

O CONTRIBUTO DOS PARES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE

Mónica Monteiro Mendes

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

O CONTRIBUTO DOS PARES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE

Mónica Monteiro Mendes

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Isabel de Lacerda Pizarro Madureira

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

*Mas era, afinal,
impossível tal,
nem fazia mal
nem vê-lo, nem tê-lo:
porque o caracol
era do cabelo.*

Havia um menino, Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

Finalizada esta etapa que encerra o meu percurso académico, considero importante agradecer a todos aqueles que contribuíram para esta caminhada.

À minha avó, por ser a minha maior fonte de inspiração e por toda a vida que dedicou em prol das suas netas. Um exemplo de força e coragem!

Às minhas irmãs, Vanessa e Cátia que me suportaram nos momentos mais difíceis.

Às minha amigas, Joana, Catarina, Benny, Raquel, Isa e Cláudia por terem tornado este percurso académico memorável e cheio de emoções. Sem vocês nada teria sido igual. Obrigada do fundo do coração!

À Filipa por ter sido um grande apoio neste mestrado. Obrigada por estares sempre presente quando foi preciso. És uma excelente professora e terás um futuro bastante brilhante. Foi um prazer ser a tua parceira de estágio!

À Sofia, por ser uma pessoa presente desde o início deste percurso académico e aturar todas as minhas dúvidas existenciais. Uma excelente professora e, acima de tudo, uma amizade que levarei para a vida!

À Margarida, por ser uma amiga incrível, pelo apoio e motivação constante que me proporcionou em todo o meu percurso académico. Obrigada por me inspirares a fazer mais e melhor a cada dia. És uma pessoa maravilhosa!

À Regina, uma mulher incrível, sábia e humilde que foi um grande pilar nesta fase da minha vida. Obrigada pelas reuniões, os desabafos, as conversas inspiradoras e, sobretudo por acreditar em mim!

À equipa da Nota Exemplar, obrigada pelo apoio, motivação, respeito e, acima de tudo, por acreditarem no meu potencial!

À Professora Ana Isabel, pela inspiração que transmite na sua prática pedagógica pautada pelo amor, carinho, respeito e amizade. Por todas as palavras de conforto e motivação. Obrigada por tudo!

À Professora Doutora Isabel Madureira, pelo apoio e motivação dada ao longo deste percurso, onde aprendi imenso. Foi um privilégio ter sido orientada por si!

A todos os docentes da ESELx com quem me cruzei durante o percurso académico e que tanto me ensinaram.

A todas as crianças com quais tive o privilégio de trabalhar. Vocês fazem-me melhorar a cada dia, obrigada!

A toda a minha família e amigos, um sincero obrigada!

Esta jornada acaba aqui, e é com enorme orgulho e alegria digo:
Consegui!

RESUMO

O presente relatório realizou-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A finalidade deste relatório é a descrição analítica e reflexiva de um período de observação, intervenção e avaliação pedagógica desenvolvida com uma turma do 1.º ano do 1.º CEB e com duas turmas do 5.º ano do 2.º CEB; no âmbito da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB, apresenta-se uma investigação realizada durante a intervenção no 1.º ano de escolaridade.

Considerando os pressupostos da Educação Inclusiva relativos a atitudes, práticas e opções metodológicas promotoras de oportunidades de equidade para todos os alunos e tendo em conta o contexto, foi desenvolvida uma investigação designada: *O contributo dos pares para a Inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no 1.º ano de escolaridade*. Neste estudo procurou-se desenvolver: (i) atividades facilitadoras de cooperação com os pares; (ii) situações e desenvolvimento de relações de sociais afetivas com pares; (iii) estratégias facilitadoras de processos de autorregulação das aprendizagens de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

No âmbito da investigação, foi levada a cabo uma intervenção pedagógica que envolveu a implementação de atividades promotoras de trabalho cooperativo, junto do grupo turma, registando-se o envolvimento de duas crianças com PEA numa fase inicial e final da intervenção. Foi ainda realizado um teste sociométrico ao grupo turma com o intuito de conhecer as relações sociais, nomeadamente, as estabelecidas com as alunas PEA.

Face ao objeto de estudo, optou-se por uma investigação-ação, de natureza qualitativa com recurso à análise documental, observação participante, entrevista e teste sociométrico.

Os resultados do estudo permitem apontar para um maior envolvimento das alunas com PEA, ainda que com expressões diferentes, em atividades a pares ou em pequenos grupos, verificando-se, assim, o contributo do trabalho cooperativo para a inclusão de crianças com PEA no ensino regular.

Palavras-chave: Perturbação do Espectro do Autismo; Inclusão; Práticas; Envolvimento; Cooperação.

ABSTRACT

This report was produced in the context of the Supervised Teaching Practice II curricular unit, integrated in the Master's Degree course in Primary School Teaching and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education.

The purpose of this report is the analytical and reflective description of a period of observation, intervention and pedagogical evaluation developed with a 1st grade of the 1st Basic School and with two 5th grade of the 2nd Basic School; in the context of the pedagogical practice developed in the 1st Basic School, an investigation carried out during the intervention in the 1st year of schooling is presented.

Considering the assumptions of Inclusive Education regarding attitudes, practices and methodological options promoting equity opportunities for all students and taking into account the context, an investigation was developed named: The contribution of peers to the Inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in the 1st year of schooling. This study sought to develop: (i) activities that facilitate cooperation with peers; (ii) situations and development of affective social relationships with peers; (iii) strategies that facilitate learning self-regulation processes in children with Autism Spectrum Disorders (ASD).

Within the scope of the research, a pedagogical intervention was carried out involving the implementation of activities to promote cooperative work in the class group, with the involvement of two children with ASD in the initial and final phases of the intervention. A sociometric test was also carried out on the class group with the purpose of knowing the social relationships, namely those established with the ASD students.

In view of the object of study, we chose a qualitative action-research with recourse to document analysis, participant observation, interview and sociometric test.

The results of the study point to a greater involvement of students with ASD, although with different expressions, in activities in pairs or small groups, thus confirming the contribution of cooperative work to the inclusion of children with ASD in regular education.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusion; Practices; Involvement; Cooperation.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
1. ^a Parte.....	4
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.....	5
3. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.....	12
4. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.....	19
2. ^a Parte.....	26
5. Apresentação do estudo.....	27
6. Fundamentação teórica.....	30
6.1. Educação Inclusiva.....	31
6.1.1. Conceito de Inclusão e Educação Inclusiva.....	31
6.1.2. Educação Inclusiva em Portugal.....	32
6.1.3. Concepções, atitudes e práticas para uma Educação Inclusiva.....	33
6.1.3.1. Papel dos pares no processo de inclusão.....	34
6.2. Perturbação do Espectro do Autismo.....	35
6.2.1. Definição de Espectro do Autismo.....	35
6.2.2. Características associadas que sustentam o diagnóstico.....	35
6.2.3. Etiologia.....	36
6.3. Modelos de Intervenção em Alunos com Perturbação do Espectro de Autismo.....	37
6.3.1. Modelo TEACCH.....	37
6.3.2. Modelo PECS.....	37
6.4. Investigação da eficácia dos Modelos de Intervenção.....	38
7. Metodologia.....	40
8. Resultados.....	48
8.1. Apresentação de resultados.....	49
8.2. Discussão de resultados.....	58
9. Conclusões.....	64
10. Reflexão final.....	68
Referências.....	72
Anexos.....	76

Anexo A. Grelhas de diagnose 1.º CEB.....	82
Anexo B. Processos e instrumentos de avaliação 1.º CEB.....	100
Anexo C. Avaliação dos objetivos do PI – 1.º CEB.....	102
Anexo D. Diagnose das turmas 2.º CEB.....	106
Anexo E. Processos e instrumentos de avaliação- 2.º CEB.....	108
Anexo F. Avaliação dos objetivos do PI – 2. CEB.....	110
Anexo G. Exemplos de notas de campo.....	112
Anexo H. Guião de entrevista – professora titular.....	122
Anexo I. Guião de entrevista – professores de Educação Especial.....	125
Anexo J. Transcrição da entrevista – professora titular.....	128
Anexo K. Transcrição da entrevista – professora de Educação Especial.....	135
Anexo L. Análise da entrevista- professora titular.....	140
Anexo M. Análise da entrevista- professora de Educação Especial.....	150
Anexo N. Imagens da rotina Situação Problemática.....	154
Anexo O. Grelhas de envolvimento- Situação Problemática.....	157
Anexo P. Imagens relativas à atividade de Expressão Dramática.....	162
Anexo Q. Grelhas de envolvimento- Atividade de Expressão Dramática.....	164
Anexo R. Grelhas Sociométricas: Escolhas e escolhas múltiplas.....	169
Anexo S. Grelhas de envolvimento- Tempo de Estudo Autónomo.....	171
Anexo T. Plano Individual de Trabalho – aluna A.....	177
Anexo U. Plano Individual de Trabalho – aluna B.....	181

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Nível de envolvimento da criança A – Situação Problemática.....	49
Figura 2 – Nível de envolvimento da criança B – Situação Problemática	50
Figura 3 – Nível de envolvimento da criança A – Expressão Dramática.....	522
Figura 4 – Nível de envolvimento da criança B – Expressão Dramática	533
Figura 5 – Sociograma da 1. ^a questão.....	544
Figura 6 – Sociograma da 2. ^a questão.....	555
Figura 7 – Sociograma da 3. ^a questão.....	566
Figura 8 – Nível de envolvimento da criança A – Rotina de TEA.....	577
Figura 9 – Nível de envolvimento da criança B – Rotina de TEA.....	588
Figura 10 – Avaliação do Plano Individual de Trabalho – criança A	60

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Sistematização dos objetivos gerais e estratégias do PI 1.º CEB	10
Tabela 2 - Sistematização dos objetivos gerais e estratégias do PI 2.º CEB	17

LISTA DE ABREVIATURAS

ABA	Applied Behavior Analysis
APA	American Psychiatric Association
CAST	Center for Applied Special Technology
CEB	Ciclo do Ensino Básico
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
ECAE	Equipas de Apoio Educativo
HGP	História e Geografia de Portugal
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OC	Orientador Cooperante
PDD-NOS	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento– Sem Outra Especificação
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
PECS	Picture Exchange Communication System
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Plano de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
RTP	Relatório Técnico-Pedagógico
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório final insere-se na Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) do Curso de Mestrado em Ensino Básico do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação de Lisboa.

A UC visa o desenvolvimento de competências profissionais no 1.º e 2.º CEB. Neste sentido, o aluno deve conceber e implementar projetos curriculares de intervenção no 1.º e 2.º CEB metodologicamente adequados, equacionar instrumentos de gestão curricular, e, por fim, refletir sobre a sua ação pedagógica. No 2.º CEB, a prática foi desenvolvida em duas turmas de 5º ano, em regime de Ensino à Distância devido à situação pandémica atual. Já relativamente à prática no 1.º CEB, esta foi realizada numa turma de 1.º ano de escolaridade.

Este relatório integra ainda uma investigação desenvolvida no âmbito da PES II, intitulada *O contributo dos pares para a Inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no 1.º ano de escolaridade*; este estudo teve como finalidade identificar o contributo do trabalho com pares no processo de inclusão de crianças com PEA no 1.º ano de Escolaridade. Configuraram-se como objetivos específicos do estudo: (i) implementar atividades facilitadoras de cooperação com os pares; (ii) proporcionar situações facilitadoras do desenvolvimento de relações sociais e afetivas com pares; (iii) equacionar estratégias facilitadoras de processos de autorregulação das aprendizagens de crianças com PEA.

O presente documento contempla, assim, três partes distintas: (i) descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto de 1.º e 2.º CEB, (ii) apresentação do estudo desenvolvido no 1.º CEB e (iii) reflexão final.

A primeira parte diz respeito às práticas pedagógicas implementadas no 1.º e no 2.º CEB, sendo que, no primeiro capítulo, é realizada uma descrição sintética da prática no 1.º CEB, na qual se caracteriza sumariamente o contexto socioeducativo, nomeadamente, a instituição, as finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica da Orientadora Cooperante (OC), a turma e os processos de avaliação e a regulação das aprendizagens. Apresenta-se ainda, neste capítulo, a problematização dos dados do contexto, com uma breve apresentação dos objetivos gerais de intervenção, das

estratégias globais e as atividades implementadas. No que diz respeito ao segundo capítulo, este incide sobre a descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB, contemplando os mesmos tópicos de caracterização e descrição enunciados anteriormente. Por último, apresenta-se uma análise crítica da prática de ensino desenvolvida de ensino no 1.º e 2.º CEB, na qual se efetua uma reflexão crítica e comparativa sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre a relação pedagógica, a gestão do trabalho na sala de aula e, finalmente, o processo de avaliação e regulação da aprendizagem.

A segunda parte deste relatório, refere-se ao estudo empírico desenvolvido sobre o contributo dos pares para o processo de inclusão de crianças com PEA. No quinto capítulo procede-se à apresentação do estudo, que integra a definição da problemática, as referências às motivações subjacentes à sua realização, assim como os objetivos gerais e específicos da investigação. O sexto capítulo é relativo ao enquadramento teórico, onde se apresentam alguns pressupostos teóricos sobre a temática em estudo. No sétimo capítulo descreve-se a metodologia utilizada, explicitando a caracterização da amostra, a natureza do estudo, as técnicas de recolha e análise de dados, a intervenção em sala de aula e, por último, os princípios éticos da investigação. No capítulo oitavo, referente à Apresentação dos Resultados são descritos os dados obtidos durante a realização do estudo, procedendo-se, em seguida à sua análise e interpretação. O nono capítulo contempla as conclusões da investigação, evidenciando as limitações do estudo e apresentando recomendações para estudos futuros.

Por último, procede-se, ainda, a uma reflexão final sobre o contributo da prática pedagógica nos dois ciclos de ensino e do processo de investigação-ação realizado no 1.º CEB para o desenvolvimento de competências profissionais; esta reflexão possibilitou a identificação dos aspetos mais significativos ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional, bem como das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Para finalizar, apresentam-se as referências bibliográficas, assim como os anexos referentes à recolha de dados e aos processos de sistematização dos mesmos.

1. a PARTE

| " | | " |

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

|' '' | | ''

A Prática de Ensino Supervisionada desenvolveu-se num contexto que é essencial caracterizar, dado que esta constitui-se um processo fundamental, indispensável e conducente ao desenvolvimento integral do docente, com o propósito de prepará-lo para a sua profissão futura (Alarcão, 2001).

