actualmente, considera-se como princípio na intervenção educativa em Educação Especial, que esta não deve centrar-se apenas no aluno com NEEP, mas na sua família, já que os problemas da criança afectam os pais e restantes membros da estrutura familiar.

Nielsen (1999) salienta o diálogo com os pais dos alunos com NEE como um factor essencial ao estabelecimento da cooperação, de modo a que estes sintam a experiência educativa como algo de enriquecedor para os seus filhos. Desta forma, o professor pode estabelecer meios de comunicação com os pais, quer através de reuniões na escola para conversar sobre os trabalhos/projectos em que os seus educandos estão envolvidos, bem como sobre os seus progressos académicos, ou convidando-os a visitarem e colaborarem em actividades de sala de aula. Deste modo, “O envolvimento parental no processo educativo e a assistência especial dada ao aluno com NEE contribuirão para o seu sucesso educativo.” (pp.25-26)

A abordagem baseada no sistema ecológico de Brofenbrenner (1975) define que as práticas dos diversos profissionais devem, segundo Mcwilliam (2003), centrar-se nos seguintes parâmetros:

- o sistema familiar e não apenas a criança é o centro da prestação de serviços por parte dos profissionais de ensino, saúde e outros;
- a família e a criança com NEE possuem potencialidades de desenvolvimento;
- a família elabora expectativas face à resposta dada aos seus problemas e às suas prioridades (que assumem constantes mudanças);
- os serviços prestados à família devem revelar um carácter de individualização;

É fundamental encarar e reconhecer a família como um sistema de equilíbrio dinâmico com valores, normas e regras de funcionamento.

Um ponto-chave na identificação das estratégias de trabalho com as famílias dos alunos com NEEP, é na perspectiva de Pereira (1996), a melhoria da formação inicial e contínua dos professores.

“A total implementação de uma abordagem centrada na família irá exigir não só a reciclagem dos actuais profissionais, mas também uma formação contínua e a reorientação dos novos profissionais.”(Mcwilliam, 2003, p.19)

Os profissionais de educação mais experientes revelam boas capacidades de planificação e implementação de actividades de cooperação com as famílias, no sentido de recolherem dados objectivos que lhes permitam uma avaliação mais aprofundada das necessidades da criança, no sentido de determinarem formas de intervenção educativa mais eficazes. Assim, da relação entre ambos, deverão resultar experiências agradáveis e gratificantes e não conflitos ou stress, quando tendem a acontecer, por parte da família, resistências às mudanças propostas pelos técnicos e educadores.

Os proveitos decorrentes dessa parceria tornam-se também evidentes na seguinte citação:

“Uma abordagem centrada na família procurará, também, interagir com as famílias no sentido de lhes criar oportunidades e meios de poderem aplicar as suas competências actuais e desenvolver novas competências no trabalho que desenvolvem, com vista ao crescimento e desenvolvimento do seu filho.”(Pereira, 1996, p.46)

No entanto, segundo Buscaglia (1981), citado por Pereira (1996), existem também factores que limitam a cooperação com as famílias, resultantes das atitudes de resistência ou ansiedade reveladas pelos professores face ao envolvimento educativo dos pais dos alunos. Muitos professores não valorizam as capacidades inerentes aos pais, assumindo perante estes:

- uma posição de um certo autoritarismo pedagógico;
- dificuldade em aceitarem as suas próprias limitações em variados domínios do conhecimento;
- dificuldade em reconhecerem as necessidades e a própria diversidade das famílias dos alunos;
- atitudes de grande exigência e de quase intolerância perante as dificuldades de funcionamento das famílias.

Como já referimos, a legislação em vigor salienta a importância das parcerias com os pais, no que respeita à educação dos alunos com NEEP, claramente explicitada no Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro.

1.4.3- A relação entre os professores e técnicos de saúde

A cooperação com profissionais externos à escola, na sua maioria do sector relacionado com os serviços de saúde, é muitas vezes vital para a implementação de

medidas e estratégias educativas para alunos com NEEP, como podemos observar na seguinte citação:

”Com frequência, os professores acham que as necessidades de alguns alunos encontram-se fora da sua especialização. Para eles, busca-se ajuda de vários especialistas. Alguns deles podem já estar vinculados a um grupo de crianças ou a um indivíduo antes da educação escolar.” (Pacheco, 2007, p.133)

A constituição de equipas pluridisciplinares pressupõe a avaliação dos alunos com NEEP e a elaboração de programas educativos individuais (como já referimos na análise da legislação em vigor), não apenas pelos professores em parceria com os pais/encarregados de educação, mas também com profissionais das áreas da pediatria, psicologia, pedopsiquiatria, terapia da fala/ocupacional, fisioterapia e até dos serviços da segurança social e da justiça, quando se verificam situações mais complexas relacionadas com crianças em risco educacional.

Ferreira (2001, p.154) salienta a importância do modo como as equipas são formadas, a articulação do trabalho que realizam e a dinâmica das relações entre os técnicos que as constituem, pois a interligação destes factores “influencia grandemente todas as acções desenvolvidas junto da pessoa com deficiência tornando-se determinante nos resultados obtidos.”

Assim, o professor de Educação Especial, como destaca Bautista (1997), assume uma função de coordenador entre a equipa de avaliação do aluno com NEE e a escola, no sentido de:

- fornecer informações sobre a criança a incluir na sala de aula;
- planificar horários de intervenção dos diversos serviços pedagógicos e de saúde;
- reunir os pareceres da equipa pluridisciplinar relativamente ao tipo de intervenção a realizar na aula com o aluno;
- definir com a equipa a organização do tipo de metodologias/estratégias educacionais, as adaptações curriculares e os programas educativos do aluno.

É notória uma relativa abundância de referências em relação a este tipo de parcerias institucionais, sobre as quais passamos a destacar algumas citações, a título de exemplo, inscritas no Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro:

“Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer a centros de saúde...” (artigo 6º, ponto 2)

“O relatório referido no número anterior é elaborado conjuntamente pelo educador de infância(...), pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno...” (artigo 13º, ponto 4)

“As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala, terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico (...) são desempenhadas por técnicos...” (artigo 29º, ponto 1)

“As escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, entre outras...” (artigo 30º)

Romeu (1996) entende o apoio educativo prestado em Educação Especial, como um serviço colectivo e não isolado, em que os esforços, benefícios e responsabilidades, resultantes da implicação no sistema de apoios educativos dos técnicos especializados e a divisão do trabalho com profissionais de diferentes áreas do conhecimento, contribuem para:

- uma acção educativa mais sistemática;
- o alcance de melhores resultados pelos alunos;
- o incremento de relações interpessoais mais positivas;
- uma maior coesão interna;
- um maior clima de confiança entre os agentes educativos;
- o respeito, apoio mútuo e maior auto-estima nos profissionais implicados no trabalho cooperativo.

Hausotter (1994) considera que “A entrada de especialistas tem de ser coordenada e traduzida de forma a que o professor seja capaz de planear como ensinar e o que ensinar.” (p.173)

1.4.4- A relação entre professores e alunos

A relação entre professores e alunos é uma das temáticas que mais tem inspirado os pedagogos nas últimas décadas, senão, durante toda a História da Educação.

Marchesi (2001) identifica três factores que o professor deve ter em conta na relação compreensiva do aluno: os conhecimentos que este já possui, a forma como aprende e a sua motivação perante a aprendizagem. Por outro lado, o professor está dependente da sua influência educativa na aquisição de novos conhecimentos por parte do aluno e das suas próprias expectativas face às possibilidades de aprendizagem do mesmo.

Face à heterogeneidade da população escolar, a classe docente têm-se deparado com desafios e dificuldades cada vez maiores na sua própria adaptação à diversidade

humana e aos desafios pedagógicos existentes na sala de aula, ideia patente nesta citação:

“Os educadores são confrontados a cada passo com a necessidade de gerir o grupo, de modo a que este funcione segundo padrões aceitáveis pela comunidade escolar em que está inserido e, ao mesmo tempo, crie condições facilitadoras para alcançar os objectivos previstos no programa educativo de cada aluno.” (Vieira e Pereira, 2003, p.125)

Rodrigues (2003) critica um certo imaginário ainda persistente nos professores que fundamentam as dificuldades de uma determinada turma na sua heterogeneidade. Estes consideram que a constituição de grupos homogéneos (capital cultural e estágio de desenvolvimento comuns, aprendendo através das mesmas estratégias educativas e inexistência de comportamentos divergentes), permitem alcançar os objectivos programáticos estabelecidos para cada ano de escolaridade, sendo, desta forma, o sucesso educativo garantido e inevitável.

Muitas das práticas educativas desenvolvidas pelos professores, nas salas de aula do nosso país, tiveram como objectivo a simples estimulação da competição entre os alunos, relegando os mais fracos para uma situação de exclusão, dissimulada em aparentes actividades integrativas. Os professores “Encorajaram os alunos a trabalhar para si próprios, não tendo em conta a participação dos outros, a não ser na medida em que podem levar a melhor na corrida para atingir o sucesso educativo.”(UNESCO, 1996, p.127)

A falta de segurança do professor do ensino regular perante a diversidade dos alunos com necessidades educativas especiais”...terá a tendência para desenvolver atitudes mais negativas que se traduzem numa menor interacção e uma menor atenção a estes alunos.” (Marchesi, 2001, p.103)

O desenvolvimento curricular que visa a integração de alunos com necessidades educativas especiais, requer na perspectiva de Koliadis (1994, p.187), “um professor “regular” multi-dinâmico, pluridisciplinar e bem treinado. É este professor (...) que usufruirá de liberdade necessária para agir em proveito da criança.”

Garantir o sucesso de todos os alunos com NEE, é antes de mais, reconhecer a existência de vários estilos de aprendizagem.

A planificação curricular e o trabalho na aula são, na opinião de Pacheco (2006), elementos imprescindíveis ao atendimento às necessidades do aluno, devendo estes ser diferenciados, flexíveis e ajustáveis aos conteúdos leccionados relativamente ao

Currículo Regular (Nacional), ao Programa Educativo Individual, aos momentos de avaliação e às diferentes fases do seu percurso escolar, tendo por referência os progressos e problemas que pode revelar na aquisição de competências essenciais.

Por outro lado, a eficácia da gestão da sala de aula por parte do professor titular de turma, determinará, na opinião de Arends (1995, p.187), os níveis de cooperação e envolvimento dos alunos na aprendizagem, considerando que a função principal do docente é “planear e orquestrar actividades de grupo bem concebidas e que fluam sem problemas.”

Hennigh (2003) defende os benefícios para os alunos que revelam necessidades educativas especiais, resultantes do recurso a metodologias de ensino que prevejam o trabalho realizado em grupos heterogéneos. Assim, alunos com diferentes capacidades e níveis de desenvolvimento académico, podem participar nas mesmas actividades, sendo os pontos fortes e os pontos de vista de cada um, aspectos positivos na superação das dificuldades de aprendizagem, promovendo a motivação dos mesmos para a resolução de problemas e tarefas que são propostas ao grupo.

Tonlinson e Allan (2002) identificam os alunos como colaboradores dos professores no processo de aprendizagem. Enquanto os professores diagnosticam e prescrevem actividades de acordo com as necessidades dos alunos; estes, por outro lado, transmitem-lhes as informações relativas aos seus gostos, interesses, modos de aprender, os seus progressos e dificuldades, pois “Nas salas de aula onde se diferenciam as situações educativas, os professores estudam os seus alunos, envolvendo-os continuamente na tomada de decisões sobre a aula. Como resultado, os alunos tornam-se mais independentes como aprendentes.” (p.21)

1.4.5- A relação entre alunos

Quando se pensa em formas de ensinar que promovam a cooperação entre alunos, Sosin (2006) considera a possibilidade de criação de ambientes educativos envolventes e a implementação de metodologias e estratégias educativas que reconheçam a individualidade de cada aluno, inseridas numa perspectiva de aprendizagem cooperativa, na qual os alunos se conhecem e compreendem mutuamente, pois “Quando as crianças colaboram, têm a oportunidade de pensar e assimilar novas ideias.” (p.28)

Pacheco (2007) defende que a interacção social entre os alunos depende, não só da liderança do professor, mas também da criação de situações de aprendizagem que fomentem a comunicação e a cooperação entre pares. A construção de uma ambiente inclusivo na sala de aula, na qual os alunos com NEEP aprendem em conjunto com os seus companheiros, de acordo com as suas próprias necessidades, requer o planeamento de actividades proactivas que despertem condutas sociais e desenvolvam sentimentos de: interdependência, interacção facial, encorajamento, interesses mútuos e reconhecimento da validade da contribuição individual no desenvolvimento do grupo-turma.

A ideia de uma escola onde convivem e cooperam crianças com distintos modos de funcionamento e participação na aprendizagem, é, no nosso entender, um processo irreversível e inequívoco, como deixa bem patente esta citação:

“Dados de uma pesquisa em grupos de aprendizagem incluindo alunos com e sem deficiência, desenvolvido durante quatro anos mostra que todos os alunos evidenciam um melhor comportamento social - aprendem uns com os outros - mostram mais respeito mútuo, aceitação, tolerância e responsabilidade.” (Hausotter, 1994, pp.170-171)

A diversidade étnica, religiosa, cultural e social das nossas turmas, não apenas no que respeita aos alunos com Necessidades Educativas Especiais que beneficiam de apoio por parte de professores de Educação Especial, contribuiu para o fim das classes homogéneas, nas quais os alunos apresentavam o mesmo perfil de desenvolvimento.

A ideia de multiculturalidade que se verifica nas nossas escolas actualmente, fez renascer a ideia de que a diferença pode ser um contributo valioso para a valorização do processo de ensino-aprendizagem, no qual a partilha de conhecimentos e a interajuda entre pares, permite aos alunos identificarem-se com um grupo de pertença específico, evitando, desta forma, os fenómenos de marginalidade associados ao “bullying” ou à exclusão da aprendizagem e promovendo o sucesso pessoal e social dos mesmos.

Mas, se queremos que os alunos aprendam em conjunto e de uma forma cooperativa há que considerar critérios de heterogeneidade para a formação de grupos de trabalho, conjugando as diferenças individuais de cada um deles, no que concerne os interesses pela aprendizagem e a forma como interagem com os outros em termos comportamentais.

O equilíbrio entre homogeneidade e heterogeneidade, igualdade e diferença, segundo Leitão (2006), conduz-nos a outro aspecto importante na inovação das práticas

de sala de aula, ou seja, a duração temporal de cada grupo. Relativamente a este aspecto, este autor apresenta dois tipos distintos de grupos de trabalho na sala-de-aula: os grupos transitórios e os grupos que perduram por períodos mais longos, no que respeita a realização de tarefas escolares.

No entanto, a rotação de alunos entre os diferentes grupos, o confronto de opiniões e formas de reorganização dos mesmos, permite a cada aluno adquirir uma perspectiva mais diversificada das diferentes formas de relacionamento, de interacção e ajustamento a diferentes contextos de aprendizagem, atenuando focos de competitividade.

Este autor defende que cada aluno deve desenvolver meios de vinculação com um determinado grupo de referência, já que desta forma, a resposta à aprendizagem poderá ser mais eficiente.

Este aspecto torna-se evidente quando o aluno se reconhece numa situação em que existe partilha de objectivos e interesses comuns, reflectindo-se no desenvolvimento da sua autonomia e socialização, bem como na melhoria do seu nível de envolvimento e persistência nas actividades escolares.

Por outro lado, a implementação de actividades de aprendizagem baseadas num sistema colaborativo entre diferentes elementos de um grupo, não deve ser uma decisão tomada apenas pelo professor, já que estará a ignorar os interesses, expectativas e formas de relacionamento entre os alunos. Este deve estabelecer critérios para a formação de grupos que evitem o isolamento de alunos com menores possibilidades de desenvolvimento ou em oposição, a criação de “espaços” nos quais podem ser (aglomerados) os melhores elementos da turma em termos de resultados académicos.

O professor pode recorrer a métodos de ensino baseados na “aprendizagem cooperativa”, como um meio para realizar a integração de alunos de diferentes religiões, etnias, culturas, alunos recém-chegados, bem como no desenvolvimento de competências sociais em alunos com problemas de assimilação das normas de comportamento vigentes na sala de aula ou da escola. No caso de alunos com “deficiência”, o grupo poderá funcionar como um suporte para a aquisição de capacidades ao nível cognitivo, afectivo e social.

Nos últimos anos, o conceito de “sala de aula desenvolvimental” tem sido implementado em escolas nos Estados Unidos da América e baseia-se numa perspectiva de que os alunos devem aprender em conjunto, indiferentemente da sua faixa etária ou

ano de escolaridade, mas devendo-se respeitar os ritmos e estilos de aprendizagem individuais.

Rief e Heimburge (2000) descrevem a sala de aula desenvolvimental, como um lugar onde os alunos:

- realizam aprendizagens práticas;
- fazem escolhas, aprendem com as suas dificuldades e progressos;
- os professores desenvolvem o seu trabalho atendendo à premissa educacional “planificar-executar-reflectir” (PER);
- adaptam os currículos dos alunos ao seu nível de desenvolvimento;
- os pais dos alunos são incentivados a participar no processo educativo de forma efectiva;
- existem técnicas alternativas de avaliação, através de elementos que englobam o aluno, o professor, os pais e os próprios colegas da turma;
- os professores de Educação Especial e do Ensino Regular trabalham em equipa.

Um dos aspectos mais interessantes neste programa de ensino cooperativo, referido pelas autoras citadas, são os “Centros de Interesse”. Estes espaços criados na sala de aula, podem ser constituídos por variadíssimos temas (leitura, emprego, geografia, arte, teatro, escrita, audiovisuais, jogos, música, informática, ciências, construções ou outros a escolher pelo professor ou pelos alunos).

Nestes “lugares” de aprendizagem podem participar, ao mesmo tempo, entre dois a quatro alunos, conforme os critérios estipulados pelo professor, desde que não coloquem em causa o funcionamento dos grupos de trabalho.

Cabe ao aluno compilar e avaliar o trabalho realizado ao longo de um determinado período de tempo, previamente estabelecido para o desenvolvimento de cada temática envolvida no trabalho cooperativo.

A necessidade de implementar no nosso sistema educativo um processo de ensino e aprendizagem com base no trabalho colaborativo, depende, na opinião de César (2003), da implementação de “um contrato didáctico inovador, que promova as interacções horizontais (aluno/aluno), a co-construção dos saberes, o respeito pelos ritmos de cada um, a partilha de soluções, a capacidade de levantar conjecturas e de argumentar, entre muitas outras competências sociocognitivas.”(p.129)

Embora o recurso a estratégias de estimulação da aprendizagem colaborativa por parte dos professores em Portugal ainda não seja uma prática quotidiana, estas começam a estar implícitas em programas governamentais, referindo-nos, como exemplo, aos Programas de Formação de Professores do 1º Ciclo em Ciências Experimentais, Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidos nas Escolas Superiores de Educação.

Enfim, a colaboração e cooperação entre todos os participantes no processo educativo pode ajudar as escolas a:

“ ser lugares onde as crianças tanto aprendem sobre “coisas”, como aprendem sobre si próprias. Isto só acontece se as crianças experimentarem uma vasta gama de tarefas e actividades apresentadas de formas diversas e tiverem oportunidade de reflectir e interpretar essas vivências.”(UNESCO, 1996, p.129)

2- As bibliotecas escolares e os alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente

2.1-A biblioteca escolar: virtudes e limites

“La biblioteca escolar es un lugar de encuentro de la lectura en su totalidad y en su complejidad; no se trata de acercarse como simple consumidor del libro, sino, de hacer de ella un auténtico lugar de reflexión y búsqueda.”

(Jordi, 1998, p.189)

A biblioteca escolar assume, nos nossos dias, uma perspectiva de desafio ao ensino clássico praticado na sala-de-aula, na qual o professor debita informação “estanque” durante horas. Partindo desta problemática, a escola precisa passar de um modelo de consumo de documentação, para um modelo de produção de conhecimento no espaço escolar, enquadrando esse objetivo no seu próprio Projecto Educativo.

Este objetivo será concretizável desde que os professores e alunos dominem os equipamentos, as técnicas de pesquisa e a linguagem na qual se encontra a informação.

Assim, são precisas novas formas de actuação entre os diferentes intervenientes no processo educativo, sobretudo na compreensão das funções da biblioteca escolar, inserida no contexto global das suas finalidades perante a instituição escolar.

Segundo o Manifesto publicado pela UNESCO (2000), a Biblioteca Escolar faz parte do processo educativo e, como tal, deve, entre outras finalidades:

- ser promotora dos objetivos educativos propostos pela escola pública;
- estimular em todas as crianças, hábitos de leitura e de aprendizagem, numa perspectiva de utilização da biblioteca ao longo da vida e não apenas durante a formação académica dos indivíduos;
- criar condições de pesquisa de informação para a aquisição de conhecimentos e de lazer;
- apoiar os alunos no desenvolvimento de competências de pesquisa, tratamento e produção de informação nos mais diversos suportes, com vista à intercomunicação entre os elementos da sociedade;

- proporcionar recursos nas mais variadas dimensões do sector social, tendo em conta que o acesso à informação dotará o aluno de capacidades de análise e de confronto de opiniões;

- dinamizar actividades que estimulem uma consciência social e cultural nos alunos;

- cooperar com todos os elementos da comunidade escolar: professores, alunos, gestores educativos, pais e outros agentes educativos, na persecução das finalidades da Educação;

- defender princípios pelos quais o acesso à informação e ao pensamento livre são elementos fundamentais na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática;

- disponibilizar recursos para a promoção da leitura junto da comunidade educativa, quer no seio da biblioteca escolar, quer fora dela.

Na perspectiva de Canário et al (1994, pp. 21-22) a biblioteca escolar, deve:

- contribuir para o enriquecimento e transformação educativa da escola;

- ser um pressuposto para a inovação, pelo que requer mais tempo e espaço para a aprendizagem, articulando os diferentes espaços da biblioteca com a aula;

- revelar flexibilidade no trabalho com os alunos, ou seja, realizando actividades “para lá” da sala de aula, num modelo de formação, quer seja em grupo ou individualmente, atendendo ao princípio da auto-formação;

- estimular a pesquisa e o trabalho de projecto, com o intuito de aprofundar as metodologias de trabalho de âmbito curricular, social e cultural.

Mas o conhecimento da biblioteca escolar, na nossa opinião, não deve ser limitado apenas aos seus objectivos e finalidades educativas. Antes de mais, compreender a sua organização global, incluindo a disposição dos espaços, o mobiliário, os equipamentos, o fundo documental e as próprias pessoas que nela desenvolvem actividades de animação ou de simples apoio, parecem-nos aspectos que não devem ser ignorados.

Como refere Nunes (1987, p.22) ao salientar que “Organizar uma biblioteca é torná-la viva, agradável, funcional e capaz de ir ao encontro das necessidades dos leitores. Este conceito de organização envolve não apenas a resolução dos problemas técnicos, mas também a animação do espaço cultural e recreativo que é a biblioteca.”

A organização espacial da biblioteca escolar assume uma importância vital no desenvolvimento dos objectivos que se propõe atingir junto dos alunos, professores e outros frequentadores, pois como salientam Lopes e Antunes (2000, p.37) ”a biblioteca não poderá ignorar, na concepção das suas iniciativas, as lógicas dominantes do espaço.”

É no espaço nuclear da biblioteca que a maioria das actividades de consulta/produção de documentos, pesquisa informática, animação ou de simples entretenimento, acontece. Essa organização irá variar consoante o nível de ensino a que se destina, os interesses e competências dos alunos e até os programas educacionais de cada ciclo de ensino desenvolvidos neste espaço.

Para Grilo (2002, p.10) as bibliotecas escolares “Devem ter um espaço agradável, mobilado consoante as idades a que se destina e, mais importante que isso, devem ter um fundo documental devidamente organizado e actualizado, que cubra todas as áreas do conhecimento, sob diferentes pontos de vista e com diferentes graus de profundidade.”

A organização do espaço da biblioteca escolar determinará o tipo de mobiliário, equipamento e material necessários para o seu pleno funcionamento. Assim, as zonas que a constituem devem ter um princípio de unidade e de relação, para que o utilizador possa realizar as suas pesquisas individuais ou realizar actividades colectivas, consoante a finalidade que se propõe atingir.

Segundo Brás (1998, pp.9-10), o espaço nuclear da biblioteca escolar compreende as seguintes zonas essenciais:

- A zona de acolhimento- Esta deve estar situada na entrada da biblioteca e é onde se efectua o atendimento aos utilizadores, o empréstimo de documentos, os serviços de ordem técnica e de gestão;

- A zona de leitura informal- Espaço de “descontracção” dedicado à leitura de jornais e revistas, pelo que será aconselhável estar situado junto da entrada;

- A zona de consulta de documentação- Consiste na área da biblioteca onde o utilizador pode efectuar consultas bibliográficas, pesquisa na internet e realizar actividades, individuais ou de grupo, direccionadas para o estudo de conteúdos curriculares;

- A zona de produção gráfica- Local onde se efectuam actividades de construção de cartazes e redacção de textos individuais/grupo, pelo que será conveniente estar situada num extremo da biblioteca, devido ao possível barulho produzido pelos alunos.

Sabemos que as funções da biblioteca escolar são significativamente distintas daquelas previstas para a sala de aula, onde a escolarização de massas se processa e portanto, também o mobiliário e o equipamento devem respeitar essa diferença.

Brás (1998) aconselha que a colocação de mobiliário utilizado deve atender a critérios relacionados com a:

- a altura e dimensão do mesmo;
- a antiguidade e estado de conservação;
- a movimentação dos alunos no seu espaço nuclear;
- o tipo de actividades e a produção de materiais de índole pedagógica na

biblioteca.

A arrumação da documentação deve ser feita em mobiliário que permita um fácil acesso de todos os alunos aos documentos disponíveis no fundo documental, devendo existir por parte dos professores-bibliotecários ou outros elementos da sua equipa, a preocupação em criar condições ou eliminar barreiras no acesso aos documentos por parte de alunos com limitações motoras ou visuais; pelo que as estantes devem responder a um conjunto de requisitos, tais como:

- serem abertas;
- terem prateleiras amovíveis;
- possuírem placas de sinalização frontais e laterais, bem como visor de prateleira;
- existirem em número suficiente para a arrumação/exposição do fundo documental inicial.

Para a realização de momentos de leitura “informal” por parte dos utilizadores, devem existir:

- expositores para jornais e revistas;
- sofás, banquetas ou cadeiras almofadadas;
- mesas de apoio para leitura individual.

A instalação de equipamentos visa, segundo Canário e Oliveira (1991, p. 51) “responder a necessidades técnicas de gestão do centro, prestação de alguns serviços,

consulta e exploração da documentação existente no fundo, produção audio-visual e impressa”.

Por outro lado, os equipamentos instalados nas zonas funcionais da biblioteca escolar, devem ser dos seguintes tipos:

- Informáticos;
- Audiovisuais;
- Fotográficos;
- Reprodução gráfica.

Segundo Brás (1998), a existência de outros equipamentos, tais como, floreiras, recipientes para papéis, expositores móveis, dispositivos para controlar a intensidade da luz, armários fechados/vidrados para a arrumação de jogos ou documentação relacionada com a gestão da biblioteca, poderão contribuir para a melhoria da sua funcionalidade e tornar o espaço da biblioteca mais atractivo.

Como já referimos anteriormente, na sociedade da informação é imprescindível ensinar a aprender, de maneira a que o aluno possa gerir a vastíssima informação existente, atingindo-se, deste modo, um dos objectivos do acto educativo, ou seja, a sua auto-formação.

A biblioteca escolar deve atender ao Projecto Educativo da escola a que está ligada, do qual dependem as condições técnicas adequadas para a constituição e gestão do fundo documental.

Para tal, Oliveira (2004) considera necessário ter em conta os seguintes critérios de intervenção:

-A Unicidade Documental- Todos os documentos existentes na biblioteca escolar devem estar à disposição dos utilizadores, potenciando a sua própria informação. A existência de um catálogo temático poderá maximizar a recuperação da informação disponível ao utilizador e, desta forma, facilitar-lhe o tratamento da informação que pretende adquirir;

- A Diversidade- A biblioteca escolar pode dispor de documentação em diferentes formatos: impressos, digitais e audiovisuais, desde que destes se possa recolher informação. Para além dos temas curriculares desenvolvidos na escola, a biblioteca escolar pode reunir documentação sobre a realidade e a história local;

-A Quantidade- Deve existir uma relação entre a população escolar, nomeadamente, o número de alunos, os equipamentos e os documentos existentes para

o desenvolvimento das actividades pedagógicas ou de lazer. O crescimento e enriquecimento do fundo documental pode ser alcançado através da compra de documentos, pela troca de bibliografia com outras instituições educativas, com ofertas por parte de agentes exteriores à escola ou produção de documentos por parte dos alunos.

Como refere Barroso (1991, p.203) “As funções de documentação compreendem todas as funções directamente relacionadas com a natureza do serviço prestado: consulta, tratamento, difusão, produção de documentação em diferentes suportes e com recurso a diferentes tecnologias.”

Veiga et al (1996) referem que as normas internacionais adaptadas à realidade portuguesa, recomendam que 75% dos documentos sejam impressos e que o fundo documental mínimo seja constituído por um número igual ao número de alunos multiplicado por 10;

-A Difusão da Informação- Ao contrário da prática de arquivo desenvolvido pelas bibliotecas no passado, a biblioteca escolar visa o acesso livre e directo à informação através de serviços e produtos, ou seja, a comunicação documental. Para isso, é necessário que na biblioteca existam condições físicas e humanas que permitam evitar a perda de tempo do utilizador na consulta de documentos que não satisfaçam as suas necessidades informativas.

Em suma, Barroso (1991, p.202) apresenta a orgânica e as funções da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos (CRE), na seguinte figura:

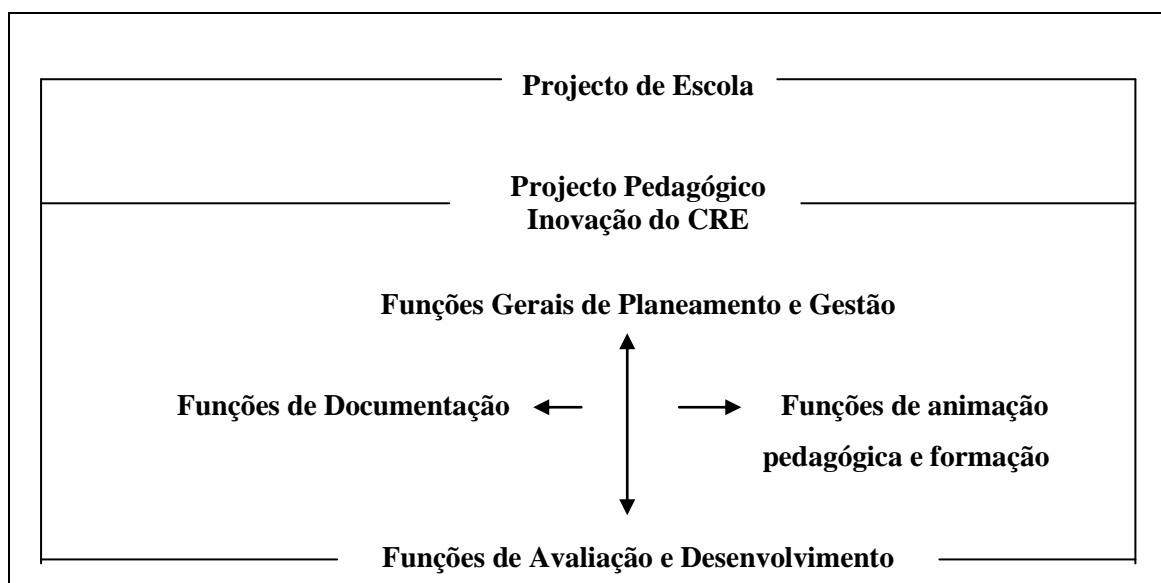


Figura 1- Organização funcional do Centro de Recursos Educativos.

O conceito de biblioteca escolar inclusiva veio colmatar a necessidade de estabelecer condições de acesso à informação de alunos que dependem em muito das suas competências ao nível da leitura e escrita.

A criação ou transformação das bibliotecas escolares em bibliotecas inclusivas, será, inequivocamente, um modo de rentabilizar a documentação disponível em proveito da maximização das competências académicas dos alunos com NEE, com resultados que se tornarão evidentes no desenvolvimento da inclusão laboral dos cidadãos com diferenças ao nível cognitivo, visual, auditivo ou motor.

Neste sentido, alguns organismos estatais têm revelado interesse em criar condições para que os cidadãos portadores de deficiência possam recorrer aos serviços disponibilizados pelas bibliotecas, como podemos observar na Resolução nº10/2001/A de 18 de Abril, artigo 2º, da Assembleia Legislativa Regional dos Açores, quando estipula que é dever das autarquias “Diligenciar no sentido de equipar as bibliotecas regionais com tecnologias de informação que garantam a todos o acesso ao património bibliográfico regional sem prejuízo da forma como alguns lêem.”

Ora, uma das preocupações com que as bibliotecas escolares se debatem neste momento, é o de facultar aos utilizadores as condições adequadas de acesso à informação, para além da eliminação das barreiras arquitectónicas que ainda persistem em muitos edifícios escolares ou de outra índole cultural.

Ribeiro e Leite (2002, pp.54-56) referem-se aos princípios subjacentes à concepção de escola inclusiva, sobre os quais consideram que as bibliotecas escolares devem possuir os seguintes requisitos:

- Cooperação inter-institucional através do intercâmbio entre as diferentes bibliotecas, centros de recursos educativos, ou escolas de educação especial, nomeadamente, na troca de recursos informativos e documentais, com vista a desenvolver uma melhor prestação de serviços ao leitor com necessidades educativas especiais;

- Técnicos informados sobre as tecnologias e preparados para adaptar os documentos perante as necessidades especiais dos leitores em acederem à informação, ou poderem informá-los sobre onde encontrar a documentação solicitada e nos suportes mais adequados às suas características de funcionalidade;

- Existência de equipamentos adaptados à diversidade das deficiências e serviços apetrechados com tecnologias específicas, para que o aluno com deficiência possa proceder à leitura dos documentos.

A oferta de informação pelas bibliotecas escolares pode passar por serviços domiciliários, quando se verificarem situações em que a deficiência impossibilita o aluno/indivíduo de se deslocar à mesma para pesquisar a informação;

- Livre acesso aos documentos no interior das bibliotecas, tendo em conta a sua fácil localização em termos de mobilidade e acessibilidade. No que se refere à deficiência visual recomendam que os documentos devem estar identificados com um sistema de cotação a negro ou em Braille;

- No espaço interior das bibliotecas não deve existir uma compartimentação dos locais de leitura ou pesquisa de documentos para pessoas com deficiência, de modo a não as marginalizar. Os espaços devem fomentar sentimentos de partilha, onde as interações pessoais possam ser aspectos facilitadores do respeito pela diferença.

A UNESCO (1994) recomenda que a biblioteca pública promova a igualdade no acesso à informação, disponibilizando “Serviços e materiais específicos devem ser postos à disposição dos utilizadores que, por qualquer razão, não possam usar os serviços e materiais correntes, como por exemplo minorias linguísticas, pessoas deficientes, hospitalizadas ou reclusas.”

Relativamente à temática do nosso estudo, Calixto (1996) refere que o “desenvolvimento das capacidades de leitura, visionamento e audição necessita de um conjunto vasto e diversificado de documentos, capaz de satisfazer os mais variados interesses e de proporcionar experiências estimulantes e enriquecedoras.”(p.69)

No que diz respeito ao papel da biblioteca escolar na estimulação da leitura nas crianças e jovens em geral e não apenas com necessidades educativas especiais, Patte (2000) apresenta alguns dos problemas que esta terá de ultrapassar no futuro, se quiser contribuir para uma verdadeira info-inclusão de todos os alunos, concretamente:

- a) Paralisia- A biblioteca não consegue “movimentar-se” de modo a comunicar com os seus utilizadores;
- b) Crescimento bloqueado- A biblioteca não evolui no sentido da mudança conceptual e social, agindo segundo rotinas instaladas;

- c) Debilidade de espírito- Ignora o fundamento pelo qual existe, limitando-se a seguir regras rígidas, técnicas de arquivo e “receitas” preconcebidas. Não possui fantasia ou criatividade para inovar;
- d) Cegueira- Revela falta de visão e projecto de desenvolvimento a longo prazo, quer no tempo, quer no espaço no qual actua;
- e) Identidade frágil- Desconhece a sua função em relação à escola ou às instituições direccionadas para o lazer. O seu funcionamento continua a pautar-se pela imitação e não pela sua própria diferenciação;
- f) Organização burocrática e materialista- Contenta-se apenas com a dotação de instalações funcionais e recursos bibliográficos bem arrumados;
- g) Activismo descontrolado- Preocupa-se em realizar actividades permanentemente, mais em quantidade, do que em qualidade, pois não se preocupa com a relevância cultural das suas iniciativas para a comunidade escolar e social;
- h) Obsessão- Parece viver para as estatísticas de frequência e empréstimo de livros, ignorando as leituras ou as tarefas de pesquisa realizadas pelos seus utilizadores;
- i) Próteses- Parece necessitar de meios tecnológicos sofisticados e em grande quantidade, ou seja, a comunicação com os leitores deixou de ser humanizada, relegando essa função para a tecnologia.

Actualmente, a preocupação em conduzir os alunos com necessidades educativas especiais ao livro e, por conseguinte, à leitura, levou a Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular a produzir livros para crianças com limitações nos diversos domínios do desenvolvimento, nomeadamente, livros:

-em Braille, gravados em suporte áudio, com figuras em relevo e caracteres ampliados, de modo a serem acessíveis a alunos com limitações visuais;

- histórias apresentadas através de símbolos pictográficos para a comunicação alternativa ou aumentativa de crianças com paralisia cerebral;

- livros em suporte audiovisual, com “legendagem” em Língua Gestual Portuguesa, de forma a serem adequados a crianças com deficiência auditiva.

O Plano Nacional de Leitura (PNL), em estreita colaboração com as bibliotecas escolares, tem desenvolvido um conjunto de iniciativas de estimulação de hábitos de leitura nos alunos do Ensino Básico, sobretudo pela dotação das bibliotecas com livros

de autores de literatura infanto-juvenil nacionais e estrangeiros. Por outro lado, o site do PNL na internet pode ser consultado e utilizado por alunos com necessidades educativas especiais, no qual estes podem “ler” livros, independentemente das suas limitações físicas ou sensoriais.

Partindo destes exemplos, as bibliotecas escolares têm a possibilidade de adquirir os suportes e os meios técnicos necessários para que a leitura não seja apenas uma possibilidade para as crianças ditas “normais”; porque, de outra forma, a inclusão educativa não passará de um conjunto de (falsas) boas intenções. Se não existir um esforço concertado para alcançar este objectivo, a biblioteca escolar acaba por oferecer “o mesmo produto” a todos.

No sentido de estimular a frequência regular das bibliotecas escolares, Veiga et al (1996, p.14) refere que estas devem “funcionar em regime de livre acesso, para permitir e encorajar a procura autónoma de informação e a sua utilização nos mais diferentes tipos de trabalho e na leitura lúdica”.

No entanto, Cabrero (2000) refere algumas condições para a melhoria da frequência das bibliotecas escolares em termos da estimulação da leitura, devendo esta:

- organizar-se de forma a oferecer uma grande diversidade de documentos a alunos, professores e pais;
- capacitar os seus usuários na utilização dos recursos disponibilizados pela biblioteca (selecção, manuseamento de livros/índices, pesquisa e tratamento de informação);
- estabelecer horários semanais nas escolas, para que os alunos possam deslocar-se à biblioteca escolar para realizar pesquisas, participar em actividades educativas ou de simples lazer;
- desenvolver acções que liguem afectivamente o leitor à biblioteca escolar, nomeadamente na produção de documentos pessoais;
- realizar exposições atractivas sobre novidades literárias;
- estimular a produção de textos por parte dos alunos, de modo a serem expostos na biblioteca escolar, no átrio da escola, no jornal escolar ou através da participação em concursos literários internos ou externos a esta;
- estabelecimento de parcerias com as bibliotecas públicas, no sentido de os alunos continuarem a frequentar a biblioteca posteriormente à sua escolarização, garantindo desta forma, a manutenção dos hábitos de leitura;

-contemplar acções junto da família dos alunos, quer para potenciar o trabalho realizado na escola, quer para fomentar a criação de hábitos de leitura na própria família;

-criar condições para que o leitor não utilize a biblioteca escolar apenas com intenções académicas, mas para atender à resolução de problemas ou a curiosidades pessoais;

-adquirir livros por parte da biblioteca escolar, atendendo às necessidades dos professores e alunos, tendo por base as actividades curriculares realizadas nas aulas.

2.2- A biblioteca escolar e os alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente: frequência e modalidades de utilização

“A participação dos alunos permitirá não apenas melhorar aspectos concretos do funcionamento do CRE, mas também utilizar essa participação como estratégia educativa no sentido de alcançar finalidades como desenvolvimento pessoal e social dos alunos.”(Canário e Oliveira, 1991, p.123)

Cada vez mais a escola deve tentar inverter o afastamento dos alunos perante o conhecimento e a informação, de maneira a que esse encontro, um dos objectivos gerais da Educação, não se faça apenas num sentido da obrigatoriedade do estudo de manuais escolares “representantes” do currículo de cada ano de escolaridade.

A existência de oferta educativa por parte das bibliotecas escolares a alunos com necessidades educativas especiais, incluindo um atendimento diferenciado e especializado, materiais de leitura e equipamentos tecnológicos adequados, são elementos que podem contribuir, indubitavelmente, para que o espaço da biblioteca, a estimulação da pesquisa de informação e, por consequência, da leitura, sejam significativos para a vida destes alunos.

Para que exista uma relação mais recíproca entre a biblioteca escolar e estes alunos, para além das estratégias enunciadas no subcapítulo anterior, é preciso que se passe a olhar para este público de um ponto de vista verdadeiramente inclusivo.

Este objectivo pressupõe que a biblioteca escolar pode oferecer garantias para que os alunos com NEEP acedam à informação através da leitura, desde que se implementem transformações organizativas que permitam a estes alunos ter o direito de conviverem em igualdade de condições com os restantes membros da comunidade escolar.

Na opinião de Gonçalves (1998, p.23), os serviços das bibliotecas escolares devem promover essa igualdade de oportunidades e deverão proporcionar “Materiais que sirvam as necessidades específicas quer das crianças sobredotadas quer das que revelem lentidão na aprendizagem, bem como de outras com situações diferenciadas.”

Sabemos que os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente frequentam as bibliotecas escolares mas, na generalidade das situações,

pensamos que o fazem sem qualquer apoio especializado por parte da equipa da biblioteca, não havendo benefícios evidentes na possível utilização dos equipamentos e recursos documentais aí disponíveis.

Como já referimos anteriormente, as bibliotecas escolares assumem variadíssimas funções no quadro educativo, que não se resumem a simples pesquisa e requisição documental pelos seus frequentadores e utilizadores. Mas, serão as nossas bibliotecas escolares espaços em que se fomenta a troca de ideias e o convívio interpessoal, com o objectivo de socializar os nossos alunos?

Parece-nos evidente, pela experiência profissional de utilização de bibliotecas escolares, ao longo dos últimos doze anos, que estas têm vindo a ser utilizadas (pelos alunos) como espaços prolongados do academismo praticado na sala de aula ou no entretenimento “espontâneo” de alunos que gozam de tempo livre entre as actividades lectivas.

Assim, a frequência da biblioteca pelos alunos pode ocorrer diariamente, apenas algumas vezes durante a semana lectiva ou quando os alunos são levados a participar, quase “obrigatoriamente” em actividades escolares dinamizadas pelos seus professores, pela equipa da biblioteca ou por personalidades culturais convidadas pela escola.

A frequência de bibliotecas escolares pelos alunos com necessidades educativas especiais pode ocorrer com o acompanhamento de professores, amigos e colegas ou simplesmente constituir um acto solitário, sobretudo se considerarmos que muitos destes alunos revelam problemas ao nível interpessoal, apresentando, muitas vezes, dificuldades em estabelecer formas de convívio com outros alunos no espaço da biblioteca ou fora dela.

É neste domínio que os professores dos alunos com necessidades educativas especiais devem intervir. Essa intervenção não deve ter apenas o intuito de incentivar os alunos a frequentar a biblioteca escolar para a realização de momentos de estudo formal, quer seja de forma espontânea ou apoiada.

O estabelecimento de práticas de cooperação e articulação entre o professor-bibliotecário e os outros professores da escola, poderá resultar na aquisição de hábitos e competências de leitura e escrita nos alunos com NEEP mas, fundamentalmente, no desenvolvimento de interesses comuns e formas de relacionamento interpessoal com outros elementos que constituem o seu grupo-turma.

Se pensarmos na utilização dos recursos da biblioteca escolar, estes podem constituir-se na utilização de:

- manuais escolares, enciclopédias, dicionários;
- jornais e revistas;
- audição de cd's musicais;
- visualização de filmes em dvd;
- pesquisa na internet;
- jogos lúdicos.

Relativamente à leitura, devemos considerar outros factores indissociáveis à frequência e utilização dos recursos disponibilizados pelas bibliotecas públicas ou escolares, como demonstra um estudo realizado por Ferreira, Mendes e Pereira (2001), no qual incluem, entre outras, as seguintes categorias de análise:

- as práticas e frequência de leitura;
- a motivação para ler;
- as preferências literárias;
- os suportes de leitura;
- a forma como escolhem os documentos a ler.

As constantes inovações tecnológicas e educativas ocorridas no início do século XXI, reforçam a ideia de que o próprio conceito de biblioteca está em transformação permanente, pois como refere Das (2007, ¶ 58):

”Esta é uma biblioteca escolar que oferece um conjunto alargado de recursos, físicos e virtuais, serviços e numerosas possibilidades para trabalhar e estudar, tanto individualmente como em grupo. É uma biblioteca onde a leitura é acarinhada e fomentada e o desenvolvimento da literacia da informação é vital. É uma biblioteca que evolui de “just a library” para um centro de aprendizagem e conhecimento que oferece a base para a aprendizagem ao longo da vida”.

Portanto, é urgente que as bibliotecas escolares assumam o seu papel na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Essa responsabilidade, não se encontra apenas na estimulação da leitura, mas na eliminação de barreiras estruturais, na disponibilização de documentação em suportes tecnológicos acessíveis a todos os seus utilizadores e atendendo aqueles que a frequentam, atenuando as suas limitações de ordem sensorial ou motora, de forma a poderem aceder à informação e ao conhecimento.

2.3-A articulação pedagógica entre o responsável pela biblioteca escolar e os professores

“Caros bibliotecários, guardiões do templo(...)mas como seria bom, também, ouvir-vos contar os vossos romances preferidos aos visitantes perdidos na floresta das leituras possíveis...Como seria bom que lhes dessem a conhecer as vossas melhores memórias de leitura! Sejam contadores – mágicos - e os livros saltarão directamente das estantes para as mãos do leitor.” (Pennac, 2000, pp.125-126)

A adopção do conceito de colaboração entre os vários profissionais de educação, pela nossa experiência, tem sido frequentemente mais visível ao nível do discurso, do que realmente nas práticas quotidianas dos professores no nosso país.

As experiências de sucesso resultantes do trabalho entre bibliotecários e professores das mais diversas disciplinas do ensino regular, poderá, segundo Das (2007, ¶ 31) contribuir para “um duplo ganho: o professor tem um parceiro complementar, um colega com competências específicas que completa as competências do professor. E juntos contribuem grandemente para aumentar os resultados dos alunos.”

O discurso teórico e a realidade nas escolas constituem, quando a colaboração não acontece, uma situação de desilusão, já que por um lado elogia-se a colaboração, mas continua a agir-se de uma forma individualista.

As razões que explicam esta evidente contradição estão, normalmente, associadas à natureza histórica da organização do nosso sistema educativo (ausência de uma visão transversal do currículo), das práticas pedagógicas e da própria motivação dos professores em alterarem as suas atitudes face a esta mudança emergente.

Na opinião de Freire (2007), o papel das bibliotecas escolares tem-se limitado à simples prestação de serviços, concretamente em:

- disponibilizar o seu fundo documental àqueles que o procurem;
- proporcionar o acesso à informação disponibilizada pela biblioteca;
- reproduzir documentos;
- apoiar o desenvolvimento das actividades lectivas que são solicitadas à equipa da biblioteca escolar;
- incentivar a leitura (de uma forma discreta) e promover a cultura dominante;

- contribuir para a ocupação dos tempos livres dos alunos.

A tentativa de mudança deste paradoxo, resulta da introdução do trabalho colaborativo e as necessidades de auto-avaliação das funções e finalidades das bibliotecas escolares.

Deste modo, os bibliotecários passaram a desempenhar funções de participação e articulação pedagógica com as Direcções dos Agrupamentos, os Conselhos Pedagógicos, os Conselhos de Turma e os Departamentos Curriculares, disponibilizando-se para colaborar com todos os professores em benefício do aproveitamento escolar e no desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Calixto (1996, pp.141-142) salienta a relevância das qualidades humanas que os futuros bibliotecários devem possuir, ou seja, capacidade de “liderança, adaptabilidade, consciência política em relação à política educativa, capacidades para se apresentar e relacionar com os outros professores, flexibilidade de espírito, maturidade, bem como conhecimento dos desenvolvimentos actuais em biblioteconomia e em educação.”

Assim, os bibliotecários escolares têm vindo a ser reconhecidos como um factor determinante em todos os aspectos relativos ao desempenho e à dinâmica das bibliotecas escolares e essa influência manifesta-se:

- a nível da organização e disponibilização dos recursos (espaço, mobiliário, equipamento, documentação e pessoal auxiliar);
- a nível do funcionamento (período de abertura, informação e formação aos utentes , serviços disponibilizados e tratamento da bibliografia);
- a nível da valorização da biblioteca no espaço escolar através de iniciativas próprias.

Jenkins e Morley (1999), citados por Santos (2008), afirmam que a qualidade de uma biblioteca escolar depende do apoio dado aos alunos que a frequentam e as estratégias adoptadas devem ir ao encontro das expectativas dos discentes, de forma a dar respostas adequadas às necessidades educativas e culturais do seu público-alvo.

Por outro lado, devem ser considerados na contextualização da avaliação da actividade da biblioteca escolar, o papel do bibliotecário no seio da instituição e as estratégias colaborativas de ensino-aprendizagem, estabelecidas com os professores.

Segundo o Manifesto elaborado pela *Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e Bibliotecas*, aprovado pela UNESCO (2000), os bibliotecários escolares devem possuir as seguintes características:

- ser um elemento do corpo docente da escola onde está instalada a biblioteca escolar;
- ser apoiado por uma equipa de técnicos o mais completa possível;
- trabalhar em conjunto com os professores e restantes membros da comunidade escolar;
- cooperar com outras bibliotecas públicas ou instituições de carácter cultural;
- considerar que o seu papel depende do orçamento disponível pelo poder central ou entidades parceiras da biblioteca escolar, do currículo e dos métodos de ensino desenvolvidos na sua escola;
- possuir conhecimentos aprofundados em gestão de recursos de bibliotecas e de informação, para além de formação que o habilite para a docência;
- ser capaz de formar professores e alunos no domínio das técnicas de pesquisa, tratamento e produção de informação;
- manter a sua formação e desenvolvimento profissional em permanente actualização.

Calixto (1996) considera o professor bibliotecário um dos elementos mais importantes no funcionamento de qualquer escola. No entanto, o docente com estas funções deve possuir alguns requisitos no aspecto da sua formação profissional, tais como:

- domínio na utilização das tecnologias de informação e comunicação ao serviço da pesquisa e produção de conhecimento;
- capacidades de gestão e comunicação interpessoal;
- competências em Ciências da Educação, sobretudo no que se refere ao currículo e à aprendizagem;
- capacidade de pesquisa, interpretação de dados provenientes de bibliografia ou estudos, antevisão das necessidades da biblioteca relativamente a aquisição de recursos ou no âmbito da dinamização de projectos de investigação e apoio às actividades curriculares desenvolvidas na escola.

Relativamente à gestão da biblioteca escolar, esta deve ser, como prevê a legislação e as recomendações internacionais, uma capacidade inerente ao perfil do bibliotecário.

Acerca desta competência, Hannesdóttir (1986, p.27) refere que “Os bibliotecários escolares devem ser capazes de planear, organizar, dirigir e avaliar a

biblioteca de modo a obterem benefícios para a comunidade escolar como um todo. O seu papel é o de maximizar os benefícios que a escola pode ganhar a partir dos recursos disponíveis.”

No sentido de estabelecer formas de colaboração com todas as estruturas pedagógicas da escola, Oliveira (2005), refere que o bibliotecário deve observar alguns aspectos fundamentais, de forma a obter um diagnóstico da própria situação da biblioteca escolar, das suas potencialidades e formas de intervenção no cenário educativo, tendo em conta:

a) A equipa educativa- Existência e critérios de constituição da equipa da biblioteca, os créditos horários, a estabilidade do pessoal que a constitui e as principais dificuldades de funcionamento;

b) A formação da equipa da biblioteca escolar- Estabelecimento de necessidades de formação específica, bem como estratégias/processos de formação em equipa;

c) Os utilizadores como recursos humanos potenciais- A equipa da biblioteca escolar deve procurar colaborar com os professores na articulação e dinamização das actividades desenvolvidas, considerando os conteúdos programáticos, os materiais de estudo, as tecnologias de apoio, a estimulação de hábitos de estudo e pesquisa de informação, que incluem a leitura e a escrita, como formas privilegiadas de atingir o conhecimento;

d) Parcerias e apoios externos- Estabelecimento de parcerias e apoios externos através de protocolos com entidades privadas ou públicas, no sentido de adquirir bibliografia ou equipamentos. O artigo 5º do Despacho nº 17387/2005, de 12 de Agosto, prevê que a equipa da biblioteca escolar deve funcionar em colaboração com as Bibliotecas Municipais das Câmaras locais, de maneira a rentabilizar os recursos existentes, beneficiando dos serviços e dos meios técnicos e humanos que estas possam disponibilizar;

e) Modalidades organizativas- Responsabilidade global dos membros da equipa na definição, discussão e repartição do trabalho, seja de predominância pedagógica ou técnica, na discussão de problemas e tomada de decisões pela equipa;

f) Instrumentos de gestão- Posteriormente ao diagnóstico da situação da biblioteca, deve ser feita a elaboração ou reformulação do seu projecto de desenvolvimento e aprovado pelo órgão de gestão da escola. Este documento servirá de referência para a actuação da biblioteca escolar junto do seu público-alvo, devendo ser

integrado no projecto educativo da escola e no plano anual de actividades da mesma. Por outro lado, o projecto de funcionamento da biblioteca escolar deve prever formas de avaliação e mecanismos de auto-financiamento;

g) Mecanismos de concertação e de participação – Prever a articulação da equipa de gestão da biblioteca com o órgão de gestão da escola/agrupamento, sendo o resultado dessa articulação, o desenvolvimento e institucionalização do projecto educativo da biblioteca escolar;

h) Participação na gestão da biblioteca- O bibliotecário escolar deverá definir formas de participação dos utilizadores na gestão dos recursos, no funcionamento e dinamização da própria biblioteca.

Nos últimos anos, temos observado um crescente investimento do Estado na dotação de meios materiais e humanos nas bibliotecas escolares, explicito no texto introdutório da Portaria nº756/2009, de 14 de Julho, ao declarar que "Durante 10 anos investiu-se em instalações, nos equipamentos, nos recursos documentais e na formação dos recursos humanos para estas bibliotecas que, normalmente, se constituíram como o espaço mais qualificado das escolas em que se inseriam."

O reconhecimento, por parte do Ministério da Educação, da importância das bibliotecas escolares no desenvolvimento do currículo dos alunos, na reorganização do funcionamento das escolas, a sua influência na mudança das práticas educativas e na promoção do acesso à informação e ao conhecimento, permitiu a criação da função de professor-bibliotecário nas escolas não agrupadas e agrupamentos, através da publicação da Portaria anteriormente referida.

Esta legislação define os procedimentos de concurso, os critérios de selecção e perfil dos candidatos a esta função, a constituição das equipas da biblioteca escolar, o período de funções e a coordenação inter-concelhia das bibliotecas escolares.

O artigo 3º da Portaria nº756/2009, de 14 de Julho, relativo ao conteúdo funcional do bibliotecário escolar, aspecto que interessa ao nosso estudo, confere-lhe as seguintes competências:

- a) Disponibilizar os serviços da biblioteca da escola a todos os alunos que a frequentam;
- b) Articular as actividades dinamizadas pela biblioteca com os objectivos dos diferentes projectos pedagógicos da escola/agrupamento;
- c) Gerir os recursos humanos e materiais afectos à biblioteca;

- d) Promover a integração dos recursos de informação na prática docente e nas rotinas dos alunos;
- e) Colaborar e apoiar as actividades curriculares, extracurriculares ou livres, desenvolvidas pelos professores ou outros agentes educativos, direccionadas para a estimulação da leitura, da aquisição do conhecimento/informação e domínio das novas tecnologias;
- f) Cooperar e estabelecer parcerias com entidades da comunidade educativa;
- g) Representar a biblioteca escolar no conselho pedagógico e promover formas de auto-avaliação dos serviços prestados pela mesma.

A existência de uma biblioteca escolar não implica apenas a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente, mas também o atendimento das especificidades educativas de todos os alunos.

Os professores em geral e os de Educação Especial em particular, no nosso estudo de caso, podem beneficiar da parceria pedagógica com os professores-bibliotecários. Dessa relação harmoniosa, resultarão “dividendos,” tanto para os docentes, como para os alunos.

O Despacho nº17387/2005, de 12 de Agosto, prevê no âmbito da cooperação entre professores e as equipas de coordenação das Bibliotecas Escolares, que exista um trabalho de parceria ao nível da planificação, execução e avaliação de unidades de ensino, tendo por base uma pedagogia activa e diferenciada, considerando as diversas fontes de informação disponíveis.

Sá (1994, p.46) refere que “há professores que acompanham os seus alunos à biblioteca, encontrando nesta actividade uma estratégia didáctico-pedagógica regular para certas rubricas programáticas.

Segundo Bento (1992), no contexto ambiental da biblioteca escolar, o professor pode desenvolver a sua metodologia de ensino, incluindo actividades que permitam aos alunos a aprendizagem em diversas vertentes curriculares, quer seja individualizada ou através de trabalho de grupo.

Neste sentido, a biblioteca escolar poderá constituir um espaço privilegiado para o aluno com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente, já que esta pode proporcionar:

- um ambiente calmo, estruturado e estimulante;
- apoio no desenvolvimento das suas competências académicas, pessoais e sociais;
- planificação de actividades significativas/exequíveis e que contribuam para a inclusão do aluno no seu grupo turma e escola;
- colaboração com os professores, na produção de materiais alternativos ou adaptados às características do aluno;
- recursos tecnológicos de apoio adequados ao nível de funcionalidade e participação de cada aluno.

Gonçalves (1998, p.23) refere, entre outros serviços, que as mediatecas escolares devem proporcionar “Materiais que sirvam as necessidades específicas quer das crianças sobredotadas quer das que revelem lentidão na aprendizagem, bem como de outras com situações diferenciadas...”

Por outro lado, a biblioteca escolar deixará de ser apenas um “local” onde os professores podem obter mais documentação de apoio à docência, mas ser um recurso valioso na sua própria formação.

Na opinião de Bento (1992, p.118) “um centro de recursos pode ter um papel formador para que o professor domine as técnicas que pretende utilizar, tirando delas a máxima rentabilização, de acordo com as situações que pretende criar.”

Relativamente à formação de professores, o Grupo Temático nº8-Hélio II (1997, p.53) afirma que perante a existência de um Centro de Recursos Educativos na escola, este deve contribuir para o aumento da “competência profissional dos professores e desenvolver projectos curriculares de acordo com as características sociais e psicológicas dos aprendizes, incluindo os que têm NEE.”

Assim, as bibliotecas escolares têm contribuído para a formação dos professores, considerando que a formação inicial para a docência não contém (na generalidade dos currículos de formação), qualquer aspecto relacionado com a influência e desempenho das bibliotecas escolares na melhoria da Educação, no desenvolvimento de projectos educativos, no apoio a alunos com necessidades educativas especiais ou no apoio ao sector administrativo das escolas.

Como sabemos, a implementação de reformas educativas depende, entre outros aspectos, do modo como os professores se questionam sobre as suas próprias concepções pedagógicas e desempenho lectivo.

Nas palavras de Canário (1996, p.105), a participação dos bibliotecários na vida da escola e a articulação pedagógica com os professores “é uma condição necessária para que a mediateca possa favorecer processos de mudança nas práticas pedagógicas...”

Bento (1992) refere que a biblioteca escolar pode contribuir para esse objectivo, já que:

- promove a auto-formação dos docentes, quando contactam com o fundo documental existente na biblioteca da sua escola;
- estimula a troca de ideias e experiências com outros profissionais nesse espaço de cultura;
- contribui para a melhoria e o alargamento das competências científico-pedagógicas dos professores;
- realiza acções de formação para professores, quando estes estão perante uma necessidade formativa relacionada com a sua área de docência ou no desenvolvimento de competências em tecnologias da informação e comunicação.

A capacidade de pesquisa e tratamento da informação por parte dos professores, segundo Delannoy (1983), capacita-o para conduzir os seus alunos a adquirirem uma maior autonomia na utilização das fontes de informação, organização da pesquisa, classificação dos materiais recolhidos e construção de nova informação, sendo a biblioteca escolar e nem sempre a sala de aula, o lugar onde os alunos poderão desenvolver essas competências.

Na lógica da construção do conhecimento através do acesso dos alunos à informação, Calixto (1996, p.26) considera que o bibliotecário escolar deve programar e desenvolver actividades no domínio da literacia da informação “em conjunto com outros professores, para que professores e alunos aproveitem convenientemente os recursos que a biblioteca escolar põe ao seu dispor.”

Portanto, a colaboração e articulação pedagógica entre os professores responsáveis pelas bibliotecas escolares e os professores do ensino regular contribuirá para que os alunos atinjam “níveis mais elevados de literacia, de leitura, de

aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação.”(UNESCO, 2000)

Em resumo, Das (2007, ¶ 32) apresenta quatro modelos de cooperação entre professores e bibliotecários escolares, desenvolvidos por Montiell-Overall (2005) e baseados nas taxonomias de Loertsher (2000):

Modelo A Coordenação	Modelo C Instrução integrada
Modelo B Cooperação/parceria	Modelo D Currículo integrado

Quadro 2- Modelos de cooperação entre professores e bibliotecários escolares.

Seguindo a interpretação de Das (2007, ¶ 33-38) relativamente aos modelos de cooperação apresentados, concluímos que:

- No modelo A o professor bibliotecário presta apoio específico ao nível do currículo, orientando actividades e projectos escolares, mas sem a preocupação de centrar directamente a sua actuação na melhoria das aprendizagens;

-No modelo B o professor da biblioteca mantém uma função secundária de apoio ao currículo escolar e no alcance dos objectivos gerais da educação, embora a divisão de tarefas e responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem não sejam iguais comparativamente aos outros professores;

-No modelo C o professor-bibliotecário trabalha em conjunto com outros professores na planificação e no desenvolvimento integrado de objectivos e aprendizagens, com vista a alcançar o sucesso educativo dos alunos;

-O modelo D complementa o modelo C, já que abrange o currículo de todos os ciclos de ensino ao longo do ano escolar. Neste modelo o órgão de gestão da escola participa nesta relação pedagógica ao nível da disponibilização de: tempo, espaço, financiamento, formação profissional dos intervenientes e apoiando os professores-

bibliotecários no desenvolvimento do espírito de cooperação entre professores, de modo a atingir resultados que vão ao encontro das metas educativas da escola.

3-Promoção de competências de leitura nos alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente

3.1- A aquisição/desenvolvimento de competências de leitura

“O problema da criança que não consegue ler adequadamente reside muitas vezes na insegurança e nos receios que pais e professores mostram quando envolvidos no processo de aprendizagem. Todos podemos errar, mas seremos perdoados se pertencermos ao grupo daqueles que tentam ajudá-la.” (Silva, 2005, p.51)

A aprendizagem formal, na qual se incluiu a escola, assume uma importância determinante no “crescimento” humano de qualquer indivíduo, até porque é um elemento imprescindível à sua formação e consequente inclusão social.

Tavares e Alarcão (1992) salientam o carácter social da aprendizagem e a sua importância na capacitação do indivíduo, para que este saiba viver em sociedade com os seus semelhantes, quando afirmam que “Para isso precisamos de adquirir conhecimentos, de cultivar atitudes, de aprender a tomar decisões e de desenvolver capacidades motoras, cognitivas, linguísticas e de relacionamento social.”(p.90)

Atendendo às teorias da aprendizagem defendidas por diversos autores no âmbito da Psicologia Educacional, parece-nos inequívoco que a aquisição da leitura, por parte da criança, integra-se num conjunto global de aprendizagens, nas quais destacamos a aprendizagem da linguagem verbal.

Relativamente às diferentes perspectivas explicativas da aquisição e desenvolvimento da linguagem verbal, não é nossa pretensão abordá-las exaustivamente, optando por apresentá-las, considerando as perspectivas teóricas explicitadas por Sim-Sim (1998).

A perspectiva behaviorista-Skinner (1904-1990), um dos principais representantes desta teoria, postulou que a aquisição da linguagem verbal pela criança, resulta da sua interacção com o meio, da imitação e prática quotidiana dos estímulos sonoros produzidos pelos pais ou provenientes do ambiente em que esta se insere.

O comportamento verbal, do ponto de vista behaviorista, não implica um processo específico para a sua aquisição, já que se inclui nas estruturas de aprendizagem do ser humano.

O desenvolvimento da linguagem é apresentado como uma evolução natural, que compreende os períodos de produção de sons de forma aleatória pela criança, até à adequada estruturação da linguagem verbal. O processo de aprendizagem, aplicado à linguagem, consiste na associação de estímulos verbais a respostas, com o objectivo de modificar o comportamento linguístico.

A perspectiva inatista- Assumida por Chomsky (1965), considera que criança possui um dispositivo genético (universal e comum a todos os seres humanos) para adquirir a linguagem, quer os componentes, quer os procedimentos que intervêm na percepção que a criança tem do código linguístico utilizado na sua comunidade social e cultural.

A aprendizagem é inata ao indivíduo, ou seja, este possui biologicamente predisposição para aprender, bem como as estruturas mentais, resultantes de uma maturação neurológica, que lhe permitem "detectar no meio" as premissas que o conduzem às diferentes formas de conhecimento.

Assim, a criança adquire a linguagem num breve espaço de tempo, independentemente da sua inteligência e a partir da observação do meio que a rodeia, integrando a gramática da sua língua materna e utilizando as categorias e relações inerentes à linguagem em novos contextos comunicativos.

A perspectiva cognitivista- Para Piaget (1896-1980), um dos representantes deste modelo, a aquisição da linguagem depende do desenvolvimento e evolução cognitiva da criança, já que através de processos interactivos de assimilação e acomodação, esta irá apropriar-se de categorias e relações linguísticas com o mundo exterior, que lhe permitirão descodificar, codificar e produzir conhecimento.

Para Piaget, o "percurso" realizado ao longo de estádios de desenvolvimento fixos (sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais), determinarão o desenvolvimento global da criança, incluindo a aquisição da linguagem que, para este autor, está subordinada ao desenvolvimento da inteligência.

A (re)organização cognitiva a que a criança se submete com a idade e a experiência, permitem-lhe ter maior capacidade de adaptação ao meio e por consequência, a acomodação de nova informação proveniente de estímulos externos ao

individuo, bem como a assimilação desta nas suas estruturas cognitivas. “A equilibração é um acto de balanceamento entre a assimilação e a acomodação, entre as antigas e as novas percepções e experiências”.(Sprinthall e Sprinthall, 1993, p.119)

Apesar das diferentes perspectivas explicarem a aquisição e desenvolvimento da linguagem de forma distinta, todas elas realçam a importância da linguagem para o desenvolvimento cognitivo, identificando relações profundas entre estes dois processos.

Citoler e Sanz (1997) expõem um conjunto de requisitos para a aprendizagem, tanto da leitura, como da escrita, devendo a criança possuir:

- maturidade física e mental em termos cognitivos e motivacionais;
- um bom desenvolvimento da linguagem oral (compreensão e expressão);
- capacidades de processamento da informação verbal (atenção, discriminação, categorização e memorização da informação;
- competências ao nível da segmentação grafo-fonética da linguagem, tanto verbal, como escrita;
- riqueza vocabular, experiências culturais, afectivas e sociais estimuladoras da aprendizagem.

Reconhecendo que as competências verbais constituem uma das condições primordiais para a aprendizagem da leitura, uma das questões que nos importa identificar relaciona-se com o momento mais adequado para iniciar o ensino da leitura.

Para Carroll (1972), na maioria dos sistemas de ensino ocidentais, os alunos iniciam a aprendizagem formal da leitura entre os cinco e os sete anos. Uns por mera questão de “tradição”; noutros, atende-se a factores associados às condições de desenvolvimento global que uma criança deve apresentar, para iniciar a sua escolarização, embora saibamos que muitas crianças aprendem a ler anteriormente à sua entrada na escola e quase sem ajuda de adultos, enquanto outras revelam dificuldades nessa aprendizagem.

Este autor entende que o processo de leitura pode ser iniciado logo que a criança tenha adquirido o domínio das características essenciais:

- da fala da sua língua materna;
- da sua fonologia;
- das construções gramaticais mais comuns e tenha integrado um vocabulário básico ao nível das suas estruturas mentais.

Segundo Vaz (1983, p.52), a leitura não se resume apenas à decifração do código de escrita da língua em que um indivíduo se expressa e às regras ou convenções gramaticais a ela associadas, é também “compreender o que se leu, isto é, em apreender, integrar e decifrar a mensagem que, por escrito, nos é transmitida.”

Assim, podemos entender a leitura como um “processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. A extracção do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita são os objectivos fundamentais da leitura, dependendo o nível de compreensão atingido do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença.” (Sim-Sim et al, 1997, p.27)

Esta afirmação vem ao encontro do que defende Lobrot (1995), ao considerar que a leitura pressupõe muito mais do que a simples descodificação de palavras e frases. Implica que o leitor participe nas representações atribuídas pelo autor ao texto lido.

A publicação do Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, contribuiu para a reorganização curricular do Ensino Básico em Portugal e no qual podemos observar a relevância da leitura e da escrita, ao nível do desenvolvimento curricular e sucesso académico dos alunos em geral, quando os princípios orientadores do Programa de Língua Portuguesa para o 1ºCiclo do Ensino Básico, referem:

“Considera-se essencial que, na aprendizagem da Escrita e da Leitura, se mobilize situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender; se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever.”(Ministério da Educação, 2004, p.136)

Segundo Sim-Sim et al (1997), a leitura contribui para o desenvolvimento comunicativo, intelectual e pessoal dos indivíduos e apresenta potencialidades inegáveis para quem a pratica regularmente.

Para estas autoras, o acto de ler não apresenta um carácter natural e universal para os alunos, mas está condicionado, numa primeira fase, pelo processo de ensino e aprendizagem, baseado na sistematização de técnicas de identificação/tradução automática de símbolos gráficos, até que estes atinjam a tão desejada rapidez de decifração dos grafemas em fonemas, precisão e eficiência quanto à construção do significado do que se lê.

Numa segunda fase, a criação de hábitos e gosto pela leitura, dependerá do desenvolvimento de situações que fomentem, durante o percurso escolar, a aquisição de

técnicas de estudo, pesquisa e consulta de informação, pois “a leitura é inseparável da formação do pensamento e do desenvolvimento do espírito crítico; saber ler, constitui, pois, o resultado de toda uma educação, educação essa que nunca se pode dar por concluída.”(Mialaret,1997, p.18)

A leitura pode proporcionar prazer em momentos recreativos, permite obter ou organizar conhecimento e estimular o pensamento crítico/construtivo perante o mundo que rodeia o leitor. A motivação para a leitura deverá constituir um objectivo da escola, enquanto promotora de cultura, já que se considerarmos “a lentidão do processo e o esforço que significa ler enquanto abstracção, solidão, reflexão, imaginação, por oposição a múltiplas ofertas que exigem menor esforço, e que são muito atractivas e gratificantes, de imediato justificaremos a conveniência de ajudar as crianças a serem leitoras. (Ballesteros, 1976, p.74)

Para além destes aspectos imprescindíveis à leitura de enunciados escritos, a competência do leitor fluente e funcional, baseia-se na capacidade em concentrar a sua atenção, velocidade e profundidade na compreensão do material lido.

Na opinião de Giasson (1993), a compreensão da leitura depende da interligação entre o texto (intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo), o contexto (o interesse do leitor, a intervenção dos professores, o tempo disponibilizado para a leitura) e a variável mais complexa deste processo (o leitor), que “aborda a actividade de leitura com as estruturas cognitivas e afectivas que lhe são próprias.”(p.25)

Rebelo (2000) referencia a leitura como uma actividade linguística que implica um conjunto de actividades estruturadas nos domínios da codificação/descodificação de símbolos em conceitos, dos sentidos e dos órgãos que possibilitam movimentos, o espaço/tempo de realização e a duração da mesma. A aprendizagem visual dos grafemas correspondentes à ortografia alfabética, levará o leitor principiante a compreender a relação entre estes e a estrutura fonológica da sua língua materna.