Neste sentido, primeiramente, procede-se à caracterização do contexto socioeducativo, destacando a instituição, os princípios orientadores da ação pedagógica da Orientadora Cooperante (OC), o grupo turma e, por fim, os processos de regulação e avaliação das aprendizagens. Numa fase seguinte, apresenta-se a problemática e as estratégias de intervenção e de integração curricular.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica no 1.º CEB desenvolveu-se numa instituição de ensino público, na Área Metropolitana de Lisboa, que integra um Agrupamento de Escolas inserido num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

O contexto institucional está localizado numa área privilegiada pela existência de infraestruturas residenciais e comerciais, serviços económicos, de lazer e culturais e, ainda, dispõe de uma vasta rede de transportes públicos.

De acordo com o Projeto Educativo (2017)¹, a população escolar caracteriza-se pela heterogeneidade socioeconómica e cultural. Este fator é explicado pelo facto deste Agrupamento de Escolas servir a população de dois bairros sociais desfavorecidos o que, normalmente, aporta “famílias de risco, pouco estruturadas e com dificuldades específicas” (p. 4), refletidas nos alunos. Importa ainda referir que entre 6% a 7% dos alunos do Agrupamento apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE), evidenciando “problemáticas de carácter cognitivo, ao nível da linguagem e outras tipologias, com destaque para as problemáticas de carácter emocional, incluindo alunos com Síndrome de Asperger” (p. 4). Assim, face a estas circunstâncias é objetivo do Agrupamento promover “uma adequação especializada, atempada e permanente nas respostas educativas” (Projeto Educativo, 2017, p. 4).

¹ Por questões de confidencialidade e anonimato, não é disponibilizado mais dados sobre esta fonte nas referências.

O Agrupamento é constituído por cinco valências: a educação Pré-escolar, o 1.º CEB, o 2.º CEB e o 3.º CEB e Ensino Secundário, proporcionando à comunidade educativa, um serviço educativo de qualidade, promotor de competências ao nível de prosseguimento de estudos, e, também à inserção dos alunos no mercado de trabalho (Projeto Educativo, 2017). Face a esta oferta educativa, o Agrupamento pretende, portanto, ser uma rede de “escolas públicas de referência, oferecendo à comunidade um serviço educativo de qualidade”. Para tal, assume como missão (i) diversificar a oferta educativa, atentando as características individuais dos alunos, (ii) formar jovens responsáveis, resilientes e conscientes dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos, (iii) valorizar a solidariedade e o espírito de cooperação, (iv) estimular a autonomia, a criatividade, a inovação, o gosto pelo conhecimento e o empreendedorismo e, por fim, (v) fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional.

2.2. Ação da Professora Orientadora Cooperante do 1.º CEB

Tendo por base os princípios orientadores da escola e do Agrupamento, a OC assenta a sua ação pedagógica nas ideologias do Movimento da Escola Moderna (MEM). Neste sentido, a prática da OC caracteriza-se pela natureza socioconstrutivista onde são privilegiados os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática direta. De acordo com Niza (1998), estes sistemas de organização escolar constituem-se como um “um modelo cultural de organização social do trabalho de aprendizagem e de desenvolvimentos sociomoral dos educandos” (p. 3).

No que diz respeito à organização e gestão do espaço, a OC distinguia-o por áreas, nomeadamente: a) área de apoio geral, que englobava os diversos instrumentos de pilotagem do grupo turma (mapa de tarefas, mapa de presenças, mapa de apresentação de produções, calendário, organização de projetos, entre outros) e, ainda, algumas das produções dos alunos; b) área específica a cada área curricular, onde se incluíam os respetivos materiais de apoio, os materiais alusivos aos projetos de Estudo do Meio; e, c) área de Tempo de Estudo Autónomo (TEA), onde estavam dispostos os materiais necessários para a regulação do Plano Individual de Trabalho (PIT), entre eles ficheiros, jogos didáticos, mapa de registo de ficheiros, entre outros. Importa referir que todos os materiais se encontravam organizados de uma forma acessível a todos os alunos,

permitindo, assim, a autorregulação de cada um, o desenvolvimento da autonomia, bem como o trabalho cooperativo.

Relativamente à organização e gestão do tempo, existia uma agenda semanal de referência onde constavam as rotinas que integravam todas as áreas curriculares. A organização e gestão do tempo era realizada de acordo com as necessidades de grupo.

Os processos de regulação e avaliação das aprendizagens dos alunos eram caracterizados pela OC, como “um conjunto de estratégias destinadas a melhorar a qualidade de ensino, o que implica a envolvimento direta de todos os intervenientes” (Mendes, 2005, p. 11). Neste sentido, o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos assumia um carácter contínuo e formativo, o que favorecia a função pedagógica da avaliação e valorizava o processo de aprendizagem de cada aluno. Assim sendo, nas paredes encontravam-se afixados os diferentes instrumentos de pilotagem e de duas em duas semanas, cada aluno planificava o seu PIT, de acordo com os conteúdos que pretendia trabalhar em cada uma das áreas curriculares, avaliando-o posteriormente, em conjunto, com a OC e a família.

2.3. Caracterização do grupo turma

A Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida numa turma 1.º ano de escolaridade, composta por vinte alunos – dez do sexo feminino e dez do sexo masculino –, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos. Dois alunos beneficiavam de medidas adicionais de suporte à aprendizagem, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, diagnosticados com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). A grande maioria dos alunos eram provenientes de um meio socioeconómico médio, verificando-se que a maioria dos pais dos alunos possuía habilitações ao nível do ensino superior.

No que refere à diagnose realizada à turma (cf, Anexo A), na área das Competências Sociais, os alunos demonstraram empenho e responsabilidade pelas tarefas que lhe são solicitadas, sentido de cooperação, motivação, envolvimento e interesse pelos conteúdos lecionados. Por outro lado, a maior fragilidade relaciona-se com a falta de autonomia nas tarefas pospostas.

Em relação à área do Português, a turma dominava a leitura e escrita (consciência fonológica e habilidades fonémicas; alfabeto e grafemas, compreensão de texto e

ortografia e pontuação). Porém, identificaram-se fragilidades, nomeadamente, na comunicação e expressão oral.

Por sua vez, em Matemática, como potencialidades aferiu-se o domínio da geometria e medida, dos números naturais e do sistema de numeração decimal; todavia, como fragilidades destacaram-se o raciocínio e comunicação matemática e a aplicação de estratégias de cálculo inerentes à adição e subtração.

No que concerne à área do Estudo do Meio, verificou-se que os alunos possuíam conhecimentos prévios em relação a todos os conteúdos lecionados, revelando bastante facilidade na aquisição dos mesmos e, por isso, não foram observadas quaisquer fragilidades nesta área.

Por último, em relação à área das Artes e da Educação Física, só foi possível observar o domínio da Educação Física no qual os alunos apresentaram facilidade na aquisição das competências relativas aos jogos coletivos e perícias e manipulação, sendo bastante empenhados e motivados na realização de todas as tarefas.

2.4. Análise do contexto e identificação da problemática de intervenção

O período de observação e a análise da diagnose apresentada no subcapítulo anterior, conduziram à emergência de um conjunto de questões-problemas que possibilitaram a identificação da problemática central da nossa intervenção. Neste seguimento, considerando as potencialidades e as fragilidades identificadas, formularam-se as seguintes questões: (i) Que estratégias de cálculo mental podemos utilizar para desenvolver o cálculo mental nos alunos? (ii) Que estratégias podemos utilizar para desenvolver a expressão e a comunicação oral dos alunos? (iii) De que modo podemos desenvolver a autonomia e a cooperação na realização das atividades propostas em sala de aula?

Decorrente das questões-problema, definiu-se a problemática central da intervenção, sendo esta: *“De que modo o trabalho cooperativo promove a autonomia e a autorregulação das aprendizagens de alunos do 1.º ano de escolaridade?”* Tendo em consideração a diagnose realizada ao grupo, considerou-se pertinente privilegiar o trabalho cooperativo, não só para a construção de uma boa relação de grupo, como, também, para promover uma maior autonomia no processo de aprendizagem dos alunos.

Desta forma, foi imprescindível dar continuidade à dinâmica da turma, mantendo as rotinas praticadas pela OC e, por outro lado, implementar novas estratégias. Assim sendo, para a implementação do Plano de Intervenção (PI), foram definidos objetivos gerais, aos quais corresponderam diversas estratégias globais de intervenção e atividades a serem realizadas, como se pode observar na tabela 1.

Tabela 1

Sistematização dos objetivos gerais e estratégias do PI 1.º CEB

Objetivos gerais do PI	Estratégias Globais do PI e Atividades Implementadas
Utilizar diferentes estratégias de cálculo mental na adição e na subtração	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introdução da rotina referente ao “Número do dia”; 2. Realização de exercícios de cálculo mental; 3. Dinamização de um momento, semanal, referente à exploração de uma situação problemática, em grupo; 4. Exploração de diferentes estratégias de cálculo mental (decomposição, reta numérica, quantidades iguais, arredondamento à dezena); 5. Exploração de materiais manipuláveis.
Desenvolver a comunicação e expressão oral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introduzir hábitos de cooperação em trabalho de sala de aula. 2. Dinamização da rotina “Hora das Novidades”; 3. Implementação da rotina “Apresentação de produções”; 4. Promoção de momentos de partilha de ideias e reflexão; 5. Realização da “Reunião de alunos”, a cada duas semanas; 6. Implementação da rotina “Universo de Histórias ou Produção de texto”; 7. Comunicação de estratégias de resolução das atividades propostas.
Desenvolver a autonomia e a cooperação na realização das atividades propostas em sala de aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realização de trabalhos a pares e em grupo; 2. Iniciação aos trabalhos de projeto, em Estudo do Meio; 3. Implementação do “Quadro de tarefas”; 4. Implementação do Plano Individual de Trabalho, a partir do Tempo de Estudo Autónomo e dos respetivos ficheiros; 5. Dinamização de jogos e tarefas cooperativas; 6. Introdução da Reunião de Alunos a cada duas semanas; 7. Continuação da distribuição de tarefas pelos alunos; 8. Trabalho cooperativo entre os alunos.

Nota. Fonte própria

As estratégias e atividades pedagógicas descritas foram avaliadas de modo a compreender o cumprimento e o contributo dos objetivos definidos para o

desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Assim sendo, a operacionalização do PI exigiu uma avaliação contínua, realizada através da observação direta e participante, da análise das produções dos alunos, das grelhas de observação direta participante e da análise das diversas planificações (cf, Anexo B). Todos estes instrumentos permitiram-nos concluir que, de acordo com a análise dos resultados da avaliação (cf, Anexo C), os objetivos gerais formulados foram alcançados e tiveram impacto no desenvolvimento de competências nos alunos.

3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

|' '' | | ''

Realizada a caracterização da prática pedagógica no 1.º CEB, importa agora caracterizar sinteticamente a prática decorrente no 2.º CEB.

Neste sentido, primeiramente procede-se à caracterização do contexto socioeducativo, os princípios orientadores da ação educativa pedagógica dos Orientadores Cooperantes (OC), os grupos turma e, por fim, os processos de regulação e avaliação das aprendizagens. Numa fase seguinte, apresenta-se a problematização sumária dos dados recolhidos, bem como a problemática de intervenção e as estratégias de intervenção e de integração curricular.

Antes de ser explicitada a prática pedagógica no 2.º CEB, importa ainda referir que, devido ao contexto social pandémico vivido atualmente, a PES II – 2.º CEB foi realizada na sua íntegra em regime *online* – Ensino à Distância. Assim sendo, toda a informação que será apresentada teve por base, essencialmente, as entrevistas aplicadas aos professores cooperantes, assim como as conversas informais que fomos tendo com estes ao longo da nossa prática pedagógica.

3.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A informação relativa a este subcapítulo, encontra-se expressa no subcapítulo 2.2.1. *Caracterização do contexto socioeducativo*, uma vez que a Prática de Ensino Supervisionada II do 2.º CEB ocorreu no mesmo Agrupamento.

3.2. Ação dos Orientadores Cooperantes do 2.º CEB

A Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB foi realizada no 5.º ano de escolaridade, deste modo, tendo em consideração a pluridocência existente neste ciclo, durante este período de estágio foram acompanhados quatro orientadores cooperantes, sendo que dois lecionavam à área curricular de Português e os restantes dois à área curricular da História e Geografia de Portugal (HGP). Para além das funções de docente, um dos OC exercia, também, a função de Diretor de Turma numa das turmas onde ocorreu a intervenção pedagógica.

Assim sendo e atentando à ação educativa dos OC e às intencionalidades que lhes estão inerentes, importa proceder à caracterização dos mesmos, tendo por base as respostas obtidas nas entrevistas.

A cooperante A de Português afirma não seguir um modelo pedagógico para exercer a sua prática, adequando a sua intervenção aos alunos, às suas características, necessidades e interesses. A sua prática pedagógica rege-se pela valorização dos alunos e cooperação entre pares, fomentando a sua autonomia através das atividades propostas.

O cooperante B de Português privilegia o recurso a diferentes modelos pedagógicos, respeitando a individualidade de cada aluno. A sua prática pedagógica assenta na heterogeneidade de estratégias de ensino, através da mobilização de práticas socioconstrutivistas, interativas e trabalho individual.

A cooperante C de HGP destaca-se pela prática pedagógica baseada nos princípios que fundamentam o Movimento da Escola Moderna. O seu trabalho pedagógico orienta-se de acordo com uma linha socioconstrutivista e interativa, onde o processo de ensino e aprendizagem surge a partir da construção individual e do coletivo, no qual interagem os alunos e o próprio professor, num ambiente de valorização cultural e intelectual de cada um dos intervenientes.

O cooperante D de HGP refere não seguir nenhum modelo pedagógico para exercer a sua prática, reforçando a importância da promoção do espírito crítico nos alunos. A partilha de conhecimentos entre os alunos e o professor e a valorização do património cultural, das famílias e das culturas de cada aluno são os pilares em que assenta a sua prática pedagógica, privilegiando um ensino e aprendizagem que valoriza os alunos enquanto seres únicos e proporcionando espaço para a comunicação entre os alunos.

No entanto, devido ao regime de ensino – Ensino à Distância – os princípios pedagógicos preconizados anteriormente foram apenas observados no âmbito da área curricular de HGP.

A ação pedagógica dos OC de Português privilegia uma metodologia de ensino tradicional e expositiva, recorrendo, maioritariamente, aos manuais escolares e respetivos materiais disponíveis nas plataformas digitais para as sessões síncronas.

Em função do contexto pandémico vivido atualmente, todos os parâmetros referentes à gestão dos espaços e dos materiais educativos foram reajustados à nova realidade social, havendo a predominância do recurso a plataformas *online* e do manual escolar.

Relativamente à organização e gestão do tempo, cada turma seguia o horário definido no início do ano letivo, mas adaptado à pandemia atual, existindo duas modalidades de sessão durante o regime de Ensino à Distância: (i) aulas síncronas, com a duração de 45 minutos semanais e (ii) aulas assíncronas, que correspondiam a uma carga horária para cada uma das áreas curriculares, 120 minutos semanais. Para a organização das atividades, os quatro OC tinham por base as planificações anuais definidas no começo do ano letivo, ajustando-as às necessidades dos grupos turma e complementando-as com os recursos digitais disponíveis nas plataformas *Escola Virtual* e *Aula Digital*.