A maioria dos autores consultados considera que a aquisição da leitura é um processo complexo que mobiliza dimensões e pré-requisitos cognitivos, afectivos e sociais, que se desenvolvem ao longo do período pré-escolar, contudo a sua aprendizagem formal, bem como a sua consolidação e aperfeiçoamento decorrem no período de frequência do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A aquisição de uma consciência fonológica, por parte da criança, é determinante para o desenvolvimento do seu léxico funcional e, portanto, do seu conhecimento

fonémico. A estimulação da oralidade da criança, pode ser realizada através de actividades lúdicas de treino auditivo, normalmente incluídas nas cantigas, rimas e lengalengas, exercícios de divisão de palavras em sílabas, supressão, adição substituição ou inversão de segmentos. (Rebelo, 2000)

Frith (1985), citado por Citoler e Sanz (1997), defende que a concepção da aprendizagem da leitura e da escrita, numa perspectiva evolutiva, realiza-se segundo três fases distintas:

- a) ideográfica- a identificação das palavras é feita globalmente, através da análise visual;
- b) alfabética- na qual se desenvolvem e aplicam as regras de correspondência entre fonemas e grafemas;
- c) ortográfica- dá-se a automatização das regras de leitura e escrita. A criança reconhece as palavras sem esforço e escreve todas as formas ortográficas.

Em suma, podemos afirmar, que o acesso ao conhecimento das palavras de uma determinada Língua, através da leitura, realiza-se por vias distintas, sintetizadas na seguinte figura:

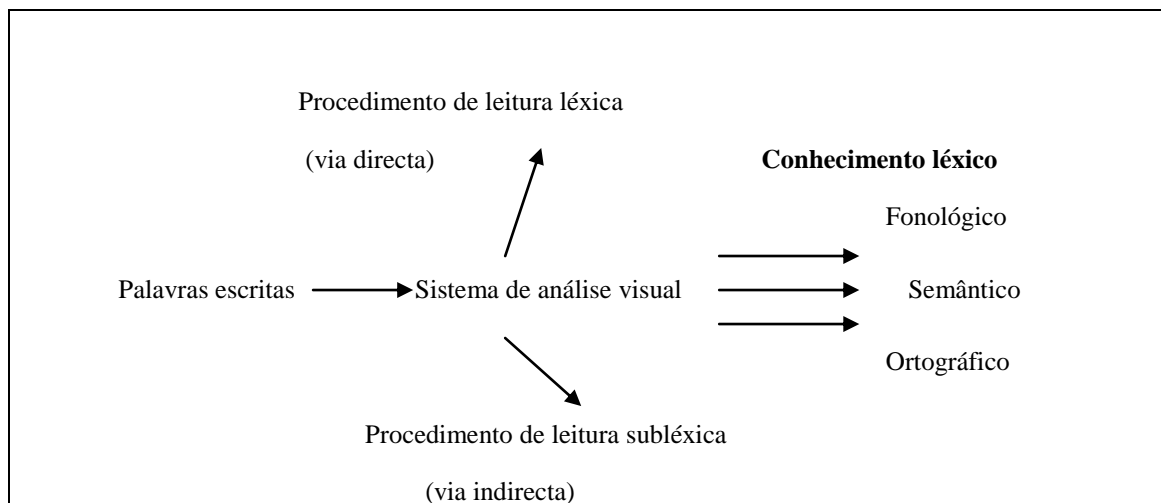


Figura 2- Modelo de leitura de palavras, Citoler (1996), referido por Cruz (2009)

Tavares e Alarcão (1992) referem que na escolha de métodos de ensino indiferentemente do conteúdo e área disciplinar que se pretende ensinar, os docentes devem conhecer os princípios relacionados com as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, mas sobretudo “de as recriar e adaptar às circunstâncias concretas da sala de aula, em conformidade com o grau de desenvolvimento e o tipo de personalidade dos

seus alunos, a natureza e as condições da aprendizagem e a sua própria personalidade de professor.” (p.120)

A formalização do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita, implica a escolha de métodos didáticos, por parte dos professores, que permitam formar leitores hábeis na compreensão do significado da linguagem escrita. Portanto, os docentes não devem descurar os aspectos inerentes às características do público-alvo da sua prática pedagógica, bem como os aspectos teóricos que se salientámos ao longo do texto.

Por outro lado, estes devem ponderar os contributos e a eficácia da utilização de um determinado método de ensino, em detrimento de outros, reflectir/avaliar o impacto deste no êxito educativo dos seus alunos e procurar ou construir material didático de apoio às diferentes fases do método escolhido. (Rebelo, 2000)

3.2- Métodos de aprendizagem da leitura

Entre os métodos de ensino da leitura mais conhecidos e desenvolvidos nas escolas, Ferreiro e Teberosky (1986) salientam dois métodos fundamentais:

-Métodos sintéticos ou fonéticos- Partem da correspondência entre a oralidade e a escrita, ou seja, entre o grafema e o fonema. O processo de aprendizagem da leitura inicia-se a partir da decifração da unidade menor da palavra (a letra), estabelecendo-se a distinção entre vogais e consoantes. Posteriormente, é desenvolvida a associação das sílabas entre si e progressivamente são integradas em palavras até à construção de frases.

Entre estes métodos, salientamos os seguintes: o alfabético, o fónico, o mimogestual de Lemaire e o silábico. Decroly considerou que este tipo de métodos desenvolve apenas uma leitura baseada numa mecânica decifratória que nem sempre resulta numa compreensão adequada do texto lido;

-Métodos analíticos ou globais- A aquisição da leitura assenta numa actividade visual e globalizante que a criança deve ter relativamente a unidades fonéticas mais complexas, como as palavras e as frases. Estes métodos partem da apresentação de imagens sugestivas, sendo delineadas etapas progressivas para a análise das estruturas mais simples das palavras, nomeadamente, os grafemas e os fonemas que lhes correspondem. Em suma, parte-se da palavra, seguidamente para a sílaba até à letra.

Actualmente, a maioria dos manuais escolares publicados em Portugal, apresentam a aprendizagem da leitura e escrita como uma combinação de elementos entre os métodos anteriormente referidos (métodos mistos), sendo o mais conhecido, o método “analítico-sintético”.

Embora este método tenha comprovado ser eficaz na produção massiva de leitores, na generalidade, as crianças-leitoras só numa fase mais avançada do seu percurso escolar adquirem a velocidade, fluência, expressividade, entoação e compreensão da leitura de forma adequada.

Este tipo de método têm-se revelado pouco motivador e eficaz no ensino e aprendizagem da leitura e escrita em crianças com défice intelectual, observando-se resultados mais significativos, mesmo em termos do desenvolvimento de alguma compreensão, através da utilização de métodos que utilizam o vocabulário da criança e a estimulação sensorial da mesma, através de figuras que sustentem a apresentação da palavra na sua forma gráfica.

A utilização do método global no ensino da leitura a crianças com NEEP e a outras sem dificuldades de aprendizagem, tem recolhido apoios significativos na comunidade académica no último século.

Marques (1991, p.27) refere que “a abordagem piagetiana remete o professor para o papel de facilitador da aprendizagem e de organizador do ambiente e, por isso, está mais conforme os métodos globais ou orgânicos.”

Acerca da escolha do método de ensino e da aprendizagem da leitura para crianças no início da sua escolarização, Mialaret (1997) afirma que “um professor preparado correctamente para a sua missão e informado a fundo dos problemas psicológicos, utilizará necessariamente o método global.”(p.120)

A aprendizagem da criança com défice intelectual, no caso de crianças com Síndrome de Down, requer, segundo Troncoso e Del Cerro (2004), que o professor conheça alguns factores para que a criança possa iniciar o processo de escolarização, nomeadamente: conhecer a sua personalidade, o seu interesse e motivação perante a aprendizagem, o seu nível de funcionamento cognitivo, ritmo de trabalho e o ambiente familiar da criança.

Existem, ainda, requisitos nas áreas da linguagem compreensiva, da atenção e concentração, da percepção visual/auditiva e da memória visual, que o aluno deve

possuir previamente à implementação do método de leitura e escrita proposto por estas pedagogas.

Este método tem sido amplamente difundido e desenvolvido em crianças com Síndrome de Down e outras com limitações cognitivas, resultando na promoção do seu sucesso educativo, sobretudo pelos resultados alcançados em domínios, que há décadas atrás se pensavam inatingíveis, como é a aquisição da leitura e escrita.

O método proposto por Troncoso e Del Cerro (2004), compreende três etapas distintas:

1º-Percepção global e reconhecimento de palavras escritas- Pretende-se que a criança faça o reconhecimento visual/global da maior variedade possível de palavras escritas e compreender o seu significado. O reconhecimento das palavras, a respectiva codificação verbal e associação à figura que lhe corresponde, pode ser desenvolvido em actividades de leitura incluindo cartões-imagem, cartões-palavra ou cartões –frase;

2º-Reconhecimento e aprendizagem das sílabas –O método de leitura tem por referência a decifração das sílabas que se diferenciam entre si, mas que compõem as palavras já conhecidas globalmente pela criança. Só posteriormente são introduzidas as restantes sílabas das palavras que esta reconhece visualmente. Deve ser respeitado o ritmo de aprendizagem, envolvimento, fluência e compreensão das sílabas incluídas nesta fase do processo;

3º-Progressão na leitura- O objectivo desta fase final da aquisição da leitura é o de proporcionar as condições para que a criança desenvolva hábitos de leitura ao longo da sua vida, quer em situações de lazer, de funcionalidade em funções de carácter ocupacional/vida diária e na estimulação do seu intelecto e aprendizagem.

Apesar das muitas investigações feitas, ao longo dos anos, sobre o ensino da leitura ao nível da Educação Básica, concordamos com Hennigh (2003), quando afirma que o desenvolvimento de qualquer dos vários métodos implicados “não deve ser posta simplesmente no ensino de base fonémica ou na abordagem global, mas sim no ensino de competências de análise de palavras num contexto significativo” (p.42)

A utilização de tecnologias de apoio no âmbito da intervenção educativa em Educação Especial, mais concretamente o uso de software informático entendido como auxiliar na implementação de metodologias/estratégias de ensino, tem criado expectativas crescentes no domínio do desenvolvimento de competências de leitura e escrita em alunos com NEEP.

Este recurso tecnológico, como salienta Rodrigues (1988), citado por Correia (1999), contribui para "o desenvolvimento de capacidades, sejam elas cognitivas, motoras, de linguagem ou pré-aptidões para as aprendizagens escolares."(p.168)

Como refere Correia (1999), a sua eficácia dependerá da sensibilização, formação e actualização dos docentes para as utilizarem adequadamente no enquadramento teórico, técnico e material inerente à objectividade da actividade educativa em que se inserem.

Por outro lado, a utilização do computador como tecnologia de informação e comunicação por parte dos alunos com NEEP, facilita o relacionamento interpessoal com outros alunos e adultos, sobretudo no aspecto da socialização, e alarga o conhecimento que têm do mundo que os rodeia.

Sobreiro e Marques (1991) referem que o computador é um utensílio pedagógico que pode desenvolver essas competências nos alunos com dificuldades específicas no campo da leitura, já que a sua utilização:

- implica um menor controlo e esforço físico, sobretudo para alunos com problemas de praxia fina ou limitações na mobilidade dos membros superiores;
- facilita a correcção do erro ortográfico, sintáctico e semântico na escrita;
- permite preservar os produtos de trabalho do aluno, imprimi-los ou alterá-los sempre que necessário;
- promove a utilização de diversos programas informáticos por parte do aluno, desenvolvendo ao mesmo tempo, competências em Novas Tecnologias de Informação.

Deste modo, o computador no domínio da intervenção em Educação Especial, irá promover no aluno:

- a motivação para a leitura e escrita;
- a sua autonomia, atenção, concentração, memorização, criatividade e o aumento do ritmo de realização das tarefas escolares.

3.3- Dificuldades na aprendizagem da leitura

Quando uma criança não consegue atingir resultados, ao nível da leitura, semelhantes aos das crianças da sua faixa etária e em condições de estimulação e

ensino iguais, estamos perante uma situação de dificuldades de aprendizagem específicas na leitura.

Para Perron (1978), quando se verificam dificuldades na leitura, “a aquisição pode ser muito mais difícil na criança de mais idade, quando já passou esse período sensível, quando o desejo, desencorajado, se esbate.”(p.103)

Weiner e Cromer (1967), referidos por Ross (1979), defendem que as dificuldades verificadas na decifração da escrita e conversão em discurso oral através da leitura, muito antes da compreensão, estão relacionadas com um conjunto de habilidades por parte da criança e que se condicionam entre si.

Destacamos, de forma muito sucinta, a hierarquia de habilidades requeridas pela leitura, segundo estes autores:

a) Atenção selectiva- Consiste na capacidade do individuo seleccionar um número limitado de estímulos, internos ou externos e inibir os que poderão ser considerados irrelevantes para o desempenho de uma determinada tarefa, neste caso, concentrar a sua atenção no texto impresso;

b) Exploração sequencial- O leitor realiza um conjunto de movimentos oculares (da esquerda para a direita, de cima para baixo, no caso ocidental) seguindo o “sentido” da escrita. A capacidade de reconhecimento imediato dos padrões gráficos da escrita, permitirá ao leitor tornar-se mais hábil em termos de rapidez de extracção, selecção e compreensão da informação lida. Por outro lado, crianças com lesões cerebrais e que apresentam problemas ao nível da direcionalidade visual-motora e lateralização das estruturas do corpo, revelam dificuldades na aquisição da leitura e respectivamente na escrita;

c) Discriminação- A capacidade da criança em discriminar os diferentes estímulos assimilados pelos órgãos do sentido e não apenas os resultantes da actividade da visão e audição, tem implicações, não apenas na leitura, mas, inicialmente, na aquisição da linguagem e fala. Este processo de aprendizagem de discriminação de figuras, objectos, cheiros e sons, é fundamental para que a criança integre, ao nível cognitivo, todos os conceitos mentais relativos ao mundo que a rodeia;

d) Decifração- Esta habilidade consiste na recepção de estímulos visuais escritos, no estabelecimento de equivalentes verbais e na compreensão do significado da mensagem impressa;

e) **Compreensão**- Sendo a compreensão a meta fundamental da leitura, esta é uma habilidade de grande complexidade, já que envolve processos cognitivos relativos ao reconhecimento da informação e à interpretação de sentido dado pela memória e representação.

Morais (1997), referido por Lopes (2005), considera que as dificuldades reveladas na capacidade de compreensão da linguagem escrita, podem resultar de dificuldades na compreensão da própria linguagem verbal e do reconhecimento das palavras escritas.

As **dificuldades gerais de aprendizagem da leitura** podem resultar dos seguintes factores :

Intrínsecos

-atrasos, disfunções cerebrais, deficiências sensoriais, físico-motoras ou dificuldades intelectuais diagnosticadas;

Extrínsecos

- ambiente sociocultural desfavorecido, instabilidade familiar, pertença a grupo marginalizado e problemas afectivos;

-abandono escolar, falta de oportunidades de aprendizagem e pedagogias inadequadas utilizadas pelos professores (Cruz, 2007; Citoler, 1996; Rebelo, 1993).

Porém, as **dificuldades específicas de aprendizagem da leitura**, como refere Cruz (2009) situam-se ao nível cognitivo e neurológico, quando se trata de situações em que o indivíduo apresenta condições adequadas para a sua aprendizagem, mas evidencia dificuldades persistentes sem razão aparente.

Castro e Gomes (2000) salientam que as dificuldades associadas à aquisição da leitura, dependem, muitas vezes, de dificuldades ao nível da:

- memória- a decifração de formas visuais em unidades fonológicas de sentido, que permitem ao leitor compreender o que lê, dependerá do desenvolvimento da sua memória operatória;

- linguagem verbal- o desenvolvimento da fala, a consciência mental de como soam as palavras e o significado de cada uma delas, facilitam a aprendizagem, não apenas da leitura, mas da escrita, da sua sintaxe e da própria segmentação da fala em fonemas e, posteriormente, em grafemas. Um leitor que apresenta uma oralidade pouco desenvolvida, terá de progredir no âmbito do léxico fonológico, ortográfico e do sistema semântico, para poder iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita em simultâneo;

- discriminação visual- embora interligada à atenção, a mobilidade sensorial-visual permitirá ao leitor realizar a identificação via lexical de palavras graficamente parecidas (não/mão) e por meio fonológico, produzindo o som correctamente associado ao grafema correspondente, como no caso de letras em posição gráfica oposta (d/b, p/q).

Para Castro e Gomes (2000), as razões que podem estar relacionadas com as dificuldades na aprendizagem da leitura são de várias ordens, quando estas estão intrinsecamente interligadas com o desenvolvimento da linguagem verbal, tais como, a existência de:

- deficiência intelectual, estabelecida segundo os parâmetros da DSM- IV (1994), ou através de outros testes psicológicos padronizados, que incluem a idade cronológica do indivíduo, o seu desenvolvimento intelectual e o comportamento adaptativo perante as diferentes situações da sua vida quotidiana. As crianças com deficiência intelectual apresentam dificuldades na linguagem notórias, sobretudo na: produção da voz, articulação, aquisição de vocabulário produtivo e receptivo, estruturas gramaticais e na compreensão de frases que não indicam acções concretas;

-lesões neurológicas resultantes de acidentes rodoviários/domésticos e infecções;

- paralisia cerebral;

- desordens psiquiátricas ou psicoses infantis;

-deficiência auditiva ligeira, incluindo problema auditivos, como as otites, bastante frequentes em crianças em idade escolar;

-perturbações específicas da linguagem (gaguez, disfonias, afonias, dislalias, disglosias, disartrias, afasia, disfasia, mutismo e dislexia) .

A dislexia é um dos problemas frequentes nas nossas escolas, com repercussões na aquisição de competências de leitura e frequentemente associada a perturbações na escrita (disortografia e disgrafia).

Embora seja consensual na comunidade académica, Hennigh (2003) refere as seguintes causas relacionadas com a manifestação da dislexia:

-Factores neurológicos- o cérebro apresenta problemas de funcionamento em determinadas áreas ligadas à linguagem, conduzindo a inversões de letras e palavras. Por outro lado, a quantidade, a organização e a distribuição das células nervosas de uma pessoa com dislexia, apresenta-se de forma diferente no hemisfério direito relativamente à região temporal do córtex cerebral, quando comparada com indivíduos sem dislexia (Flowers, 1993);

-Factores genéticos- quando existe uma certa prevalência de problemas de aquisição da leitura na família (Mayo Clinic, 1993);

-Factores ambientais- a existência de problemas familiares, negligência ou abuso da criança, poderão ser razões subjacentes às dificuldades na leitura e não tanto por factores do foro neurológico (Rayner e Pollatsek, 1989).

Ajuriaguerra (1986), referido por Ferreiro e Teberosky (1986), considera a dislexia como uma dificuldade em adquirir a leitura na idade em que a criança realiza a sua escolarização, sem que se verifique qualquer debilidade mental ou deficiência sensorial.

Assim, para este autor, a dislexia é uma dificuldade duradoura da aprendizagem da leitura e aquisição do seu mecanismo em crianças inteligentes e escolarizadas.

Esta dificuldade em ler e escrever tem sido muitas vezes (erradamente) interpretada, como um sinal de baixa capacidade intelectual. Muitos disléxicos conseguem ter, em certas áreas e em certos momentos da sua actividade, uma capacidade superior à média do seu grupo etário.

No entanto, existem alguns sinais de alerta, que não devem ser ignorados, sobretudo quando as crianças apresentam:

-atraso na aquisição da linguagem e começam a dizer as primeiras palavras mais tarde do que o habitual e a construir frases mais tardiamente;

-apresentam problemas de linguagem durante o seu desenvolvimento, sobretudo em pronunciar determinados sons;

-dificuldade em se aperceberem que os sons das palavras podem dividir-se em partes (sílabas) mais pequenas;

-lentidão na aprendizagem dos mecanismos da leitura e escrita. Erros por dificuldades na descodificação grafema–fonema e articulação das sílabas.

Para além da dislexia no que respeita a dificuldades na leitura, existem problemas na aquisição de competências de escrita poderão ser comuns nestas crianças, como enunciam Torres e Fernandez (2001), as quais identificam a:

-Disortografia- entendida como uma perturbação específica da escrita, centrada na transmissão de um código linguístico falado, no qual não existe adequada associação entre fonemas (sons) e os grafemas(letras) correspondentes. As características da disortografia podem incluir: substituição, omissão, adição ou inversão de fonemas/grafemas;

-Disgrafia- definida com uma perturbação de carácter motor/funcional no acto de escrever, que altera e influencia directamente a qualidade da escrita do indivíduo, ao nível da execução do traçado, forma e direcionalidade dos grafemas produzidos. As características da disgrafia podem manifestar-se através de: postura gráfica, preensão e pressão do objecto de escrita, ritmo de escrita lento, forma e tamanho das letras demasiado desproporcionais entre si, inclinação, afastamento, espaçamento e ligações entre as letras ou no simples respeito pelas linhas de escrita.

Actualmente, existem variadíssimos materiais e textos de apoio na bibliografia especializada, no que concerne à intervenção reeducativa em alunos com problemas de aprendizagem resultantes da dislexia, disortografia e disgrafia.

No entanto, Nielsen (1999, p.79) destaca que “O aluno disléxico tem, com frequência, grande dificuldade em produzir trabalho escrito. O seu trabalho não deve ser comparado com aquele que é produzido pelos restantes elementos da classe. Qualquer resultado escrito deve ser elogiado, independentemente de os progressos alcançados poderem ser muito ligeiros.”

Em jeito de reflexão, concordamos com Sardinha (2005, p.140), quando refere que “a leitura é vista como um processo global e indivisível. Atribui-se ao leitor um papel activo na (re)construção do significado do texto, através de um processo interactivo, onde as experiências anteriores assumem um papel relevante na construção do(s) sentido(s) do texto.”

3.4-Estratégias e iniciativas para a promoção de leitura em alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente

Silva (2000, pp.26-34) refere que a leitura possui uma relação natural com a escrita, já que a correlação entre ambas as habilidades torna mais evidente, em termos metacognitivos, a prática e o hábito de ler.

No sentido de compreendermos a sua importância, este autor evidencia as seguintes finalidades da leitura:

- Transmitir instruções ao leitor;
- Comunicar , proibir, advertir, esclarecer;
- Interagir com os outros;
- Comunicar e interagir, simultaneamente;
- Permitir fruição e ocupação de tempos livres;
- Informar, transmitir cultura, adquirir ou aprofundar conhecimentos de carácter académico;
- Promover a educabilidade cognitiva;
- Tomar contacto com normas e directivas;
- Procurar e descobrir informação;
- Responder a necessidades pessoais;
- Facultar formação;
- Desenvolver a competência linguística;
- Captar a expressividade dos textos;
- Estimular a imaginação e as emoções;
- Preparar para a vida e para a valorização profissional;
- A adequação a novas situações do mundo do trabalho;
- Promover o desenvolvimento;
- Preparar o “aprender a aprender”.

Como pudemos constatar, pela abordagem dos aspectos associados à aquisição da leitura, a detecção precoce dos problemas associados às dificuldades de aprendizagem pelos Serviços de Psicologia e Orientação ou pelo Núcleo de Educação Especial de cada escola/agrupamento, poderão evitar ou minimizar, situações de insucesso educativo nas diversas vertentes do currículo, resultantes da incapacidade do aluno em realizar uma leitura fluente e compreensiva da linguagem escrita.

Lopes (2005) considera fundamental a função dos serviços de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, no domínio, tanto da leitura, como da escrita. Os professores de Educação Especial, quando nos referimos a apoio especializado e individualizado a alunos com problemas de funcionamento intelectual, exercem um papel preponderante na intervenção educativa e na motivação para a leitura, quando a avaliação das necessidades dos alunos é realizada em cooperação com os professores do ensino regular.

Os objectivos das actividades, as sessões de apoio, a sua frequência, os conteúdos trabalhados, a monitorização das sessões de apoio por parte dos professores envolvidos na intervenção, bem como a reavaliação dos progressos dos alunos, contribuem para a definição da manutenção ou cessação dos momentos de apoio, sobretudo quando as dificuldades na aprendizagem da leitura são apenas temporárias.

Segundo este autor, um programa de intervenção eficaz na área da leitura, sobretudo durante a frequência do 1º Ciclo do Ensino Básico, deve consistir no treino explícito e sistemático de actividades que incluam :

- Desenvolvimento da consciência fonológica, de modo a que o aluno consiga dominar a sonoridade da fala, a análise e síntese de fonemas;
- Conhecimento do alfabeto, como ponto de partida para facilitar a nomeação das letras e consequente familiaridade com a sua correspondência fonema-grafema;
- Aquisição de vocabulário adequado à sua idade, que apoiará o reconhecimento automático das palavras lidas e se reflectirá em exercícios de ortografia e composição de textos;
- Estratégias de compreensão dos conteúdos dos textos lidos;
- Fluência leitora através da leitura de textos em diversos suportes de escrita (lengalengas, poesias, banda desenhada, contos, etc).

Mas Azevedo (2007) recorda-nos que o acto de ler não assume apenas uma dimensão cognitiva, já que a componente afectiva é essencial, se considerarmos que a leitura apresenta-se ao leitor como uma actividade individual que exige esforço e perseverança.

Fernandes (2007) salienta que a aprendizagem da leitura e escrita é um processo contínuo que depende em grande medida da intencionalidade dos pais e professores:

“Porque para gostar de ler, é fundamental saber ler (sem esforço) e ter motivação para o fazer, e porque estas duas condições podem ser melhor satisfeitas com a ajuda do professor, é imprescindível que

este se encontre munido de ferramentas que conduzam ao desenvolvimento do gosto pela leitura, para que a mesma deixe de ser sinónimo de trabalho e até de aborrecimento.” (Pontes e Barros, 2007, p.71)

Para Lomba et al (2007), os professores, como elementos mediadores da leitura, têm na literatura infantil um meio facilitador para o desenvolvimento de estratégias para a formação dos seus alunos enquanto leitores críticos e eficientes, com impacto directo, não apenas na aquisição de competências na leitura, mas também na comunicação oral/escrita e de segmentos específicos do currículo escolar.

Partindo dos enunciados teóricos de Sloan (1991), estas autoras defendem que os “roteiros de leitura” apresentam uma perspectiva compreensiva e interdisciplinar da literatura infantil e a sua utilização pedagógica contribui para a estimulação de competências linguísticas e literárias, desde que sejam centrados nos alunos e em situações reais.

Principais características	Guia
-Alargar as perspectivas de leitura recorrendo a conhecimentos prévios.	Ponto de vista
-Promover a interacção entre pares, através da discussão, reescrita, <i>brainstorming</i> e outras actividades.	Leitura interactiva
-Ajudar a compreender níveis de informação literal, inferencial e avaliativa.	Antecipação alargada Guia de padrões
-Activar conhecimentos prévios e integrá-los no conteúdo do texto; estimular a discussão.	Guia de conceitos
-Ajudar os alunos a compreender vários padrões organizados do texto (ex: causa/efeito, sequência e contraste).	Guia de estudo de analogias
-Ajudar os alunos a compreender a função das ideias principais e detalhes de suporte através da categorização.	Mapas de leitura
-Alargar e relembrar conceitos principais através do uso de analogias.	Notas de página
-Ajudar os alunos a desenvolverem uma atitude flexível face à leitura.	
-Direccionar a atenção dos alunos para características do texto (ideias-chave) e ajudá-los a desenvolver estratégias (usar o contexto, prever, tirar conclusões) através de notas nas margens.	Guias de processos

Figura 3- Síntese dos vários tipos de roteiros de leitura. Adaptado por Lomba et al (2007) a partir do “Guiding readers through text: a review of study guides”, (Wood, Laap, Flood, 2006).

É neste contexto que se insere a crescente preocupação governamental perante os resultados apresentados pela OCDE (2000 e 2003) relativamente à leitura nas crianças e jovens em idade escolar, tendo levado o Ministério da Educação, o Ministério

da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares (2006) a desenvolverem um “conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar.”(Plano Nacional de Leitura, Relatório Síntese, Março de 2006)

Assim, o Plano Nacional de Leitura (PNL), criado pelo governo português, passou a abranger alunos do ensino Pré-Escolar ao Ensino Secundário, incluindo posteriormente o programa de escolarização para adultos “Novas Oportunidades”, bem como a população adulta em geral.

A estimulação da leitura assume-se, actualmente, como um projecto nacional que pretende mobilizar docentes, bibliotecários, animadores de leitura, pais e outras entidades parceiras na promoção da cultura (museus, teatros, centros educativos, entre outros).

Nas estratégias de intervenção estipuladas pelo PNL, podemos identificar a inclusão da população com Necessidades Educativas Especiais, ao referir como objectivo “Criar oportunidades de leitura para as crianças, jovens e adultos que requerem meios especiais de leitura.”

Em termos de programa de promoção da leitura para este público-alvo, o Plano Nacional de Leitura previa realizar, em 2007, no programa “Leitura sem Fronteiras” Acções para jovens portadores de deficiências motoras e para jovens portadores de deficiências visuais.”(Plano Nacional de Leitura, Relatório Síntese, Março de 2006)

Considerando que o “universo” das problemáticas inseridas nas Necessidades Educativas especiais é mais vasto do que a deficiência motora ou visual, porque motivo são apenas estes domínios abrangidos pelo Plano Nacional de Leitura nesta fase inicial?

Na leitura que realizámos do relatório referente ao 1ºano de implementação do Plano Nacional de Leitura, datado de 30 de Maio de 2007, não encontramos quaisquer referências às actividades realizadas na promoção da leitura junto dos leitores com necessidades educativas especiais, quer fossem em sala de aula, em bibliotecas públicas ou em instituições particulares, nem mesmo na avaliação do programa “Leitura sem fronteiras”, que referimos anteriormente.

Na consulta do site governamental destinado ao Plano Nacional de Leitura, encontramos nas suas orientações, referências a alunos com necessidades educativas especiais, no qual se destaca que “Promover o domínio de competências e a adopção

de hábitos de leitura, por parte destes alunos, constitui um dos objectivos do Plano Nacional de Leitura.”

A página Web do PNL possibilita a consulta de uma lista de autores portugueses e estrangeiros, adaptados para a leitura em Braille e em suporte áudio, destinados a alunos do 2º ao 9º ano.

Ao consultarmos o site da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), é-nos transmitida informação sobre materiais adaptados para os alunos com necessidades especiais e de apoio à docência.

Novamente, na sua maioria, estes materiais estão vocacionados para as problemáticas da cegueira ou baixa visão. Ao seleccionarmos o Centro de Recursos da DGIDC, podemos consultar artigos, legislação, livros técnicos e existe ainda a referência a material multimédia.

Os materiais audiovisuais adaptados e referenciados no site do Plano Nacional de Leitura, com indicação de consulta no site da DGIDC, devem ser encomendados ou solicitados ao Centro de Recursos Educativos e Escolas de Educação Especial, que colaboram com o Ministério da Educação na produção dos mesmos.

No site do PNL são incluídas outras tipologias das necessidades educativas especiais, como Síndrome de Down, disfunção neuro-motora grave, surdez, cegueira e baixa visão.

Ao seleccionarmos o item Síndrome de Down, somos ”remetidos” para “O Clube de Leitura” da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, no qual podemos encontrar todo um conjunto de bibliografia sobre esta problemática, metodologias de ensino, a apresentação do clube de leitura e publicações relacionadas com este público-alvo.

Na consulta dos restantes itens relacionados com os alunos com as problemáticas já enunciadas, estão disponibilizados artigos científicos, trabalhos académicos, sites de instituições educativas e de solidariedade social ou empresas nacionais e estrangeiras, que produzem tecnologias de apoio para alunos com necessidades educativas especiais.

Também pudemos constatar a existência de livros audiovisuais, sobre as mais diversas problemáticas educativas, no item “Biblioteca de Livros Digitais”. Embora estes “livros” possam ser explorados com alunos com limitações cognitivas, com a devida orientação de um professor, parece-nos que a resposta imediata e concreta para

este e outros públicos abrangidos pela Educação Especial, não revela ainda a adequação que se pretende em termos de promoção da leitura.

A oferta de livros digitais disponibilizada evidencia uma certa orientação para crianças e jovens sem problemas de acesso à leitura e à informação.

No que respeita as estratégias e iniciativas de estimulação da leitura em alunos com necessidades educativas especiais, gostaríamos de tecer algumas considerações sobre o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) iniciado no ano lectivo de 2006/2007, com o objectivo primordial de melhorar a qualidade do ensino da Língua Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico, de forma a desenvolver competências de compreensão de leitura, expressão oral e escrita nos alunos que frequentam este nível de ensino.

Na documentação consultada no site da DGIDC, nos manuais de apoio à formação de professores e no Despacho nº546/2007, de 11 de Janeiro, que define o programa do Ministério da Educação, não encontramos referências a metodologias/estratégias de ensino, bem como a produção de materiais de leitura e escrita específicos para alunos com limitações nos mais diversos domínios da actividade e participação, o que nos parece preocupante, se considerarmos que estes alunos fazem parte do processo educativo e, sobretudo, quando diferentes figuras do aparelho estatal, esgotam discursos sobre a construção de uma escola de todos e para todos.

Para finalizar este subcapítulo, retomamos novamente a temática da biblioteca inclusiva.

Relativamente a iniciativas no âmbito da democratização do acesso ao livro e à estimulação da leitura, no espaço da biblioteca, para leitores com deficiência, salientamos a experiência realizada na Biblioteca António Botto, em Abrantes.

Através da consulta do site da biblioteca podemos perceber a importância dada ao público com necessidades especiais na leitura, pela existência de um fundo documental adaptado às especificidades funcionais das pessoas com deficiência visual, nomeadamente, a disponibilização de uma quantidade considerável de livros em Braille e audiolivros.

Embora a situação exemplificada, das poucas que conhecemos, ainda não se tenha generalizado nas bibliotecas públicas em Portugal, a aposta na adequação da biblioteca às características individuais dos seus utilizadores tenderá a tornar-se uma

realidade num futuro próximo, se o país pretende, de facto, caminhar para uma sociedade do conhecimento na qual todos têm direito a participar.

II-PARTE-ESTUDO EMPÍRICO

1-Caracterização do Universo de Estudo

1.1-Characterização do meio escolar: escola-sede

A Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Serra da Gardunha está situada na cidade do Fundão, distrito de Castelo Branco e constitui a escola-sede do Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha.

Este Agrupamento foi legalmente constituído e homologado em 5 de Julho de 2003 e possui vinte e nove escolas agregadas de diferentes níveis de ensino, nomeadamente: ensino Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

De acordo com o Projecto Educativo do Agrupamento (2007/2010), os alunos que frequentam a escola-sede são oriundos de famílias de vários extractos sociais, diferentes etnias e línguas. As profissões dos pais dos alunos estão maioritariamente relacionadas com actividades ligadas ao comércio, indústria, serviços e agricultura.

Os alunos de condição social mais humilde e no prosseguimento do espírito da inclusão escolar e no combate às desigualdades sociais, são apoiados pela Acção Social Escolar.

As estruturas pedagógicas existentes no Agrupamento, desenvolvem apoios específicos nos mais diversos domínios da aprendizagem, considerando as características da população que a frequenta, quer seja no âmbito da Educação Especial e Apoios Educativos, quer seja na estimulação de competências de comunicação em Língua Portuguesa para alunos estrangeiros ou provenientes de minorias étnicas, como é o caso da etnia cigana.

A implementação de Cursos de Educação e Formação na escola-sede teve como objectivo primordial combater o forte abandono escolar que se registava no passado.

Face às diferentes realidades educativas existentes nos vários anos de escolaridade e ciclos de ensino, a constituição de um plano de acção conjunto permitiu estabelecer uma nova organização institucional e fomentar a criação de rotinas de trabalho cooperativo e de articulação pedagógica entre professores, permitindo, desta forma, desenvolver parcerias com instituições estatais e do sector privado.

Em relação ao corpo docente, a mobilidade de professores dos 1º 2º e 3º Ciclos tem vindo a diminuir, em consequência do actual sistema de colocação por quatro anos lectivos. A distribuição de serviço docente assenta no perfil do docente relativamente

aos alunos de cada turma, bem como pelas competências evidenciadas para o desempenho de cargos pedagógicos.

A melhoria da assiduidade dos professores tem sido um dos aspectos mais positivos a registar nos últimos anos pela Direcção do Agrupamento. Este aspecto está associado à possibilidade de serem feitas permutas entre os docentes dos 2º e 3º Ciclos, embora a substituição de docentes no Pré-escolar e 1º Ciclo não seja possível, já que não existe “Bolsa de Substituição” para cobrir as ausências ao serviço docente nestes níveis de ensino.

Em termos de pessoal não docente, o número de funcionários é considerado suficiente. Contudo, o pessoal disponível não consegue cobrir todas necessidades da escola-sede, sobretudo as relacionadas com a vigilância dos espaços exteriores ao edifício escolar. Este problema tem sido resolvido através de programas ocupacionais do Centro de Emprego e Formação Profissional.

A Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Serra da Gardunha depara-se com dificuldades ao nível das salas de aula, já que são insuficientes em número e reduzidas em termos de dimensão. Estes aspectos dificultam a constituição de turmas e as actividades educativas realizadas nas mesmas. A realização de obras recentes permitiu suprimir algumas destas dificuldades, bem como melhorar os espaços relacionados com a Biblioteca Escolar e a construção de um Pavilhão Gimnodesportivo.

Actualmente, a escola-sede possuiu equipamentos de segurança adequados e planos de actuação a aplicar em situações de emergência, tornando-a a escola mais segura do Agrupamento.

Relativamente à população com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente a frequentar a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Serra da Gardunha, será caracterizada sucintamente no subcapítulo seguinte.

1.2- Alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente: caracterização dos serviços de apoio educativo e da população escolar com NEEP

O Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha-Fundão, no qual está inserida a escola em que incide o nosso estudo de caso, é frequentado por alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, apresentando diversas problemáticas de funcionalidade, que afectam a sua actividade e participação em contexto educativo, social e pessoal.

O Sub-Departamento de Educação Especial sediado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Serra da Gardunha, dispõe de recursos humanos especializados e tecnologias educativas para intervir nos diferentes domínios funcionais e de aprendizagem, de forma a estimular as competências dos alunos abrangidos pelas medidas educativas previstas no Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro.

Assim, o Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha, através do Sub-Departamento de Educação Especial, dispõe de:

-Serviços de Intervenção Precoce- A intervenção resulta num conjunto de acções integradas nos domínios da educação, saúde, solidariedade e segurança social, junto de crianças com problemáticas de risco biológico/desenvolvimento global e das suas famílias, desde o nascimento até ao início da sua escolarização. A intervenção é feita nos concelhos do Fundão, Covilhã e Belmonte;

-Unidade de apoio especializado a alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;

-Unidade de ensino estruturado para apoio a alunos com Perturbações do Espectro do Autismo;

-Ateliers oficinais de estimulação de competências para a transição para a vida activa, destinados a alunos dos 2º e 3º ciclos com Currículo Específico Individual.

Os serviços especializados de Educação Especial intervêm junto de alunos com as seguintes problemáticas/domínios, em termos de necessidades educativas especiais:

-cognitivo;

-motor;

-cognitivo e motor;

-comunicação linguagem e fala;

- visão;
- audição;
- saúde física;
- emocional/personalidade.

Existem ainda alunos abrangidos pelas medidas previstas pela legislação específica do âmbito da Educação Especial, mas que beneficiam de alterações curriculares menos restritivas, em termos de frequência, aproveitamento e certificação educativa, como é o caso de alunos que beneficiam da medida “Adequações Curriculares Individuais”, referidos como “Currículos Desenvolvimentalistas” na informação disponibilizada pelo responsável pelos serviços de Educação Especial, do Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha.

A população com NEEP a frequentar escolas e serviços de apoio do Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha, poderá ser sintetizada neste quadro:

Intervenção Precoce (domicílios)	Total: Pré-Escolar		Total: 1ºCiclo		Total: 2ºCiclo		Total: 3ºCiclo	
65 alunos	3 alunos		24 alunos		15 alunos		14 alunos	
	2-CEI	1-ACI	12-CEI	12-ACI	11-CEI	4-ACI	10-CEI	4-ACI
Legenda: CEI- Currículo Específico Individual; ACI- Adequações Curriculares Individuais.								

Quadro 3 - Constituição da população com NEEP a frequentar o Agrupamento.

1.2.1-Constituição da amostra do estudo de caso

Para a realização deste estudo de caso, consideramos como referência metodológica, a escolha de uma amostra por selecção racional, do tipo não probabilístico, “em que os elementos da população são escolhidos por causa da correspondência entre as suas características e os objectivos do estudo.”(Freixo, 2009, p.184)

Desta forma, tivemos em conta os seguintes critérios na selecção da amostra:

- alunos com NEEP que frequentam a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Serra da Gardunha;
- alunos com diagnóstico de défice intelectual;

- alunos com um Currículo Específico Individual, ao abrigo do artigo 16º do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro;

-alunos que evidenciam algum domínio de competências elementares ao nível da expressão oral, essenciais para a realização das entrevistas sobre a utilização da biblioteca escolar da escola-sede.

O quadro seguinte representa, de forma sintética, a amostra do estudo:

Número de alunos (amostra)	Ciclo de Ensino		Sexo	
	2º Ciclo	3º Ciclo	M	F
9	7	2	6	3

Quadro 4 -Constituição da amostra do estudo de caso.

Segundo os dados recolhidos junto dos informadores privilegiados, as famílias dos alunos com NEEP que constituem a amostra do estudo de caso, apresentam, na generalidade, as seguintes características:

- famílias com fraco desenvolvimento económico;
- baixa escolarização parental;
- precariedade laboral;
- experiências emocionais e culturais pouco enriquecedoras;
- estruturação/funcionamento familiar desajustada;
- problemas de integração social.

Constituem, ainda, parte da amostra do nosso estudo de caso, o coordenador da BE/CRE e o coordenador do Sub-Departamento de Educação Especial.

2-Metodologia, objectivos e questão de investigação

“A investigação como processo rigoroso e sistemático de descrever ou interpretar a realidade exige-nos um conhecimento tão aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas que a permitam desenvolver. Só assim nos é possível, muito especialmente em investigação aplicada, dar contribuições positivas para o conhecimento dos processos envolvidos no ensino, na aprendizagem e na educação em geral e apoiar a decisão educacional a todos os níveis.” (Fernandes, 1991, p.66)

Ao longo deste estudo temos vindo a reconhecer e a defender a importância da inclusão dos alunos com NEEP no processo de ensino e de aprendizagem, no qual a aquisição da leitura é um factor determinante no seu sucesso educativo e a sua participação social e profissional na sociedade a que pertencem.

O presente Trabalho de Projecto propõe-se verificar até que ponto as actividades dinamizadas pela e na biblioteca escolar contribuem para a estimulação de competências de leitura em alunos com limitações nas estruturas cognitivas e motoras.

Atendendo ao enquadramento teórico apresentado nos capítulos anteriores, procuramos agora as orientações metodológicas, que nos serviram de modelo conceptual para a recolha e tratamento dos dados, bem como para a fundamentação das respectivas conclusões.

A metodologia escolhida teve em conta a natureza da problemática estudada e os objectivos do estudo.

Segundo a classificação das modalidades de investigação propostas por MacMillan e Shumacher (2005), referidos por Almeida (2008) e considerando os aspectos enunciados, é da nossa opinião que este Trabalho de Projecto insere-se no âmbito dos métodos qualitativos interactivos e concretamente no estudo de caso.

Moreira (2007) define o método qualitativo como tendo em vista:

“descrever e compreender em detalhe os meios através dos quais os sujeitos empreendem acções significativas e criam um mundo seu, conhecer como se cria a estrutura básica da experiência, o seu significado, manutenção e participação através da linguagem e de outras construções simbólicas, recorrer a descrições em

profundidade, reduzindo a análise a âmbitos limitados da experiência, através da imersão nos contextos em que ocorre.”(p.49)

Em relação ao estudo de caso como metodologia de investigação, Freixo (2009) refere que este procedimento tem uma natureza empírica, com características fortemente descritivas e tem por base “o trabalho de campo e ou ainda a análise documental, estudando uma dada entidade no seu contexto real tirando todo o partido de fontes múltiplas com recurso a entrevistas, observações, documentos e artefactos.”(p.110)

Concordamos com Sousa (2009), quando define o estudo de caso como “a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural.”(pp.137-138)

Segundo Carmo e Ferreira (1998), o estudo de caso qualitativo possuiu as seguintes características:

- Particular**–baseia-se numa determinada situação, fenómeno, ou acontecimento;
- Descritivo**- o resultado da investigação é uma descrição aprofundada e “rica” do objecto do estudo;
- Heurístico**- conduz à compreensão do fenómeno estudado;
- Indutivo**- é um estudo que parte do particular para o geral;
- Holístico**- valoriza a realidade como um todo e dá maior relevância aos processos, à compreensão e à interpretação.

Ferreira e Serra (2009) consideram os seguintes tipos de estudo de caso, tendo em conta os objectivos estipulados pelo investigador e os contextos em que estes serão utilizados:

-**Estudos de caso do tipo ilustrativo**- De estilo descritivo, partem de um ou dois eventos para ilustrar uma temática de estudo. Este tipo de estudos de caso não pretendem conduzir a análises ou discussões de forma aprofundada;

-**Estudos de caso do tipo exploratório ou piloto**- Considerados como abordagens iniciais sobre uma determinada problemática, contribuem para a identificação de questões de investigação relevantes e evidenciam as condições para a realização de estudos empíricos mais alargados;

-**Estudos de caso cumulativos**- Têm por objectivo reunir dados de múltiplas fontes ou de estudos similares já realizados ao longo de diferentes períodos de tempo,

mas sem implicar a realização de novos estudos, que possivelmente resultariam em informação já existentes.

Tendo em conta as características da nossa investigação educativa, consideramos que o estudo de caso que desenvolvemos enquadra-se no tipo exploratório ou piloto.

Desta forma, Sousa (2009) resume o estudo de caso aos seguintes procedimentos:

- 1º-Recolha dos dados;
- 2º-Tratamento e análise dos dados;
- 3º- Inferências e conclusões.

O recurso a diferentes estratégias de recolha de dados contribui para aumentar a validade interna da investigação, superar as limitações dos instrumentos utilizados, controlar imprecisões e preconceitos do investigador. Segundo De Bryne (1975) referido por Lessard-Hébert et al (1994) deve existir a preocupação de reunir informações “tão numerosas e pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação. É a razão pela qual se socorre de técnicas variadas de recolha de informação (observações, entrevistas, documentos).”(p.170)

Segundo Yin (1988) e Ponte (2006) referidos por Freixo (2009), este tipo de estudos apresenta uma validade externa muito reduzida e não permite efectuar a generalização dos seus resultados, já que o seu objectivo é produzir conhecimento sobre situações particulares.

No entanto, os seus resultados podem contribuir para a análise aprofundada de uma situação, interrogando ou confrontando-a com situações semelhantes. Do mesmo modo, o estudo de caso poderá ajudar a confirmar ou infirmar teorias existentes ou a levantar questões que podem originar novas investigações.

Após a clarificação da metodologia utilizada no nosso estudo e de acordo com a problemática apresentada nos capítulos anteriores, definimos como questão de investigação:

“Em que medida as actividades da Biblioteca Escolar do Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha contribuem para a promoção da leitura em crianças com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente?”

Assim, elegemos os seguintes objectivos de investigação:

- ▶ Aprofundar conhecimentos sobre Necessidades Educativas Especiais e Inclusão no âmbito da Educação Especial;

- ▶ Reunir informação existente sobre os princípios orientadores para a constituição, funcionamento e objectivos das bibliotecas escolares no contexto educativo actual;
- ▶ Conhecer as respostas educativas programadas pelos docentes que utilizam a biblioteca escolar estudada, no sentido de fomentarem competências de leitura nos alunos com NEEP;
- ▶ Verificar níveis de relacionamento entre as actividades desenvolvidas pela Biblioteca Escolar objecto do estudo e a estimulação de competências de leitura nos alunos com NEEP que constituem a amostra do estudo de caso;
- ▶ Contribuir para uma reflexão sobre a importância das bibliotecas escolares no processo de inclusão educativa e social dos alunos com NEEP.

(anexos 24-27).

3-Procedimentos

“Nesta etapa, deve-se precisar a forma como se desenrolará a colheita de dados assim como as etapas preliminares que conduziram à obtenção das autorizações requeridas para efectuar o estudo nas instituições previamente seleccionadas, se for o caso.” (Freixo, 2009, p.190)

O estudo de caso baseou-se, num primeiro momento, na revisão bibliográfica e tratamento das temáticas relativas à:

- Evolução da Educação Especial ao longo dos tempos;
- Análise de questões legislativas relacionadas com a problemática da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente no sistema educativo;
- Criação de bibliotecas escolares nas escolas públicas e o papel que desempenham na estimulação da leitura nos alunos com NEEP, tendo em conta a implementação do Plano Nacional de Leitura.

No período anterior à recolha de dados, estabelecemos contactos formais, via ofício, com as seguintes entidades:

- Directora do Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha, no sentido de lhe solicitar autorização para a recolha de dados junto do Coordenador da Biblioteca Escolar, Coordenador do Sub-Departamento de Educação Especial e envio de formulários de autorização aos encarregados de educação, de modo a poderem ser entrevistados quatro alunos com NEEP (anexos 1, 2 e 3);
- Director do Abrigo de S. José, para lhe solicitar autorização para entrevistar seis alunos com NEEP residentes na instituição (anexo 4).

Num segundo momento, pretendemos proceder à aplicação de instrumentos de recolha de dados no cenário educativo escolhido para a realização deste estudo de caso, relacionados com:

- A observação directa da organização do espaço, as actividades de dinamização da leitura, os recursos documentais e tecnológicos da biblioteca escolar (anexos 5-7);
- Aplicação de entrevistas semi-estruturadas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente (anexos 8-18) e aos coordenadores da

Biblioteca Escolar (anexos 19-23) e do Sub-Departamento de Educação Especial (anexos 24-27).

O processo que implicou a recolha de dados e que serviu o objectivo directo deste estudo de caso, o de responder à questão de partida da nossa investigação educacional, decorreu entre os meses de Setembro de 2009 e Fevereiro de 2010.

Como técnicas metodológicas preferenciais e que já referimos anteriormente, recorreremos a entrevistas semi-estruturadas a vários informantes privilegiados, que considerámos elementos fundamentais para estabelecer o rigor científico e a validade interna do estudo, seguindo as recomendações de Sousa (2009) relativamente ao método de investigação de estudo de caso.

A escolha do método de entrevista contribuiu, citando Quivy e Campenhoudt (2008, p.192) para "retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados.(...) e durante a qual o interlocutor do entrevistador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou experiências..."

As entrevistas por nós conduzidas decorreram em ambiente controlado na Escola Básica Serra da Gardunha e nas instalações do Abrigo de São José.

A transcrição das entrevistas obedeceu às propostas apresentadas por Guerra (2006) e consistiu no seguimento das seguintes fases:

- Transcrição do discurso do entrevistado para o computador, partindo da audição da entrevista gravada em áudio;
- Revisão da gravação e verificação da exactidão da informação menos perceptíveis;
- Redacção do discurso de forma inteligível, eliminando os elementos desnecessários, mas mantendo intacto o conteúdo da entrevista.

Posteriormente à transcrição das mesmas em suporte digital e em papel, (mantendo-as o mais fiel e integral possível relativamente ao que foi dito pelos participantes), foram estabelecidos encontros informais com os professores participantes nas entrevistas, de modo a serem validados os dados recolhidos através dos instrumentos de pesquisa utilizados.

Privilegiamos, ainda, a observação directa do ambiente funcional da biblioteca escolar, de modo a captar os acontecimentos no momento em que sucederam, sem a necessidade de recorrer a um documento ou ao testemunho de um informador.

Durante a observação, optámos, ainda, pela captação de imagens fotográficas devidamente enquadradas no contexto do estudo, registo áudio das entrevistas e a utilização de grelhas de registo de notas de campo sobre aspectos inerentes ao funcionamento da biblioteca escolar já referidos anteriormente. Através da pesquisa documental, pudemos completar alguma informação que não nos foi possível recolher através da observação.

A caracterização do universo de estudo e da população escolar com NEEP, incluindo os alunos que constituem a amostra da nossa investigação, foi realizada com base no conteúdo do Projecto Educativo da EB 2º e 3º Ciclos Serra da Gardunha e no Plano de Intervenção do Sub-Departamento de Educação Especial. Estes documentos foram solicitados pessoalmente à Directora do Agrupamento e ao Coordenador da Educação Especial.

Por fim e como referimos anteriormente, optámos pela técnica de análise de conteúdo, que nos permitiu realizar a triangulação da informação recolhida (gravação e transcrição das entrevistas, fotografias do espaço da biblioteca, grelhas de observação, catálogo do fundo documental, Projecto e Plano de Actividades da Biblioteca Escola e Plano de Acção da BE/CRE) e proceder à sua análise e tratamento.

4-Processo de recolha de dados no trabalho de campo

4.1-Instrumentos

“Os instrumentos de pesquisa são seleccionados e estabelecidos de forma a permitir-lhe obter respostas. O instrumento é apenas a ferramenta que lhe permite recolher a informação, mas é importante que seleccione a ferramenta mais adequada.” (Bell, 2008, p.99)

A credibilidade do estudo exige que o investigador determine e justifique as origens dos processos de investigação, de modo a que sejam evidentes quais foram as interferências, as previsões e os resultados inscritos na conclusão.

Segundo De Ketele e Roegiers (1999), a escolha e utilização dos instrumentos de investigação permitem ao investigador compreender, descrever, explorar e avaliar a qualidade dos dados obtidos através das mais variadas fontes ou contextos.

Os instrumentos de pesquisa utilizados no Trabalho de Projecto que desenvolvemos, têm como objectivo obter informações a respeito das actividades realizadas pela biblioteca escolar objecto do nosso estudo de caso, de forma a descrever, interpretar e compreender a contribuição desta na estimulação de competências de leitura em alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente.

Optámos por utilizar os instrumentos que nos parecem ser os mais adequados às características do estudo e passamos a destacar os conceitos teóricos que lhes são inerentes:

Entrevista semi-estruturada

Para Denzin (1970) enunciado por Almeida (2008), a entrevista semi-estruturada tem por referência um conjunto de questões ordenadas e iguais, quando se trata de entrevistar um conjunto de sujeitos sobre uma temática comum, mas que possibilita respostas livres ou abertas e comparáveis entre si. As diferenças verificadas entre as respostas fornecidas devem ser o resultado real da opinião formulada pelos participantes e não uma consequência do instrumento de investigação utilizado.

Na entrevista semi-estruturada, tal como refere Ribeiro (2003, p.263), “o entrevistador intervém sobretudo para recentrar ou estimular o discurso do entrevistado ou para introduzir novas temáticas, previamente definidas.”

Segundo Selltiz (1965) referido por Sousa (2009), a escolha deste instrumento de investigação tem por objectivo geral obter do sujeito entrevistado, informações relacionadas com o esclarecimento sobre determinados dados e a opinião que possui sobre o assunto em estudo.

Procedemos à aplicação de entrevistas semi-estruturadas ao coordenador da biblioteca escolar, ao coordenador do Sub-Departamento de Educação Especial e aos alunos com NEEP que constituem a amostra do estudo.

Relativamente aos guiões elaborados para a realização das entrevistas aos informantes mencionados, trataremos de os descrever pormenorizadamente no subcapítulo 4.1.1.

Observação – Grelhas de observação

Freixo (2008) define a observação como a “constatação de um facto, quer se trate de uma verificação espontânea ou ocasional, quer se trate de uma verificação metódica planeada.”(p.194)

Sobre o aspecto da observação enquanto actividade executada pelo investigador, Hegenberg (1976, p.11) afirma que quem observa “mergulha em um tipo de comportamento orientado, que se volta para um objectivo que, de hábito, transcende o próprio acto de observar. O objectivo(...) é a obtenção de material que sirva às demais etapas de uma investigação.”

Para De Ketele e Rogiers (1999) a observação em termos metodológicos é definida como um processo pelo qual o observador recolhe informação previamente seleccionada, com o intuito de a transmitir a si mesmo ou a outros, através de um sistema de codificação preestabelecido.

Laperrière (2003) considera que a observação directa permite descrever de forma exhaustiva e objectiva uma determinada situação, lugar ou indivíduos. O investigador familiariza-se com o contexto em estudo, apenas para não tornar a sua presença um factor perturbador ou influenciador das acções desenroladas, utilizando a distanciação como forma de apreensão do real.

É neste sentido que a ”observação directa como modo de colheita de dados é utilizada em conjunto com outros instrumentos: entrevistas, conversas informais ou

semi-estruturadas, fontes secundárias de todas as espécies (relatórios oficiais, diários, etc)”.(p.275)

Sousa (2009) entende a observação participante como uma tentativa do investigador em fazer parte da vida quotidiana do grupo educacional que investiga.

Por outro lado, a observação participante pode assumir um carácter “natural” quando o investigador pertence ao grupo que investiga, como é o caso dos docentes que realizam projectos de investigação nas escolas onde trabalham. Considera-se “artificial” nas situações em que o observador se integra no grupo observado com o simples intuito de recolher dados pertinentes para o seu estudo.

Como refere o autor citado, embora esta técnica não seja muito usual em Ciências da Educação, permite:

- compreender as motivações dos sujeitos observados;
- aceder rapidamente a dados sobre as vivências dos informantes e a situações observadas em contexto real;
- observar situações que normalmente não são verificáveis perante elementos estranhos ao grupo objecto do estudo.

Na escolha desta técnica de pesquisa de informação, tivemos em conta que a observação participante tem sido um método frequentemente utilizado em Ciências da Educação, já que o investigador envolve-se activamente no processo de recolha de dados no trabalho de campo, no qual observa os fenómenos educativos que pretende estudar.

Recorremos a uma observação estruturada com base em instrumentos de registo previamente elaborados (guiões de entrevista, grelhas de observação, registo fotográfico da biblioteca e registo áudio das declarações dos intervenientes nas entrevistas).

As grelhas de observação do espaço da BE/CRE e da coordenação da mesma encontram-se nos anexos do nosso trabalho de projecto, devidamente preenchidas e contendo os dados mais relevantes para a compreensão do estudo realizado.

4.1.1-Realização das entrevistas

“A entrevista é um instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito.”(Sousa, 2009, p. 247)

Tal como referimos no subcapítulo dedicado aos instrumentos de recolha de dados, recorreremos à entrevista semi-estruturada, como um dos métodos de investigação que nos possibilitou obter informações sobre a temática objecto do nosso estudo de caso.

A colheita de dados seguiu um plano preestabelecido, tendo por referência as recomendações metodológicas apresentadas por Freixo (2009), que considera fundamentais as seguintes considerações:

- Planificação da entrevista:** com vista a atingir os objectivos do estudo;
- Conhecimento prévio do entrevistado:** considerando o seu conhecimento do assunto a abordar;
- Oportunidade de entrevista:** marcação prévia da data, hora e local, de modo a tornar a entrevista realizável;
- Condições favoráveis:** garantindo a identidade e confidencialidade das informações prestadas pelos entrevistados;
- Preparação específica:** elaboração do guião das questões da entrevista.

Como referem Ferreira e Serra (2009, p.99) “As entrevistas são fontes de dados e análises muito importantes para o caso de estudo. No entanto, o pesquisador não deve ficar dependente de um único informante, antes deve procurar dados de múltiplas fontes.”

Partindo deste pressuposto, incluímos nas entrevistas os seguintes informantes: nove alunos com NEEP, o coordenador da BE/CRE e o coordenador da Educação Especial do agrupamento sobre o qual centrámos a nossa investigação.

Em relação à recolha de dados junto dos seis alunos com NEEP, as entrevistas foram realizadas na biblioteca do Abrigo de São José, no dia 14 de Novembro de 2009.

Quanto às entrevistas realizadas aos três alunos com NEEP que não estão institucionalizados, estas decorreram no dia 11 de Janeiro de 2010 no espaço da biblioteca escolar da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Serra da Gardunha.

O espaço educativo referenciado também serviu para a realização das entrevistas ao coordenador da BE/CRE (29 de Setembro de 2009) e ao coordenador da Educação Especial do agrupamento (14 de Dezembro de 2009).

A recolha de dados foi feita a partir da entrevista individual a cada um dos informantes, os quais identificámos alfabeticamente (no caso dos alunos com NEEP) e gravadas em suporte áudio. As questões foram colocadas aos sujeitos tal como constam nos guiões de entrevista.

Todos os entrevistados, tanto os nove alunos, como os dois professores, manifestaram interesse em participar nas entrevistas e responder às questões colocadas, o que constituiu um aspecto facilitador para a investigação durante o trabalho de campo.

Durante as entrevistas aos alunos com NEEP apercebemo-nos de que a maioria dos entrevistados revelavam algumas dificuldades de compreensão oral das questões, provavelmente associadas às limitações intelectuais e ao fraco nível da comunicação verbal que apresentam e justificam medidas educativas e a intervenção especializada no âmbito da Educação Especial.

Deste modo, procedemos a reforços pontuais nas questões colocadas, em termos orais, sem alterar o seu conteúdo ou intencionalidade, para que os informantes fornecessem os dados pretendidos com maior objectividade.

A transcrição de todas as entrevistas foi feita posteriormente e obedecendo a critérios de manutenção da fidelidade da informação fornecida pelos participantes no estudo.

Os objectivos gerais da realização das entrevistas foram os seguintes:

-Obter informações específicas sobre os recursos e actividades realizadas pela biblioteca escolar, no sentido de compreendermos o nível de resposta educativa inclusiva prestada aos alunos com NEEP;

-Estabelecer uma relação entre a frequência da biblioteca escolar da Escola Básica Serra da Gardunha pelos alunos com NEEP e a estimulação de competências de leitura;

-Perceber a forma como os professores de Educação Especial utilizam os recursos educativos disponibilizada pela biblioteca escolar em actividades de leitura com alunos com NEEP;

- Procurar reunir dados que contribuam para dar resposta à pergunta de partida da investigação que pretendemos realizar.

De acordo com os objectivos enunciados, elaborámos guiões de observação que identificámos nos seguintes quadros:

Quadro 5- Tópicos para um guião/orientação geral da entrevista realizada aos alunos com NEEP.

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	LISTA DE QUESTÕES
Bloco 1: Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados, transmitindo-lhe confiança.	<p>Contextualização: Explicar as linhas gerais desta entrevista, a qual se destina a recolher opiniões dos alunos relativamente à frequência da biblioteca escolar e a sua importância no desenvolvimento de competências de leitura.</p> <p>Solicitar a colaboração dos entrevistados, já que a sua participação é fundamental para a compreensão da problemática em estudo.</p> <p>Explicar que as respostas dadas não serão conhecidas pelos professores.</p> <p>Garantir o carácter confidencial das informações prestadas e pedir autorização para gravar.</p>
Bloco 2: A biblioteca escolar enquanto espaço educativo	Recolher elementos para caracterizar a opinião dos alunos com NEEP, relativamente à frequência e utilização dos recursos da BE.	<p>3.Com que frequência costumas usar a Biblioteca da escola?</p> <p>4.Quando vais à biblioteca, vais por tua iniciativa ou acompanhado(a) por um(a) professor(a)?</p> <p>5.Qual é o espaço/local que preferes utilizar, quando frequentas a Biblioteca Escolar?</p> <p>6.Quando tens um trabalho de pesquisa para fazer, como costumas procurar a informação de que precisas?</p> <p>7.À medida que vais realizando mais trabalhos na Biblioteca Escolar, nas várias disciplinas, achas que os teus trabalhos de pesquisa vão melhorando e fazes progressos? Porquê?</p> <p>8.Sentes algum tipo de dificuldade para utilizares os materiais disponíveis na biblioteca?</p>

		<p>Qual(ais)?</p> <p>9.Sempre que precisas de ajuda para consultar livros e pesquisar informação, sentes-te apoiado pelo(a) Coordenador(a) ou outros elementos da Biblioteca? Se sim, dá um exemplo que te tenha acontecido.</p> <p>10.Consideras que o trabalho na Biblioteca exige de ti alguma capacidade de cooperação com os teus colegas? Se sim, dá alguns exemplos de situações que já te aconteceram.</p>
Bloco 3: Leitura	Conhecer os hábitos e rotinas de leitura dos alunos com NEEP.	<p>11.Na tua opinião, consideras a leitura importante para o teu futuro? Porquê?</p> <p>12.Costumas ler livros em casa? Quais?</p> <p>13.Quanto tempo costumás dedicar à leitura por dia?</p> <p>14.Qual o tipo de livros que mais gostas de ler na Biblioteca Escolar?</p> <p>15.Costumas participar em actividades/projectos de leitura na Biblioteca com a tua turma e professores? Quais?</p> <p>16.Quando não estás a ler, o que costumás fazer na Biblioteca Escolar?</p> <p>17.Na tua opinião, quem consideras mais importante para criar o gosto pela leitura nos alunos?</p>
Bloco 4: Recolha de sugestões	Recolher elementos complementares aos anteriores.	18.Sendo frequentador/a regular da biblioteca da tua escola, dá algumas sugestões/ideias para que as actividades de leitura sejam mais agradáveis para ti.

Quadro 6- Tópicos para um guião/orientação geral da entrevista realizada ao Coordenador da Biblioteca Escolar.

BLOCOS	OJECTIVOS ESPECÍFICOS	LISTA DE QUESTÕES
Bloco 1: Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado,	Contextualização: Explicar as linhas gerais desta entrevista, pois o professor conhece o nosso trabalho de investigação.

	transmitindo-lhe confiança.	Solicitar a colaboração na entrevista, já que a sua participação é fundamental para o estudo da problemática. Garantir o carácter confidencial das informações prestadas e pedir a sua autorização para gravar.
Bloco 2: Contexto socioeducativo	Conhecer a realidade social da população escolar.	1-Para começar, queria pedir-lhe que fizesse uma breve caracterização do meio socioeconómico em que esta escola se insere.
Bloco 3: Constituição e recursos documentais da biblioteca escolar	Obter esclarecimentos do coordenador da biblioteca escolar acerca da gestão do fundo documental.	2-Sabe como foi inicialmente constituída esta Biblioteca Escolar? 3-Já havia um fundo documental importante quando se tornou coordenador/a desta Biblioteca Escolar? 4-O fundo documental é gerido apenas por si (coordenador/a)? 5-A BE dispõe de uma verba/orçamento fixo anual para gerir o fundo documental? 6-A colecção desta BE já obteve algum reforço documental através do Plano Nacional de Leitura ou de algum projecto apresentado pela BE?
Bloco 4: Fundo documental	Recolher dados relativos aos critérios de selecção do fundo documental.	7-A selecção dos documentos a adquirir é feita com base numa avaliação feita pela própria BE face aos currículos escolares ou aos pedidos dos professores, segundo as necessidades que eles vão tendo? 8-Quando é feita a selecção de documentos para o fundo documental da BE, existe preocupação com as formas de acesso à informação de todos os alunos? Como?
Bloco 5: Coordenação da BE	Analisar a opinião do professor- bibliotecário no que respeita a implementação da info-inclusão.	9-Que tipo de formação acharia mais adequado para os professores coordenadores gerirem melhor a BE, atendendo a info-inclusão? 10-Considera que as actividades dinamizadas pela biblioteca escolar contribuem para desenvolver a boa convivência, a entreaajuda e a autoconfiança de todos os alunos que a frequentam? Em que medida? 11-Na sua opinião, a coordenação da biblioteca escolar exige de si espírito de iniciativa e capacidade em cooperar com os alunos e professores, na dinamização de actividades promotoras de leitura? De que forma? 12- De que forma é realizada a avaliação do serviço prestado pela BE aos alunos e professores?

Bloco 6: Estimulação da leitura	Recolher dados sobre as actividades desenvolvidas no âmbito da estimulação da leitura em alunos com NEEP.	13-Que tipo de actividades são dinamizadas na BE, considerando a promoção de competências de leitura em todos os alunos e especificamente, com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente(NEEP)? 14-Em que medida considera que a BE contribui para o desenvolvimento das competências de leitura e para os resultados escolares dos alunos com NEEP que a frequentam? 15-Como pode a BE melhorar os serviços no domínio da leitura, tendo em conta as necessidades individuais de cada aluno?
Bloco 7: Recolha de sugestões	Recolher elementos complementares aos expostos anteriormente.*	16-Para além das questões que lhe foram formuladas, gostaria de tecer mais algumas considerações sobre os assuntos abordados?

***Observações:** Com este bloco pretendemos tomar conhecimento de situações ou expectativas que o professor ainda não tenha revelado, mostrando-nos interessados e dispostos a ouvi-lo, podendo contribuir com sugestões para o nosso trabalho.

Nota: A pesquisa de informação relativa ao percurso académico do coordenador da BE será inscrita numa grelha de observação específica para o efeito (Anexo 18).

Quadro 7 -Tópicos para um guião/orientação geral da entrevista realizada ao Coordenador do Sub-Departamento de Educação Especial.

BLOCOS	OJECTIVOS ESPECÍFICOS	LISTA DE QUESTÕES
Bloco 1: Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado, transmitindo-lhe confiança.	Contextualização: Explicar as linhas gerais desta entrevista, pois o coordenador conhece o nosso trabalho de investigação. Solicitar a colaboração na entrevista, já que a sua participação é fundamental para o estudo da problemática. Garantir o carácter confidencial das informações prestadas e pedir a sua autorização para gravar.
Bloco 2: Experiência e formação	Recolher dados para caracterizar o percurso profissional e académico do docente de Educação Especial.	1-Descreva o seu percurso e a sua situação profissional actual: Anos de serviço: Anos de serviço na Educação Especial:

		Nível de Ensino: Habilitações académicas/profissionais: Intervenção/apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais:
Bloco 3: A biblioteca escolar como recurso educativo	Conhecer as formas de utilização da biblioteca como espaço de ensino e aprendizagem da leitura pelos professores de Educação Especial.	2-Tem conhecimento sobre os recursos e as actividades desenvolvidas pela biblioteca da escola? De que forma? 3-Do seu conhecimento das práticas dos docentes de Educação Especial a desempenhar funções docentes nesta escola, qual é a utilização da biblioteca escolar, no que concerne: <ul style="list-style-type: none"> a) O desenvolvimento de métodos de ensino da leitura; b) A utilização de tecnologias de apoio aplicadas à leitura; c) A aplicação de instrumentos de registo e avaliação da leitura; d) A adaptação de materiais para o ensino da leitura; e) A dinamização de actividades específicas de estimulação da leitura.
Bloco 4: Colaboração pedagógica	Compreender a importância dada pelo professor de Educação Especial ao trabalho colaborativo com o coordenador da biblioteca, na estimulação da leitura em alunos com NEEP.	4-Tendo em conta o desenvolvimento de competências de leitura em alunos com NEEP, considera útil o estabelecimento de formas de colaboração pedagógica entre os professores de Educação Especial e os docentes que coordenam a biblioteca escolar? Em que base deve assentar essa colaboração?
Bloco 5: Recolha de sugestões	Recolher elementos complementares aos expostos anteriormente.*	5-Para além das questões que lhe foram formuladas, gostaria de tecer mais algumas considerações sobre os assuntos abordados?

***Observações:** Com este bloco pretendemos tomar conhecimento de situações ou expectativas que o coordenador ainda não tenha revelado, mostrando-nos interessados e dispostos a ouvi-lo, podendo contribuir com sugestões para o nosso trabalho.

4.1.2- Método de análise de dados

Como referimos anteriormente e de acordo com os objectivos do nosso estudo, consideramos pertinente ter em consideração, quer os dados obtidos através de entrevista, quer os dados obtidos através da observação do espaço e recursos da biblioteca, bem como a análise de documentos que consideramos relevantes. Teceremos neste subcapítulo algumas considerações sobre o método utilizado na análise desses dados.

Nesse sentido, procedemos à recolha de dados preexistentes através de pesquisa documental, de forma a obter informação complementar, que consideramos importante para a compreensão da problemática estudada (Projecto Educativo de Escola, Projecto e Plano Anual de Actividades da Biblioteca Escolar, catálogo do fundo documental e Plano de Acção da BE/CRE).

Como refere Bell (2008, p.101), referindo-se a Johnson (1984), a análise de dados documentais em investigações no quadro das Ciências da Educação “servirá para complementar a informação obtida por outros métodos; noutros constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo (...) a análise documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importante.”

Para Goetz e Lecompte (1988) a análise dos documentos, posterior ao trabalho de campo, pressupõe que o investigador saiba compará-los, estabelecer semelhanças e construir hierarquias entre estes, para poder classificar e ordenar as categorias referentes aos dados recolhidos. A análise dos dados é um aspecto interactivo e interdependente dos restantes instrumentos de investigação utilizados e não se devem considerar ou interpretar de forma separada.

Quivy e Campenhoudt (2008) referem que a análise da informação tem uma dupla função, ou seja, por um lado fazer a verificação empírica do estudo; por outro, proporcionar condições ao investigador para que este possa nas conclusões “sugerir aperfeiçoamentos do seu modelo de análise ou de propor pistas de reflexão e de investigação para o futuro.”(p.211)

Almeida (2008) refere que o material informativo relativo a determinado fenómeno pode classificar-se em: dados primários (obtidos através de observação, entrevista, questionário) e dados secundários (documentos escritos ou audiovisuais).