O processo de avaliação das aprendizagens dos alunos apresentava um caráter formativo e sumativo. Tal como já foi mencionado anteriormente, nas sessões de modalidade assíncrona, os OC apresentavam trabalhos e tarefas na plataforma *Google Meet*, para, posteriormente, avaliarem o desempenho dos alunos, tendo em consideração parâmetros como a sua execução e prazo de entrega. Para além disso eram realizados *quizzes*, formulários, fichas de avaliação sumativa com o intuito de avaliar o desempenho dos alunos nos diferentes domínios curriculares.

3.3.Caraterização dos grupos turma

A Prática de Ensino Supervisionada relativa ao 2.º CEB foi desenvolvida em duas turmas do 5.º ano de escolaridade. No entanto, por questões de confidencialidade, serão mencionadas como turma A e turma B.

No que diz respeito à turma A, esta era constituída por dezanove alunos – dez do sexo feminino e nove do sexo masculino. Neste grupo, estavam incluídos dois alunos que beneficiavam de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018. Para além disto, ressalta-se o facto de esta turma integrar o Projeto Fénix, que de acordo com a Direção-Geral da Educação (2021), “assenta num modelo organizacional de escola que permite dar um apoio mais personalizado aos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagens” (secção “Medidas de Promoção do Sucesso Educativo”). Para este efeito, são criados ninhos onde são por um período determinado “integrados os alunos que necessitam de um maior apoio para conseguir recuperar as aprendizagens, permitindo um ensino mais individualizado” (Direção-Geral

da Educação, 2021, secção “Medidas de Promoção do Sucesso Educativo”), e tendo em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Resultado da diagnose realizada à turma A (cf, Anexo D), refere-se que os alunos apresentam dificuldades ao nível dos cumprimentos das regras de funcionamento das sessões, ao nível da concentração e comunicação.

No que respeita à área curricular de Português, o grupo expressa fragilidades ao nível da expressão escrita, comunicação oral, compreensão leitora e, ainda, conteúdos gramaticais como classes de palavras e verbos. Para além disto, os alunos não apresentam sentido crítico, aquando chamados a apresentar uma justificação fundamentada. Em relação à área curricular de HGP, identificam-se como fragilidades a compreensão leitora, mais precisamente, na análise e compreensão de documentos históricos e mobilização de vocabulário rigoroso no que respeita aos conceitos históricos.

De um modo geral, o grupo apresenta um ritmo de trabalho bastante lento, evidenciando-se graves lacunas ao nível da organização e métodos de trabalho. Contudo, nas sessões de HGP, os alunos demonstravam vontade e interesse em participar nas temáticas abordadas em sala de aula, expondo sempre as suas opiniões e dúvidas.

Em relação à turma B, esta era constituída por dezanove alunos – dez do sexo feminino e nove do sexo masculino. Neste grupo, estava incluído um aluno que beneficiava de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018.

Partindo da diagnose realizada à turma (cf, Anexo D), evidencia-se a participação dos alunos, o interesse em aprender novos conteúdos e, conseqüentemente, o empenho nas atividades propostas. Porém, a par da turma A, este grupo apresentava falta de cumprimentos das regras de funcionamento das sessões síncronas e um ritmo de trabalho bastante lento.

Na área curricular de Português, as dificuldades do grupo B, tinham por base a compreensão oral, a produção escrita, a análise e compreensão de textos e dificuldades na sistematização de informação.

No que concerne à área de HGP, o grupo apresenta graves lacunas na aquisição de conhecimentos prévios, aprendizagens anteriores, assim como nas experiências em projetos interdisciplinares.

No regime de Ensino à Distância, evidenciou-se uma fraca participação dos alunos nas aulas assíncronas, o que dificultou a nossa diagnose dos mesmos.

3.4. Análise do contexto e identificação da problemática de intervenção

O período de observação aliado a uma de uma análise reflexiva sobre a informação recolhida, possibilitou a definição da problemática central do contexto: “*De que forma o recurso a atividades lúdicas em Português e em História e Geografia de Portugal contribui para a construção e expressão de conhecimentos dos alunos?*”. Esta opção metodológica teve por base o fraco envolvimento e participação dos alunos nas atividades propostas pelas duas áreas curriculares. Assim sendo, para além de dar continuidade à dinâmica de cada turma, foi necessário implementar novas dinâmicas e estratégias concorrentes para a execução da nossa problemática.

Neste sentido, para a implementação do PI foram definidos objetivos gerais e estratégias globais de intervenção e as atividades a serem realizadas, tal como expressa a tabela 2.

Tabela 2

Sistematização dos objetivos gerais e estratégias do PI 2.º CEB

Objetivos Gerais do PI	Estratégias Globais do PI e Atividades Implementadas
Desenvolver a comunicação oral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construção de <i>PowerPoints</i> e vídeos interativos; 2. Realização de debates; 3. Promoção de momentos de partilha e de reflexão.
Mobilizar vocabulário específico ao tema	<ol style="list-style-type: none"> 4. Visualização de vídeos relativos ao tema; 5. Exploração de vocabulário específico, através da realização de esquemas síntese; 6. Dinamização de momentos de interpretação de diferentes fontes de informação.
Participar de forma empenhada na sala de aula	<ol style="list-style-type: none"> 7. Dinamização de jogos; 8. Criação de atividades, de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, com recurso a diferentes aplicações online: <i>nearpod</i>, <i>wordwall</i>, <i>quizzes</i>, <i>padlet</i>, <i>socrative</i>, <i>coggle</i>. 9. Mediação da participação dos alunos.

Nota. Fonte própria

Os conteúdos abordados no decorrer da intervenção pedagógica estiveram sempre em consonância com a planificação anual do agrupamento e dos OC para o ano de escolaridade em questão.

Deste modo, no que se refere à área curricular de Português, privilegiou-se a leitura de obras de Literatura Infantil, individualmente e em grande grupo tais como *A Viúva e o Papagaio*, de Virginia Woolf e *O Príncipe Nabo* de Ilse Losa. Durante a intervenção pedagógica foi nosso objetivo promover uma exploração integral das obras, desenvolveram-se atividades de produção escrita, comunicação e expressão oral e de ensino explícito e contextualizado da gramática (classe de palavras, funções sintáticas e modo imperativo).

Na área curricular de HGP, os conteúdos abordados centraram-se na unidade *Os Romanos na Península Ibérica* e *Os Muçulmanos na Península Ibérica* para a turma A, enquanto, para a turma B, os conteúdos lecionavam eram alusivos à unidade *Portugal nos séculos XIII e XIV* (atividades económicas, sociedade portuguesa e cultura portuguesa).

Os processos de avaliação e regulação da implementação das atividades e estratégias pedagógicas descritas foram aplicados através da observação direta participante, da análise das produções dos alunos e das grelhas de observação e registo construídas para as diferentes modalidades de ensino – síncrono e assíncrono (cf, Anexo E). Todos estes instrumentos, permitiram-nos concluir que, de um modo geral, os objetivos gerais formulados foram atingidos, promovendo, assim competências nos alunos (cf. Anexo F).

4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| " | | " |

Durante a formação de professores, é essencial que os estudantes sejam expostos a diversas situações pedagógicas de intervenção. Deste modo, a experiência da Prática de Ensino Supervisionada caracteriza-se pela sua riqueza, não só por ter ocorrido na fase inicial de dois ciclos, como também, por me ter proporcionado a oportunidade de vivenciar um contexto 2.º CEB em regime de Ensino à Distância e, ainda, um contexto de 1.º CEB bastante heterógeno.

Assim sendo e descritas, de forma sintética, as práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto do 1.º e do 2.º CEB importa, agora, proceder à comparação e reflexão fundamentada dessas práticas. Este capítulo irá, portanto, incidir sobre (i) o desenvolvimento dos alunos e as competências esperadas, (ii) métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo, (iii) relação pedagógica, e, por fim, (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

Atualmente, diversos autores têm-se debruçado sobre a análise e reflexão das características do desenvolvimento da criança, relativamente aos diferentes domínios: cognitivo, pessoal e social. Deste modo, importa transpor estes aspetos para os grupos onde decorreu a prática pedagógica, com o intuito de aferir se estes estão efetivamente em concordância com os parâmetros apresentados.

Tendo em conta o referido anteriormente, a Prática de Ensino Supervisionada foi realizada em dois anos de escolaridade distintos – 1.º ano e 5.º ano. Perante esta disparidade de níveis de escolaridade, os estádios de desenvolvimento cognitivo eram diferentes. Em conformidade com a teoria de Bruner (1999) relativa aos estádios de desenvolvimento cognitivo e atentando às idades do grupo do 1.º ano de escolaridade, evidencia-se que estes alunos encontravam-se no segundo estágio de desenvolvimento – representação icónica – dado que os seus modelos visuais e a sua perceção do ambiente estão intrinsecamente relacionados com a sua organização visual, isto é, a criança depende muito dos recursos visuais para a representação e compreensão do seu meio envolvente. No que se refere aos grupos do 5.º ano de escolaridade, seguindo as orientações deste autor, o grupo insere-se no terceiro estágio de desenvolvimento – representação simbólica – onde as crianças têm uma perceção mais elaborada da

realidade. Neste estágio de desenvolvimento, os alunos são capazes de recorrer à linguagem como forma de representação da realidade, mas fazendo uso de sistemas mais elaborados e especializados de atividades simbólicas. Contudo, tal como refere Bruner (1999), este intervalo de idades não nos permite assegurar que os alunos se encontravam no mesmo estágio de desenvolvimento, uma vez que, segundo o autor, o contexto onde a criança se insere influencia o seu nível cognitivo.

Quanto ao desenvolvimento pessoal e social, é expectável que num 1.º ano de escolaridade, as crianças estejam numa fase inicial de socialização. Por isso, tal como defende Cole e Cole (2004), nesta fase, iniciada em idade pré escolar, “as crianças adquirem os padrões, valores e conhecimento da sua sociedade” (p. 391), procedendo, assim à construção de relações sociais com os pares, o que, consequentemente, interfere positivamente com o processo de aprendizagem dos alunos. Pelo contrário no 5.º de escolaridade, verifica-se que, em alguns casos, as relações sociais podem interferir negativamente com a aprendizagem dos alunos. De acordo com os estudos de Fenzel (1992, citado por Bento, 2007), os alunos mais novos são mais vulneráveis às baixas de rendimento académico nas mudanças de ciclo. Para além disso, o mesmo autor refere que, os alunos mais suscetíveis de risco para problemas de transição são os jovens provenientes de estratos socioeconómicos mais baixos.

Do nosso ponto de vista, os alunos do 1.º CEB, por se encontrarem num contexto sociocultural mais rico, em termos de estimulação sensorial, cultural, económica e linguística, apresentavam mais facilidade na evolução no que se refere aos domínios cognitivo, social e pessoal, posicionando-se, assim, acima, das competências esperadas para o nível de escolaridade. Por outro lado, o facto dos alunos do 2.º CEB provirem de um contexto menos rico em termos socioculturais e económicos, permite compreender as dificuldades apresentadas no domínio cognitivo, social e pessoal, situando-se assim, aquém das competências expectáveis.

No que concerne ao segundo aspeto reflexivo, métodos de ensino/aprendizagem – processos de organização e desenvolvimento do currículo, refere-se que em ambos os ciclos, sempre que possível, pretendeu-se promover um papel ativo do aluno no seu processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, a prática pedagógica desenvolvida caracteriza-se como socioconstrutivista, uma vez que privilegiou a participação ativa e

direta dos alunos no seu processo de ensino aprendizagem, desenvolvendo, assim, competências éticas e sociais e morais inerentes ao exercício da cidadania. Serralha (2007) define socioconstrutivismo como “o processo de construção do conhecimento numa comunidade aprendizagem” (p. 77), isto é, a sala de aula. Para além disto, o mesmo autor refere também que tal implica

que se crie, na aula, um clima de livre comunicação dos alunos, de forma a garantir-lhes espaços de diálogo, onde possam discutir as experiências vividas e que essas os conduzam a uma série de reflexões que lhes permitam não só reconstruir e reelaborar a experiência já vivida dentro e fora do contexto escolar, transformando conceitos quotidianos em conceitos científicos, mas, sobretudo, porque acrescenta à dimensão cognitiva uma dimensão moral e ética. (p. 78)

Em conformidade com o que foi supramencionado, os processos de ensino e de aprendizagem proporcionaram, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB, atividades concorrentes para um objetivo comum, o exercício da comunicação e expressão oral e diálogo entre os alunos. Assim sendo, foram propostas diversas atividades de trabalho cooperativo, onde a variante incidu no carácter da mesma, alternando entre o lúdico, o explorativo e o investigativo. Foram, ainda propostas atividades de cariz individual, contudo, com uma componente oral, de modo a promover um diálogo aberto entre os alunos sobre os diferentes pontos de vista e posições de cada um. Para além disso, foram mantidas as rotinas dos docentes, de modo a manter um equilíbrio e dar continuidade às práticas. De acordo com Pereira (2014) as rotinas, diárias ou semanais, devem respeitar o ritmo dos alunos de modo a proporcionar-lhes bem-estar e oferecer-lhes oportunidades de organização e autorregulação do seu trabalho. Realizando, agora, uma análise comparativa entre os ciclos, de referir que, no 2.º CEB, os alunos apesar de mostrarem vontade de participar e apresentar as suas opiniões, careciam de um *background* de experiências para a fundamentação das mesmas; em contrapartida, os alunos do 1.º CEB, apesar de não dominarem as regras de interação discursiva e, muitas vezes, apresentarem um discurso confuso e com algumas incoerências, manifestaram ideias e opiniões pertinentes face aos temas abordados.

No que se refere à gestão dos conteúdos curriculares, priorizou-se sempre que

possível, nos dois ciclos, uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos. De acordo com Pombo (2008), “a interdisciplinaridade traduz-se na abertura de cada disciplina a todas as outras, na disponibilidade de cada uma das disciplinas envolvidas se deixar cruzar e contaminar por todas as outras” (p. 16). Deste modo, é fundamental que o professor seja capaz de efetivar esta integração curricular de modo que, com base nos interesses, potencialidades e necessidades dos alunos, possa proporcionar situações de aprendizagens significativas aos alunos. No entanto, no que se refere ao 2.º CEB, dado o contexto social pandémico aliado à redução da carga horária das áreas de Português e História e Geografia de Portugal, a integração curricular enfrentou bastantes entraves, sendo estes, a compartimentação das áreas de curriculares, o regime de pluridocência, e, ainda, a obrigatoriedade do cumprimento do currículo. Pelo contrário, no 1.º CEB a gestão dos conteúdos era mais flexível possibilitando uma abordagem integrada dos conteúdos curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, e ainda, Expressões Artísticas. Em consonância com Niza (1998) a gestão curricular era efetivada de acordo com a necessidade dos alunos, respeitando os ritmos de aprendizagens dos mesmos e, acima de tudo, partindo dos seus interesses e potencialidades, de modo a promover um maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas e ajustando-se sempre que se justificasse.

Para além disto, a gestão curricular beneficiou bastante do processo de diferenciação pedagógica, no 2.º CEB em função do regime de Ensino à Distância e no 1.º CEB devido à heterogeneidade do grupo. Perrenoud (2001 citado por Henrique, 2011), define a diferenciação pedagógica como o processo no qual os docentes têm “a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem do aluno” (p. 169). Como refere Silva (2017), a heterogeneidade dos grupos implica que a “escola não se limite a oferecer uma igualdade de oportunidades quanto ao acesso à educação, mas que apresente, igualmente, uma diversidade de respostas no processo de ensino-aprendizagem” (p. 31). Assim sendo, de modo a ultrapassar estas dificuldades, optámos por apresentar um trabalho diferenciado através da adaptação de atividades propostas no regime de Ensino à Distância no 2.º CEB. Por outro lado, no 1.º CEB, implementou-se o PIT, de modo a promover uma participação ativa dos alunos no seu

processo de ensino de aprendizagem através da autorregulação das suas aprendizagens e reduzir a disparidade a nível de ritmos de trabalho apresentadas pelos alunos.

Relativamente à relação pedagógica, esta assume-se como um aspeto fundamental à integração e, conseqüentemente, sucesso dos alunos na vida escolar. Esta ideia é corroborada por Estrela (1986), ao afirmar que a relação pedagógica é decisiva na prevenção e regulação dos comportamentos desadequados. Em conformidade com a mesma autora, a relação professor-aluno assume-se como um aspeto importante a refletir durante a prática pedagógica. Cadima, Leal & Cancela (2011), enumeram como indicadores de qualidade de um docente “a clareza da exposição, o entusiasmo do professor, o fornecimento de feedback positivo e detalhado, um ambiente seguro e organizado e a monitorização frequente do progresso do aluno” (p. 11). Assim, verificou-se que na intervenção dos dois ciclos, a relação entre professor e aluno foi um aspeto fundamental à promoção do envolvimento dos alunos. Durante o período de intervenção vivenciou-se uma boa relação com os alunos. Para este fator contribuíram as práticas de *feedback* constante e personalizado, reforço positivo, o recurso a uma linguagem clara e coerente e a promoção de um ambiente seguro e promotor de partilha de conhecimentos e, no caso do 1.º CEB, os momentos em contexto de recreio vivenciados com os mesmos.

No que diz respeito aos processos de regulação e de avaliação, importa destacar que durante o nosso período de intervenção em ambos os ciclos, estes foram sendo reajustados em conformidade com as necessidades dos grupos. Segundo Roldão (2008), a avaliação pode ser definida como “um conjunto organizado de processos que visam (1) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo, (2) a verificação da sua consecução” (p. 41). A avaliação constitui-se, assim, como elemento regulador, quer das práticas pedagógicas, como também das aprendizagens concretizadas e das competências desenvolvidas pelos alunos, detendo, portanto, “influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino” (Abrantes & Araújo, 2002, p. 9). Neste sentido, é fundamental realizar uma avaliação das repercussões das estratégias implementadas durante a nossa intervenção pedagógica. Deste modo, a regulação e a avaliação das aprendizagens foram feitas através da observação direta participante, a avaliação contínua, e ainda, tendo por base instrumentos como grelhas de observação e produções dos alunos. Fazendo uma análise crítica entre

os dois ciclos, no que se refere ao contexto 2.º CEB, em função do regime de ensino, as intervenções e participações orais eram bastante valorizadas. Contudo, a pedido dos OC foi privilegiada a avaliação sumativa das aprendizagens, excluindo a participação dos alunos no processo de avaliação e demonstrando, assim, uma maior preocupação com a obtenção de resultados quantitativos em detrimento de aprendizagens significativas. Em contrapartida no 1.º CEB, a avaliação das aprendizagens era realizada de um modo formativo, ou seja, contínuo através da avaliação das diversas propostas de sala de aula, dos Trabalhos por Projetos e, ainda, do PIT. Quanto à avaliação dos comportamentos sociais, esta era avaliada de acordo com o Quadro de Tarefas e era exclusivamente gerida pelos alunos. De acordo com Silva (2005), a avaliação final deve acompanhar todo o projeto de intervenção através de uma análise crítica e reflexiva de todo o processo.

Em suma, a prática, nos dois ciclos de ensino, assumiu-se um processo fundamental e inerente à nossa formação inicial na qualidade de docente. Acreditamos que, em parte, tivemos bastante sorte nos contextos onde estivemos inseridas, isto porque, a prática desenvolvida em 2.º CEB dotou-nos de competências digitais essenciais a qualquer docente do século XXI, enquanto a prática em 1.º CEB proporcionou a oportunidade de gerir um grupo heterógeno que nos obrigou a refletir, constantemente, sobre a prática pedagógica e sobre as opções metodológicas feitas, na procura de soluções facilitadoras da aprendizagem dos alunos.

2 . a P A R T E

| ' ' | | ' ' |

5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

A presente investigação subordinada ao tema, *O contributo dos pares para a Inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no 1.º ano de escolaridade* emergiu do contexto da experiência da PES II no 1.º CEB, pretendendo debruçar-se sobre a temática de inclusão de crianças com PEA no ensino regular.

Para a definição do objeto de estudo é necessário ter em conta critérios de seleção. Deste modo, em conformidade com os critérios propostos por Sousa e Batista (2014), privilegiou-se o critério afetividade e o critério recursos. A escolha do tema é justificada pelas motivações intrínsecas à investigadora – gosto pela área das NEE e pelas práticas que esta implica – aliada, também, à facilidade de recolha de dados necessários à investigação idealizada, dado o contexto do 1.º CEB anteriormente caracterizado.

Destaca-se a atualidade e pertinência do tema de acordo com as políticas educativas portuguesas no âmbito da Educação Inclusiva. De acordo com Nogueira e Rodrigues (2010), nas últimas décadas, o governo português tem desenvolvido um conjunto de legislações promotoras da educação de alunos com NEE no ensino regular. Como efeito dessas políticas, apenas cerca de 2% dos alunos com NEE encontravam-se em instituições de ensino especializado, estando os restantes inseridos em instituições de ensino regular. Atualmente, a legislação mais recente no âmbito da Educação Inclusiva refere-se ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos” (p. 2919) e, ainda “identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” (p. 2919).

Intrinsecamente relacionado com a problemática, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) define como um dos seus princípios a inclusão, defendendo que é dever da escola promover a integração da “diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional” (p. 13), garantindo “o acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (p. 13). Para além disto, neste documento, é definido como competência essencial aos alunos o relacionamento interpessoal. É através desta competência que os alunos “mantêm relações diversas e positivas entre si e com os outros (comunidade, escola e família) em contextos de colaboração, cooperação e interajuda” (p. 25), dando, assim respostas às necessidades pessoais e sociais destes. Esta afirmação é

corroborada por Bessa e Fontaine (2002) que defendem que quando transposta para o processo de ensino e aprendizagem a cooperação é “promotora de vivências democráticas e de aprendizagens significativas para o desenvolvimento integral do indivíduo e para a sua afirmação enquanto cidadão” (p. 77). Em conformidade com esta ideia, Harris (2011) reforça que as crianças com PEA beneficiam de ações que assentem em programas com trabalho mediado por pares. DiSalvo e Oswald (2002) referem que as abordagens de pares mediadores ocorrem em ambientes naturais, recorrendo a pares socialmente competentes.

Neste sentido, formulou-se a questão de investigação do presente estudo, de forma a orientar o processo investigativo e as opções a serem tomadas no período de intervenção: “*Qual o contributo dos pares no processo de Inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no 1.º ano de Escolaridade?*”. A problematização deste tema foi operacionalizada através das seguintes questões orientadoras:

- i) Que estratégias implementar no sentido de promover a cooperação entre alunos com PEA e os pares?
- ii) Que estratégias implementar no sentido de promover relações interpessoais entre os alunos com PEA e os pares?
- iii) Como promover a autorregulação do processo de ensino e aprendizagem em alunos com PEA?

Em conformidade com o anteriormente enunciado, emergiu como objetivo geral do estudo, *Verificar em que medida o trabalho com pares contribui para o processo de inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no 1.º ano de Escolaridade*. Neste sentido, definiram-se como objetivos específicos desta investigação:

1. Implementar atividades facilitadoras de cooperação com os pares;
2. Proporcionar situações facilitadoras do desenvolvimento de relações de sociais e afetivas com os pares;
3. Equacionar estratégias facilitadoras de processos de autorregulação de aprendizagens de crianças com PEA.

Tendo em consideração as exigências educativas da atualidade, a escola desempenha um papel fundamental na adequação e eficácia das respostas apresentadas. Deste modo, a criação de escolas inclusivas implica a adoção, por parte dos docentes, de novas práticas de intervenção educativa.

6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

|| '' | | ''

A revisão da literatura tem por objetivo contextualizar o estudo e estabelecer um vínculo entre o conhecimento existente sobre o tema – *state of arte* – e o problema que se pretende investigar (Cardoso, Alarcão & Celorico, 2010). O quadro conceptual constitui-se, assim, como um marco de referência para a investigação na medida em que “dá sentido às atividades e procedimentos que vão ser postos em prática, assim como os resultados que se obtenham” (Coutinho, 2020). Deste modo, neste capítulo serão apresentados os principais pressupostos teóricos que sustentam o tema deste estudo.

Em conformidade, este quadro concetual é sustentado pelos seguintes tópicos: (i) Educação Inclusiva, conceito, legislação em Portugal e conceções, atitudes e práticas; (ii) Perturbação do Espectro de Autismo, definição, características, diagnóstico e, etiologia por fim, (iii) Modelos de Intervenção em Alunos com Perturbação do Espectro de Autismo.

6.1. Educação Inclusiva

6.1.1. Conceito de Inclusão e Educação Inclusiva

A definição de inclusão corresponde ao processo que visa o atendimento e resposta à diversidade de necessidades de todas as crianças. Este processo “implica mudanças e alterações de conteúdo, métodos, estruturas e estratégias, numa visão comum que abarque todas as crianças (...) partindo da convicção que compete aos sistemas educativos regulares educarem todas as crianças” (UNESCO, 1994).

De acordo com Costa (1999), nem sempre foi esta a ideologia defendida. Só a partir dos anos 70 é que se iniciou o processo de aproximação dos alunos com NEE às estruturas regulares de ensino. O percurso do conceito de inclusão foi pautado por um conjunto de decisões e medidas tomadas por organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a UNESCO. Neste seguimento, na Conferência Mundial de Salamanca, organizada pelo Governo Espanhol em cooperação com a UNESCO, foi consignado o conceito de Educação Inclusiva pela primeira vez “como forma mais completa e efectiva de aplicação do conceito de escola para todos” (Costa, 1999, p. 28). Esta conferência foi considerada como um marco fundamental na evolução dos princípios

e das práticas em relação à Educação Inclusiva com a assinatura da Declaração de Salamanca². Nesta Declaração enuncia-se o princípio fundamental das escolas inclusivas.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. (Declaração de Salamanca, 1994, p.11)

Assim, o princípio das escolas inclusiva torna-se mais abrangente dando espaço e igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens de todas as condições físicas, sociais ou outras. Falar de Educação Inclusiva é, portanto, falar de uma educação promotora de sucesso escolar para todos, e não só para os alunos que requerem de necessidades de apoio específicas. (Monteiro, 2000; Rodrigues, 2001; Sanches, 2005).

É, portanto, esta nova filosofia que vem perspetivar uma mudança de paradigma do sistema educativo português, que, a partir dos anos noventa, generaliza às instituições de ensino regular uma política educativa integrativa.

6.1.2. Educação Inclusiva em Portugal

Em Portugal, desde o início da década de 90 têm surgido na legislação respostas educativas no sentido de promover a inclusão dos alunos no ensino regular. Neste sentido, é publicado o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, com o intuito de introduzir no sistema educativo, princípios e conceitos inovadores – NEE (Necessidades Educativas Especiais) – resultantes das práticas educativas e do desenvolvimento de experiências de integração.

Em 1997, em concordância com as diretrizes apresentadas pela Declaração de Salamanca, foi necessário reestruturar a legislação vigente. Deste modo, a 1 de julho de

² A Declaração de Salamanca é um documento publicado em 1994 como resultado da Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais (World Conference on Special Needs Education).

1997, entra em vigor o Despacho Conjunto n.º 105/97 que veio estruturar a política educativa com a criação de Equipas de Coordenação local para colaborar com Escolas e docentes, formando, assim, as Equipas de Apoio Educativo (ECAE), cujo objetivo era providenciar respostas integradas e racionalizadas no âmbito da Educação Inclusiva.

Já no século XXI é elaborado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro no qual é preconizada a obrigação de cada escola aceitar matrículas de alunos com NEE, garantindo práticas inclusivas, o seu acesso e sucesso educativo, autonomia e estabilidade emocional e a preparação para o prosseguimento de estudos.

Atualmente, encontra-se em vigor o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Ministério de Educação, 2021).

No entanto, em Portugal, existem, ainda, alunos que não encontram sucesso nas escolas de ensino regular, aspeto que nos leva a uma análise reflexiva sobre as conceções, atitudes e práticas a ter em conta para a Educação Inclusiva. Deste modo, e em conformidade com Nunes e Madureira (2015), “importa sobretudo equacionar processos pedagógicos que possibilitem, quer uma efetiva participação nos diferentes contextos, quer a realização de aprendizagens por parte de todos” (p. 29)

6.1.3. Conceções, atitudes e práticas para uma Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva pressupõe um conjunto de atitudes, práticas e opções metodológicas promotoras de oportunidades de equidade para todos os alunos. Estes pressupostos devem, portanto, ter por base documentos orientadores como *O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, as *Aprendizagens Essenciais*, as *Organizações Curriculares*, assim como a legislação vigente. Para além disso, os defensores de uma pedagogia inclusiva acreditam que a melhor forma de responder às diferenças exigidas atualmente é através da ampliação das estratégias do quotidiano e da sala de aula a todos os alunos. Os mesmos autores referem ainda que, esta é uma abordagem de ensino e aprendizagem que envolve a criação de ambientes ricos em aprendizagens, caracterizados por aulas onde as oportunidades de aprendizagem são

acessíveis e colocadas à disposição de todos, de modo que todos sejam capazes de participar na vida da sala de aula (Florian, 2010; Florian & Black-Hawkins, 2010; Florian & Kershner, 2009 citados por Madureira, 2018).