Tendo por referência as considerações de Guerra (2006), utilizamos a técnica de análise de conteúdo no âmbito da pesquisa qualitativa, como forma de analisar e tratar as informações e documentos recolhidos.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo é “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (p.42)

A estratégia de análise de conteúdo aplicada ao estudo de caso, permitiu-nos descrever o que nos foi dito pelos entrevistados, descobrir variações/associações nas suas declarações e interpretar o sentido das mesmas.

A este respeito Landry (2003) refere que a análise de conteúdo dos dados numa pesquisa qualitativa, recorre a categorias de análise que permitem evidenciar e descrever os seus aspectos específicos.

Por outro lado, possibilitou-nos analisar o conteúdo da documentação reunida através da pesquisa dos documentos referidos e dos dados obtidos através da observação dos fenómenos educativos.

4.2- Apresentação dos dados/resultados

“O trabalho do investigador consiste em procurar semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa.”(Bell, 2008, p.183)

Freixo (2009) salienta a importância desta operação no trabalho de investigação, considerando-a fundamental para a estruturação e organização das informações recolhidas. Para além do propósito, que é do analisar/interpretar e extrair as respectivas conclusões resultantes dos dados recolhidos, esta operação permite:

- representar os dados de forma mais compreensível;
- auxiliar a planificação da análise e comparação entre os dados obtidos, atribuindo-lhes um sentido;
- possibilitar a sua utilização no relatório final.

Deste modo, passamos a apresentar os dados recolhidos por entrevista junto dos informantes entrevistados.

Recordamos, novamente, o que referimos no subcapítulo dedicado à caracterização da amostra do nosso estudo de caso, relativamente à nossa pretensão em entrevistar nove alunos com NEEP, dos quais seis são do sexo masculino e três do sexo feminino.

Os alunos frequentam os 2º e 3º Ciclos na Escola Básica 2º e 3º Ciclos Serra da Gardunha e apresentam limitações significativas ao nível cognitivo, pelo que não frequentam as áreas curriculares previstas para o seu ano e nível de escolaridade, sendo-lhes aplicado um Currículo Específico Individual, com características mais funcionais, do que académicas, de forma a poderem realizar uma transição para a vida pós-escolar o mais normal possível.

Assim, passamos a destacar os dados mais significativos recolhidos por entrevista a estes alunos:

Quadro 8 -Sinopse das entrevistas realizadas aos alunos com NEEP sobre a frequência e utilização da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos

Temáticas	Informante	Informante	Informante	Informante	Informante	Informante	Informante	Informante	Informante
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Tempo de frequência de utilização da biblioteca escolar	“Uma vez por semana.”	“Algumas vezes por semana.”	“Uma vez por semana.”	“Quase todos os dias.”	“Durante os intervalos da manhã.”	“Algumas vezes por semana.”	“Vou muitas vezes e quase todas as semanas.”	“Algumas vezes por semana.”	“Quase todos os dias.”
Modalidades de frequência da biblioteca escolar	“Por iniciativa própria.”	“Às vezes vou com a turma e outras com o professor.”	“Vou sozinha.”	“Vou com o professor. Às vezes vou sozinha.”	“Vou sozinha. Às vezes vou estudar com a professora Susana.”	“A professora Susana leva-me.”	“Às vezes vou por vontade própria e outras vezes vou com um professor.”	“Vou sozinha e às vezes com os professores.”	“Vou sozinha, com colegas e professores.”
Espaços frequentados na biblioteca escolar	“Espaço onde há jogos de computador.”	“É onde jogo no computador e vejo filmes.”	“Nenhum.”	“Vou para a zona dos livros.”	“O espaço dos computadores, dos filmes e dos jornais.”	“O dos computadores.”	“Os filmes e a televisão.”	“Gosto da parte dos jogos e dos livros.”	“De todos.”
Formas de pesquisa de informação	“Vou ao Google copiar o que me interessa.”	“Ligo o computador (...)e procuro o que quero.”	“Utilizo o computador.”	“Peço ajuda aos funcionários.”	“...faço a pesquisa com o computador.”	“...digo ao Sr. Luís para requisitar um PC...”	“Procuro os livros e a informação no computador da biblioteca.”	“Vou para uma mesa e utilizo os livros.”	“Vou ao computador e procuro as coisas no Google.”
Expectativas de aprendizagem decorrentes da utilização da biblioteca escolar	(Não sabe)	“Estão muitas coisas... televisão, livros, jogos.”	“Sim.” (Não específica a resposta).	“Os livros e os computadores ajudam a aprender.”	“Não sei bem.”	“Só às vezes é que vale a pena.”	“A biblioteca ajuda na leitura e em todas as disciplinas.”	“Sim.” (Não sabe porquê)	“Porque me ajuda e tem muitos livros para ler e jogos para jogar e brincar.”
Dificuldades no acesso à informação	“Não chego aos livros mais altos.”	“Ver os livros e fazer os trabalhos.”	“Não consigo ver as letras.”	“Não tenho.”	“Não.”	“Tenho. Os livros.”	“Não.”	“Não.”	“Tenho dificuldades a usar o computador”
Atendimento e apoio aos alunos	“Os funcionários”	“Nunca pedi.”	“Num trabalho de uma disciplina.”	“Só os funcionários da biblioteca.”	“Só do Sr. Luís.”(funcionário)	“Peço para ver os livros de Matemática e Português.”	“...pedi ajuda à auxiliar da biblioteca.”	“Tenho ajuda dos funcionários e professores.”	“Os professores, os contínuos e os amigos.”

Temáticas	Informante	Informante	Informante	Informante	Informante	Informante	Informante	Informante	Informante
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Géneros literários preferidos fora da biblioteca escolar	“Livros de Matemática e Português.”	“De bonecos e leio os outros de histórias.”	“Temos livros, mas não leio nenhum.”	“Banda desenhada.”	“Um livro sobre animais.”	“Matemática.”	“Estou a ler “A floresta é o nome do mundo”.	“Uma aventura” e tenho um ou dois livros de banda desenhada.”	“Mas vou ao computador, no “Ler é divertido” da Junior e leio livros da “Ana Montana” e do “Chicky Pucky”.
Tempo de leitura diária	“Pouco tempo.”	“Pouco tempo.”	“Cinco minutos por dia.”	“Meia hora.”	“Uma hora de leitura por dia.”	“Depois do almoço leio com os monitores”	“...15 minutos por dia.”	(Não responde).	“Só às vezes quando me apetece.”
Hábitos de leitura na biblioteca	“Livros do Rato “Mickey”.	“Banda desenhada.”	“Só quando sou obrigado.”	“Banda desenhada. Leio outros livros para os trabalhos das disciplinas.”	“Histórias... jornais e revistas.”	“Livros de Português e revistas.”	“...ler banda desenhada.”	“Gosto de livros com desenhos e palavras.”	“De todos. Menos os de Português e de História...”
Frequência da biblioteca no contexto do grupo-turma	“Vamos à biblioteca ver os livros.”	“Não me lembro.”	“Todas as semanas temos actividades de poesia e dramatização.”	“Particpei num concurso de leitura com a minha turma.”	“Fomos ver um senhor que fazia fogo com pedras.”	“Fui ver filmes de lutas.”	“Já fui com a turma na aula de Português.”	“Na Área de Projecto.”	“Foi sobre o Fernando Pessoa. Havia poemas, desenhos...m uita coisa.”
A biblioteca no quadro das práticas do lazer	“Vou ver filmes.”	“Vou para o computador ver filmes, jogar com os puzzles.”	“Vejo filmes.”	“Vejo filmes.”	“...ver um filme.”	“Fico lá sentado à espera do meu irmão David.”	“Costumo ver filmes.”	“Gosto de estar no computador.”	“Jogar no computador.”
Referências na criação de hábitos de leitura	“O Professor Abelho...”	“Os professores e os colegas.”	“Não precisei de ajuda.”	“Os auxiliares da biblioteca.”	“Não sei.”	“...os professores...”	“...os professores de Português e de Apoio (Educação Especial).”	“Os professores”	“A professora Susana e os colegas.”
Recolha de sugestões para melhoria da leitura no espaço biblioteca escolar	“Está tudo bem.”	(Não sabe).	“Nada.”	“Está tudo bem, não precisa melhorar nada.”	“Está tudo bem assim.”	(Não responde.)	“Na biblioteca está tudo bem.”	“Gostava de ver mais meninos a contar histórias.”	“Fazer actividades e teatro.”

Relativamente à entrevista feita ao professor-bibliotecário responsável pela coordenação da BE/CRE, recolhemos os seguintes dados:

Quadro 9 -Sinopse da entrevista realizada ao coordenador da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos

TEMÁTICAS	ANÁLISE	EXCERTOS DA ENTREVISTA
Orçamento	<p>O orçamento da biblioteca escolar provém, basicamente, dos recursos financeiros da escola.</p> <p>Beneficiou de algum apoio financeiro da Rede das Bibliotecas Escolares (RBE).</p> <p>Recebeu reforços pontuais de fundo documental da Fundação Calouste Gulbenkian.</p>	<p>“A biblioteca nunca teve um orçamento fixo. Vai tendo um orçamento em função das necessidades. Normalmente esse orçamento, em linhas muito gerais é aprovado, quando é aprovado o Plano Anual de Actividades, onde são colocadas algumas das necessidades permanentes.”</p> <p>“Em 2005 existiu um reforço financeiro por parte da Rede de Bibliotecas Escolares.”</p> <p>“Posteriormente, recebemos apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, inserido no projecto “Biblioescrevinhar” e também do Projecto “Theka” (Projecto Gulbenkian de Formação de Professores para o Desenvolvimento de Bibliotecas Escolares) ...”</p>
Linhas orientadoras para a aquisição de material e desenvolvimento do fundo documental	<p>A biblioteca escolar segue as orientações do Plano Nacional de Leitura para aquisição de livros necessários ao desenvolvimento do currículo, tendo em conta os recursos financeiros existentes.</p>	<p>“A selecção dos documentos depende dos apoios financeiros existentes. No caso do Plano Nacional de Leitura, seguimos as suas orientações na aquisição de obras para a leitura orientada em contexto de sala de aula. “</p> <p>“Os professores responsáveis pelo desenvolvimento do Plano Nacional de Leitura na prática lectiva fazem uma selecção das obras, tendo em conta o que já existe no agrupamento e o que se pode vir a adquirir.”</p>
Gestão do fundo documental	<p>O fundo documental é gerido de forma equitativa tendo em conta as necessidades dos vários níveis de ensino e por solicitação dos docentes dos diferentes departamentos</p>	<p>“O montante financeiro para a aquisição de livros é distribuído equilibrada e proporcionalmente pelos níveis</p>

	<p>curriculares. A escola assegura o pagamento de outras publicações de interesse para a comunidade escolar.</p> <p>Salienta uma preocupação em garantir o livre acesso a todos os documentos existentes no espaço da biblioteca escolar.</p>	<p>de ensino com mais necessidades de documentos de apoio à aprendizagem. Algumas aquisições são feitas com verba disponibilizada pela escola. A escola assegura o pagamento de todas as publicações periódicas. Adquirimos bibliografia a pedido dos professores e dos departamentos curriculares. Por outro lado, a aquisição das obras tem o objectivo de apoiar o desenvolvimento do currículo dos alunos.”</p> <p>“A política de gestão da biblioteca passa por disponibilizar todos os documentos a todos os seus utilizadores.”</p>
Sessões de formação para alunos ou professores	São dinamizadas sessões de formação de carácter literário para alunos e professores com a presença de autores na biblioteca escolar.	“Hoje, quando temos a presença de um autor, seja poeta ou ilustrador, optamos pela vinda de grupos de uma ou duas turmas...”
Visitas organizadas para os alunos	As actividades de leitura realizadas no seio da biblioteca escolar são dinamizadas e direccionadas para os alunos enquanto grupos-turma, nos quais estão incluídos os alunos com NEEP.	<p>“Aqui sabemos o público com que estamos a trabalhar, as actividades a promover e para que grupos dirigi-las. Inicialmente as actividades tinham o objectivo de envolver o maior número de alunos possível.”</p> <p>“Fazemos actividades para o grande grupo ou quando já temos um trabalho de parceria com docentes, quer sejam do Pré-Escolar, 1º, 2º ou 3º Ciclos, os alunos com Necessidades Especiais de Carácter Permanente estão integrados nessas turmas e vêm à biblioteca incluídos nesses grupos.”</p>
Actividades de promoção da leitura junto dos alunos com NEEP	<p>Atribui a ausência de actividades específicas de estimulação da leitura nestes alunos à falta de solicitações dos professores de Educação Especial nesse sentido.</p> <p>Considera que as actividades de leitura devem ser feitas para todos os alunos, sem particularizar o atendimento aos alunos com NEEP.</p> <p>Reconhece que o trabalho conjunto com os</p>	<p>“Também não tem havido solicitação da parte dos docentes (Educação Especial), para que se faça algo de diferente para estes alunos.</p> <p>“Portanto, a função do coordenador da biblioteca tem de ser a de dinamizar actividades de promoção da</p>

	professores de Educação Especial seria proveitoso para o desenvolvimento de actividades e melhoria da integração dos alunos com NEEP.	leitura e das literacias...” “Pessoalmente, não sei se estou de acordo que se façam actividades específicas para os meninos com necessidades educativas. A biblioteca deve fazer actividades que envolvam todos os alunos. A biblioteca deve possuir recursos documentais e serviços assim como contar com o apoio dos docentes do Ensino Especial para o desenvolvimento e integração destes alunos nas actividades devidamente planeadas e planificadas em conjunto.”
Meios de avaliação do grau de satisfação dos utentes(alunos/professores)	A biblioteca escolar avalia o seu desempenho global junto dos seus utilizadores (actividades desenvolvidas e os recursos documentais disponibilizados) através de um instrumento de avaliação implementado pela Rede de Bibliotecas Escolares.	“A Rede de Bibliotecas Escolares implementou este modelo e nós aplicámo-lo inicialmente, em 2007/08, a título experimental, actualmente de forma regular. São aplicados questionários a alunos, professores e encarregados de educação. Outra forma é a análise dos dados estatísticos com base nos empréstimos de livros e outros documentos aos utilizadores da biblioteca.”
Formas de atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente, na promoção de competências de leitura	Reconhece que a escola dispõe de espaços e recursos humanos especializados para o atendimento dos alunos com NEEP. Estes alunos quando frequentam a biblioteca por sua iniciativa, utilizam os equipamentos ao seu dispor e são auxiliados pelos recursos humanos que aí desempenham funções permanentes.	“O nosso agrupamento tem muitos técnicos desta área e espaços próprios, como a sala da multideficiência ou a sala TEACCH. Os outros alunos trabalham individualmente na biblioteca e recorrem aos recursos que temos disponíveis.”
Recolha de sugestões	O professor-bibliotecário salienta a importância da presença de um representante da biblioteca escolar no conselho pedagógico da escola, no sentido de conhecer as necessidades dos diferentes departamentos curriculares e planificar/articular actividades que vão ao encontro das aprendizagens curriculares dos alunos do agrupamento.	“Penso que deveria referir a importância de o professor-bibliotecário pertencer ao Conselho Pedagógico..” “Este é um espaço de gestão pedagógica e para a biblioteca escolar funcionar (...) tem de fazer obrigatoriamente uma articulação com os departamentos e conselhos de turma, tendo em conta as necessidades do currículo dos alunos.

No subcapítulo referente aos procedimentos inerentes à recolha de dados, dissemos que pretendíamos proceder à análise de conteúdo de documentos que nos permitissem constatar a preocupação da biblioteca escolar, objecto do nosso estudo de caso, relativamente à estimulação de competências de leitura em alunos com NEEP que a frequentam regularmente.

No entanto, por motivos aos quais somos totalmente alheios e apesar das variadíssimas estratégias para aceder aos documentos, pudemos aceder apenas ao Plano de Acção da Biblioteca Escolar, tendo por referência a consulta pública da página Web do Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha, no qual a BE/CRE está inserida.

Deixámos, assim, o Projecto e o Plano Anual de Actividades da Biblioteca fora do âmbito da nossa análise, documentos que poderiam ter enriquecido o leque de dados recolhidos pela observação directa das infraestruturas, recursos bibliográficos, equipamentos, ambiente e a funcionalidade das actividades realizadas no seu seio.

Através dos documentos que não nos foram facultados, poderíamos complementar a informação respeitante, entre outros aspectos, aos: objectivos educativos, os intervenientes, o tipo de actividades a realizar, os públicos-alvo, a calendarização e os recursos materiais implicados.

Deste modo, apresentamos, de forma sintética, os dados mais relevantes sobre o espaço da biblioteca escolar:

Quadro 10- Recolha de dados por observação directa da biblioteca escolar.

Itens de Observação	Síntese dos dados recolhidos
Tipo de equipamentos disponíveis	A biblioteca escolar possui diversidade de equipamentos no seu espaço de funcionalidade, nomeadamente: - mobiliário -cadeiras, estantes, mesas, secretárias, placards. O mobiliário está em bom estado e em quantidade suficiente; - audiovisuais - televisão, computadores, impressoras, videogravador, cd`s musicais, filmes em VHS e DVD.
Materiais de apoio à leitura	Pela observação e consulta do fundo documental de apoio à leitura existente na biblioteca escolar, verificámos a disponibilização de materiais em suporte: - papel - livros (literatura infanto-juvenil), revistas, jornais, enciclopédias, dossiers temáticos, dicionários e manuais escolares; - audiovisual - filmes em VHS em DVD e jogos didácticos.

Organização e conservação do fundo documental	O documentos, tanto em suporte papel, como os audiovisuais, estão organizados e dispostos em áreas distintas no espaço da BE/CRE. O fundo documental apresenta bom estado de conservação.
Ambiente e interação educativo	A biblioteca apresenta-se bastante funcional no que se refere à organização do espaço, à utilização dos equipamentos e ao fundo documental disponível para alunos e professores. Durante as sessões de observação, constatámos que a biblioteca é bastante frequentada ao longo do dia de actividades lectivas, revelando um ambiente agradável para o desenvolvimento de actividades de carácter pedagógico ou de lazer no contexto da leitura.

Quanto ao Plano de Acção da BE/CRE, podemos referir que se propõe envolver dez alunos e três professores num projecto denominado “Brekist@s”, com a finalidade de promover as literacias na comunidade escolar.

Assim, a equipa da BE/CRE monitoriza as actividades extracurriculares realizadas pelos alunos participantes, tendo por objectivo:

-criar grupos de trabalho que dinamizem actividades/projectos permanentes ou pontuais sobre os livros referenciados pelo PNL;

-dinamizar actividades que incluam a promoção de concursos sobre o desenvolvimento das literacias, bem como a produção de materiais específicos para a divulgação dos mesmos (folhetos, autocolantes...);

-preparar os alunos para o trabalho de apoio e orientação de outros alunos que frequentem a BE/CRE, sobretudo ao nível da pesquisa bibliografia, com base na utilização das novas tecnologias ao serviço dos seus utentes;

-produzir materiais de apoio à divulgação e dinamização de actividades relacionadas com o “Bookcrossing”, ou seja, um clube de leitura global com espaço de partilha de livros na internet.

Quanto à entrevista que realizámos junto do coordenador da Educação Especial, evidenciamos os seguintes dados:

Quadro 11- Sinopse da entrevista realizada ao coordenador do Sub-Departamento de Educação Especial.

TEMÁTICAS	ANÁLISE	EXCERTOS DA ENTREVISTA
Recursos e actividades da BE/CRE	Conhece e divulga junto dos alunos com NEEP e docentes de Educação Especial as actividades realizadas pela biblioteca escolar.	“Tenho. Eles têm catálogos e por vezes dou informações, panfletos e livros aos alunos...”

<p>Desenvolvimento de métodos de ensino da leitura</p>	<p>Salienta a utilização da biblioteca para a dinamização de um atelier de computadores para os alunos com NEEP. Os docentes de Educação Especial utilizam diversos métodos de leitura, mas reconhece que a biblioteca não tem recursos adequados para a estimulação da leitura para estes alunos, como os que existem nas unidades de ensino especializado e sala de apoio.</p>	<p>“Em geral e na Educação Especial em particular, o que nós desenvolvemos aqui é um atelier de computadores para os alunos com estas características(...)Portanto, a biblioteca é utilizada essencialmente na utilização dos computadores. No domínio dos métodos de ensino da leitura, temos desde os métodos globais aos métodos da Vitoria Troncoso(...)dinamizados na nossa sala de apoio e também nas Unidades.”</p>
<p>Utilização de tecnologias de apoio aplicadas à leitura</p>	<p>Mais uma vez identifica, mas de forma indirecta, as causas da não utilização da biblioteca escolar na estimulação da leitura, resultantes da inexistência de tecnologias de apoio adequadas aos alunos com NEEP.</p> <p>Estas tecnologias existem apenas nas salas das unidades de ensino estruturado ou de apoio especializado.</p>	<p>“Sabe que o computador simples pode não constituir uma tecnologia de apoio. As tecnologias de apoio são aquelas consideradas essenciais ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Temos a lupa-tv, lupas normais e um computador com software adequado que veio da DREC para um aluno com deficiência visual.”</p>
<p>Aplicação de instrumentos de registo e avaliação da leitura</p>	<p>Considera que não se podem uniformizar instrumentos de avaliação da leitura no âmbito da Educação Especial, exceptuando os documentos exigidos por Lei (PEI, CEI,PIT), já que cada aluno com NEEP apresenta características que o diferencia dos restantes, face ao considerado como nível médio.</p> <p>A avaliação de competências funcionais dos alunos com NEEP em contexto de sala de aula assume-se como uma das principais preocupações dos docentes de Educação Especial, tendo por objectivo a integração dos mesmos na sociedade.</p>	<p>“Temos algumas grelhas. Tudo o que seja Programas Educativos Individuais e Planos Individuais de Transição são uniformizados, mas depois as repostas, porque os alunos são muito diversificados, não podemos ter grelhas de registo uniformizadas.”</p> <p>“ O que interessa é saber quais são as competências que o aluno adquiriu na escola durante a sua escolaridade, mas tudo virado para a funcionalidade: para os problemas do dia-a-dia, para a leitura na Língua Portuguesa...”</p>
<p>Adaptação de materiais para o ensino da leitura</p>	<p>Apresenta novamente as mesmas razões para a não utilização da biblioteca escolar pelos professores de Educação Especial, que se justificam também no domínio da adaptação de materiais para a leitura: falta de material e a existência das tecnologias de apoio apenas nas unidades ou sala de apoio.</p>	<p>“Apenas a vertente da utilização dos computadores no atelier de informática, até porque têm pouco material para nós trabalharmos. O material e o software adequado que nós temos ou está nas Unidades ou então cada professor tem o seu material.”</p>
<p>Dinamização de actividades específicas de estimulação da</p>	<p>O coordenador da Educação Especial tem um bom relacionamento pedagógico com o coordenador da biblioteca escolar e participa em actividades culturais/literárias pontuais na biblioteca. No entanto, não são dinamizadas</p>	<p>“Pessoalmente, trabalho muito com a biblioteca e com o coordenador da biblioteca. Especificamente para alunos com</p>

leitura	actividades específicas de estimulação da leitura em alunos com NEEP.	NEE, não.”
Colaboração entre professores	<p>Reconhece a falta de colaboração e articulação pedagógica entre professores no sistema educativo português.</p> <p>Considera que existem alguns progressos nesse sentido, embora ainda sejam insuficientes.</p> <p>A colaboração pedagógica é um factor para que o trabalho em equipa possa contribuir para o sucesso educativo dos alunos em geral.</p>	<p>“Acho que isso seria essencial. Penso que ainda não há uma cultura... Acho que falta isso mesmo, uma cultura de colaboração e cooperação e não é só com a biblioteca escolar, mas com todos os professores.”</p> <p>“De facto, falta essa colaboração e falta de articulação.”</p> <p>“No ensino regular ainda falta muito este entrosamento entre os vários ciclos, apesar de ter melhorado.”</p>
Recolha de sugestões	<p>Como aspecto principal, salienta o impacto negativo que a CIF-CJ teve na elegibilidade de alunos com NEEP para beneficiarem de medidas educativas e apoios especializados no âmbito da Educação Especial. Evidencia, ainda, o retrocesso na inclusão destes alunos no processo educativo e a sua inserção na sociedade, como consequência de políticas governamentais que “resumem” o indivíduo à sua deficiência.</p>	<p>“O que eu acho em relação à CIF, que agora está muito na moda, é que o governo considerou-a um método de avaliação ecológico(...) A verdade, é que não é nada disso. É um critério fundamentalmente médico, como era antes do 319.”</p> <p>“Queriam apenas os relatórios médicos que havia. Ficaram os alunos de carácter permanente muito graves e os ligeiros ou médios na actividade e participação saíram da Educação Especial.”</p> <p>“Esta metodologia de classificação, em vez de ter o Homem num aspecto mais abrangente em termos biopsicossocial, encara-o apenas numa perspectiva biológica.”</p>

4.3- Síntese conclusiva dos resultados obtidos

“Num caso de estudo dificilmente conseguirá não incluir uma forte componente de interpretação pessoal, e, na verdade, estes podem ser úteis quando procura ligações entre eventos e objectos.” (Ferreira e Serra, 2009, p.100)

Iremos agora condensar a opinião informada sobre o papel da biblioteca escolar na estimulação da leitura em alunos com NEEP, resultante da análise de conteúdo dos dados recolhidos junto dos diversos intervenientes entrevistados e dos dados reunidos através de observação directa da biblioteca escolar em estudo.

Os dados recolhidos nas entrevistas realizadas aos alunos com NEEP indicam-nos o seguinte:

- Os alunos frequentam regularmente a biblioteca durante o ano lectivo, por iniciativa própria ou acompanhados por professores da sua turma, normalmente de Educação Especial, pela leitura global que fazemos das nove entrevistas;

- Os alunos com NEEP entrevistados utilizam o espaço da biblioteca escolar onde se encontram os livros, mas preferem o espaço onde se encontram os computadores e os filmes;

- A pesquisa da informação é feita através dos computadores disponibilizados e os alunos solicitam o apoio de funcionários na utilização dos equipamentos informáticos;

- Raramente utilizam o livro em suporte papel, como primeira referência no acesso e pesquisa de informação;

Este facto pode dever-se à utilização de equipamentos e software informático por parte dos professores de Educação Especial na estimulação da leitura nas salas de aula ou ser o resultado de os alunos estarem familiarizados com estes recursos educativos através da frequência de um atelier de informática no espaço da biblioteca. Tudo indica que os alunos consideram este meio de pesquisa, em termos académicos ou de lazer, mais motivador e sobre o qual sentem alguma capacidade de utilização.

- Em geral, os alunos com NEEP têm uma opinião positiva sobre a importância da biblioteca, maioritariamente associada aos recursos que lhes oferece (livros,

computadores, filmes). Por outro lado, alguns alunos salientam as dificuldades em aceder aos livros, o que nos parece ser especificamente relacionada com o acesso ao conteúdo dos mesmos através da leitura;

- Os alunos realizam trabalhos de grupo na biblioteca, prática que não nos parece ser regular, pelo tipo e frequência das respostas dos alunos;

- Os alunos com NEEP consideram que a leitura é importante para a aprendizagem, seja para tirar a carta de condução ou arranjar um emprego. Dizem ler livros em vários suportes e temáticas, mas dedicam pouco tempo à leitura.

Não encontramos diferenças significativas nos hábitos de leitura entre os alunos institucionalizados e os que se encontram junto das suas famílias (informantes G, H, I), quer no tempo disponibilizado para a leitura, quer nos suportes de leitura mencionados. No entanto, os manuais escolares são pouco referidos, quer na utilização fora ou no espaço da biblioteca, o que poderá indicar que os alunos não encontram prazer na leitura através da utilização destes instrumentos de ensino e aprendizagem. Na biblioteca escolar os alunos lêem, na maioria das vezes, livros de banda desenhada.

- Os entrevistados referem que já participaram em actividades de âmbito literário com a turma e professores, embora possamos colocar alguma dúvida sobre a sua verdadeira inclusão nas actividades;

- Quando não estão a ler, a maioria dos alunos respondeu que prefere ver filmes na biblioteca escolar;

- Os alunos enunciam os professores como as suas referências primordiais na estimulação da leitura;

- Em relação à organização e funcionamento da biblioteca escolar com o objectivo de tornar a leitura mais agradável, a maior parte dos alunos com NEEP entrevistados não apresentam sugestões e consideram genericamente, segundo a nossa interpretação, que a mesma está de acordo com as suas expectativas. Alguns alunos não têm opinião sobre o assunto.

Sobre esta categoria de análise, podemos inferir que os alunos consideraram, de facto, que a biblioteca escolar responde às suas necessidades no campo da leitura com fins académicos ou de lazer.

Contudo, não devemos colocar de parte a ausência de pensamento crítico nestes alunos, já que todos os informantes têm diagnosticado défice intelectual, o que poderá

contribuir para a dificuldade em apresentarem sugestões para que a leitura se torne mais atraente e motivadora no espaço da biblioteca escolar.

Concluímos o seguinte relativamente à entrevista com o coordenador da biblioteca escolar, destacando uma síntese da sua posição perante a temática em estudo:

-A escola estudada apresenta uma população escolar bastante diversificada em termos: sociais, económicos e relativamente às tipologias relacionadas com as necessidades educativas especiais de carácter permanente;

-A biblioteca escolar passou por diferentes fases de constituição, dotação de recursos humanos e materiais, oferta de serviços, formação e coordenação. Beneficiou de apoios pontuais de entidades públicas no que concerne o seu financiamento;

-A coordenação da biblioteca escolar segue as orientações de selecção e gestão do fundo documental, emanadas do Plano Nacional de Leitura e de solicitações específicas de professores para o apoio ao desenvolvimento curricular dos alunos;

-Os alunos que frequentam a biblioteca escolar podem aceder ao fundo documental directamente, com apoio de funcionários ou através de meios informáticos para a consulta da página Web do Agrupamento ou da Rede de Bibliotecas Escolares, à qual está ligada institucionalmente;

-O coordenador da biblioteca escolar considera que uma formação profissional adequada às exigências da info-inclusão passa pela gestão e ética da informação, como garante da defesa das necessidades e interesses dos utilizadores, incluindo os grupos minoritários. Este considera que a BE/CRE é um espaço de partilha, de estimulação da leitura e de trabalho colaborativo entre alunos na procura autónoma da informação;

-As actividades culturais ou educativas são realizadas na biblioteca escolar e dirigidas a todos os alunos do Agrupamento e não apenas a alunos individualmente, não sendo feita distinção relativamente as necessidades de aprendizagem da leitura dos alunos com NEEP. As actividades de leitura nestes alunos acontece no contexto do grupo-turma a que pertencem e não são realizadas especificamente para estes;

-A colaboração entre os docentes de Educação Especial e os professores-bibliotecários parece ser a forma mais adequada para promover a diferenciação pedagógica e responder adequadamente às necessidades dos alunos com NEEP, relativamente à estimulação de competências de leitura.

No entanto, o entrevistado considera que os docentes de Educação Especial devem solicitar à coordenação da BE/CRE a realização de actividades específicas de leitura para os alunos com NEEP e participar na sua planificação e dinamização;

-A biblioteca preocupa-se em avaliar as actividades e serviços de que dispõe, através de questionários aos seus utilizadores;

-O coordenador da biblioteca escolar reconhece que o conselho pedagógico do Agrupamento é o órgão pedagógico privilegiado para promover a articulação e gestão dos recursos da mesma, em consonância com as necessidades dos departamentos e respectivos currículos que leccionam.

Em relação aos dados recolhidos por entrevista ao coordenador da Educação Especial, podemos concluir o seguinte:

-Os professores de Educação Especial têm conhecimento das actividades realizadas na biblioteca escolar através do seu coordenador ou directamente em resultado da sua frequência e utilização;

-As Unidades de Ensino Estruturado/Apoio à Multideficiência possuem verbas e recursos materiais adequados para o ensino da leitura e escrita em alunos com NEEP;

-A biblioteca escolar é utilizada como espaço de desenvolvimento de um atelier de computadores. Embora a utilização de um computador implique competências de leitura, a utilização desta tecnologia de apoio não é usada na biblioteca na aplicação de software educativo adaptado para alunos com NEEP. Estas acontecem na sala de apoio e nas Unidades anteriormente mencionadas;

-A razão apontada para justificar a ausência de actividades específicas de leitura para alunos com NEEP, prende-se, na opinião do coordenador, com a falta de recursos materiais adequados para o desenvolvimento deste objectivo;

- Na posição tomada pelo coordenador durante a entrevista, os professores de Educação Especial não utilizam a biblioteca escolar com o intuito de desenvolver métodos, materiais, instrumentos de registo e actividades específicas vocacionados para o ensino e avaliação da leitura. Estas ocorrem normalmente noutros “espaços lectivos” da escola;

-Apesar de existir um bom relacionamento entre o coordenador da Educação Especial e o coordenador da BE/CRE, não há um sentido de colaboração formal no estabelecimento de formas de estimulação “conjunta” da leitura em alunos com NEEP. As razões invocadas pelo coordenador da Educação Especial resultam da falta de

cultura de colaboração e cooperação entre os professores nos diversos níveis de ensino da escola objecto do nosso estudo. O entrevistado considera este problema comum a todo o sistema educativo português;

-Não são sugeridos ou acrescentados novos dados sobre a temática exposta durante a entrevista por parte do coordenador da Educação Especial. Este concentra o seu discurso sobre as problemáticas efectivas do acompanhamento dos alunos com NEEP e nas políticas de organização da Educação Especial emanadas pelo Ministério da Educação.

Em relação aos dados recolhidos sobre a BE/CRE, podemos sintetizar os seguintes aspectos fundamentais para a compreensão deste estudo de caso, no que envolve a estimulação da leitura em alunos com NEEP:

- Entendemos que o “Plano de Acção – Brekist@s” (o único documento a que pudemos aceder em termos de política de intervenção da BE/CRE) não revela qualquer pretensão em incluir nas actividades de grupo previstas ou intervir no capítulo das literacias junto dos alunos com dificuldades acentuadas na aquisição de competências de leitura;

-Preocupa-se em promover as literacias na comunidade escolar em geral, prestar apoio aos seus frequentadores no domínio da utilização das tecnologias de informação e de comunicação, com o objectivo de aceder à informação através da pesquisa na internet e na utilização do catálogo do fundo documental.

-Não considera, no entanto, a info-inclusão no seu plano de intervenção, no que concerne os anseios dos alunos com défice intelectual, problemas motores e de ordem sensorial que frequentam o Agrupamento.

Os dados que obtivemos na observação directa do espaço da biblioteca escolar, levam-nos a considerar o seguinte:

-A biblioteca escolar apresenta recursos materiais adequados em termos de quantidade, qualidade e diversidade para os alunos, professores ou outros utilizadores sem necessidades especiais que a frequentam/utilizam regularmente.

-O ambiente é acolhedor e funcional, no que diz respeito à realização de actividades escolares ou de lazer dos alunos, bem como nas sessões de apoio dinamizadas pelos professores que recorrem à biblioteca como espaço “alternativo” à sala-de-aula;

-Os dados recolhidos evidenciam alguma ausência de preocupação em proporcionar condições de igualdade de oportunidades em questões de acesso e consulta dos documentos disponibilizados;

-Em termos de acessibilidade/mobilidade, como já referimos na grelha de observação directa, a existência de uma longa escadaria compromete o acesso de alunos e outras pessoas com deficiência motora ou visual ao espaço da BE/CRE. Este problema poderia ser resolvido com a instalação de um elevador ou simplesmente transferir o espaço da biblioteca para o rés-do-chão.

No sentido de contribuirmos para que a biblioteca escolar objecto do nosso estudo possa incluir os alunos com NEEP na sua oferta educativa à comunidade escolar, apresentaremos, no subcapítulo seguinte, algumas propostas que pensamos poderem melhorar a sua intervenção no domínio da estimulação e criação/manutenção de hábitos de leitura nestes alunos.

Em jeito de síntese esquemática, passamos a apresentar uma figura que consideramos resumir os aspectos apresentados anteriormente. Deste modo, incluímos os elementos fundamentais para a compreensão dos resultados obtidos na investigação que realizámos, no que respeita a importância da biblioteca escolar estudada e o papel que desempenha na estimulação da leitura em alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente.