No sentido de promover uma resposta adequada e eficaz são apresentados um conjunto de princípios, práticas e condições de operacionalização da Educação Inclusiva que resultam de opções teóricas e metodológicas, designadamente a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem. De acordo com o Ministério da Educação (2018), estas abordagens constituem-se “guias de apoio à ação das escolas na operacionalização do diploma ao nível da comunidade, da escola e da sala de aula” (p. 18).

A abordagem multinível é definida por ser “um modelo compreensivo de ação, de âmbito educativo ao nível da escola, orienta-se para o sucesso de todos e de cada um dos alunos através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem” (Ministério da Educação, 2018, p. 18). Uma das características deste modelo é a organização por níveis de intervenção – medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais. Assim sendo, estes níveis variam em termos do tipo, intensidade e frequência das intervenções e são determinados em função da resposta dos alunos às mesmas (Ministério da Educação, 2018).

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) assume-se como uma “opção que responde à necessidade de organização de medidas universais orientadas para todos os alunos” (Ministério da Educação, 2018, p. 18). A abordagem do DUA permite, portanto, que o docente desenvolva planos de trabalho, considerando, para o efeito, os alunos que aprendem, como aprendem e porque aprendem (Rapp, 2014). É, portanto, no âmbito do DUA que surgem, como linhas orientadoras da prática pedagógica, objetivos como “proporcionar opções para a autorregulação” (p. 23) e “incentivar e apoiar oportunidades de interação e de interajuda entre pares” (p. 24).

6.1.3.1. Papel dos pares no processo de inclusão

As relações interpessoais constituem-se como um processo fundamental à inclusão de alunos com NEE. Estudos sobre o papel dos pares no processo de inclusão referem que a convivência de crianças com NEE com as que não possuem qualquer tipo

de deficiência aumentam os níveis de aceitação das mesmas (Berkson, 1993, citado por Borges, 2011).

A revisão da literatura aponta para o facto da interação de crianças com NEE e os seus pares proporcionar resultados favoráveis ao nível de desenvolvimento, evidenciados em competências como a aquisição de habilidades sociais básicas de comunicação e cooperação, autoconhecimento, conhecimento do outro e o desenvolvimento cognitivo (Corsaro, 1997).

Neste sentido, é crucial que os docentes privilegiem práticas de trabalho em tutoria ou parceria não só para que os alunos tenham a possibilidade de criarem relações sociais e afetivas e desenvolvam comportamentos de interação social com os restantes alunos, como também como meio de promover uma aprendizagem cooperativa, assente no respeito e entreaajuda (Correia, 2005).

6.2. Perturbação do Espectro do Autismo

6.2.1. Definição de Espectro do Autismo

O conceito autismo do ponto de vista etimológico tem origem grega – *Autós* – que significa “de si mesmo”, com o afixo -ismo que indica “orientação ou estado” (Marques, 2000). Desse modo, o termo autismo indica o estado de alguém concentrado em si mesmo alheio ao mundo exterior.

De acordo com *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), a PEA define-se como uma perturbação grave, persistente e generalizada que surge numa fase bastante precoce da infância, afetando a capacidade de interação social, assim como as comunicações interpessoais. Inicialmente, na definição apresentada pelo DSM, encontravam-se integrados a Síndrome de Asperger, o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento– Sem Outra Especificação (PDD-NOS), Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo Infantil, no entanto, na última edição deste manual (DSM-V), apenas a Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo Infantil são incluídos no diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autista (American Psychiatric Association (APA), 2013)

6.2.2. Características associadas que sustentam o diagnóstico

As crianças diagnosticadas com PEA apresentam padrões de comportamento sociais distintos, caracterizando-se por interesses e atividades restritos e estereotipados, uso repetido de objetos, fortes cumprimentos de rotinas e resistência a alterações no seu ambiente envolvente. Para além disso, os indivíduos com PEA tendem a apresentar um vasto leque de sinais comportamentais de hiperatividade, défice de atenção, impulsividade, agressividade, comportamentos de autoagressão e, numa fase inicial da infância, birras frequentes (APA, 2013).

Após diversos estudos epidemiológicos, Wing e Gould (1979) concluiu que as crianças com PEA apresentavam uma tríade de comportamentos específicos, elaborando, assim, a Tríade de Wing com estes comportamentos agrupados pelos seguintes níveis: (i) **interação social**, onde se evidenciaram limitações ao nível das interações sociais, como o isolamento, negação de contacto visual, físico ou social com outros; (ii) **comunicação**, destacando-se dificuldades na emissão e compreensão de sinais sociais não verbais, pré-verbais e verbais, dificuldade em manter uma conversa, num nível mais complexo, dificuldade de falar sobre sentimentos e experiências pessoais; (iii) **imaginação e compreensão social**, onde ressalta-se a incapacidade de identificar o sentido e o objetivo dos comportamentos dos outros, imitação dos comportamentos sociais, incapacidade de desenvolver a brincadeira de faz de conta.

No entanto, de acordo com Muñoz (2015), as manifestações destes comportamentos em crianças com PEA variam, essencialmente, do grau de autismo que esta apresenta e da intervenção precoce a que a criança está sujeita.

6.2.3. Etiologia

Atualmente, têm sido vários os estudos desenvolvidos na procura da etiologia do autismo, não havendo, porém, consenso entre os investigadores (Muñoz, 2015).

Neste sentido, são inúmeras as teorias que vão surgindo no sentido de justificar a causa do quadro clínico do autismo, destacando-se, entre elas as Teorias Psicogénicas e as Teorias Biológicas.

No que se refere às Teorias Psicogénicas, estas expressam que o autismo surge nas crianças devido a fatores familiares – perturbação psiquiátrica parental ou

características de personalidade dos pais, quociente intelectual e classe social dos pais: Interação anómala entre pais e filhos, stress intenso e acontecimentos traumáticos numa fase precoce da vida da criança– dificultando, assim, o desenvolvimento afetivo das crianças (Baker & Rutter, 1984, citado por Garcia & Rodrigues, 1997).

Relativamente às Teorias Biológicas, as investigações afirmam que o PEA tem origem neurológica de base, mais precisamente na área do sistema nervoso central, afetando a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e intelectual e a capacidade em estabelecer relações sociais (Bosa & Callias, 2000; Marques, 2002).

Apesar da diversidade de teorias existentes, a verdadeira etiologia do autismo ainda não é do conhecimento científico. Por isso, urge a necessidade desta descoberta de modo que se possa proceder a uma intervenção precoce adequada a cada criança e em conformidade com as suas especificidades.

6.3. Modelos de Intervenção em Alunos com Perturbação do Espectro de Autismo

6.3.1. Modelo TEACCH

O modelo TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*) permite, através de um ensino estruturado, melhorar as capacidades adaptativas dos alunos com o intuito de fazê-los atingir o máximo de autonomia ao longo da vida. Usado em Portugal desde 1996, este modelo pretende responder às necessidades de crianças com PEA em escolas do ensino regular, focando-se no ensino da capacidade de comunicação, organização e prazer na partilha social, centrando-se, assim, nas áreas mais competentes destas crianças – o processamento visual, a memorização das rotinas funcionais e os interesses (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008)

Este modelo é implementado de maneira a que os pais sejam envolvidos sendo abrangidas as idades entre a educação pré-escolar e a idade adulta, prestando apoio ao nível da resolução de problemas familiares, educação e no apoio e inserção comunitários, já em fase adulta (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008).

6.3.2. Sistema PECS

A abordagem PECS (*Picture Exchange Communication System*) é um sistema de intervenção aumentativa/alternativa na comunicação, desenvolvido em 1985 por Andy Bondy e Lori Frost, tendo por base a teoria do ABA de Skinner. É destinado a indivíduos PEA ou outras perturbações do desenvolvimento. Esta prática privilegia um método de comunicação aumentativa e alternativa, visando a troca de estímulos visuais por recompensa, sendo, assim, uma forma de comunicação que promove a utilização de imagens ao invés de palavras para ajudar a criança com autismo a comunicar com os pares e, conseqüentemente, a melhorar a sua interação social (Bondy & Frost, 1994).

6.4. Investigação da eficácia dos Modelos de Intervenção

Existem muitas abordagens de intervenção, no que se refere à PEA, a par destes modelos, existem, ainda, práticas como como holding, medicação, Terapia da Fala e Musicoterapia e Terapia Ocupacional (Grenn et al, 2006). No entanto, a eficácia de muitas destas abordagens e práticas disponíveis apresenta resultados mistos (Foxx, 2008). De acordo com Gaudere (1997), não existe um tratamento específico para o autismo, existindo, apenas, abordagens individualizadas em função dos alunos e das suas necessidades. Deste modo, os resultados obtidos irão sempre depender de variáveis como o contexto, a problemática, os intervenientes educativos e o ambiente familiar.

6.5. O contributo dos pares para a inclusão de crianças com PEA: alguns estudos

Existem diversos estudos relativos ao contributo dos pares no que se refere à inclusão. Contudo, no que se refere à inclusão de crianças com PEA, as investigações são escassas. No entanto, é possível enumerar algumas conclusões que nos evidenciam a necessidade da promoção do trabalho cooperativo, principalmente, a pares para a inclusão de alunos com PEA.

Autores como Almeida (2014), no seu estudo sobre a influência de um Programa de Treino de Pares no desenvolvimento de interações sociais numa criança com PEA, concluiu que a intervenção com o treino dos pares proporcionou aos colegas uma melhor perceção da criança com PEA, dos seus comportamentos e de como reagir perante os

mesmos, culminando, num sentimento, por parte dos pares, de responsabilidade de inclusão do aluno e, conseqüentemente, numa melhor aceitação e inclusão do mesmo.

No que respeito ao trabalho por tutoria, Ferreira e Madureira (2015) concluem que “a escolha de um aluno do grupo/turma com as funções de tutor constitui uma estratégia facilitadora da inclusão, uma vez que permite uma maior interação do aluno com PEA com os seus pares” (p. 139), o que promove, em simultâneo, uma forma de educar os alunos para a aceitação e respeito pela diferença.

Coleta e Fernandes (2017), com a sua investigação sobre a tutoria de pares com alunos com PEA, obtiveram como conclusões que a tutoria de pares revela-se uma oportunidade de aprendizagem para todos os envolvidos – alunos e intervenientes educativos – assumindo-se, assim, como uma prática pertinente e essencial ao processo de inclusão de alunos com PEA.

7. METODOLOGIA

| | " | | " | |

De modo a proceder à recolha de dados para o presente estudo, importa enunciar as opções metodológicas adotadas no decurso da investigação. Assim sendo, neste capítulo apresentam-se: (i) participantes; (ii) natureza do estudo; (iii) técnicas de recolha de dados; (iii) técnicas de análise de dados; (iv) intervenção em sala de aula e (v) princípios éticos no processo de investigação.

7.1.Participantes

Tal como já foi referido anteriormente, o presente estudo desenvolveu-se no âmbito da PES II, no 1.º CEB, no qual participaram 20 alunos pertencentes ao 1.º ano de escolaridade, sendo constituída por 20 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 10 do masculino, com idades compreendidas entre os 6 e 8 anos de idade. Neste estudo participou, igualmente, a orientadora cooperante, assim como os professores de apoio da área da Educação Especial que acompanham as alunas com PEA.

No entanto, uma vez que o estudo incide sobre a problemática de PEA, importa, portanto, apresentar uma breve caracterização das alunas com esta problemática.

7.1.1. Caracterização da aluna A

A aluna A, tem 7 anos e 5 meses, vive com os pais, sendo a irmã mais nova de uma fratria de 3 irmãos.

Esta aluna iniciou a terapia da fala em 2016, devido à aquisição da linguagem tardia. Para além disso, é seguida desde os três anos de idade numa Unidade de Neurodesenvolvimento.

De acordo com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP)³ (2021), a aluna apresenta “um perfil de desenvolvimento abaixo do esperado para a sua idade cronológica” (p. 2), com alterações na expressão e compreensão linguística, fragilidades grafo-motora, dificuldades ao nível do desenvolvimento pessoal e social, com limitações na reciprocidade emocional e nos comportamentos da comunicação não-verbal. Identificam-

³ Por questões de confidencialidade e anonimato, não é disponibilizado mais dados sobre esta fonte nos anexos.

se, ainda, alguns padrões restritivos e repetitivos de comportamentos de comunicação, interesses ou atividades preocupantes na intensidade e no foco (RTP, 2021).

No que se refere à aprendizagem, teve “um percurso pré-escolar positivo” (RTP, 2021, p.2).

Atualmente, de acordo com a entrevista à professora titular, revela ter adquirido as competências base inerentes ao 1.º ano de escolaridade. A aluna acompanha as atividades e rotinas da turma com ajustes ao seu perfil de funcionalidade. Identifica-se uma evolução na relação com os pares, ainda que se ocupe sozinha, por períodos consideráveis. A aluna beneficia de dois blocos de 45 minutos semanais de apoio da Educação Especial dirigidos por um professor especialista na área.

7.1.2. Caracterização da aluna B

A aluna B tem 8 anos e 1 mês, vive com os pais, sendo a filha mais nova do casal de uma fratria de 2 irmãos.

É seguida por uma Unidade de Neurodesenvolvimento do Centro de Estudos do Bebê e da Criança, por apresentar um quadro de Perturbação Atípica do Desenvolvimento da Comunicação, da Relação, da Linguagem e Emocional. Beneficiou de terapia da fala semanal de grupo num hospital até julho de 2019. De acordo com o Relatório Técnico-Pedagógico (2020) refere-se que os pais também beneficiaram de terapia de grupo, a fim de serem encontradas estratégias de intervenção junto da criança. A aluna é, atualmente, seguida pela médica de família no Centro de Saúde.

A aluna apresenta “um perfil de desenvolvimento bastante abaixo do esperado para a sua cronológica” (RTP, 2020, p.2), com graves lacunas ao nível da expressão e compreensão linguística, fragilidades grafo-motora, dificuldades acentuadas ao nível do desenvolvimento pessoal e social, com grandes limitações na reciprocidade emocional e nos comportamentos da comunicação não-verbal. Identificam-se, ainda, alguns comportamentos disruptivos como birras, assim como padrões restritivos e repetitivos de comportamentos de comunicação, interesses ou atividades preocupantes na intensidade e no foco (RTP, 2020).

No que se refere à aprendizagem, teve “um percurso pré-escolar bastante instável e, apesar das capacidades cognitivas evidentes, a aluna não consegue mobilizá-las em contextos de aprendizagem” (RTP, 2020, p. 2).