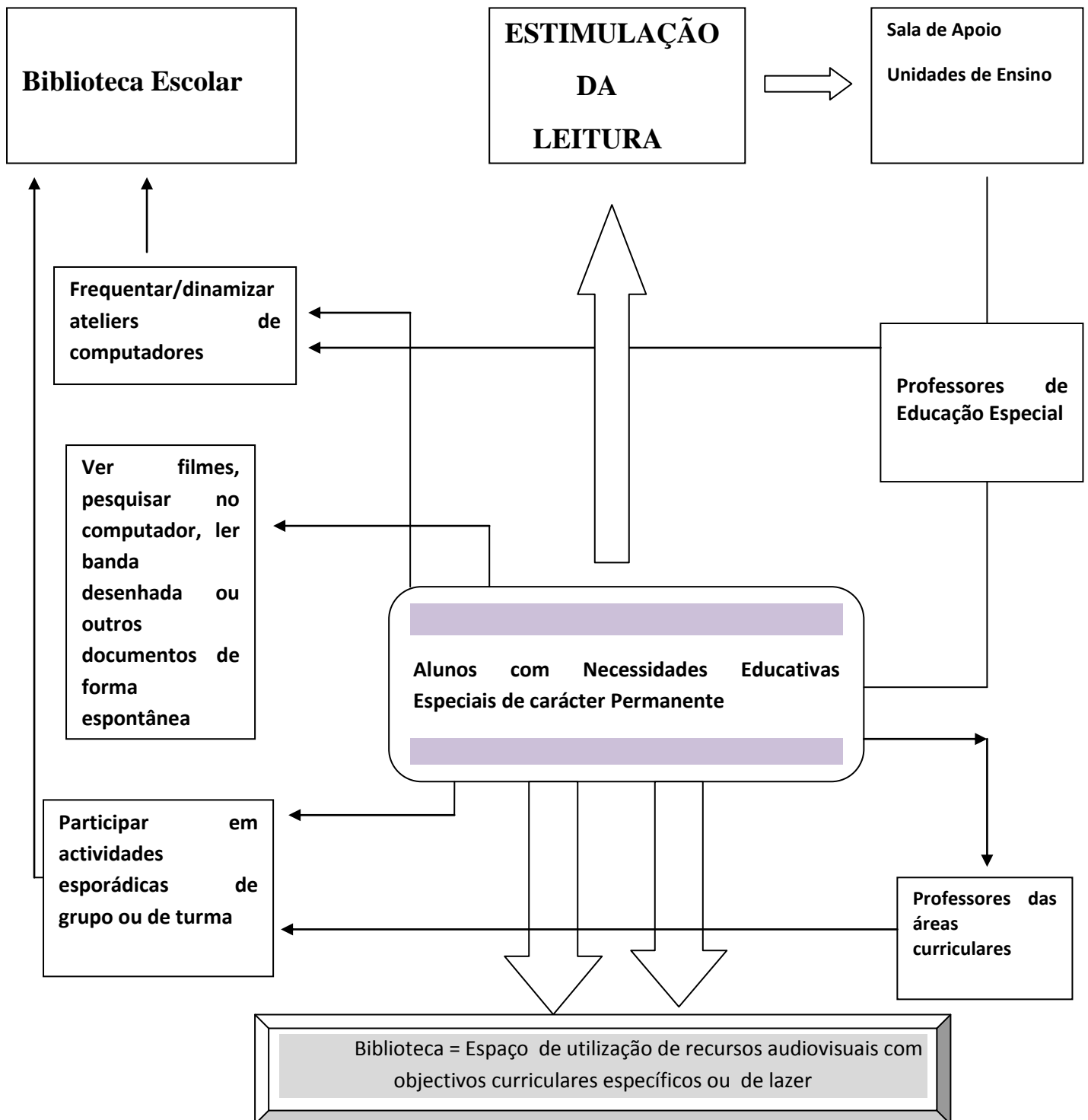


Figura nº 4- A biblioteca escolar na trajectória da estimulação da leitura em alunos com NEEP.

5- Proposta de intervenção

5.1-Sugestões para fomentar a aproximação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente à biblioteca escolar com vista à aquisição de competências de leitura

“É, pois, necessário criar, no seio do projecto pedagógico, um aparelho conceptual que oriente o aluno nessa descoberta, o que passa pela formação de uma biblioteca escolar que ajude a suscitar novas atitudes, a desenvolver competências e a fornecer os instrumentos e as aptidões práticas necessárias à abordagem de qualquer problemática.”(Araújo, 1993, p.89)

Florian (2003) considera que a intervenção educativa que diga respeito ao desenvolvimento de competências em alunos com dificuldades de aprendizagem no âmbito de uma Educação Inclusiva, deve compreender, entre outros aspectos:

- a estimulação de formas de trabalho de equipa entre os profissionais de ensino, numa base de colaboração e de definição clara de papéis;
- o estabelecimento de um contexto educativo comum, no qual participam as famílias dos alunos;
- o reconhecimento do papel dos auxiliares de educação como facilitadores no processo da inclusão educativa, tendo em conta o atendimento/acompanhamento dos alunos;
- a adequação curricular dos PEI'S às necessidades individuais de aprendizagem de cada aluno;
- a implementação de processos de avaliação da eficácia dos métodos de ensino específicos, das medidas e dos apoios disponibilizados;
- o conhecimento por parte dos professores das características de aprendizagem dos seus alunos, bem como assumirem uma atitude positiva quanto às capacidades destes e promoverem a oportunidade de participarem na tomada de decisões no processo pedagógico;
- o desenvolvimento de um sentimento de apoio aos professores e pais dos alunos com necessidades educativas especiais.

É neste contexto curricular que a biblioteca inclusiva pode fazer a diferença em relação ao “formalismo” das bibliotecas escolares, que se preocupam, entre outros objectivos de ordem académica, em complementar o trabalho realizado pelos professores nas salas de aula.

Pretende-se que a biblioteca escolar seja um espaço de encontro entre os agentes educativos,” isto é, que não se transforme numa sala de aula mas sim um espaço aonde a sala de aula se desloque.” (Araújo, 1993, p.122)

Por isso, é preciso repensar o papel da biblioteca escolar no seu todo em relação aos alunos com NEEP, enquanto potenciais leitores, quando queremos que estes sejam autónomos na procura da informação e do lazer através da leitura e possuam níveis crescentes de literacia posteriormente à saída da escola.

Lopes e Antunes (2000, p.37) consideram que as bibliotecas ” têm dado passos decisivos na criação de efeitos surpresa e na fabricação de estratégias de sedução, ancoradas, em actividades de animação cultural ou em iniciativas que visam atrair para a leitura começando pela oralidade e gestualidade (teatro, declamação, expressão corporal...)”.

Mas quando falamos de crianças e jovens com limitações de várias ordens, incluindo baixos níveis no desempenho da leitura compreensiva, então, a adopção de uma resposta específica para este tipo de leitores, será a melhor forma de promovermos o seu acesso à sociedade de informação através da leitura; até porque “Ir à biblioteca não pressupõe apenas entrar e sair com livros na mão.” (Marques, 1991, p.48)

No entanto, como pudemos constatar ao longo deste trabalho de investigação educativa, um dos factores fundamentais para atingir esse objectivo é a implementação de um espírito colaborativo entre professores na promoção da leitura.

Patte (2000) recorda-nos que “Lo ideal en un centro de enseñanza sería que todo el profesorado asumiera la tarea de fomento de la lectura como suya y colaborase desde su propia actividad en animarla. No resulta fácil, però se pueden ganar voluntades para la causa.”(p.109)

Antes de mais, o trabalho de equipa entre os professores-bibliotecários e os professores de Educação Especial, constituirá, na nossa opinião, a “chave” da inclusão dos alunos com NEEP no processo de estimulação de competências de leitura, no espaço e contexto da biblioteca escolar.

Este “ponto central” a que nos referimos, o do espírito colaborativo, revela-se ainda como um aspecto a implementar na cultura e organização da escola, não apenas na situação em que se insere o nosso estudo de caso, mas no sistema educativo em geral.

Lacey (2003) refere que para as equipas trabalharem em colaboração: “parece ser essencial que partilhem objectivos, informação, conhecimentos e capacidades técnicas, que se apoiem mutuamente e que confiem uns nos outros no seu trabalho, pois podem precisar de trabalhar em conjunto em aspectos específicos para satisfazerem as necessidades dos alunos.”(p.301)

Silva (2000) entende que a biblioteca escolar pode intervir na recuperação da aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais, desde que a intervenção inclua:

- a delineação rigorosa e adequação dos objectivos e conteúdos a desenvolver com os alunos;
- a definição de actividades e materiais diversificados, mesmo contando com os existentes na biblioteca escolar;
- a dinamização de formas de trabalho persistente com os alunos, incluindo os professores e técnicos especializados, de acordo com a faixa etária e os problemas de desenvolvimento apresentados pelos alunos;
 - o desenvolvimento de metodologias de ensino específicas;
 - a avaliação das actividades realizadas na biblioteca escolar e dos resultados alcançados deve ser continua e divulgada na escola, no sentido de poderem ser reformuladas;
 - o reconhecimento e valorização do empenhamento dos profissionais envolvidos nesta intervenção com os alunos com necessidades educativas especiais.

Silva (2000) considera que as actividades de intervenção no envolvimento da biblioteca escolar, poderiam:

- a) ter um carácter extra-lectivo;
- b) incluir professores da escola que saibam trabalhar em equipa (que não sejam os professores destes alunos);
- c) realizar-se as actividades em períodos da manhã ou da tarde em que os alunos estejam livres, em pequenos grupos e durante períodos de tempo previamente delimitados;

d) garantir que os resultados obtidos sejam mais eficazes do que os alcançados na sala de aula.

No sentido da oferta de serviços de apoio à leitura para utilizadores com necessidades especiais, têm-se verificado em Portugal alguns “avanços” no sentido do conceito da infoinclusão, da biblioteca inclusiva ou biblioinclusão, embora, pelo que sabemos, ainda sejam experiências escassas no cenário nacional.

A título de exemplo, Ribeiro e Leite (2002) referem as experiências realizadas na Biblioteca Central da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que conduziram a um conjunto de procedimentos de organização e funcionamento, que facilitam a frequência, a circulação e autonomia dos alunos com deficiência visual. Uma experiência semelhante foi levada a cabo pela Biblioteca António Botto em Abrantes, tal como já referimos anteriormente.

Estas autoras salientam que a utilização dos serviços da biblioteca da universidade, requer numa fase inicial, o acompanhamento dos utilizadores portadores de deficiência visual pelos técnicos da biblioteca, até que estes adquiriam um grau de autonomia que lhes possibilite circular no espaço que a compõe e recorrer a todos os serviços disponíveis, sem a necessidade de apoio de pessoal auxiliar.

Por outro lado, existem gabinetes equipados com tecnologia específica para a leitura em Braille e em suporte áudio, o fundo documental está adaptado com cotas a negro ou em relevo nas lombadas, de modo a facilitar a pesquisa e o leitor poder usufruir de todo o tipo de documentação existente.

A organização da oferta da biblioteca a este público estudantil permitir-lhes-á, ainda, aceder a informação sobre exposições, colóquios e cursos nas mais diversas temáticas.

Azevedo (2007, p.153) descreve desta forma a preocupação cultural e social que as bibliotecas devem ter no atendimento ao público com necessidades especiais:

“a biblioteca deverá ser entendida como espaço dinâmico para a produção e favorecimento da criação cultural, aberta a todos. Merecem particular destaque, neste âmbito, por exemplo, as bibliotecas públicas projectadas para acolher o indivíduo com deficiências visuais, auditivas ou físicas e que compreendem, no seu espólio –livros em Braille, audiolivros, DVDs ou gravações em VHS; e nos seus equipamentos e serviços – aparelhos para ampliação de textos escritos e software específico para estas necessidades.”

Seguindo as correntes educativas e culturais inerentes à filosofia da biblioteca inclusiva, expostas e analisadas ao longo deste trabalho, passaremos, seguidamente, a

apresentar algumas propostas e procedimentos a adoptar na organização da BE/CRE e actividades com vista à estimulação da leitura junto dos alunos com NEEP.

Tendo em consideração que o Agrupamento é frequentado por alunos desde o ensino Pré-escolar ao 3º Ciclo, com as mais variadas tipologias no quadro das Necessidades Educativas Especiais, as sugestões apresentam-se para todos os alunos com NEEP do Agrupamento na qual se insere a biblioteca escolar, bem como para outros públicos com necessidades especiais que a frequentam ou venham a frequentar no futuro.

A apresentação das propostas, para além do objectivo da estimulação da leitura numa perspectiva de diferenciação pedagógica, tem como propósito contribuir para:

- a) Garantir o acesso dos alunos com NEEP aos serviços e informações disponibilizados pela BE/CRE;
- b) Contribuir para a atenuação de possíveis formas de discriminação no atendimento a estes alunos;
- c) Eliminar barreiras físicas ou ambientais que limitem o acesso e utilização da biblioteca escolar;
- d) Possibilitar a reflexão da necessidade de formação dos técnicos envolvidos na dinamização da biblioteca escolar sobre as problemáticas dos alunos com necessidades educativas especiais.

A possível implementação das propostas que passamos a apresentar, deve considerar a planificação conjunta entre a Equipa da BE/CRE e a equipa do Sub-Departamento de Educação Especial.

Para além da mudança no que constitui a parceria pedagógica entre os docentes que coordenam a biblioteca escolar e os docentes de Educação Especial, sugerimos algumas alterações fundamentais nos seguintes domínios:

Gestão/coordenação da biblioteca escolar

De modo a compreender as necessidades específicas dos alunos com NEEP no campo da leitura, as formas de colaboração com os docentes de Educação Especial poderão incluir sessões de formação para os professores-bibliotecários e assistentes operacionais, de forma a:

- melhorar a interacção pessoal com estes alunos,
- apoiar a dinamização de actividades específicas promovidas pelos professores;
- participar na produção e utilização de materiais e equipamentos.

Organização do espaço da biblioteca

Propormos as seguintes estratégias que possam contribuir para tornar o espaço da biblioteca mais adequada em termos de acessibilidade e mobilidade:

- Instalação de um elevador para cadeira de rodas na escadaria de acesso à biblioteca;

- Afastamento das estantes, mesas e expositores, no sentido de melhorar a mobilidade de alunos com problemas motores;

- arrumação dos livros de forma menos concentrada e, se possível, a colocação dos livros mais requisitados por estes alunos em prateleiras mais baixas, de modo a facilitar a utilização do fundo documental;

- identificação dos livros com uma inscrição na lombada/capa a negro e em relevo/Braille;

- instalação de avisadores sonoros ou luminosos para situações de emergência.

Aquisição de Fundo Documental

Dada a dificuldade dos alunos com NEEP em acederem à leitura, a Biblioteca Escolar poderia adquirir fundo documental e tecnologias de apoio, em colaboração com os docentes de Educação Especial do Agrupamento, através do estabelecimento de parcerias com Escolas de Educação Especial, Direcção Regional de Educação do Centro ou Centros de Recursos TIC para a Inclusão.

Salientamos alguns exemplos de recursos facilitadores do acesso à leitura nestes alunos:

- livros impressos com caracteres ampliados;

- livros em suporte Braille;

- audiolivros;

- documentos audiovisuais legendados ou em LGP;

- livros adaptados e apresentados em Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC).

Aquisição de Tecnologias de Apoio

- software informático de apoio à leitura e escrita (palavras cruzadas, sopa de letras, composição de palavras, associação de palavras a imagens, etc) ;

- porta-livros;
- mesas recortadas para cadeiras de rodas;
- candeeiros de “luz fria”;
- lupa manual.

Dinamização de actividades no domínio da estimulação da leitura

Embora os professores-bibliotecários conheçam múltiplas formas de dinamizar a biblioteca escolar, apresentamos algumas actividades sugeridas por Silva (2000), nas quais poderão ser desenvolvidas formas diferenciadas de estimulação da leitura e da escrita com os alunos com NEEP do Agrupamento e que frequentam regularmente a BE/CRE:

-Leitura por centros de interesse- Partindo dos interesses pessoais de cada aluno, os professores podem estimular a leitura de textos diversificados com o intuito destes trocarem informações e opiniões sobre os assuntos que mais os cativam;

-Sessões de dramatização/expressão corporal- Os alunos podem dramatizar e declamar pequenos poemas lidos na biblioteca, contendo vocabulário simples sobre temas à sua escolha ou de âmbito curricular. Poderão, ainda, ser incluídas lenga-lengas, trava-línguas, peças de teatro simples e provérbios populares, considerando uma possível apresentação a outros colegas da turma ou escola;

-“Hora do conto”- Semanalmente, os professores podem dinamizar momentos para a leitura de contos infantis aos alunos. Estes podem produzir trabalhos que impliquem a escrita de pequenas frases ou ilustrações sobre os textos que ouvirem;

-“Chá com livros”- Os alunos seleccionam livros a seu gosto no espaço da biblioteca e posteriormente expõem aos colegas e professores, os motivos que os levaram a escolher os livros, enquanto bebem chá.

-Comentário de leitura- Os professores distribuem pelos alunos textos que ainda não conhecem. Lêem-nos durante um breve período de tempo e no final os alunos falam do que leram aos colegas;

-“Caixa Biblioteca” - A equipa da biblioteca pode preparar uma caixa contendo livros adequados ao nível de leitura dos alunos e esta ser utilizada na sala de apoio ou unidades de ensino durante um período de tempo. Após a leitura de todos os livros, a equipa renova a caixa com novos livros;

-Clube de Leitura- Os alunos podem realizar sessões de debate a partir da leitura comum de um livro ou de um texto criado por eles mesmos;

-Fichas de leitura- Após a leitura orientada de pequenos textos ou contos pelos professores, os alunos podem registar aspectos sobre o que leram (personagens, espaços, sequências narrativas, incluindo a opinião sobre o desfecho da história e ilustração);

-Elaboração de dossiers temáticos- Esta actividade tem como objectivo a pesquisa e produção de informação simplificada sobre determinados temas curriculares ou do interesse dos alunos, para possível consulta de outros alunos e produção de documentação;

-Sessões “um livro que não esqueci”- Os alunos falam e expõem os livros de que gostaram muito, no sentido de os recomendar aos colegas;

-Colaboração com o Jornal Escolar- Os professores podem motivar os alunos a produzirem pequenos trabalhos sobre a sua participação em actividades, não só da biblioteca escolar, mas noutras previstas na comunidade escolar;

-“Olho-vivo”- Partindo de uma palavra-chave ou pistas fornecidas pelos professores, os alunos devem pesquisar informação até encontrarem a resposta para o “enigma”, que pode ser apenas uma palavra: um nome, um local, um instrumento, um desporto, etc;

-Comemoração de efemérides locais/nacionais- Os alunos podem pesquisar informação sobre datas, factos e momentos da história nacional/regional, para posterior elaboração de cartazes temáticos;

-“Quem T.V”- Os alunos podem elaborar pequenos comentários sobre assuntos que foram exibidos na televisão ou sobre programas do seu interesse. Os melhores trabalhos são expostos na escola, publicados na página Web dos alunos (a criar) ou no jornal escolar;

-Página Web dos alunos- Tem como meta a construção de uma página na internet, com a ajuda de professores, onde constem trabalhos criados pelos alunos com NEEP no âmbito da utilização da BE/CRE ou na frequência de actividades curriculares;

-Problema da semana- Estratégia habitualmente utilizada na Matemática, os professores podem elaborar situações problemáticas (que implicam a leitura) adequadas ao nível intelectual dos alunos, no sentido destes alunos utilizarem os materiais da BE/CRE para pesquisa de informação e posterior resolução dos problemas.

Conclusão

“As bibliotecas escolares devem disponibilizar os seus serviços de igual modo a todos os membros da comunidade escolar(...) Aos utilizadores que, por qualquer razão, não possam utilizar os serviços e materiais comuns da biblioteca, devem ser disponibilizados serviços e materiais específicos.” (UNESCO, 2000)

Numa época em que o tema da literacia assume uma importância fulcral no desenvolvimento das sociedades contemporâneas, a experiência da leitura está interligada, não só no saber fazer implícito nas exigências profissionais a que os indivíduos estão sujeitos, mas na melhoria da sua qualidade de vida, quando pensamos que a leitura pode proporcionar-nos prazer, conforto e estimulação intelectual.

Partindo da premissa de que a leitura é uma actividade essencial para a construção de uma formação sólida nos alunos, capaz de responder aos desafios de uma sociedade cada vez mais complexa - a denominada sociedade de informação - torna-se premente a realização de estudos neste âmbito, na tentativa de elevar os níveis de competências de leitura das populações com e sem NEEP e assim alcançar um desenvolvimento social, económico e cultural mais igualitário.

Apesar de tratarmos uma temática em que não abundam ainda muitas investigações similares que nos permitam estabelecer um paralelismo externo face a outros estudos no domínio da investigação em Educação Especial, a sua abordagem permitiu-nos compreender, através deste estudo de caso do tipo exploratório, a importância das bibliotecas escolares e o seu impacto na estimulação da leitura em alunos com NEEP.

Antes de mais, parece-nos relevante para a elaboração deste relatório final, relembrar o percurso da nossa investigação educativa.

Numa primeira fase, explicitámos os postulados teóricos subjacentes à temática em estudo, ou seja, os aspectos evolutivos e conceptuais relacionados com a Educação

Especial ao longo dos tempos, bem como os pressupostos vinculados à filosofia da inclusão dos alunos com NEE no processo de ensino e aprendizagem, no qual o conceito de biblioteca inclusiva tem uma função preponderante.

Por outro lado, expusemos as posições de alguns académicos sobre as formas de atendimento aos alunos com NEE, as mudanças na organização, funcionamento e a situação actual da Educação Especial no nosso país, atendendo as correntes pedagógicas mais recentes.

Fizemos referência às políticas educativas adoptadas, mas com maior incidência para as duas últimas décadas, tendo em conta a legislação analisada e o seu contributo para as sucessivas transformações curriculares ocorridas no sistema educativo português, nomeadamente, com a publicação do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro.

Tentámos clarificar os aspectos mais prementes sobre as bibliotecas escolares em termos do seu enquadramento no estabelecimento escolar, não descurando os elementos relativos à sua justificação, organização, dinamização e a sua relevância para a aprendizagem dos alunos que a frequentam.

Numa segunda fase, no estudo empírico, estabelecemos contactos formais com diversas entidades implicadas na autorização para a realização das entrevistas, bem como para a recolha de dados por observação directa e pesquisa documental.

Quanto à metodologia implicada na recolha de dados que possibilitou o alcançar dos objectivos a que nos propusemos, os instrumentos enunciados anteriormente mostraram-se ser adequados e eficazes na realização do trabalho de campo em contexto da pesquisa qualitativa.

Optámos, assim, como já referimos, pelo método de entrevista aos alunos com NEEP que constituíram a amostra do estudo de caso, dadas suas limitações cognitivas com implicações no domínio da leitura e escrita. Através da expressão oral, os alunos entrevistados puderam contribuir com informações significativas e que consideramos pertinentes, nas questões que lhes foram colocadas.

O trabalho de campo inerente à observação directa do espaço da BE/CRE constituiu uma forma privilegiada, no nosso entender, para a recolha de dados sobre: acessos, mobilidade, equipamentos, organização do espaço, recursos, interacção entre os seus utilizadores e as formas de pesquisa da informação.

Para além de entrevistarmos nove alunos com NEEP que frequentam a mesma escola com um Currículo Específico Individual, as entrevistas realizadas aos

coordenadores da Biblioteca Escolar e da Educação Especial do Agrupamento, a triangulação dos dados obtidos através da observação directa e a pesquisa documental sobre o espaço da biblioteca escolar, permitiram-nos responder à questão de partida do nosso estudo.

Salientamos a disponibilidade de todos os informantes que participaram na transmissão de informações imprescindíveis à investigação educativa, sobre os quais tivemos a preocupação em assegurar a confidencialidade da identidade dos mesmos.

Ao longo da realização deste Trabalho de Projecto encontrámos algumas limitações à sua execução, que no geral, não influenciaram claramente as conclusões a que chegámos no âmbito da problemática estudada.

Referimos, apenas, as sucessivas iniciativas da nossa parte junto do coordenador da Biblioteca Escolar (durante vários meses), no sentido de aceder a documentos com alguma relevância para a investigação, como a consulta do Projecto da Biblioteca Escolar e o seu Plano Anual de Actividades.

No entanto, a partir dos dados recolhidos através de entrevista ao coordenador, da observação directa do espaço funcional da BE/CRE e da análise de conteúdo do seu Plano de Acção, consultado a partir do site do Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha, tivemos uma percepção global das formas de “actuação” da biblioteca escolar junto dos alunos com baixos índices de competências em leitura, em actividades académicos ou de lazer.

Para além dos aspectos conclusivos enunciados no subcapítulo 4.3, a interpretação e análise dos dados leva-nos a salientar as seguintes conclusões gerais, que consideramos mais eminentes, para dar resposta à problemática que serve de linha de orientação a este estudo de caso:

- Os alunos com NEEP frequentam e utilizam a biblioteca escolar com o intuito de ocuparem, maioritariamente, o seu tempo livre, não havendo uma resposta conjunta e específica de estimulação da leitura por parte dos docentes bibliotecários e dos docentes de Educação Especial junto destes alunos e no contexto da BE/CRE;

- A colaboração pedagógica entre estes profissionais de ensino assume um carácter informal e resume-se a um atelier de informática dinamizado no espaço da biblioteca escolar e entendido como parte do desenho curricular dos alunos com NEEP;

- As razões apontadas pelos diversos intervenientes educativos prendem-se com: a falta de cultura colaborativa entre docentes, a ausência de tecnologias e materiais

adaptados para a dinamização da leitura (existentes apenas nas salas de aula) ou pelo entendimento de que as respostas educativas para alunos com NEEP, no âmbito da estimulação da leitura, não devem ser diferenciadas no seio do grupo-turma.

Chamamos à atenção, que dada a natureza do nosso estudo de caso, as conclusões apresentadas, assumem, na nossa perspectiva, apenas um valor parcelar e provisório, considerando a dimensão da amostra e as constantes mudanças no espaço e tempo das dinâmicas educativas, não podendo, desta forma, generalizá-las ao contexto das restantes bibliotecas escolares do sistema educativo.

Como tal, as interpretações atribuídas aos dados aqui expostos decorrem do cenário restritivo e das condições empíricas em que se desenvolveu o estudo de caso.

A título de recomendação, consideramos que se mantém a pertinência da realização de estudos semelhantes no futuro. No entanto, a sua validade externa e a generalização dos seus resultados, dependeria, entre outros aspectos, da integração na planificação da investigação de um maior número de bibliotecas escolares e da amostra do estudo ser mais significativa relativamente aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente.

Esperamos que esta humilde contribuição para o estudo da relação entre as bibliotecas escolares e a estimulação da leitura em alunos com NEEP possa vir a ser mais aprofundada, quer seja por docentes de Educação Especial ou por todos aqueles que se interessam em garantir os direitos dos cidadãos com necessidades especiais.

A biblioteca escolar é um elemento da organização do estabelecimento escolar. Portanto, pode constituir-se como um pólo de renovação pedagógica, de comunicação, de animação cultural, de estimulação do conhecimento e de desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Portanto, a biblioteca assume um papel vital, provavelmente ainda subvalorizado, na preparação e inclusão dos indivíduos no mundo que os rodeia. Mas a biblioteca não se resume apenas às funções de pesquisa documental, empréstimo de livros, ocupação de tempos livres, animação ou difusão de trabalhos.

Através de diferentes formas de dinamização e estimulação de hábitos de leitura, a biblioteca está a desempenhar uma função de promoção da inclusão social de pessoas com limitações funcionais, de modo a que estas possam aceder ao conhecimento em igualdade de oportunidades, mas melhorando as suas condições e, assim, alcançarem um verdadeiro gosto pela leitura.

A valorização crescente das necessidades especiais dos utilizadores das bibliotecas, parece estar a contribuir progressivamente para mudanças legislativas e alterações no funcionamento das bibliotecas públicas, que esperamos terem “vindo para ficar...”

Referências Bibliográficas:

- Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha.** Projecto Educativo de Escola-2007/2010. Fundão.
- Ainscow, M., Gordon, P., e Wang, M.** (1997). Educação para todos: torná-la realidade. In M. Ainscow, P. Gordon, e M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*, 11-28. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, M. L.** (1995). *Motivar para a leitura-estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Almeida, J. e Pinto, J.** (1995). *A investigação em ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, L.** (2008). *Evolução do sistema de ensino superior após a revolução de Abril de 1974. Expansão e regulação. Reforma no quadro do espaço europeu de ensino superior*. Tese de doutoramento não publicada. Badajoz: Facultad de Educación-Universidad de Extremadura.
- Amor, E.** (1993). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- Associação Portuguesa de Editores e Livreiros.** Acedido em 10-09-2009. Em: <http://www.apel.pt/pageview.aspx?pageid=131&langid=1>
- Araújo, E.** (1993). A Biblioteca escolar no seio do projecto pedagógico. In A. Carvalho (Org.), *A construção do projecto de escola*. 89-92. Porto: Porto Editora.
- Arends, R.** (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Azevedo, F.** (2007). Construir e consolidar comunidades leitores em contextos não escolares. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores das teorias às práticas*, 149-161. Lisboa: Lidel-edições técnicas, lda.
- Ballesteros, E.** (1976). Animación a la lectura: desde el juego a la comprensión. In P. Cerrillo e J. Padrino, *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.
- Bardin, L.** (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, C.** (1991). Gestão e animação de um centro de recursos- a experiência do CRE da Marquesa de Alorna. *Inovação*, 1(4), 199-219.
- Bautista, R.** (Coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J.** (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bénard da Costa, A. M. (1999). *Uma educação inclusiva a partir de uma escola que temos*, 25-36. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Bento, C. (1992). Centro de Recursos Educativos-Concepções e potencialidades. *Revista de Educação* (2), 118.

Boavida, J. (1996). *Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (três estudos de caso)*. Dissertação de Mestrado não publicada. Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas-Universidade Católica Portuguesa.

Boletim Cultural da Fundação Serviço de Bibliotecas Itinerantes e Fixas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, VI série, nº 6 (Março de 1986).

Brás, M. (1998). *Instalações e Organização do Espaço*. Lisboa: Departamento de Avaliação e Prospectiva e Planeamento. Ministério da Educação.

Cabrero, M. (2000). *Lectura sin márgenes-Taller sobre lectura en la escuela. 8ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*, 111-119. Leer em plural. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Cadima, A. (Coord.) (1998). *Organização e Gestão dos Apoios Educativos*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.

Calixto, J. (1996). Saber mais com a informação. *Noesis*, 38, 24-26.

Calixto, J. (1996). *A Biblioteca escolar e a Sociedade da informação*. Lisboa: Editorial Caminho.

Canário, R., e Oliveira, F. (1991). *Centro de Recursos Educativos da Escola Preparatória da Marquesa de Alorna.- Frequência e Modalidade de utilização pelos alunos*. Lisboa: C.R.E.E.P Marquesa de Alorna.

Canário, R., e Oliveira, F. (1992). *Centro de Recursos Educativos: os alunos como eixo estratégico da construção de uma inovação*. Braga (comunicação apresentada no II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação).

Canário, R., Barroso, C., Oliveira, F., e Pessoa, A. (1994). *Mediatecas escolares. Génesis e desenvolvimento de uma inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Canário, R. (1996). Que futuro para as bibliotecas escolares? *Noesis*, 37, 60-62.

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carroll, J. (1972). *Psicologia da Linguagem*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- Castilho, S.** (2008, 12 de Junho). *A gargalhada*. Acedido em 15-10-2009. Em: <http://www.saladosprofessores.com/index.php?option>
- Castro, S., e Gomes, I.** (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- César, M.** (2003). A Escola Inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da Educação à Sociedade*, 128-131. Coleção Educação Especial nº14. Porto: Porto Editora.
- Citoler, S. e Sanz, R.** (1997). A leitura e escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais*, 111-157. Lisboa: Dinalivro.
- Correia, L. M.** (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial nº1. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M.** (2008). O movimento da inclusão. In L. M. Correia, *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*, 7-29. Coleção Necessidades Educativas Especiais. (2ª Ed.) Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M.** (2008, 20 de Fevereiro). *Educação especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Acedido em 26-10-2009. Em: <http://www.educare.pt/Opinioao.Artigo.aspx?...2>
- Correia, L. M.** (2008, Abril). *S.O.S. EDUCAÇÃO ESPECIAL*. Acedido em 26-10-2009. Em: <http://inquietacaopedagogica.blogspot.com/2008/04/sos-educao-especial.html>
- Coneglian, A.** (s/d). *Biblioteca Inclusiva: perspectivas internacionais para o atendimento a usuários com surdez*. Acedido em 3-11-2009. Em: <http://www.portalppgci.marilia.unesp.br/enancib/viewpaper.php?id=305>
- Cristovão, F.** (2009). *Método. Sugestões para a elaboração de um ensaio ou tese*. Centro de Literaturas de Expressão Portuguesa da Universidade de Lisboa. Lisboa: Edições Colibri.
- Cruz, V.** (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel-edições técnicas, Lda.
- Das, L.** (2007). *Bibliotecas escolares no século XXI: à procura de um caminho*. Rede de Bibliotecas Escolares. Newsletter (3). Acedido em 18-10-2009. Em: http://www.rbe.minedu.pt/news/newsletter3/bib_sec_21.pdf
- Delannoy, J.** (1983). *Guia para a transformação de bibliotecas escolares*. Lisboa: Livros Horizonte.

De Ketele, J.-M., e Rogiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Plano Nacional de Leitura. Acedido em 23-10-2009. Em:<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>

Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas. Acedido em 23-10-2009. Em:<http://www.dglb.pt/sites/DGLB/Portugu%C3%AAs/Paginas/home.aspx>

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, 18.

Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores das teorias às práticas*, 19-31. Lisboa: Lidel-edições técnicas, lda.

Ferreira, P., Mendes, R., e Pereira, I. (2001). *Jovens, Leitura e Novas Tecnologias da Informação- A Biblioteca Afonso Lopes Vieira*, Instituto Português do Livro e das Bibliotecas. Observatório das Actividades Culturais.

Ferreira, M., e Serra, F. (2009). *Casos de Estudo: Usar, Escrever e Estudar*. Lisboa: Lidel- edições técnicas, Lda.

Ferreiro, E., e Teberosky, A. (1986). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, Lda.

Florian, L. (2003). Prática Inclusiva: o quê, porquê e como? In C. Tilstone, L. Florian, e R. Rose, *Promover a Educação Inclusiva*, 33-48. Lisboa: Instituto Piaget.

Fonseca, V. (1980). *Reflexões sobre a educação especial em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.

Fonseca, V. (2007). *Manual de Observação Psicomotora-significação psiconeurológica dos factores psicomotores*. Lisboa: Âncora Editora.

Fórum de Estudos Inclusivos. (2007, 12 de Fevereiro). *Tomada de posição do Fórum de Estudos Inclusivos sobre a utilização da CIF como paradigma na avaliação de alunos com NEE*. Faculdade de Motricidade Humana-Universidade Técnica de Lisboa. Acedido em 26-10-2009.

Em:http://www.fmh.utl.pt/feei/index.php?option=com_content&task=view&id=87&Itemid

Freire, A. (2007). *Biblioteca escolar e sala de aula: intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: estudo numa escola secundária*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em 12-10-2009.

Em:http://www.rbe.minedu.pt/np4/?newsId=74&fileName=manifesto_be_unesco.pdf

- Freixo, M.** (2009). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Giasson, J.**(1993). *A Compreensão na Leitura*. Lisboa: Edições ASA.
- Goetz, J.P. e Lecompt, M. D.**(1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ed. Morata, S.A.
- Gonçalves, M.** (1998). *Bibliotecas, Mediatecas, Centros de Recursos nas Escolas-Com quem?* Orientações de apoio à concepção e gestão de formação contínua de professores. Lisboa. Acedido em 5-09-2009.
Em:<http://pt.www.dapp.min-edu.pt/rbe/documentos/mjvfoco.doc>
- Grilo, M.** (2002). *Animação em Bibliotecas Escolares*. Curso de Formação. (23 de Setembro). Escola Superior de Educação de Castelo Branco. (powerpoint policopiado).
- Grupo Temático nº 8. Educação-Helios II** (1997). *Centros de Recursos para as Necessidades Educativas Especiais*. Helios II/Comissão Europeia, 2-74.
- Guerra, I.** (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipia Editora, Lda.
- Hannedottir, S.** (1986). *Bibliotecas Escolares: Linhas orientadoras para requisitos de competência*. Relatório da Federação Internacional de Associações e Instituições de Bibliotecas (41).
- Haussoter, A.** (1994). Desenvolvimento Curricular e Integração. In D. Rodrigues (Org.), *Seminário Europeu Helios II. Escola e Integração na Europa: Valores e Práticas*, 169-175. Lisboa: Comissão Europeia.
- Hegenberg, L.** (1976). *Etapas da Investigação Científica* (Observação, Medida, Indução). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Hennigh, K.** (2003). *Compreender a Dislexia—Um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.
- Jordi, C.** (1998). *Guía Práctica de la Biblioteca Escolar*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Kirk, S., e Gallagher, J.** (1991). *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, Lda.
- Koliadis, E.** (1994). Desenvolvimento Curricular e Integração: Boas Práticas e Tendências Futuras. In D. Rodrigues (Org.), *Seminário Europeu Helios II. Escola e Integração na Europa: Valores e Práticas*, 181-187. Lisboa.