Atualmente, de acordo com a entrevista à professora titular, a aluna não acompanha as atividades e rotinas da turma, uma vez que beneficia de doze blocos de 45 minutos semanais de Educação Especial compartilhados por duas professoras da área da Educação Especial.

7.2. Natureza do estudo

Tendo em consideração o objeto de estudo da presente investigação, assim como, as suas finalidades, este insere-se no paradigma interpretativo, adotando uma abordagem qualitativa, através da realização de uma investigação-ação, uma vez que tem por objetivo a compreensão das ações, comportamentos e atitudes dos intervenientes, sem a necessidade de controlo do ambiente natural dos mesmos (Coutinho, 2020). A investigação qualitativa caracteriza-se, assim, pelo facto de a fonte direta dos dados ser o ambiente natural e o investigador, além de ser o principal responsável pela recolha e análise de dados, tem, igualmente, o dever de compreender o significado atribuído às experiências por parte dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994).

O recurso à metodologia qualitativa exige uma adequação dos processos metodológicos ao objeto do estudo, a compreensão e atribuição de significado às ações dos sujeitos e, também, a reflexão do investigador no que concerne ao estudo desenvolvido (Flick, 2005; Bento, 2012). Assente nestes pressupostos, este estudo recorre à metodologia qualitativa, numa lógica que mobiliza a investigação aliada à ação. Elliot (1993, citado por Coutinho, 2020) define a investigação-ação como o estudo de uma situação social que visa a melhoria da qualidade de ação dentro da mesma. Para além disto, esta abordagem implica a adoção de uma postura reflexiva e crítica por parte do investigador (Bartolomé, 1886; Kemmis, 1998 citados por Coutinho, 2020).

Em conformidade com os objetivos da investigação-ação, o presente estudo caracteriza-se, portanto, pelo seu carácter: (i) situacional, visando o diagnóstico e solução de um problema, (ii) interventivo, uma vez que requer a ação, (iii) participativo, dado que todos os intervenientes são coexecutores na pesquisa e, (iv) autoavaliativo, na medida

em que todo o processo de investigação vai sendo constantemente avaliado de modo a melhorar a prática.

7.3. Técnicas de recolha e tratamento de dados

Definida a natureza do estudo, o passo seguinte centra-se na escolha das técnicas de recolha de dados – processos operativos – que se assumem como uma parte fundamental ao processo investigativo (Sousa & Baptista, 2011).

Um estudo de cariz qualitativo pressupõe o recurso “de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação” (Aires, 2011, p. 13), aspirando o rigor e credibilidade do estudo. Neste sentido, o investigador deve escolher os instrumentos de recolha de dados a aplicar, em função dos objetivos delineados inicialmente.

Em conformidade com os objetivos do estudo, utilizaram-se como técnicas de recolha de dados: análise documental, observação participante, entrevista e teste sociométrico.

7.3.1. Análise documental

A análise documental, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), visa a recolha de dados para estudo próprio ou para encontrar informações de elevada relevância e pertinência ao estudo de outros objetos. Para além disso, tem por objetivo “apoiar os métodos diretos de recolha de informação e validar e contrastar a informação obtida” (Aires, 2011, p. 42). Neste estudo, a pesquisa dos documentos facultados pela OC e pelos professores de apoio, nomeadamente o horário dos alunos, as informações do conselho de turma e Relatórios Técnico-Pedagógicos, permitiu a análise das rotinas dos alunos, da sua frequência em sala de aula, o conhecimento das suas fragilidades e potencialidades e, em particular, a compreensão do percurso escolar e das necessidades atuais das alunas com PEA.

7.3.2. Observação participante

Para a realização desta investigação, privilegiou-se uma observação estruturada – observação direta participante – uma vez que o investigador parte para o terreno com um guião de observação pré-definido e estruturado em função do contexto a investigar (Coutinho, 2020). Este tipo de observação pode ser definido como aquele em que o

investigador, mantendo uma interação com os participantes, procede à recolha das informações, registando os acontecimentos observados (Quivy & Campenhoudt, 1998). Em concordância, Bogdan e Biklen (1994) definem este registo como notas de campo, esclarecendo que estas constituem um relato escrito das observações do investigador. Deste modo, a realização da observação teve o intuito de analisar as relações sociais entre as crianças com PEA e os pares, assim como o seu envolvimento nas diferentes atividades propostas, recorrendo a notas de campo (cf. Anexo G).

Os dados obtidos da observação foram analisados de acordo com o instrumento *Engagement Profile and Scale* (EPS) (Perfil e Escala de Envolvimento). A Escala de Envolvimento, tem por objetivo medir o envolvimento dos alunos considerando os seguintes indicadores: consciência, curiosidade, investigação, descoberta, antecipação, persistência e iniciativa. Estes sete indicadores foram pontuados numa escala de zero a quatro pontos: onde o “0” representa “envolvimento nulo”, o “1” corresponde a um “envolvimento fraco”, o “2” representa um “envolvimento parcialmente mantido”, o “3” corresponde a um “envolvimento frequente” e o “4” representa o “nível máximo de envolvimento”. Este instrumento permite, assim, que os profissionais de educação, através de uma avaliação do envolvimento das crianças nas atividades propostas, procedam a uma reflexão sobre a eficácia das suas práticas com o objetivo de melhorá-las (Carpenter et al., 2015).

7.3.3. Entrevista

A entrevista assume-se como uma interação social entre o entrevistador e o entrevistado que visa a obtenção de informações e dados por meio de questões orientadoras (Coutinho, 2020). Para além disto, em estudos de cariz qualitativo, a entrevista serve de complemento à observação, permitindo avaliar ou consolidar determinadas conclusões da observação participante (Lessard-Hebert et al., 1990).

Neste sentido, privilegiou-se a entrevista semiestruturada. De acordo com Afonso (2005), as entrevistas semiestruturadas devem ser previamente planeadas, através guião organizado e estruturado. Assim sendo, foram elaborados dois guiões de entrevistas (cf. Anexo H e I), um direcionado à professora titular de turma e outro aos professores de apoio de Educação Especial, com objetivo de recolher informações sobre as alunas com

PEA, o seu processo de inclusão no ensino regular, assim como as práticas desenvolvidas pelos docentes no âmbito desta problemática.

Relativamente aos dados recolhidos nas entrevistas (cf. Anexo J e K), estes foram tratados através da análise de conteúdo (cf. Anexo L e M), com o intuito de facilitar a análise sistemática das declarações proferidas na entrevista. Em conformidade com Bardin (2013), este processo de análise de dados permite a identificação, separação e codificação do conteúdo da entrevista em unidades de registo, facilitando assim o seu processo de agrupamento em categorias.

7.3.4. Teste sociométrico

Em conformidade com a presente investigação, considerou-se pertinente aplicar ao grupo, numa fase final um teste sociométrico. O teste sociométrico permite identificar as “relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações” (Estrela, 2008, p. 367). Corroborando esta afirmação, Oliveira (1999) reforça que o teste sociométrico assume-se como um método de investigação pertinente ao estudo das relações sociais e afetivas permitindo compreender e analisar as inter-relações num determinado grupo.

Para a construção e aplicação do teste sociométrico, devem ser formuladas três questões em função de situações reais relacionadas com a experiência do grupo, dando a oportunidade de os membros responderem até três escolhas, por ordem de preferência (Northway & Weld, 1976). Neste seguimento, em conformidade com o anteriormente referido foi elaboração um teste sociométrico com as seguintes questões: 1) Se tivesses de escolher três amigos da turma para trabalhar na sala de aula quais seriam? 2) Se tivesses de escolher três amigos da turma para brincar no recreio quais seriam? 3) Se tivesses de escolher três amigos da turma para a festa do teu aniversário quais seriam?

No que se refere à análise deste teste, com base nas respostas obtidas são construídas as matrizes sociométricas onde constam as informações recolhidas. Segundo Farinha (2005), organizados os dados, são identificados os três tipos sociométricos: (i) populares, que são os mais escolhidos pelo grupo; (ii) rejeitados referentes aos menos escolhidos pelo grupo e (iii) esquecidos relativos àqueles que obtêm uma percentagem de escolha baixa. Posteriormente, procede-se à elaboração do sociograma, isto é, a

representação gráfica do que está representado na matriz, de modo a facilitar a leitura dos resultados.

7.4. Intervenção em sala de aula

Com o intuito de desenvolver a problemática descrita no capítulo anterior, foi necessário implementar um plano de ação que permitisse atingir os objetivos delineados. Tal foi possível, tendo em conta a questão que fundamentou a nossa intervenção junto do grupo/turma, a saber: *De que modo o trabalho cooperativo promove a autonomia e a autorregulação das aprendizagens de alunos do 1.º ano de escolaridade?* ”.

Com efeito durante a implementação do plano de intervenção, iniciado a 20 de abril de 2021 e finalizado a 8 de junho de 2021, foi possível analisar a adequação das atividades propostas em função dos objetivos delineados, verificando-se, assim, através dos instrumentos anteriormente mencionados, o contributo dos pares no processo de inclusão de crianças com PEA no 1.º ano de escolaridade. Neste sentido, destaca-se, assim, como objetivos de intervenção:

1. Estabelecer uma relação de cooperação com os pares;
2. Estabelecer uma relação sociais e afetivas com os pares;
3. Regular o seu processo de ensino e aprendizagem.

Ressalta-se o facto de todas as regras no que se refere à prevenção do vírus SARS-Cov-2 terem sido respeitadas.

7.5. Princípios éticos do processo de investigação

O processo investigativo deve sempre considerar os princípios éticos inerentes ao mesmo. Assim, de acordo com a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Baptista, 2014), refere-se que, no presente estudo, foram contemplados os princípios éticos do processo de investigação, sendo que a identidade, quer dos contextos educativos, quer dos alunos e cooperantes participantes no estudo, não constam na presente dissertação, de forma a garantir a confidencialidade dos dados. Desta forma, assegurou-se o direito à privacidade, atribuindo letras a cada aluno, da turma onde decorreu a intervenção.

8. RESULTADOS

| | " | | " |

Recolhidos os dados da investigação, importa proceder à apresentação e discussão dos resultados. Este capítulo encontra-se estruturado em conformidade com os objetivos definidos para este estudo, assim como para as atividades que concorreram para os mesmos: i) atividades facilitadoras de cooperação com os pares – Situação Problemática; ii) desenvolvimento de situações e desenvolvimento de relações de sociais e afetivas com os pares – Atividade de Expressão Dramática e Teste Sociométrico; iii) processos de autorregulação em crianças com PEA – Tempo de Estudo Autónomo e Plano Individual de Trabalho.

8.1. Apresentação de resultados

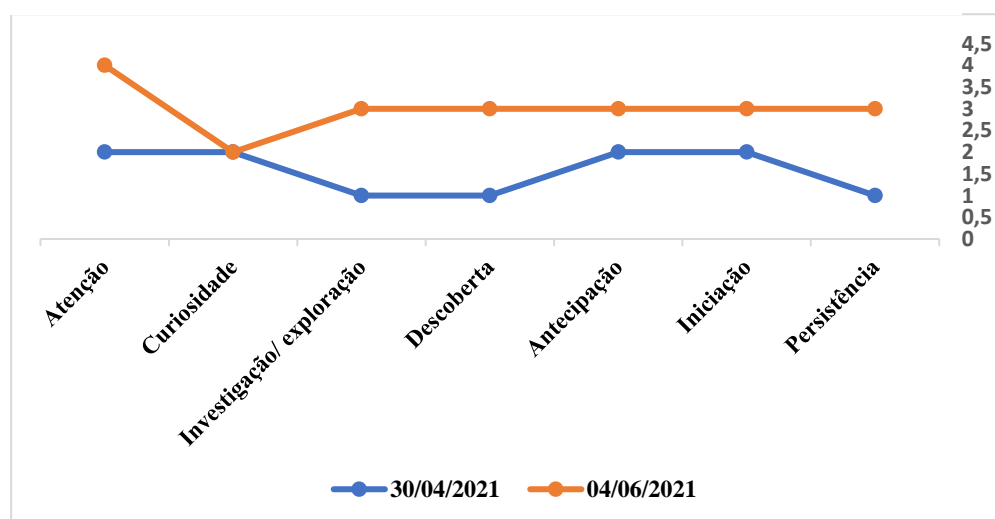
8.1.1. Atividades facilitadoras de cooperação com os pares

No respeito ao primeiro objetivo, importa referir que, para a sua consecução concorreram as diversas atividades e rotinas desenvolvidas no âmbito da implementação PI junto do grupo turma. Neste contexto, é importante analisar o nível de envolvimento das duas crianças com PEA numa das rotinas implementadas que envolvia a resolução de situações problemáticas (cf. Anexo N).

De seguida, apresentam-se os gráficos que sintetizam os comportamentos de envolvimento da criança A e da criança B (cf. Anexo O), durante a rotina referente à resolução de situações problemáticas.

Figura 1

Nível de envolvimento da criança A - Situação Problemática



Nota. Fonte própria

De acordo com a figura 1, é evidente que, inicialmente, os níveis de envolvimento da aluna A situavam-se entre 1 e 2, obtendo uma pontuação final de 11, o que corresponde a um envolvimento “emergente”. Veja-se o exemplo:

A aluna Mf C. [Aluna A] demonstra desinteresse pela explicação da colega e é chamada à atenção pela docente. (Cf. Anexo G).

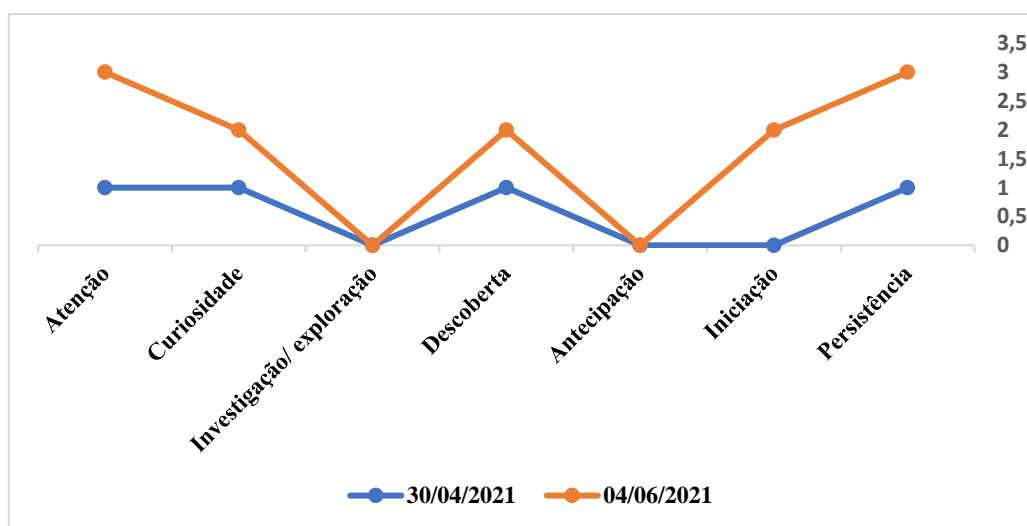
Por sua vez, na fase final da intervenção, a aluna A apresentou um nível de envolvimento superior, sobretudo com principal incidência na atenção, onde atingiu o nível máximo de 4. Repara-se na seguinte nota de campo:

A aluna Mf. C [Aluna A] discute coma aluna CC estratégias de contagens para a resolução para questões. (Cf. Anexo G).

Nos restantes indicadores, a aluna apresenta um nível de envolvimento 3, obtendo assim uma classificação final de 21, o que representa um envolvimento que acontece “na maioria das vezes”, isto é, frequentemente.

Figura 2

Nível de envolvimento da criança B - Situação Problemática



Nota. Fonte própria

A figura 2 mostra que na fase inicial da intervenção, não existe envolvimento por parte da criança B na atividade, mesmo com o auxílio da docente; com efeito, registaram-

se valores entre o 0 e 1, obtendo uma pontuação final de 4, o que corresponde a um envolvimento de “não foco”, ou seja, nulo. Veja-se o exemplo:

A aluna MR [Aluna B] recusa-se a fazer a atividade entrando, mostrando-se desconfortável. A aluna MC fica com ela na mesma, mas cada uma recebe um enunciado. A aluna MR realiza a atividade individualmente com a ajuda da docente. (Cf. Anexo G).

Por outro lado, na fase final da intervenção, a criança B subiu o nível de envolvimento, com principal destaque para os indicadores de atenção e persistência, onde atingiu o nível 3. Tal como expresso na seguinte nota de campo:

As alunas CP e MC perguntam à aluna MR [Aluna B] quais as respostas às questões seguintes. A aluna não percebe o que é pedido no enunciado. A professora esclarece. A aluna MR [Aluna B] responde corretamente às questões. (Cf. Anexo G).

Nos restantes indicadores, a aluna apresenta um nível de envolvimento inferior (entre o 1 e 2), mantendo os indicadores de investigação e antecipação com o nível 0 e obtendo, assim, uma classificação final de 11, o que representa um envolvimento “emergente”.

8.1.2. Desenvolvimento de relações sociais e afetivas com os pares

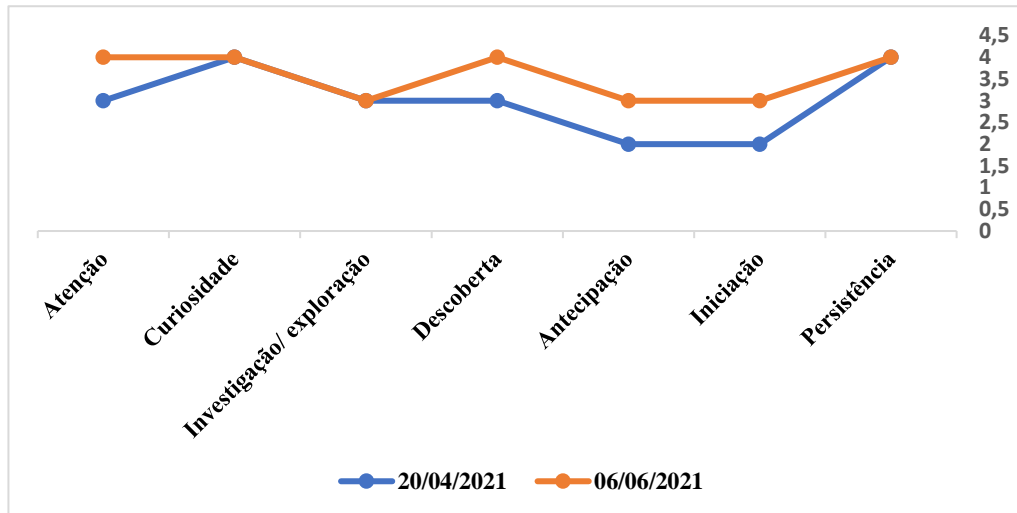
Relativamente ao segundo objetivo, destacam-se as atividades de cariz mais livre e lúdico promovidas no âmbito do PI. Neste sentido, importa analisar o nível de envolvimento das duas crianças com PEA nas atividades de Expressão Dramática. Para além disso, no fim da intervenção, foi realizado um teste sociométrico à turma, de modo a verificar as relações sociais do grupo turma e identificar a posição das crianças com PEA nessas relações.

8.1.2.1. Escala de Envolvimento

De seguida apresentam-se os gráficos que sintetizam os comportamentos de envolvimento da criança A e da criança B em duas sessões de Expressão Dramática (cf. Anexo P) analisados através da Escala Envolvimento (cf. Anexo Q).

Figura 3

Nível de envolvimento da criança A - Expressão Dramática



Nota. Fonte própria

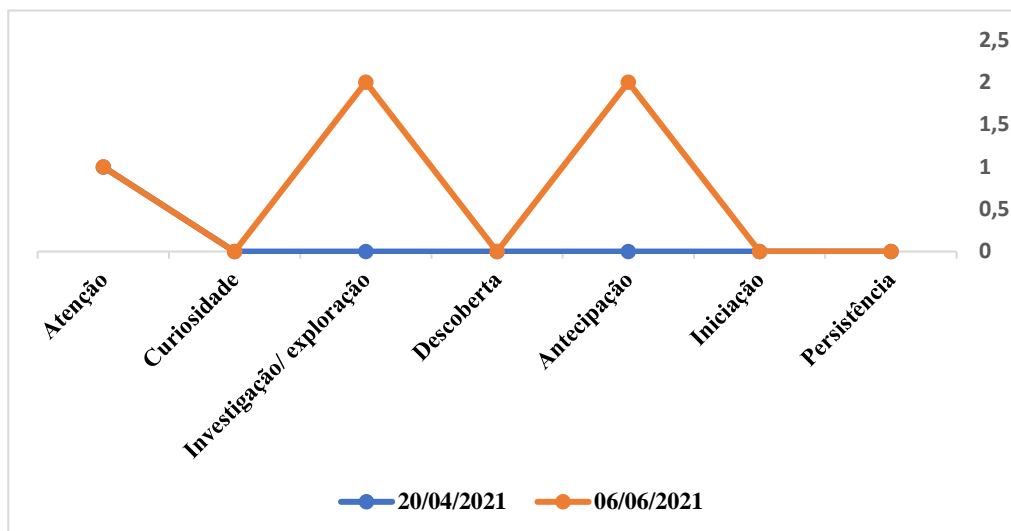
Observando a figura 3, constata-se que no início da intervenção, a criança A apresentava elevados níveis de envolvimento, destacando-se os indicadores referentes à curiosidade e à persistência. com os níveis máximos e os restantes entre o nível 2 e 3, obtendo, assim uma classificação final de 21, o que corresponde a um envolvimento “na maioria das vezes”, ou seja, frequente.

No que se refere à fase final da intervenção, a criança A sobe ligeiramente os valores apresentados, situando-se entre o nível 3 e 4 em todos os indicadores e, atingindo, assim, uma pontuação final de 21, o que significa que manteve o nível de envolvimento nas atividades. Veja-se o exemplo:

A aluna Mf. C [Aluna A] afirma que gosta do animal que lhe foi atribuído “Gosto muito do burro!”. A aluna Mf. C [Aluna A] apresenta ao grupo ideias de falas para a sua personagem e também para a personagem do amigo IS que é o sapo. (Cf. Anexo G).

Figura 4

Nível de envolvimento da criança B- Expressão Dramática



Nota. Fonte própria

No que respeita ao envolvimento da criança B, importa referir que, numa fase inicial, esta aluna apresentava uma atitude de recusa perante este tipo de atividades, obtendo apenas a classificação de 1 pela atenção à instrução inicial dada pela estagiária. Atentando ao exemplo:

A aluna MR [Aluna B] afasta-se do grupo, vagueando pela sala e recusando realizar a atividade com o grupo.

A professora estagiária dirige-se à aluna MR [Aluna B], mas esta começa a gritar, atirando-se para o chão. (Cf. Anexo G).

Regista-se, portanto, que inicialmente o envolvimento da criança correspondia ao “não foco”, isto é, fraco.

Numa fase final da intervenção, a aluna B, apresenta níveis de envolvimento ligeiramente superiores, situando-se entre o 0, 1 e 2, mantendo-se no “não foco”, com a classificação de 5, ou seja, fraco. Tal como expresso na seguinte nota se campo:

A professora disponibiliza à criança MR [Aluna B], os fantoches que sobrarem para que esta os explore a seu ritmo. A aluna constrói, individualmente, narrativas aleatórias à volta dos mesmos, durante a restante sessão. (Cf. Anexo G).

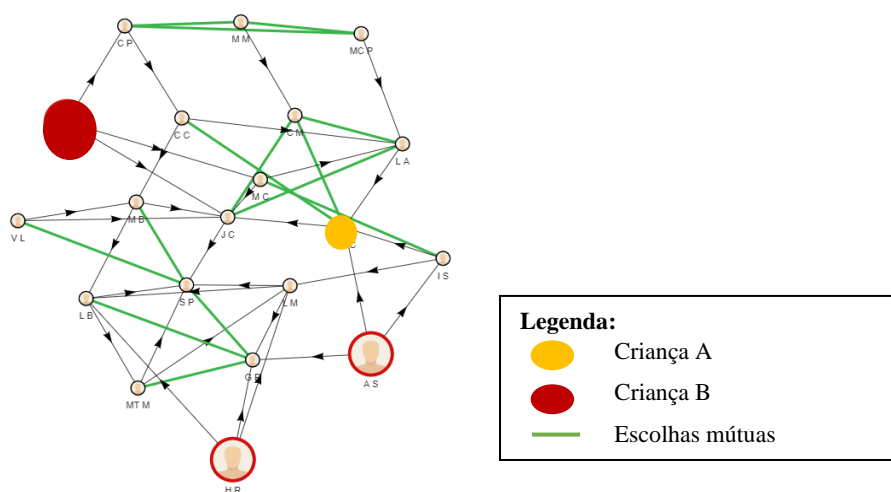
8.1.2.2. Teste sociométrico

Seguidamente, serão apresentados os resultados obtidos a partir da análise interpretativa e qualitativa do teste sociométrico aplicado (cf. Anexo R). Esta análise foi estruturada através dos sociogramas.

8.1.2.2.1. Escolha de três amigos da turma para trabalhar em sala de aula

Figura 5

Sociograma da 1.^a questão



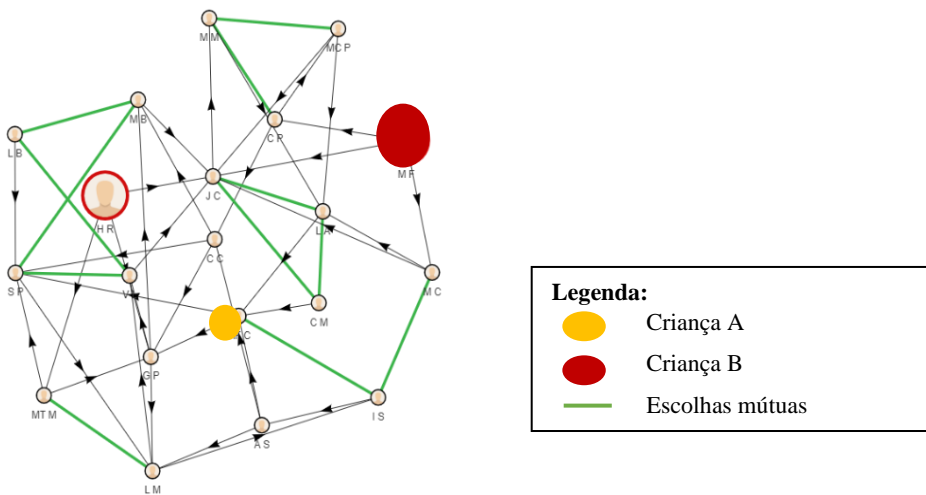
Nota. Elaborado em Beyondluna.com

Analisando a figura 5, relativamente à primeira questão – *Se tivesses de escolher três amigos da turma para brincar no recreio quais seriam?* –, torna-se evidente o facto da aluna A ser escolhida por cinco colegas de turma, sendo que destes cinco, quatro são raparigas e um é rapaz. De notar que a aluna ocupa o 4.º lugar dos alunos mais escolhidos. Para além disso, registam-se duas escolhas recíprocas entre a criança A e duas colegas. No que se refere à criança B, esta, tal como aconteceu com dois colegas do sexo masculino, não foi escolhida por nenhum elemento do grupo turma para a realização das atividades em contexto sala de aula.

8.1.2.2.2. Escolha de três amigos para brincar no recreio

Figura 6

Sociograma da 2.^a questão



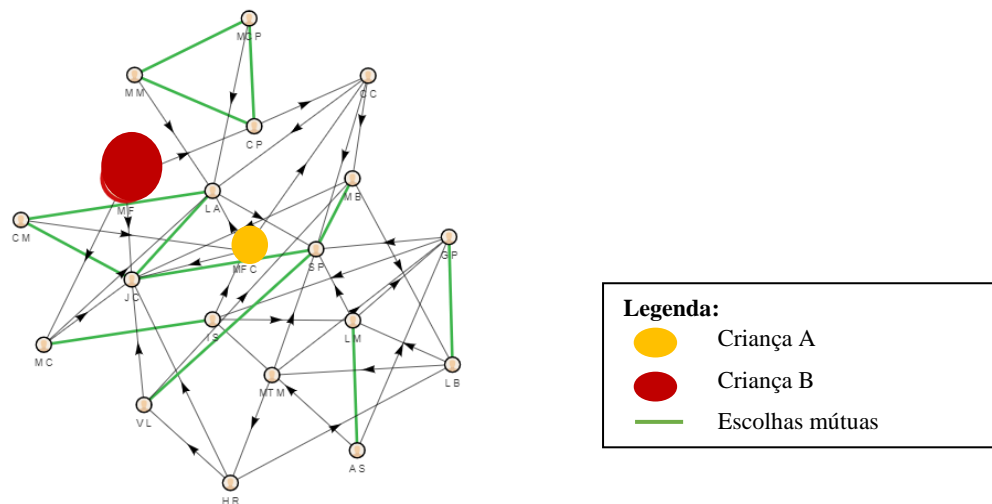
Nota. Elaborado em Beyondluna.com

Considerando os dados apresentados na figura 6, referentes à segunda questão – *Se tivesses de escolher três amigos da turma para brincar no recreio quais seriam?* –, destaca-se o facto da criança A ser escolhida por quatro colegas (dois rapazes e duas raparigas). De registar ainda que a aluna ocupa o 6.º lugar dos alunos mais escolhidos. Para além disso, a criança A é escolhida reciprocamente por um dos colegas. Relativamente à criança B, esta, a par de mais um colega, não é escolhida por nenhum aluno da turma para atividades em contexto de recreio.