- Lacey, P.** (2003). Trabalho de equipa multidisciplinar. In C. Tilstone, L. Florian, R. Rose, *Promover a Educação Inclusiva*, 289-304. Lisboa: Instituto Piaget.
- Landry, R.** (2003). A análise de conteúdo. In B. Gauthier (Dir.), *Da problemática à colheita de dados*, 350-351. Loures: Lusociência-Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Laperrière, A.** (2003). A observação directa. In B. Gauthier (Dir.), *Da problemática à colheita de dados*, 257-260. Loures: Lusociência-Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Leitão, F.** (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Edição de Autor.
- Leite, C.** (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., e Boutin, G.** (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lobrot, M.** (1995). *Para que serve a escola?* Lisboa: Terramar-Editores, Distribuidores e Livreiros, Lda.
- Lopes, J. e Antunes, L.** (2000). *Sobre a Leitura. Bibliotecas e hábitos de leitura: Instituições e Agentes. Relatório Síntese*. Instituto Português do Livro e das Bibliotecas. Observatório das Actividades Culturais.
- Lopes, J.** (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita*. Perspectivas de avaliação e intervenção. Porto: Edições ASA.
- Lomba, C., Simões, R., e Souza, R.** (2007). Do livro à leitura: o uso da literatura infantil na formação do leitor crítico. In F. Azevedo (Coord.) (2007), *Formar leitores das teorias às práticas*, 89-101. Lisboa: Lidel-edições técnicas, lda.
- Madureira, I., e Leite, T.** (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marchesi, A.** (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, 106. Porto: Porto Editora.
- Marinho, M.** (2004). *Sensibilização à Diversidade Linguística: que lugar nos currículos de formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico?* Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologias Educativas-Universidade de Aveiro.
- Marques, R.** (1991). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um guia para pais e professores*. Lisboa: Texto Editora.

- McWilliam, P.J.** (2003). Práticas de Intervenção Precoce Centradas na Família. In P.J MacWilliam, P. Winton, e E. Crais. *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família*, 9-20. Colecção Educação Especial nº15. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, M. L.** (2001). *Educação Especial em Portugal no último quarto do século XX*. Tese de doutoramento não publicada. Salamanca: Facultad de Educación-Universidad de Salamanca, 62-102.
- Mialaret, G.** (1997). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ministério da Educação** (1992). *Educação Especial: Guia de leitura do Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto*. Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Ministério da Educação** (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Moreira, C.** (2008). Teorias e práticas de investigação. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Nielsen, L. B.** (1999). *Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Professores*. Colecção Educação Especial nº3. Porto: Porto Editora.
- Niza, S.** (2008, 1 de Abril). *REGRESSO AO PASSADO: A Regressão à Educação Especial por Decreto*. Acedido em 29-09-2009. Em:http://inquietacaopedagogica.blogspot.com/2008_04_01_archive.html
- Nunes, L.** (1987). *Como organizar uma pequena biblioteca*. Lisboa: Associação Portuguesa de Bibliotecários Arquivistas e Documentalistas.
- Oliveira, F.** (2003). *Organização de um Centro de Recursos. Constituição e gestão do fundo documental*. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Portalegre.
- Oliveira, F.** (2004). *Organização de um Centro de Recursos. Gestão*. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Portalegre.
- Pacheco, J.** (2007). *Caminhos para a Inclusão - Um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Lisboa: Artmed.
- Patte, G.** (2000). Niños discapacitados para la lectura o bibliotecas discapacitadas? In *8ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*, 83-109. Leer em plural. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Pennac, D.** (2000). *Como um romance*. Porto: ASA Editores II S.A.
- Pereira, F.** (1996). *Representações dos Professores de Educação Especial e as necessidades das famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação.
- Perron, R.** (1978). *As crianças inadaptadas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Porter, G.** (1997). Organização das escolas: Conseguir o Acesso de Qualidade através da Inclusão. In M. Ainscow, P. Gordon, e M. Wang, *Caminhos para as Escolas inclusivas*, 34-48. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rebello, J.** (1993). *Dificuldades na Leitura na Escrita em alunos do Ensino Básico*. Lisboa: Edições ASA Editores II S.A.
- Rebello, D., Marques, M., e Costa, M.** (2000). *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A., e Leite, J.** (2002). Contributos para um conceito de Biblioteca Inclusiva. Instituto do Emprego e Formação Profissional. Secretariado Nacional para a Reabilitação e para a Integração das Pessoas com Deficiência. *Integrar*, 14, 50-76.
- Rief, S., e Heimburge, J.** (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva. Estratégias Prontas a Usar, Lições e Actividades Concebidas para Ensinar Alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas*. I Volume. Porto: Porto Editora.
- Rede de Bibliotecas Escolares.** Ministério da Educação. Acedido em 4-11-2009. Em: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/134.html>
- Rodrigues, D.** (1995). O conceito de NEE em novas metodologias em educação. In A. Carvalho (Ed.). *Novas Metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D.** (Org.) (2001). *Educação e Diferença, Valores e Práticas para uma Escola Inclusiva*. Coleção Educação Especial nº7. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D.** (Org.) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão - da Educação à Sociedade*. Coleção Educação Especial nº14. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C.** (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, Discurso e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Romeu, I.** (Coord.) (1996). *Didáctica y organización en Educación Especial*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ross, A.** (1979). *Aspectos Psicológicos da Aprendizagem e Dificuldades na Leitura*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Ruivo, J.** (2009). *Porque querem avaliar os professores?* Editorial do Ensino Magazine (Novembro de 2009).
- Sá, D.** (1994). *À demanda do leitor - Bibliotecas infantis e juvenis em Portugal: sentido de uma mudança*. Braga.

- Santos, V.** (2008). *Problemática de gestão e desenvolvimento de colecções de Bibliotecas Escolares – Desafios emergentes*. Dissertação de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sardinha, M.** (2005). *Estruturas linguísticas, cognitivas e culturais e compreensão leitora*. Tese de doutoramento não publicada. Covilhã: Departamento de Letras-Universidade da Beira Interior.
- Sequeira, F.** (2000). *Formar leitores: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, L.** (2000). *Bibliotecas Escolares. Um contributo para a sua Justificação, Organização e Dinamização*. Braga: Livraria Minho.
- Silva, F.** (2005). *Lado a Lado- Experiências com a dislexia*. Lisboa: Texto Editora.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., e Ferraz, M.** (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Reflexão Participada sobre os currículos do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I.** (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Simon, J.** (1988) *A integração das Crianças Deficientes*. Porto: Asa Editores II S.A.
- Sprinthall, N. e Sprinthall, R.** (1993). *Psicologia Educacional. Uma abordagem Desenvolvimentista*. Portugal: Editora McGraw-Hill.
- Sobreiro, C. e Marques, L.** (1991). O Computador na Aprendizagem da Leitura e Escrita. In *IV Encontro Nacional de Educação Especial “Comunicações”*, 129-139. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sosin, D., e Sosin, M.** (2006). *Compreender a Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, T.** (2008, 15 de Fevereiro). *Educação especial: 90% das dificuldades estão à margem*. Acedido em 26-10-2009.
Em: <http://www.educare.pt/educare/Imprimir.aspx?contentid=>
- Sousa, A.** (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Tavares, J., e Alarcão, I.** (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tomé, V.** (2008). *CD-ROM “Vamos Fazer Jornais Escolares”: um Contributo para o Desenvolvimento da Educação para os Media em Portugal*. Tese de doutoramento não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação-Universidade de Lisboa, 219-253.

Tomlinson, C., e Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*.

Porto: Edições ASA Editores II S.A.

Torres, R., e Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Lisboa: Editora Mc Graw-Hill.

Troncoso, M. V., e Del Cerro, M. M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e escrita*.

Um guia para pais, educadores e professores. Porto: Porto Editora

UNESCO (1972). *Guia Prático de Alfabetização Funcional*. Lisboa: Editorial Estampa.

UNESCO (1994a). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO (1994b). *Manifesto da UNESCO sobre Bibliotecas Públicas*.

UNESCO (1994c). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO (2000). *A biblioteca escolar no contexto do ensino-aprendizagem para todos. Manifesto da Biblioteca Escolar*. Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares. Ministério da Educação.

Vaz, C. (1983). *Código de Escrita - Linguística Portuguesa I*. Lisboa: Editora Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos, Lda.

Veiga, I. et al (1996). *Rede de Bibliotecas Escolares*. Relatório Síntese. Lisboa.

Wang, M. (1997). *Atendendo alunos com Necessidades Educativas Especiais*. In M. Ainscow, P. Gordon, e M. Wang, *Caminhos para as Escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Warnok, M. et al (1978). *Special Education Needs*. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and young People. London: HMSO.

Legislação consultada (por ordem cronológica)

- ▶ Lei de Bases do Sistema Educativo nº46/86, de 14 de Outubro
- ▶ Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro
- ▶ Despacho nº 139/90, de 16 de Agosto.
- ▶ Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto
- ▶ Despacho nº173/ME/91, de 23 de Outubro

- ▶ Despacho Conjunto nº105/97, de 1 de Julho
- ▶ Resolução nº 10/2001/A, de 18 de Abril
- ▶ Despacho nº17 387/05, de 12 de Agosto
- ▶ Despacho Normativo nº50/2005, de 9 de Novembro
- ▶ Despacho Conjunto nº1081/2005 de 22 de Dezembro
- ▶ Despacho nº546/2007, de 11 de Janeiro
- ▶ Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro
- ▶ Despacho Regulamentar nº2/2008, de 10 de Janeiro
- ▶ Portaria nº756/2009, de 14 de Julho

Anexos

*Documentos inerentes à recolha
e
análise de dados*

Anexo 1: Ofício enviado à Directora do Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha para autorizar a recolha de dados.



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação

Exma Senhora

Dr^a Maria Cândida Brito

Directora do Agrupamento de Escolas

Serra da Gardunha – Fundão

Assunto: Pedido de autorização.

No âmbito da frequência do Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, venho junto de V.Exa solicitar-lhe autorização para realizar uma recolha de dados, que servirão de suporte experimental a um estudo de caso, subordinado ao tema:” *O papel de uma Biblioteca Escolar na promoção de competências de leitura em alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente*”.

A componente prática deste trabalho de investigação, implicará a realização de entrevistas ao responsável pela Biblioteca Escolar do Agrupamento, ao Coordenador da Educação Especial e a alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente do 2ºe 3ºciclos que a frequentam.

Esperando a atenção de V.Exa para com este assunto e aguardando parecer favorável, despeço-me com respeito e consideração.

Castelo Branco, 11 de Maio de 2009

De V.Exa,

Atentamente

Professor de Educação Especial

(Prof.António José Alves Oliveira)

Anexo 2: Ofício enviado à Directora do Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha, no sentido de serem enviados pedidos de autorização parental.



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação

Exma Senhora
Dr^a Maria Cândida Brito
Directora do Agrupamento de Escolas
Serra da Gardunha – Fundão

Assunto: Envio de pedidos de autorização parental.

No sentido de poder realizar as entrevistas a alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente, inseridas no contexto da recolha de dados que V.Exa autorizou, venho respeitosamente solicitar-lhe o envio dos formulários em anexo aos respectivos encarregados de educação.

Esperando a atenção de V.Exa para com este assunto e disponível para qualquer esclarecimento, despeço-me com respeito e consideração.

Castelo Branco, 20 de Outubro de 2009

De V.Exa,

Atentamente

O Professor de Educação Especial

(Prof.António José Alves Oliveira)

Anexo 3: Ficha de autorização parental para a realização de entrevistas a alunos com NEEP.



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação

Exmo(a) Senhor(a)

Encarregado(a) de Educação

No âmbito da frequência do Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, venho junto de V.Exa solicitar-lhe autorização para realizar uma entrevista ao seu educando, que servirá de suporte experimental a um estudo de caso, subordinado ao tema:” *O papel de uma Biblioteca Escolar na promoção de competências de leitura em alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente*”.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, Encarregado de

Educação do(a) do aluno(a) _____, a

frequentar a turma do _____, autorizo não autorizo (*marcar com um x*) a realização de uma entrevista ao meu educando nas condições acima referidas.

Fundão, ___ de _____ de 2009

O(A) Encarregado(a) de Educação

Anexo 4: Ofício enviado ao Director do Abrigo de S. José para autorizar as entrevistas aos alunos com NEEP residentes na instituição.



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação

Exmo Senhor

Director do Abrigo de S. José-Fundão

Assunto: Pedido de autorização.

No âmbito da frequência do Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, venho junto de V.Exa solicitar-lhe autorização para realizar uma recolha de dados inserida no contexto de uma investigação educativa, subordinada ao tema:” *O papel de uma Biblioteca Escolar na promoção de competências de leitura em alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente*”.

A componente prática deste trabalho de investigação, implicará a realização de entrevistas a alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente que frequentam a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Serra da Gardunha-Fundão.

Assim, solicito-lhe autorização para poder entrevistar alguns alunos que se encontram a residir na instituição que V. Exa dirige.

Esperando a atenção de V.Exa para com este assunto e aguardando parecer favorável por escrito, despeço-me com respeito e consideração.

Castelo Branco, 20 de Outubro de 2009

De V.Exa,

Atentamente

Professor de Educação Especial

(Prof. António José Alves Oliveira)

Anexo 5- Categorias de análise incluídas na recolha de dados por pesquisa documental e observação directa da Biblioteca Escolar.

Recolha de dados através de pesquisa documental e observação

Modo de Funcionamento da Biblioteca Escolar

Categorias de análise

- horário de funcionamento;
- acessibilidades;
- organização do espaço.

- número de intervenientes/fixos na biblioteca;
- funções específicas;
- rotatividade de tarefas;
- processos de contratação.

- orçamento;
- tipo de equipamentos disponíveis;
- projecto da biblioteca escolar;
- exposições;
- faixas etárias dos alunos que a utilizam;
- funcionalidade;
- acesso à internet;
- materiais em suporte digital de apoio à leitura.

Anexo 6- Grelha de observação da biblioteca escolar.

Grelha de observação da Biblioteca Escolar

Escola: Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Serra Gardunha-Fundão

Horário de Funcionamento da Biblioteca Escolar: (Não está afixado na porta principal da BE)

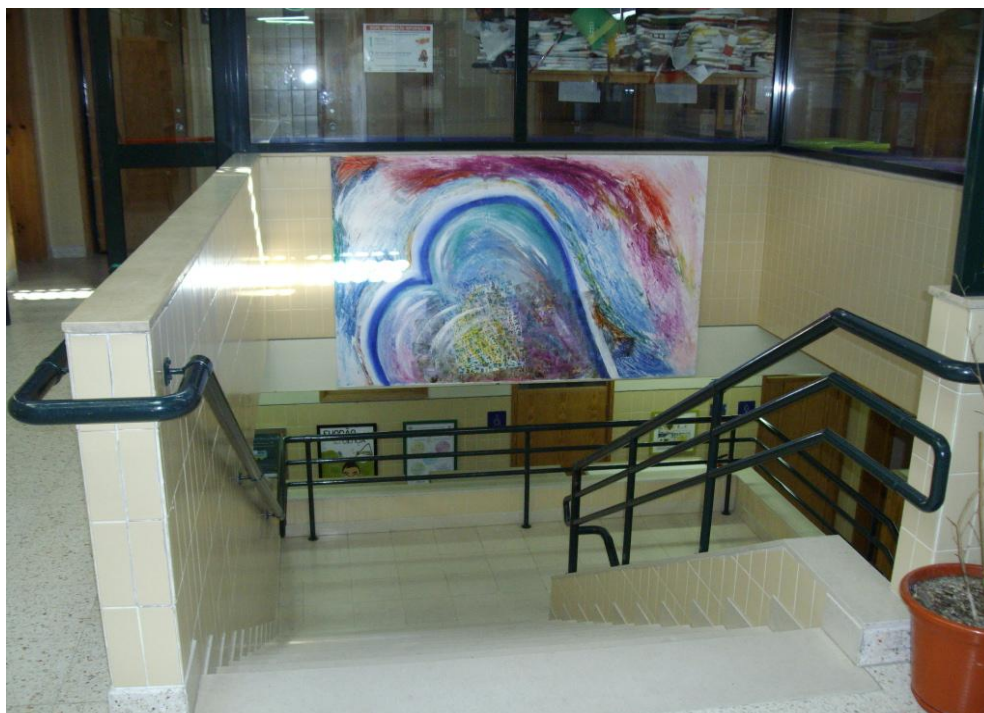
Datas de Observação: 14 e 19 de Novembro de 2009

Espaço físico/fundo documental						
Acessibilidades	Sim		Não			
	X					
	<p>A biblioteca escolar está situada no 1º andar da escola e pode ser acedida através de uma escadaria ou por um corredor existente neste piso. Ambos os acessos são amplos em termos de largura. A escadaria não tem elevador para alunos com mobilidade reduzida. A porta principal da biblioteca é larga, podendo ser atravessada por uma cadeira de rodas ou uma pessoa apoiada em canadianas. Na entrada encontramos um expositor indicando alguma informação sobre as actividades da biblioteca. Inexistência do horário da biblioteca na entrada.</p>					
Tipo de documentos existentes	Enciclopédias, revistas, jornais, literatura infanto-juvenil, filmes, cd's musicais, dicionários, manuais escolares, dossiers temáticos e jogos didácticos					
Estado de conservação	Fraco		Médio		Bom	
					X	
Equipamentos: Computadores/impressoras <small>(existem três computadores e uma impressora na zona de acesso à internet)</small>	Estado		Adequado/Inadequado		Suficiente/Insuficiente	
	bom	mau				
			X		X	
Cadeiras/mesas/estantes <small>(cadeiras com e sem apoio, mesas rectangulares e hexagonais, estantes de construção moderna)</small>			X		X	
Acesso aos documentos <small>(organização das estantes)</small>	<p>As estantes são amplas/abertas, colocadas paralelamente e identificadas no topo através de uma cota indicando: cor, número e área temática. As estantes apresentam boa arrumação de livros, embora os livros estejam, na nossa opinião, excessivamente concentrados em algumas estantes em detrimento de outras com menos livros.</p>					
Apoio aos alunos na utilização dos documentos/pesquisa de informação	<p>As situações observadas inserem-se no âmbito da requisição de livros pelos alunos, realizada na zona de acolhimento. Observámos grupos de alunos em actividades escolares sem a presença de professores ou em</p>					

	<p>simples momentos de lazer, como o visionamento de filmes.</p> <p>Também foi possível verificar que a biblioteca escolar é utilizada pelos docentes da escola, para realizar sessões de apoio individual/grupo a alunos em determinadas disciplinas. Nos dois momentos de em que efectuámos a observação da biblioteca escolar, não foi possível observar os professores-bibliotecários em momentos de apoio ou dinamização de actividades com os alunos da escola.</p>
<p>Impressão geral sobre a biblioteca escolar</p>	<p>A biblioteca apresenta-se bem definida em termos da delimitação do espaço e zonas de funcionalidade.</p> <p>O mobiliário, os equipamentos e o fundo documental evidenciam conservação, adequação e quantidade aceitável, embora pudesse existir um maior afastamento das estantes, de modo a facilitar a mobilidade dos alunos com problemas motores, visuais ou mesmo para os alunos e outros utilizadores poderem aceder mais facilmente às estantes.</p> <p>O ambiente denota alguma perturbação em termos de ruído de fundo, resultante da movimentação constante de alunos, professores e outros funcionários da escola, que a utilizam a biblioteca diariamente, o que nos leva a considerar que a biblioteca é “um espaço vivo da escola”.</p> <p>Na generalidade, a biblioteca apresenta um aspecto agradável, considerando a decoração e luminosidade adequada às regras de implementação e funcionamento de bibliotecas escolares.</p> <p>A biblioteca evidencia uma estruturação que vai ao encontro das necessidades educativas de alunos sem limitações de funcionalidade, actividade e participação, quer em contexto escolar ou social. Na nossa opinião, poderiam existir algumas estruturas e equipamentos de apoio ao acesso, consulta e utilização da biblioteca escolar.</p> <p>A instalação de um elevador na escadaria de acesso à biblioteca foi sugerida pelo professor-bibliotecário em reunião do Conselho Pedagógico da escola, embora o financiamento de equipamentos dessa natureza, dependa directamente de proposta apresentada aos serviços regionais do Ministério da Educação, mas que nem sempre são comparticipadas na sua totalidade.</p>

Anexo 7- Fotografias da biblioteca escolar: acessos, instalações, equipamentos e recursos documentais.

Fotografias da Biblioteca Escolar



E

Escadaria de acesso ao andar superior/entrada da biblioteca escolar



Corredor lateral à biblioteca escolar



Porta principal da biblioteca escolar



Hall de entrada da biblioteca escolar



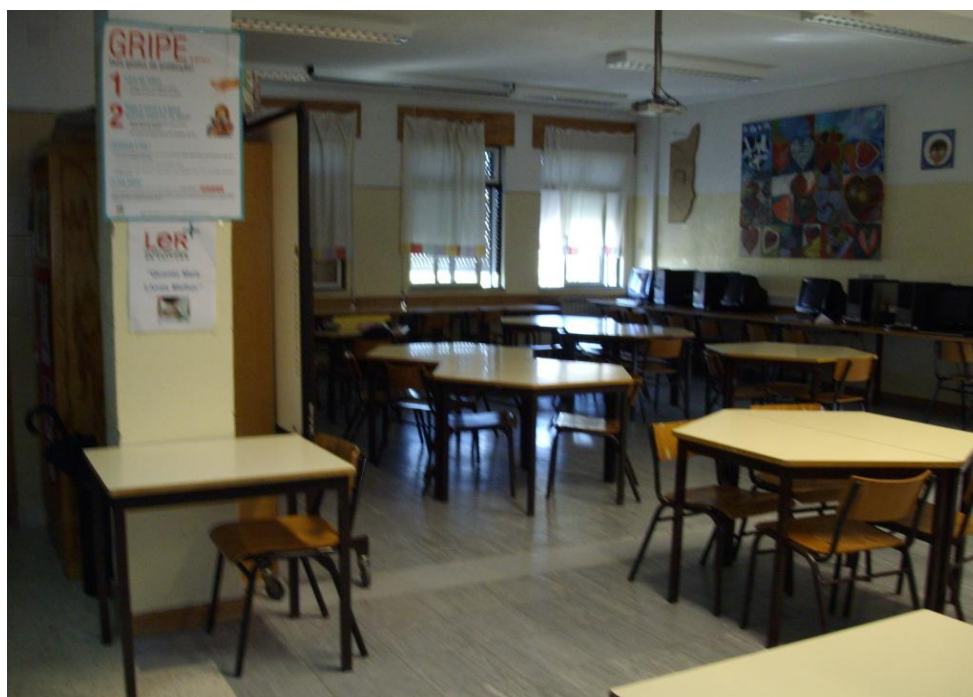
Zona de consulta/produção multimédia -*Espaço de visionamento de filmes e audição de cd's musicais*



Zona de consulta/produção multimédia -*acesso à internet e pesquisa de informação*



Zona de acolhimento/atendimento - informações, entrega ou requisição de documentos



Zona de produção gráfica- estudo individual ou em grupo



Zona de consulta de documentação - *disposição das estantes*



Arrumação/acesso ao fundo documental



Zona de leitura informal



Espaço para consulta de manuais escolares

Anexo 8- Categorias de análise incluídas nas entrevistas aos alunos com NEEP.

Entrevistas

(realizadas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente)

CATEGORIAS DE ANÁLISE

- **Frequência** (semanal/mensal);
- **Aspectos que motivam a frequência** (por sua iniciativa, sugerido por professores ou outros);
- **Espaços/zonas da biblioteca escolar**(sala de leitura, zona de jornais e revistas, videoteca, internet...);
- **Interacção pessoal** (colegas, professores e outros);
- **Contextos relacionados com a frequência** (trabalhos de pesquisa/ disciplinas individuais ou em grupo, actividades com os professores/ turma, dinamização de sessões de leitura, lazer);
- **Acompanhantes do(a) aluno(a)**-(colegas, professores da turma, outros professores, auxiliares de educação, animadores culturais, outros);
- **Dificuldades/facilitadores no acesso aos documentos;**
- **Apoio individualizado ao(à) aluno(a)**-(coordenador/funcionários na pesquisa de informação, utilização de equipamentos/livros);
- **Desenvolvimento de competências individuais** (utilização das TIC, leitura e escrita);
- **Tipo de materiais de leitura consultados** (livros, jornais, revistas...);
- **Participação em actividades relacionadas com a leitura** (individualmente, em grupo, com a sua turma);
- **Hábitos de leitura fora da escola;**
- **Regularidade** (tempo despendido na leitura);
- **Importância dada à leitura;**
- **Preferências/gostos literários do(a) aluno(a);**
- **Figuras com papel de estimuladores da leitura.**

Anexo 9- Guião de entrevista realizadas aos alunos com NEEP.

Guião de Entrevista

(realizadas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente)

1. Identificação: M F

2. Frequento o seguinte ano escolaridade: _____

3. Com que frequência costumavas usar a Biblioteca da escola?

4. Quando vais à biblioteca, vais por tua iniciativa ou acompanhado(a) por um(a) professor(a)?

5. Qual é o espaço/local que preferes utilizar, quando frequentas a Biblioteca Escolar?

6. Quando tens um trabalho de pesquisa para fazer, como costumavas procurar a informação de que precisas?

7. À medida que vais realizando mais trabalhos na Biblioteca Escolar, nas várias disciplinas, achas que os teus trabalhos de pesquisa vão melhorando e fazes progressos? Porquê?

8. Sentes algum tipo de dificuldade para utilizares os materiais disponíveis na biblioteca? Qual(ais)?

9. Sempre que precisas de ajuda para consultar livros e pesquisar informação, sentes-te apoiado pelo(a) Coordenador(a) ou outros elementos da Biblioteca?

Sim

Não

Se sim, dá um exemplo que te tenha acontecido.

10. Consideras que o trabalho na Biblioteca exige de ti alguma capacidade de cooperação com os teus colegas?

Sim

Não

Se sim, dá alguns exemplos de situações que já te aconteceram.

11. Na tua opinião, consideras a leitura importante para o teu futuro? Porquê?

Sim

Não

12. Costumas ler livros em casa? Quais?

Sim

Não

13. Quanto tempo costumavas dedicar à leitura por dia?

14. Qual o tipo de livros que mais gostas de ler na Biblioteca Escolar?

15. Costumas participar em actividades/projectos de leitura na Biblioteca com a tua turma e professores? Quais?

16. Quando não estás a ler, o que costumavas fazer na Biblioteca Escolar?

17. Na tua opinião, quem consideras mais importante para criar o gosto pela leitura nos alunos?

18. Sendo frequentador/a regular da biblioteca da tua escola, dá algumas sugestões/ideias para que as actividades de leitura sejam mais agradáveis para ti.

Anexos 10-18 Transcrição das entrevistas realizadas aos alunos com NEEP.

Entrevistas

(realizadas aos alunos com Necessidades educativas Especiais de carácter Permanente)

Transcrição das entrevistas gravadas em suporte áudio

Informante A

1. Identificação (sexo): Masculino
2. Ano de escolaridade: 8º ano
3. Uma vez por semana.
4. Vou por iniciativa própria.
5. Vou para o espaço onde há jogos de computador.
6. Vou ao Google copiar o que me interessa e mando imprimir. Depois entrego à professora.
7. Não. (Não sabe porquê)
8. Os livros. Não chego aos livros mais altos.
9. Sim. Os funcionários ajudam-me a escolher um livro.
10. Sim. A fazer cópias.
11. Sim. Para aprender a trabalhar.
12. Sim. Livros de Matemática e de Português.
13. Pouco tempo. (Não sabe especificar em minutos)
14. Livros do Rato “Mickey”.
15. Sim. Vamos à biblioteca ver os livros.
16. Vou ver filmes.
17. O Professor Abelho ajuda-me a ler.
18. Nada. Está tudo bem.

Informante B

1. Identificação (sexo): Masculino
2. Ano de escolaridade: 6º ano
3. Algumas vezes por semana. Na sexta-feira tenho um atelier na biblioteca.
4. Às vezes vou com a turma e outras com o professor.
5. É onde jogo no computador e vejo filmes.
6. Ligo o computador. Escrevo “alunos” e a password e procuro o que quero. Peço ajuda aos professores, aos amigos e às pessoas que mandam na biblioteca, quando é para ver os livros.
7. Sim. Estão muitas coisas... televisão, livros, jogos.
8. Ver os livros e fazer os trabalhos.
9. Não. Nunca pedi.
10. Não. Já fiz trabalhos de grupo. (Não consegue dar exemplos)
11. Sim. Porque estão lá muitas letras. Vou comprar uma mota.
12. Sim. De bonecos e leio os outros de histórias.
13. Pouco tempo.
14. Sim. Banda desenhada.
15. Sim. Não me lembro.
16. Vou para o computador, ver filmes, jogar com os puzzles.
17. Os professores e os colegas.
18. (Não sabe).

1. Identificação (sexo): Masculino
2. Ano de escolaridade: 7º ano
3. Uma vez por semana.
4. Só vou para fazer trabalhos das disciplinas. Vou sozinho.
5. Nenhum.
6. Utilizo o computador.
7. Sim. (Não específica a resposta).
8. Os livros. Não consigo ver as letras.
9. Sim. Num trabalho de uma disciplina. (Não exemplifica).
10. Sim. Saber ajudar os colegas. Fiz um trabalho sobre a alimentação.
11. Sim. Para tirar um curso de carpintaria.
12. Temos livros, mas não leio nenhum.
13. Cinco minutos por dia. Mais nas disciplinas.
14. Nenhum. Só quando sou obrigado.
15. Sim. Trabalhos de pesquisa. Todas as semanas temos actividades de poesia e dramatização.
16. Vejo filmes.
17. Sozinho. Não precisei de ajuda.
18. Nada.

Informante D

1. Identificação (sexo): Masculino
2. Ano de escolaridade: 6º ano
3. Quase todos os dias. De manhã ou de tarde.
4. Vou com o professor. Às vezes vou sozinho.
5. Vou para a zona dos livros.
6. Peço ajuda aos funcionários.
7. Sim. Os livros e os computadores ajudam a aprender.
8. Não tenho. (Não especifica)
9. Só os funcionários da biblioteca.
10. Sim. Para trabalhar sobre a alimentação, fizemos um texto no computador com imagens sobre a alimentação.
11. Sim. Se não sabemos ler, não sabemos o que está escrito.
12. Sim. Banda desenhada.
13. De vez em quando. Meia hora.
14. Banda desenhada. Leio outros livros para os trabalhos das disciplinas.
15. Sim. Participei num concurso de leitura com a minha turma.
16. Vejo filmes.
17. Os auxiliares da biblioteca.
18. Está tudo bem, não precisa melhorar nada.

1. Identificação (sexo): Masculino
2. Ano de escolaridade: 6º ano
3. Durante os intervalos da manhã.
4. Vou sozinho, quando me apetece. Às vezes vou estudar com a professora Susana.
5. O espaço dos computadores, dos filmes e dos jornais. Sei ler um pouco.
6. Chego lá, digo ao Sr. Luís o trabalho e faço a pesquisa com o computador.
7. Sim. Não sei bem. As professoras dão-me boas notas. Mais nada.
8. Não.
9. Não tive apoio. Só do Sr. Luís. Ajuda-me em trabalhos que não consigo fazer e eu ajudo-o a colocar os livros nas prateleiras.
10. Sim. Conseguimos trabalhar todos juntos. Fizemos um trabalho sobre o Japão.
11. Sim. Aprender a ler ajuda a tirar a carta de condução e a ter um emprego.
12. De vez em quando. Um livro sobre animais.
13. Uma hora de leitura por dia.
14. Histórias "O gato e o rato" e "O cão apanha o osso". Jornais e revistas.
15. Sim. Fomos ver um senhor que fazia fogo com pedras.
16. Sento-me sossegado a ver um filme.
17. Não sei.
18. Penso que não. Está tudo bem assim.

1. Identificação(sexo): Masculino
2. Ano de escolaridade: 6º ano
3. Algumas vezes por semana.
4. A professora Susana leva-me. Sozinho não vou.
5. O dos computadores.
6. Chego lá, digo ao Sr. Luís para requisitar um PC para jogar no computador e ver músicas.
7. Não. Só às vezes é que vale a pena.
8. Tenho. Os livros. Sei ler mas...
9. Sim. Peço para ver os livros de Matemática e Português. É só isso.
10. Não é fácil fazer o trabalho.
11. Sim. É fixe.
12. Sim. Matemática.
13. Depois do almoço leio com os monitores.
14. Livros de Português e revistas.
15. Sim. Fui ver filmes de lutas.
16. Fico lá sentado à espera do meu irmão David.
17. Nada. Chamamos os professores para nos ajudar.
18. (Não responde.)

Informante G

1. Identificação (sexo): Feminino
2. Ano de escolaridade: 8º ano
3. Vou muitas vezes e quase todas as semanas.
4. Às vezes vou por vontade própria e outras vezes vou com um professor.
5. Os filmes e a televisão.
6. Procuro os livros e a informação no computador da biblioteca .
7. Sim. A biblioteca ajuda na leitura e em todas as disciplinas.
8. Não.
9. Sim. Precisei de procurar livros sobre Educação Física e pedi ajuda à auxiliar da biblioteca.
10. Sim. (Não específica)
11. Sim. A leitura é precisa em todo o lugar e em todos os trabalhos.
12. Sim. Estou a ler “A floresta é o nome do mundo”.
13. Leio cerca de 15 minutos por dia.
14. Gosto de ler banda desenhada.
15. Já fui com a turma na aula de Português. Cada um de nós trouxe o livro que andava a ler e apresentou-o à turma.
16. Costumo ver filmes.
17. Penso que são os professores de Português e de Apoio (Educação Especial).
18. Os alunos lerem mais livros. Na biblioteca está tudo bem.

Informante H

1. Identificação (sexo): Feminino
2. Ano de escolaridade: 5º ano
3. Algumas vezes por semana.
4. Vou sozinha e às vezes com os professores.
5. Gosto da parte dos jogos e dos livros.
6. Vou para uma mesa e utilizo os livros.
7. Sim. (Não sabe porquê)
8. Não.
9. Sim. Tenho ajuda dos funcionários e professores. Os funcionários ajudam mais. Um dia ajudaram-me num trabalho de EVT sobre moinhos.
10. Sim. Pouco barulho e concentração no trabalho.
11. Sim. Para trabalhar.
12. Sim. Sobre “Uma aventura” e tenho um ou dois livros de banda desenhada.
13. (Não responde).
14. Livros para a minha idade. Gosto de livros com desenhos e palavras.
15. Sim. Na Área de Projecto.
16. Gosto de estar no computador.
17. Os professores.
18. Gostava de ver mais meninos a contar histórias.

Informante I

1. Identificação (sexo): Feminino
2. Ano de escolaridade: 6º ano
3. Quase todos os dias.
4. Vou sozinha, com colegas e professores.
5. De todos.
6. Vou ao computador e procuro as coisas no Google. Fui lá fazer um trabalho sobre a Páscoa.
7. Sim. Porque me ajuda e tem muitos livros para ler e jogos para jogar e brincar.
8. Sim. Tenho dificuldades a usar o computador.
9. Os professores, os contínuos e os amigos.
10. (Não responde).
11. Sim. Para aprender a ler. Vou para a faculdade para ser médica de animais. Tenho muitos animais em casa.
12. Livros da escola e de actividades. Mas vou ao computador, no “Ler é divertido” da Junior e leio livros da “Ana Montana” e do “Chicky Pucky”.
13. Só às vezes quando me apetece.
14. De todos. Menos os de Português e de História e os outros.
15. Sim. Foi sobre o Fernando Pessoa. Havia poemas, desenhos... muita coisa.
16. Jogar no computador.
17. A professora Susana e os colegas. Menos o minorca que é o “Marquito”.
18. Fazer actividades e teatro.

Anexo 19- Objectivos/justificação da entrevista ao coordenador da BE/CRE.

Entrevista

(entrevista realizada ao coordenador da BE/CRE)

Escola: Escola Básica 2º e 3º Ciclos Serra da Gardunha

Coordenador da Biblioteca Escolar: XXXXXXXXXXXXXXXX

Data: 28/09/2009 **Hora:** 15 h e 30 minutos às 16 horas e 45 minutos (aprox.)

Objectivo da investigação e da entrevista:

O objectivo desta investigação é compreender a problemática da leitura em alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente e a frequência da Biblioteca Escolar, através de um trabalho de campo a realizar no agrupamento escolar objecto deste estudo de caso.

A entrevista ao professor coordenador da Biblioteca Escolar do Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha-Fundão envolvido neste estudo, permitirá averiguar questões relativas à promoção de competências de leitura em alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente por parte de actividades dinamizadas no seio da Biblioteca Escola.

Confidencialidade dos dados recolhidos:

Será solicitada autorização de gravação do teor da entrevista por meios digitais ao informante privilegiado. Os dados obtidos através da entrevista serão confidenciais e o seu conteúdo será do exclusivo conhecimento do entrevistador, que apenas fará uso deles para fins de investigação.

Anexo 20- Grelha de recolha de dados sobre a coordenação da Biblioteca Escolar.

Grelha de recolha de dados sobre a coordenação da Biblioteca Escolar

Agrupamento: Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha-Fundão <i>Biblioteca Escolar localizada na Escola Básica Serra da Gardunha(Escola-Sede)</i> Morada: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX Telefone: XXXXXXXXXXXXXXXX Endereço electrónico:XXXXXXXXXXXXXXXXXX	Nome do Coordenador: Prof. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX				
	Áreas de Formação Académica:		Formação em Biblioteconomia		Coordenador da BE desde: <i>Ano lectivo 2003/2004</i>
	Licenciatura em: Educação Visual e Tecnológica ESECB		Acções de Formação <i>Consultar anexo</i>		
	Pós-Graduação em: Tecnologias Educativas Universidade Lisboa e ESECB		Pós-Graduação Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares (Universidade Aberta)		
	Mestrado em:		Mestrado <i>(A frequentar)</i>		
	idade	até 30 anos	entre 30 a 40 anos		
Número de alunos: 1377 alunos(total do agrupamento) Faixa etária: <i>Entre os 3 e os 17 anos</i>	Espaço em que decorreu a entrevista <i>Gabinete de Coordenação da BE</i>		Tempo de entrevista <i>(cerca de 1 hora e meia)</i> <i>Realizada em 28/09/2009</i>		
Número de funcionários(não docentes) a desempenhar funções na Biblioteca Escolar: <i>3 funcionários em permanência com formação em biblioteconomia</i>					
A Biblioteca Escolar(BE) entrou na Rede de Bibliotecas Escolares em: <i>Ano lectivo 2003/2004</i>	Sim		Não		
A BE tem Regimento Interno / Regulamento?	X				
Esse documento está integrado no Regulamento Interno do Agrupamento?	X				
Os objectivos da BE constam do Projecto Educativo do Agrupamento?	X				
O Plano Anual de Actividades da BE está integrado no Plano Anual de Actividades do Agrupamento?	X				
A BE possui documento sobre a política de desenvolvimento do fundo documental?	X				
A BE desenvolve actividades seguindo as linhas orientadoras do Plano Nacional de Leitura?	X				

Anexo 21- Categorias de análise incluídas na entrevista ao coordenador da BE/CRE.

Entrevista

(realizada ao Coordenador da Biblioteca Escolar)

CATEGORIAS DE ANÁLISE

Processo de aquisição de material

- orçamento;
- linhas orientadoras para a aquisição de material;
- o fundo documental;
- organização do fundo documental;
- conservação do fundo documental;
- políticas de desenvolvimento do fundo documental.

Informações sobre o material audiovisual

- tipo de equipamentos disponíveis;
- materiais em suporte digital de apoio à leitura.

Informações sobre as formas de animação da Biblioteca Escolar

- projecto da biblioteca escolar;
- plano anual de actividades;
- ambiente e interacção educativo;
- sessões de formação para alunos ou professores;
- visitas organizadas para os alunos;
- actividades de promoção da leitura junto dos alunos.

O público que frequenta a Biblioteca Escolar

- meios de avaliação do grau de satisfação dos utentes(alunos/professores);
- formas de atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente, na promoção de competências de leitura.

Anexo 22- Guião de entrevista ao coordenador da BE/CRE.

Entrevista

Guião da entrevista realizada ao coordenador da Biblioteca Escolar

1-Para começar, queria pedir-lhe que fizesse uma breve caracterização do meio socioeconómico em que esta escola se insere.

2-Sabe como foi inicialmente constituída esta Biblioteca Escolar?

3-Já havia um fundo documental importante quando se tornou coordenador/a desta Biblioteca Escolar?

4-O fundo documental é gerido apenas por si (coordenador/a)?

5-A BE dispõe de uma verba/orçamento fixo anual para gerir o fundo documental?

6-A colecção desta BE já obteve algum reforço documental através do Plano Nacional de Leitura ou de algum projecto apresentado pela BE?

7-A selecção dos documentos a adquirir é feita com base numa avaliação feita pela própria BE face aos currículos escolares ou aos pedidos dos professores, segundo as necessidades que eles vão tendo?

8-Quando é feita a selecção de documentos para o fundo documental da BE, existe preocupação com as formas de acesso à informação de todos os alunos? Como?

9-Que tipo de formação acharia mais adequado para os professores coordenadores gerirem melhor a BE, atendendo a info-inclusão?

10-Considera que as actividades dinamizadas pela biblioteca escolar contribuem para desenvolver a boa convivência, a entreajuda e a autoconfiança de todos os alunos que a frequentam? Em que medida?

11-Na sua opinião, a coordenação da biblioteca escolar exige de si espírito de iniciativa e capacidade em cooperar com os alunos e professores, na dinamização de actividades promotoras de leitura? De que forma?

12- De que forma é realizada a avaliação do serviço prestado pela BE aos alunos e professores?

13-Que tipo de actividades são dinamizadas na BE, considerando a promoção de competências de leitura em todos os alunos e especificamente, com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente(NEEP)?

14-Em que medida considera que a BE contribui para o desenvolvimento das competências de leitura e para os resultados escolares dos alunos com NEEP que a frequentam?

15-Como pode a BE melhorar os serviços no domínio da leitura, tendo em conta as necessidades individuais de cada aluno?

16-Para além das questões que lhe foram formuladas, gostaria de tecer mais algumas considerações sobre os assuntos abordados?

Anexo 23- Transcrição da entrevista realizada ao coordenador da BE/CRE.

Guião de Entrevista

(realizada ao Coordenador da BE/CRE)

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

1-Para começar, queria pedir-lhe que fizesse uma breve caracterização do meio socioeconómico em que esta escola se insere.

“Penso que devemos distinguir a Escola do Agrupamento, pois este é um dos maiores agrupamentos do País. O Agrupamento Serra da Gardunha abrange todos os alunos das freguesias desde a Soalheira, Orca, toda a zona de Alpedrinha e Castelejo, Telhado, Souto da Casa entre muitas outras.

Em termos socioeconómicos, temos um meio bastante diverso, que compreende o meio urbano relativo à cidade do Fundão e o meio rural, do qual vêm muitos dos nossos alunos. Existe uma taxa elevada de desemprego dos encarregados de educação e bastantes alunos subsidiados, que devem ser na ordem dos 30% a 40% dentro dos vários escalões. Poderei fornecer-lhe informação mais específica no documento de política de gestão da colecção da biblioteca.”

2- Sabe como foi inicialmente constituída esta Biblioteca Escolar?

“Existia uma biblioteca inicial na escola, como as antigas bibliotecas, com armários fechados e com as coisas que eram típicas das bibliotecas. Como biblioteca escolar, neste novo conceito de biblioteca escolar, de livre acesso às estantes e ao catálogo, em que o aluno escolhe aquilo que quer ler, foi criada no ano lectivo 2003/2004 com a aprovação do nosso projecto pela Rede de Bibliotecas Escolares. A biblioteca também teve o apoio da autarquia, sobretudo nas obras que foram realizadas.

Em 2005 existiu um reforço financeiro por parte da Rede de Bibliotecas Escolares. Foi também nessa altura que nos candidatámos com um projecto para a aquisição de fundo documental e mobiliário. Ainda temos muitas carências relativamente ao mobiliário, sobretudo, cadeiras e mesas mais adequadas e de acordo com as normas para a constituição de bibliotecas escolares. Com o dinheiro que nos foi dado, investimos em estantes, porque era o mais necessário e fundamental nesse momento. “

3-Já havia um fundo documental importante quando se tornou coordenador desta Biblioteca Escolar?

“Deviam existir cerca de oitocentos a novecentos livros na biblioteca, misturados com manuais escolares. Era um fundo documental muito reduzido, sem estar numerado ou catalogado.”

4-O fundo documental é gerido apenas por si (coordenador)?

“O fundo documental que entra na biblioteca, por selecção da equipa ou por aquisição da escola, é tratado inicialmente pelos auxiliares operacionais. Tenho investido na formação dos três auxiliares operacionais. Eles fazem a carimbagem, a logística, o registo e a catalogação de base. O resto do trabalho é feito por mim e pelos membros da equipa da biblioteca, concretamente, o que tem a ver com a indexação e a classificação.”

5-A BE dispõe de uma verba/orçamento fixo anual para gerir o fundo documental?

“Não. A biblioteca nunca teve um orçamento fixo. Vai tendo um orçamento em função das necessidades. Normalmente esse orçamento, em linhas muito gerais é aprovado, quando é aprovado o Plano Anual de Actividades, onde são colocadas algumas das necessidades permanentes. Por exemplo, as publicações periódicas: revistas, jornais ou algum fundo documental de maior incidência e que se pretende vir a adquirir.

Portanto, nunca é fixo. É variável e depende muito das próprias iniciativas que a biblioteca venha a desenvolver ao longo do ano.”

6-A colecção desta BE já obteve algum reforço documental através do Plano Nacional de Leitura ou de algum projecto apresentado pela BE?

“O Plano Nacional de Leitura tem neste momento três anos. Esta biblioteca tem pelo menos sete. A biblioteca obteve o apoio inicial e um reforço posterior da Rede de Bibliotecas Escolares. Posteriormente, recebemos apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, inserido no projecto “Biblioescrevinhar” e também do Projecto “Theka” (Projecto Gulbenkian de Formação de Professores para o Desenvolvimento de

Bibliotecas Escolares) igualmente da fundação Calouste Gulbenkian o qual frequentei em Lisboa, com a duração de mais de 300 horas.

Após isto, surgiu o Plano Nacional de Leitura, do qual temos vindo a receber reforços financeiros atribuídos à biblioteca escolar, consoante os níveis etários e número de alunos do agrupamento. Nós gerimos o dinheiro para a aquisição de fundo documental, tendo em conta as referências bibliográficas sugeridas pela entidade responsável pelo Plano Nacional de Leitura, que também enviam livros para a escola, para serem entregues no início do ano lectivo aos alunos dos 1º e 5ºanos. Esta estratégia tem o objectivo de levar os encarregados de educação a acompanharem a leitura dos seus educandos durante pelo menos dez minutos por dia em casa.”

7-A selecção dos documentos a adquirir é feita com base numa avaliação feita pela própria BE face aos currículos escolares ou aos pedidos dos professores, segundo as necessidades que eles vão tendo?

“A selecção dos documentos depende dos apoios financeiros existentes. No caso do Plano Nacional de Leitura, seguimos as suas orientações na aquisição de obras para a leitura orientada em contexto de sala de aula. Os professores responsáveis pelo desenvolvimento do Plano Nacional de Leitura na prática lectiva fazem uma selecção das obras, tendo em conta o que já existe no agrupamento e o que se pode vir a adquirir.

O montante financeiro para a aquisição de livros é distribuído equilibrada e proporcionalmente pelos níveis de ensino com mais necessidades de documentos de apoio à aprendizagem. Algumas aquisições são feitas com verba disponibilizada pela escola. A escola assegura o pagamento de todas as publicações periódicas. Adquirimos bibliografia a pedido dos professores e dos departamentos curriculares. Por outro lado, a aquisição das obras tem o objectivo de apoiar o desenvolvimento do currículo dos alunos.”

8-Quando é feita a selecção de documentos para o fundo documental da BE, existe preocupação com as formas de acesso à informação de todos os alunos? Como?

“Na plataforma Moodle os alunos encontram as ligações e as formas de acesso à informação sobre o fundo documental existente na biblioteca. O acesso também pode ser feito através do catálogo e do blogue da biblioteca, disponíveis na internet ou no

portal da Rede de Bibliotecas Escolares. Na própria biblioteca podem aceder directamente aos documentos ou com o apoio do pessoal auxiliar. “

9-Que tipo de formação acharia mais adequado para os professores coordenadores gerirem melhor a BE, atendendo a info-inclusão?

“O coordenador de uma biblioteca tem de ter em conta as necessidades dos seus utilizadores e isso é atender aos princípios da info-inclusão. O coordenador da biblioteca tem de desenvolver a sua actividade permanentemente, para ir ao encontro das necessidades de todos os seus utilizadores, mesmo daqueles que representam um grupo minoritário na escola.

Penso que a formação passa pela gestão e ética da informação. Parece-me ser a formação mais adequada, porque para se ter uma atitude info-inclusiva, as pessoas devem ter os valores morais e a liberdade intelectual para defender os interesses culturais dos utilizadores da biblioteca.”

10-Considera que a biblioteca escolar contribui para desenvolver a boa convivência, a entajuda e a autoconfiança de todos os alunos que a frequentam? Em que medida?

“Sem dúvida alguma. A biblioteca escolar é um espaço de aprendizagem e um centro onde os alunos têm a oportunidade de cooperar e partilhar entre eles os conhecimentos que adquirem. A biblioteca deixou de ser um espaço tradicionalmente aborrecido, em que era proibido falar ou até sussurrar.

Actualmente, a biblioteca escolar é um espaço vivo, que deve promover o trabalho de grupo, por isso é que existem espaços específicos na biblioteca para que os alunos possam trabalhar em grupo.

A política de gestão da biblioteca passa por disponibilizar todos os documentos a todos os seus utilizadores. Penso que é uma forma de promover a autoconfiança do alunos, para poderem aceder à informação de forma autónoma. “

11-Na sua opinião, a coordenação da biblioteca escolar exige de si espírito de iniciativa e capacidade em cooperar com os alunos e professores, na dinamização de actividades promotoras de leitura? De que forma?

“Não só exige, como é a principal função do coordenador. Se o seu papel fosse apenas catalogar livros e ter a biblioteca muito organizada e não para dinamizar

actividades promotoras da leitura e cooperar com os restantes professores, então, o coordenador não tinha qualquer utilidade.

Existe uma grande diferença entre a biblioteca escolar, da municipal ou mesmo da universitária. Aqui sabemos o público com que estamos a trabalhar, as actividades a promover e para que grupos dirigi-las. Inicialmente as actividades tinham o objectivo de envolver o maior número de alunos possível.

Hoje, quando temos a presença de um autor, seja poeta ou ilustrador, optamos pela vinda de grupos de uma ou duas turmas, que já fizeram um trabalho de pesquisa sobre a individualidade convidada e desta forma, esta poder partilhar com os alunos mais alguns conhecimentos e informações que sejam pertinentes.

Portanto, a função do coordenador da biblioteca tem de ser a de dinamizar actividades de promoção da leitura e das literacias, porque os alunos podem ler e saber ler, mas hoje é preciso desenvolver outras competências, com é caso das literacias digitais essenciais na actualidade. “

12-Que tipo de actividades são dinamizadas na BE, considerando a promoção de competências de leitura em todos os alunos e especificamente, com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente(NEEP)?

Nos últimos anos temos feito muitas actividades e algumas em permanência. Fazemos actividades para o grande grupo ou quando já temos um trabalho de parceria com docentes, quer sejam do Pré-Escolar, 1º,2º ou 3º Ciclos, os alunos com Necessidades Especiais de Carácter Permanente estão integrados nessas turmas e vêm à biblioteca incluídos nesses grupos. Especificamente, têm sido realizadas formações para professores dentro das necessidades educativas especiais.

Também não tem havido solicitação da parte dos docentes(Educação Especial), para que se faça algo de diferente para estes alunos. O nosso agrupamento tem muitos técnicos desta área e espaços próprios, como a sala da multideficiência ou a sala TEACCH. Os outros alunos trabalham individualmente na biblioteca e recorrem aos recursos que temos disponíveis.

Pessoalmente, não sei se estou de acordo que se façam actividades específicas para os meninos com necessidades educativas. A biblioteca deve fazer actividades que envolvam todos os alunos. A biblioteca deve possuir recursos documentais e serviços assim como contar com o apoio dos docentes do Ensino Especial para o desenvolvimento e integração destes alunos nas actividades devidamente planeadas e

planificadas em conjunto. Por exemplo, se fizermos um “bibliopaper” pode haver um documento mais específico para eles. Existe um apoio directo dos assistentes operacionais na exploração de cd-roms ou outros materiais de aprendizagem.

Penso que não devemos fazer nada de diferente, senão estamos a criar uma exclusão e não inclusão. “

13-Em que medida considera que a BE contribui para o desenvolvimento das competências de leitura e para os resultados escolares dos alunos com NEEP que a frequentam?

“Toda a actividade da biblioteca está voltada para a promoção da leitura e quando digo leitura, digo na sua totalidade, não é só soletrar as letras, descodificar, mas compreender a leitura e desenvolver competências na leitura na sua plenitude.

A biblioteca desenvolve iniciativas para que os alunos levem os livros para casa, de modo a criarem hábitos de leitura. É preciso perceber porque é que os alunos dizem que não gostam de ler. Porque se andamos continuamente a oferecer um género de livros ou um determinado estilo leitura que é imposto aos alunos, estes deixarão de gostar de ler a partir de uma determinada idade. Isto acontece muito a partir do 3ºCiclo, quando passam a não gostar de ler romances ou livros científicos.

Quando faço trabalho com os alunos no “Laboratório das Letras”, faço uma analogia, perguntando-lhes se não gostam de comer. Podem não gostar de comer determinadas coisas. Então com a leitura passa-se o mesmo. É impossível uma criança, um jovem, não gostar de ler. Nós temos de tentar captá-los para a leitura a partir dos gostos que têm.”

14-Como pode a BE melhorar os serviços no domínio da leitura, tendo em conta as necessidades individuais de cada aluno?

“A biblioteca tem de ir ao encontro das necessidades individuais de cada um. Já comprámos livros especificamente para alunos estrangeiros, dicionários e livros noutra língua. As necessidades de cada um devem ser o ponto principal de actuação da biblioteca escolar.

Neste aspecto é fundamental o papel e intervenção dos docentes visto que têm um contacto directo com os alunos e têm oportunidade de conhecer mais

especificamente as suas necessidades. A biblioteca escolar melhorará os serviços em também em função das sugestões recebidas.”

15- De que forma é realizada a avaliação do serviço prestado pela BE aos alunos e professores?

“Uma coisa que é feita permanentemente é a aplicação do modelo de auto-avaliação da biblioteca. Este modelo segue as orientações do Ministério da Educação, sendo aplicado ao nosso contexto e inclui os seguintes pontos: a) Apoio ao desenvolvimento curricular b) Leitura e literacia c) Projecto, actividades, parcerias, livros e de abertura à comunidade d) Gestão da biblioteca.

A Rede de Bibliotecas Escolares implementou este modelo e nós aplicámo-lo inicialmente, em 2007/08, a título experimental, actualmente de forma regular. São aplicados questionários a alunos, professores e encarregados de educação. Outra forma é a análise dos dados estatísticos com base nos empréstimos de livros e outros documentos aos utilizadores da biblioteca. Assim como a recolha sistemática de evidências de todas as tarefas e actividades desenvolvidas.

Relativamente a actividades realizadas na biblioteca, é solicitado o preenchimento de um pequeno questionário de opinião sobre as mesmas. Quando temos autores convidados, pedimos-lhes para darem a sua opinião sobre como correu o desenvolvimento de toda a actividade.”

16-Para além das questões que lhe foram formuladas, gostaria de tecer mais algumas considerações sobre os assuntos abordados?

“Penso que deveria referir a importância de o professor-bibliotecário pertencer ao Conselho Pedagógico, considerando a redução de docentes neste órgão do Agrupamento. Este é um espaço de gestão pedagógica e para a biblioteca escolar funcionar em condições, tem de fazer obrigatoriamente uma articulação com os departamentos e conselhos de turma, tendo em conta as necessidades do currículo dos alunos.”

Anexo 24- Objectivos/justificação da entrevista ao coordenador do Sub-Departamento de Educação Especial.

Entrevista ao Coordenador do Sub-Departamento de Educação Especial

Objectivos/justificação da entrevista

Entrevista realizada: Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Serra da Gardunha

Coordenador do Sub-Departamento de Educação Especial:
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Data: 14 de Dezembro de 2009 **Hora:** 10 horas e 45 minutos às 11 horas e 30 minutos

Objectivo da investigação e da entrevista

O objectivo desta investigação é compreender a problemática da estimulação da leitura em alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente no âmbito da frequência da Biblioteca Escolar, através da realização de um estudo de caso.

A entrevista ao professor coordenador do Sub-Departamento de Educação Especial, permitirá conhecer as modalidades de frequência da Biblioteca Escolar por parte dos professores de Educação Especial, no desenvolvimento de competências de leitura em alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente a frequentar a Escola Básica Serra da Gardunha.

Confidencialidade dos dados recolhidos

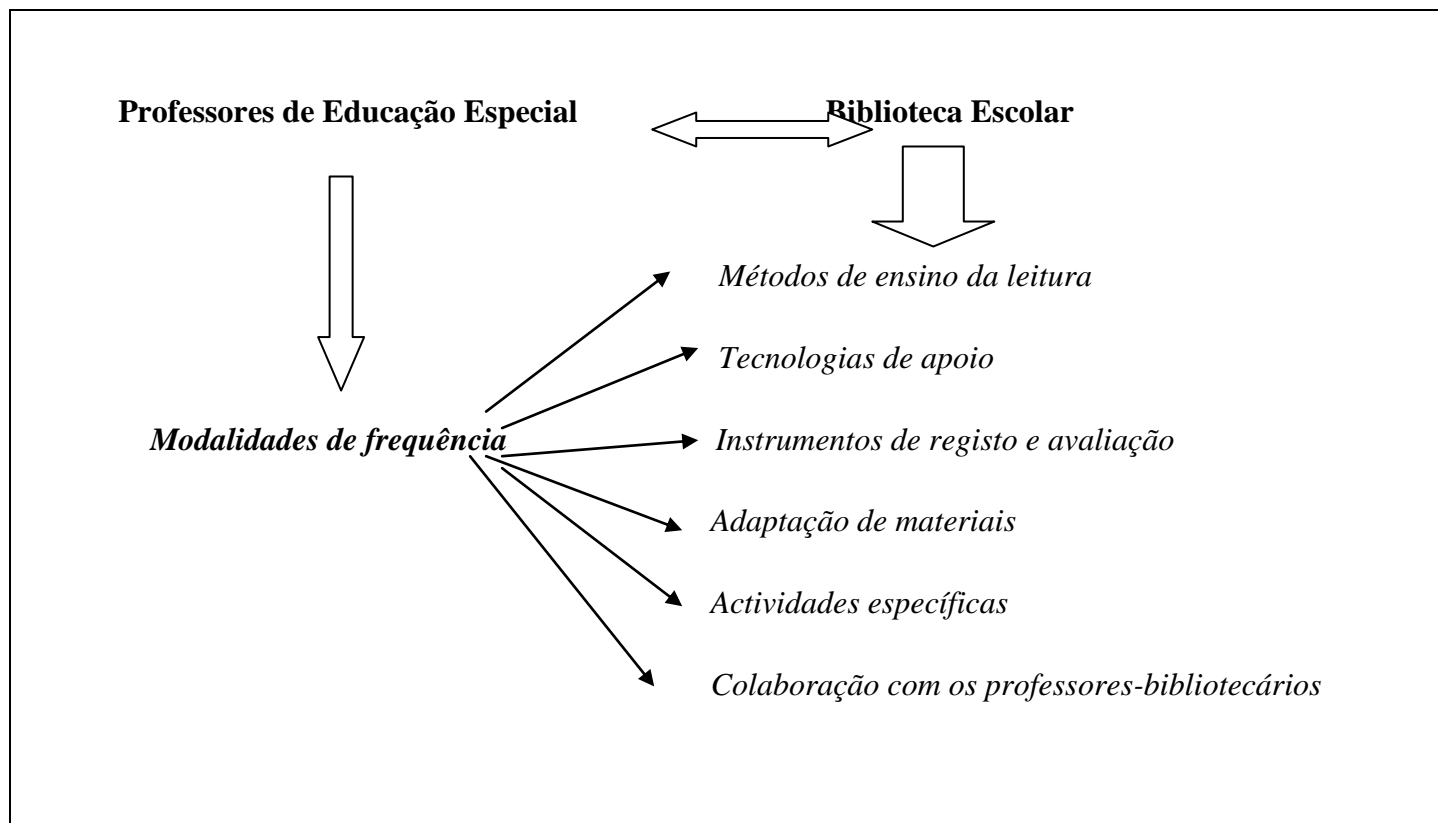
Será solicitada autorização de gravação do teor da entrevista ao informante privilegiado. Os dados obtidos através da gravação áudio da entrevista serão confidenciais e o seu conteúdo será do exclusivo conhecimento do entrevistador, que apenas fará uso deles para fins de investigação.

Anexo 25- Esquema analítico sobre as modalidades de frequência da biblioteca escolar pelos professores de Educação Especial

Entrevista

(realizada ao Coordenador do Sub-Departamento de Educação Especial)

Esquema analítico sobre as modalidades de frequência da biblioteca escolar pelos professores de Educação Especial



Anexo 26- Guião de entrevista realizada ao coordenador do Sub-Departamento de Educação Especial.

Guião de Entrevista

(realizada ao Coordenador do Sub-Departamento de Educação Especial)

1-Descreva o seu percurso e a sua situação profissional actual:

Anos de serviço:

Anos de serviço na Educação Especial:

Nível de Ensino:

Habilitações académicas/profissionais:

Intervenção/apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais:

2-Tem conhecimento sobre os recursos e as actividades desenvolvidas pela biblioteca da escola? De que forma?

3-Do seu conhecimento das práticas dos docentes de Educação Especial a desempenhar funções docentes nesta escola, qual é a utilização da biblioteca escolar, no que concerne:

- a) *O desenvolvimento de métodos de ensino da leitura;*
- b) *A utilização de tecnologias de apoio aplicadas à leitura;*
- c) *A aplicação de instrumentos de registo e avaliação da leitura;*
- d) *A adaptação de materiais para o ensino da leitura;*
- e) *A dinamização de actividades específicas de estimulação da leitura.*

4-Tendo em conta o desenvolvimento de competências de leitura em alunos com NEEP, considera útil o estabelecimento de formas de colaboração pedagógica entre os professores de Educação Especial e os docentes que coordenam a biblioteca escolar? Em que base deve assentar essa colaboração?

5-Para além das questões que lhe foram formuladas, gostaria de tecer mais algumas considerações sobre os assuntos abordados?

Anexo 27- Transcrição da entrevista ao coordenador do Sub-Departamento de Educação Especial.

Entrevista

(realizada ao Coordenador do Sub-Departamento de Educação Especial)

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

1-Descreva o seu percurso e a sua situação profissional actual:

Anos de serviço: 24 anos

Anos de serviço na Educação Especial: 13 anos

Nível de Ensino: Pré-escolar, 1º,2º, 3º Ciclos e Secundário

Habilitações académicas/profissionais:

- Curso do Magistério Primário;
- Especialização em Educação Especial: Problemas Intelectuais e Motores;
- Mestrado em Desenvolvimento Pessoal e Social;
- Doutoramento em Teoria e História da Educação.

Intervenção/apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais: na área dos problemas mentais e motores.

2-Tem conhecimento sobre os recursos e as actividades desenvolvidas pela biblioteca da escola? De que forma?

“Tenho. Eles têm catálogos e por vezes dou informações, panfletos e livros aos alunos, mas a escola nunca tem dinheiro. Agora há outra situação, a Unidade de Ensino Estruturado tem uma verba mensal de cerca de 75 a 80 euros por mês para compra de material, portanto têm muito material e está bem apetrechada.

Os alunos com deficiências não tão profundas, mais ligeiras, acabam por não ter os recursos que têm as Unidades e com resultados diferentes, porque estes alunos são recuperáveis. Os alunos que estão nas Unidades têm uma evolução reduzida.”

3-Do seu conhecimento das práticas dos docentes de Educação Especial a desempenhar funções docentes nesta escola, qual é a utilização da biblioteca escolar, no que concerne:

- a) O desenvolvimento de métodos de ensino da leitura;*
- b) A utilização de tecnologias de apoio aplicadas à leitura;*
- c) A aplicação de instrumentos de registo e avaliação da leitura;*
- d) A adaptação de materiais para o ensino da leitura;*
- e) A dinamização de actividades específicas de estimulação da leitura.*

“Em geral e na Educação Especial em particular, o que nós desenvolvemos aqui é um atelier de computadores para os alunos com estas características, ou seja, são alunos com autonomia físico-motora, que têm algumas capacidades cognitivas, mas que têm Currículo Específico Individual.

São alunos que têm Língua Portuguesa e Matemática ao nível da funcionalidade e ateliers de: electricidade, carpintaria, horta, jardinagem, cozinha e também computadores. Portanto, a biblioteca é utilizada essencialmente na utilização dos computadores.”

a) “Isto está tudo interligado. No domínio dos métodos de ensino da leitura, temos desde os métodos globais aos métodos da Vitoria Troncoso, indicados para os alunos com Trissomia. São dinamizados na nossa sala de apoio e também nas Unidades. Temos tecnologias de apoio para crianças com paralisia cerebral, para o varrimento das sílabas, das letras, das palavras e das frases e o pointer, que é um relógio que se utiliza para alunos com estas características. Depois, cada professor utiliza o método que considera mais adequado.”

b) “Sabe que o computador simples pode não constituir uma tecnologia de apoio. As tecnologias de apoio são aquelas consideradas essenciais ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Uma lupa-tv é uma tecnologia de apoio, um computador com um software de varrimento é uma tecnologia de apoio. Um computador normal é um instrumento de trabalho. Temos a lupa-tv, lupas normais e um computador com software adequado que veio da DREC para um aluno com deficiência visual.”

c) “Temos algumas grelhas. Tudo o que seja Programas Educativos Individuais e Planos Individuais de Transição são uniformizados, mas depois as respostas, porque os alunos são muito diversificados, não podemos ter grelhas de registo uniformizadas. Porque uma grelha de registo para um aluno com deficiência visual não é a mesma coisa que para um aluno com deficiência cognitiva.

Cada professor faz esse registo e avaliação individualmente e isso está no nosso plano anual de trabalho... está escrito e a escola assumiu isso.

Temos uma novidade, que penso não acontecer nos outros agrupamentos, que é uma grelha aprovada em Conselho Pedagógico para avaliar alunos com Currículo Específico Individual, antigo Currículo Alternativo ou Currículo Funcional, que não tinham avaliação quantitativa como os outros alunos.

Esses alunos têm apenas uma avaliação descritiva e não interessa dizer que os alunos têm 1, 2, 3, 4 ou 5. Em relação a quê? Ao programa dele ou ao programa regula?.

A avaliação descritiva diz o que efectivamente revelam e aprenderam em cada disciplina e qual foi a sua evolução. Portanto, em cada período, faz-se sempre uma avaliação das actividades. Por exemplo, se o aluno aprendeu as vogais ou se identifica palavras, isso fica registado. Ter um 1, 2, 3 ou outra nota não é significativo para o aluno, pois isso é uma abstracção. Estes alunos não sabem ao que corresponde o 1, 2 ou 3. O que interessa é saber quais são as competências que o aluno adquiriu na escola durante a sua escolaridade, mas tudo virado para a funcionalidade: para os problemas do dia-a-dia, para a leitura na Língua Portuguesa ou das informações gerais nos correios ou câmara municipal. Temos visitas programadas ao meio durante o ano lectivo.”

d) “Não. Apenas a vertente da utilização dos computadores no atelier de informática, até porque têm pouco material para nós trabalharmos. O material e o software adequado que nós temos ou está nas Unidades ou então cada professor tem o seu material. Na sala onde desenvolvemos o apoio, também temos muito material.”

e) “Pessoalmente, trabalho muito com a biblioteca e com o coordenador da biblioteca. No ano passado organizámos algumas tertúlias. Tivemos a presença do realizador Lauro António, para falar sobre a “Manhã submersa” de Vergílio Ferreira. Especificamente para alunos com NEE, não.”

4-Tendo em conta o desenvolvimento de competências de leitura em alunos com NEEP, considera útil o estabelecimento de formas de colaboração pedagógica entre os professores de Educação Especial e os docentes que coordenam a biblioteca escolar? Em que base deve assentar essa colaboração?

“Acho que isso seria essencial. Penso que ainda não há uma cultura... Acho que falta isso mesmo, uma cultura de colaboração e cooperação e não é só com a biblioteca escolar, mas com todos os professores.

Nos conselhos de turma vemos que, embora a legislação diga que a realização do PEI e do PIT é da responsabilidade do director de turma, na verdade, é que mandam sempre as coisas para cima dos professores de Educação Especial.

De facto, falta essa colaboração e falta de articulação. Se o professor de Educação Especial não estivesse presente para fazer o acompanhamento longitudinal do aluno ao longo dos ciclos, muita informação e documentos se iriam perder. Essa evolução contínua do aluno acabava por não ter tanto significado.

Há cerca de quatro ou cinco anos havia a separação da Educação Especial. As educadoras e os professores de cada nível de ensino estavam no seu cantinho e não havia esse acompanhamento longitudinal e ligação inter-ciclos. Agora acontece precisamente o contrário. Um aluno que comece no Pré-Escolar, o professor pode acompanhá-lo até ao 9ºano. Damos primazia aos professores para o acompanhamento destes alunos, dando-lhes continuidade pedagógica. Não lhes vamos atribuir novos alunos, quando já têm aqueles que conhecem e realizam um trabalho essencial. Assim, o acompanhamento dos alunos segue o método transversal e longitudinal de Piaget.

No ensino regular ainda falta muito este entrosamento entre os vários ciclos, apesar de ter melhorado. Por exemplo, no 1ºCiclo os dossiers ficavam lá arrumados na sala de aula durante cinco anos com os trabalhos e avaliações dos alunos. De facto, havia uma barreira. “

5-Para além das questões que lhe foram formuladas, gostaria de tecer mais algumas considerações sobre os assuntos abordados?

“O que eu acho em relação à CIF, que agora está muito na moda, é que o governo considerou-a um método de avaliação ecológico, já que incluí a actividade e

participação, os factores ambientais e as funções do corpo. A verdade, é que não é nada disso. É um critério fundamentalmente médico, como era antes do 319.

O 319 era ainda mais abrangente do que a Classificação Internacional de Funcionalidade. Tivemos uma monitorização do Ministério da Educação e não quiseram saber de checklists, roteiros de avaliação, de pontos fortes e fracos, nem de relatórios pedagógicos dos professores. Queriam apenas os relatórios médicos que havia. Ficaram os alunos de carácter permanente muito graves e os ligeiros ou médios na actividade e participação... saíram da Educação Especial. Dos noventa e cinco alunos que tínhamos, ficaram trinta e seis. Portanto, dois terços dos alunos saíram e eram recuperáveis. Estes alunos entram naquela percentagem que o Vítor da Fonseca identifica como dificuldades de aprendizagem específicas.

Há estatísticas a nível europeu que indicam que existem dez a doze por cento de alunos com dificuldades de aprendizagem, que não têm uma base etiológica/orgânica identificável, que não conseguem aprender pelos métodos normais e no contexto da turma.

Ficaram os 1,8 por cento que são os casos pesados, que não têm evolução e vão ficar institucionalizados. Esta metodologia de classificação, em vez de ter o Homem num aspecto mais abrangente em termos biopsicossocial, encara-o apenas numa perspectiva biológica. Só são acompanhados os alunos identificados com uma deficiência e a sua etiologia.

Por outro lado, nós somos um Agrupamento de Referência para a Intervenção Precoce. Ninguém sabia muito bem quais eram os limites, os parâmetros de actuação da Intervenção Precoce e aqui estabelecemos algumas regras na identificação, caracterização e acompanhamento dos alunos, bem como a elaboração e aprovação no Conselho Pedagógico do Plano Individualizado de Apoio à Família.

No entanto, a legislação actual, nomeadamente o 281/2009 confere as funções de avaliação, a organização dos processos e programas de intervenção destes alunos a comissões de coordenação do sistema nacional de Intervenção Precoce.

Os Agrupamentos de Referência recebem apenas a documentação, relatórios médicos e pedagógicos, na transição de ciclo destes alunos por exemplo, do Pré-Escolar para o 1ºCiclo. Os Agrupamentos dão continuidade ao trabalho de intervenção com

estes alunos. Existe agora alguma confusão na organização do próprio projecto de Intervenção Precoce em relação à articulação entre os serviços de Saúde, Educação e Assistência Social, quando anteriormente esta funcionava bem na Educação.”