8.1.2.2.3. Escolha de três amigos para uma festa de aniversário

Figura 7

Sociograma da 3.^a questão



Nota. Elaborado em Beyondluna.com

De acordo com os dados apresentados na figura 7, alusivos à terceira questão – *Se tivesses de escolher três amigos da turma para a festa do teu aniversário quais seriam?* –, é possível verificar que a criança A foi escolhida duas vezes por dois colegas, sendo que um destes era rapaz e a outra rapariga. Contrariamente às outras questões relativas ao contexto escolar, a aluna não apresenta nenhum registo de escolhas mútuas no contexto em análise. Em relação à aluna B, não é escolhida por nenhum dos colegas para uma hipotética festa de aniversário.

Analisados os resultados obtidos no teste sociométrico deste grupo e todos os sociogramas, julgamos poder inferir que a criança A, em contexto sala de aula e recreio, é um caso de popularidade, no entanto no contexto de aniversário, que envolve uma maior proximidade, está entre os rejeitados. Em relação à criança B, os resultados obtidos revelam que esta aluna é um caso de isolamento, podendo considerar-se que se enquadra no que se designa por “indiferença sociométrica”.

8.1.3. Processos de autorregulação de aprendizagens de alunos com PEA

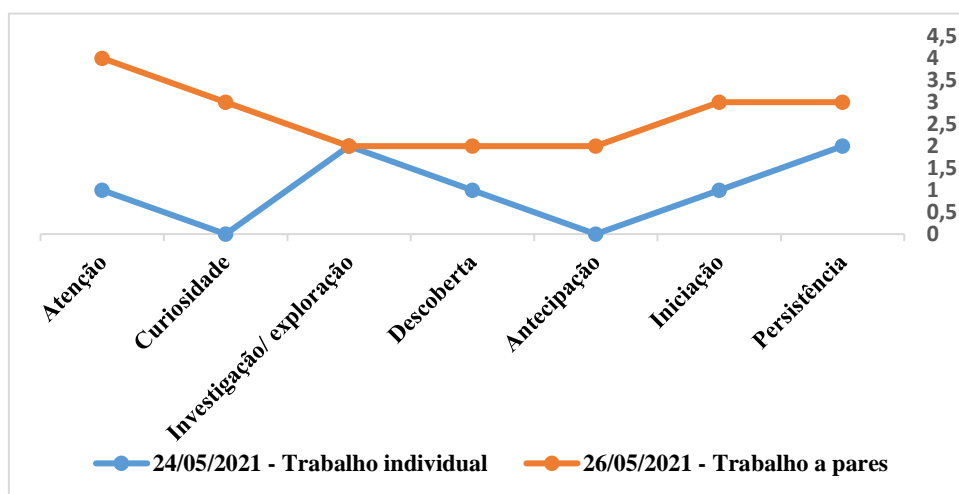
No que concerne ao terceiro objetivo, procedeu-se à análise da rotina de Tempo de Estudo Autónomo, assim como do seu instrumento de avaliação, o Plano Individual de Trabalho.

8.1.3.1. Escala de Envolvimento

Em seguida, apresentam-se os resultados da análise dos comportamentos de envolvimento da criança A e da criança B perante a rotina TEA em contexto individual e em grupo, com base na aplicação da Escala de Envolvimento da (cf. Anexo S).

Figura 8

Nível de envolvimento da criança A – Rotina de Tempo de Estudo Autónomo



Nota. Fonte própria

No que se refere ao TEA, destaca-se que a criança A em contexto de trabalho individual obtém baixos níveis de envolvimento, atingindo valores entre os 0, 1 e 2 e terminando a atividade com uma classificação final de 7, isto é envolvimento “emergente”. Veja-se o exemplo:

Durante a atividade, muitas vezes, a aluna [A] perde o foco, conversando com os colegas ou distraíndo-se com os objetivos da sua secretária.

A docente afasta-se para que a aluna realize a atividade sozinha.

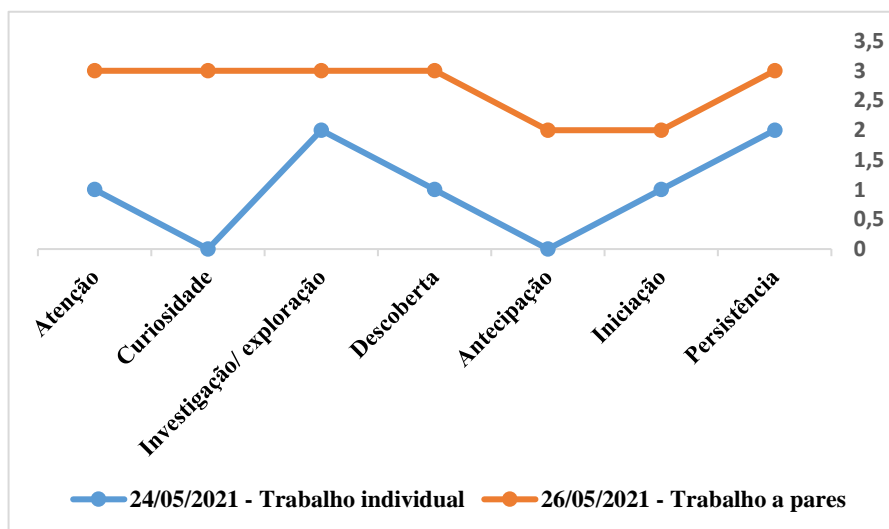
A aluna volta a brincar com o material da sua secretária. (Cf. Anexo G).

Por outro lado, em contexto de trabalho a pares, a aluna revela um nível de envolvimento superior, destacando-se a atenção, com o nível máximo (4) e atingindo uma classificação final de 21, isto é, um envolvimento frequente “na maioria das vezes”. Como é evidenciado na seguinte nota de campo:

A aluna CM apresenta algumas dúvidas sobre a escrita de algumas palavras. A aluna Mf. C [Aluna A] diz-lhe que se lembre dos casos de leitura, apontando para os cartazes afixados no quadro. (Cf. Anexo G).

Figura 9

Nível de envolvimento da criança B –Rotina de Tempo de Estudo Autónomo



Nota. Fonte própria

No que diz respeito aos resultados da criança B, é possível perceber que em contexto de trabalho individual obtém baixos níveis de envolvimento, atingindo valores entre os 0, 1 e 2 e finalizando a atividade com uma classificação final de 8, ou seja, revelando um envolvimento “emergente”. Veja-se o exemplo:

Durante a atividade a aluna [B] começa a bater com o lápis na mesa, olhando para os colegas.

A aluna começa a cantar durante a atividade, levantando-se do lugar e dirigindo-se à biblioteca da sala. (Cf. Anexo G).

Importa ainda, referir que o Tempo de Estudo Autónomo é sempre orientado pelas docentes ou pela professora estagiária.

Por outro lado, em contexto de trabalho a pares, o nível de envolvimento da aluna aumenta, oscilando os seus valores entre 2 e 3 e atingindo uma classificação final de 20, ou seja, envolve-se com os colegas “na maioria das vezes”. Tal como é possível verificar no seguinte exemplo:

O aluno VL oferece a sua ajuda para a realização da tarefa, pedido ao qual a aluna [B] responde afirmativamente.

Sempre que a aluna MR [Aluna B] encontra peças referente ao lado do puzzle que o aluno VL está a montar oferece-as ao aluno, apontando para o espaço correto da peça. (Cf. Anexo G).

Importa referir que o trabalho a pares realizado por esta criança teve sempre um cariz lúdico.

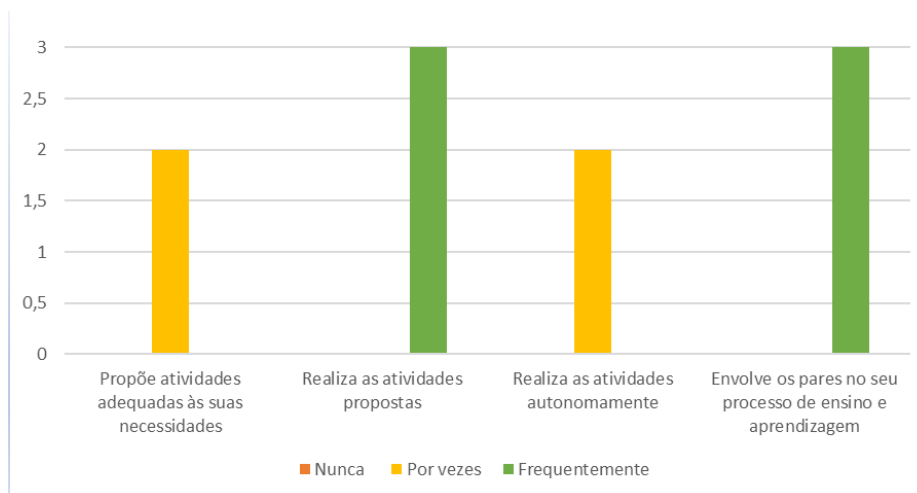
8.1.3.2. Avaliação do Plano Individual de Trabalho

Uma vez que um dos objetivos do plano de intervenção apontava para o desenvolvimento de competências de autorregulação nos alunos, importa proceder a uma análise do PIT das alunas com PEA (cf. Anexo T e U).

Note-se que a aluna B, recusou utilizar este instrumento de autorregulação, apesar de ter sido desafiada para o fazer várias vezes. Deste modo, apresenta-se apenas a avaliação do PIT da criança A, num gráfico com uma escala de 1 a 3, em que 1 significa nunca; 2 por vezes; 3 frequentemente.

Figura 10

Avaliação do Plano Individual de Trabalho - criança A



Nota. Fonte própria

De acordo com a figura 13, destaca-se que, de um modo geral, a aluna cumpre os objetivos propostos pelo PIT, obtendo o valor máximo em dois de quatro objetivos e o valor intermédio nos restantes dois. Realça-se que, no final de intervenção, a aluna A é capaz de realizar as atividades propostas e envolver os pares no seu processo de ensino e aprendizagem frequentemente.

8.2. Discussão de resultados

Nesta fase, importa proceder à discussão dos resultados obtidos, tendo por base um quadro teórico de referência e, ainda, inferindo se as crianças com PEA, atingiram os objetivos de intervenção propostos, a saber: (i) estabelecer uma relação de cooperação com os pares; (ii) estabelecer relações sociais e afetivas com os pares e (iii) regular o seu processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere ao primeiro objetivo, referente à cooperação com os pares, ocorreram evoluções expressivas, em ambas as crianças. Estes resultados são explicados pela boa relação que se foi construindo ao longo da intervenção pedagógica. Com efeito, a implementação de diversas rotinas de grupo, o estabelecimento de regras gerais e a diversidade de propostas de trabalho constituíram fatores facilitadores de um maior interesse e envolvimento dos alunos em termos gerais. No caso da aluna A, destaca-se a

evolução em todos os níveis à exceção da curiosidade que se manteve no nível 2. Tal como referido nas notas de campo da atividade (Cf. Anexo G), numa fase inicial a aluna apresentava grandes dificuldades em aceitar a opinião dos colegas de grupo; no entanto, após uma mediação inicial das professoras em sala de aula e do constante trabalho com os pares, a criança foi adquirindo esta competência, que se refletiu num nível de envolvimento bastante satisfatório nas atividades de ensino e aprendizagem com os pares, atingindo assim o objetivo de intervenção proposto. No que se refere à criança B, ressalta-se que o processo de inclusão desta criança em atividades foi bastante instável. De acordo com a análise de conteúdo realizada às entrevistas das docentes (cf. Anexo L e M), o trabalho com esta aluna, depende, maioritariamente, da sua estabilidade emocional. Contudo, apesar de não ter atingido o objetivo de intervenção proposto, o percurso da aluna foi pautado por momentos bastante positivos relativamente à cooperação com os pares em sala de aula. Em conformidade com a figura 2, é possível perceber a evolução que a aluna apresentou na rotina da Situação Problemática; contudo, apesar de apresentar, ainda, níveis de envolvimento emergentes e pouca interação com os pares, importa destacar o ponto de partida, lembrando que inicialmente se recusava a realizar a atividade com os pares.

Perante estas situações, de acordo com o DUA, o docente deve ser flexível, proporcionando aos alunos diferentes formas de envolvimento (Center for Applied Special Technology (CAST), 2021). Neste sentido, ao longo da intervenção, a vontade da criança foi sempre respeitada, e, por vezes, permitiu-se o trabalho individual à criança B. Neste caso, apesar de a aluna não ter atingido o objetivo de intervenção, é de sublinhar a evolução havida, sabendo que a inclusão da criança neste tipo de atividades é um processo demorado, mas exequível.

Quanto ao segundo objetivo, relativo às relações sociais e afetivas, é evidente o grande contraste na interação com pares, verificado entre as duas alunas. No caso da aluna A, esta revela um nível de envolvimento nas atividades promotoras de relações sociais e afetivas bastante satisfatório, aspeto evidente nos resultados do teste sociométrico que a colocam entre uma das alunas mais escolhidas para o trabalho em sala de aula e para as atividades no recreio. Já a aluna B, apresenta uma postura de recusa de interações com os pares, e tal situação permite compreender os resultados obtidos no teste sociométrico que

apontam para algum isolamento face às relações sociais nos diversos contextos. O diferente nível de desenvolvimento verificado nas duas alunas poderá ser compreendido/explicado tendo em conta a sua história pessoal. Após o diagnóstico, a criança A beneficiou de uma intervenção precoce, com recurso a diversos especialistas, no sentido de colmatar as principais características associadas à sua problemática, o que, consequentemente se refletiu nos avanços na aquisição da linguagem e nas competências de socialização adquiridas. No caso da criança B, o facto de não ser acompanhada por uma equipa de intervenção precoce poderá ter dificultado o processo de desenvolvimento da aluna em diversos aspetos, principalmente interação social .

A intervenção precoce em crianças com uma PEA assume-se como um aspeto imprescindível e essencial ao desenvolvimento da criança. Esta ideia é corroborada por Siegel (2008) ao referir que a intervenção precoce em PEA desempenha um papel fundamental na prevenção de resultados negativos e na maximização de oportunidades de desenvolvimento. A este respeito, alguns autores sublinham que, “quanto mais cedo o diagnóstico for feito e a terapia comportamental for iniciada, melhores serão os resultados a longo prazo” (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003, p. 148). Para além disso, o facto de a aluna B ter passado dois períodos letivos onde o horário dedicado à Educação Especial era realizado fora da sala de aula, contribuiu para esta escassa interação social com os colegas. Neste sentido, destaca-se o facto de apenas a aluna A ter alcançado o objetivo de intervenção proposto. No entanto, importa valorizar a evolução da criança B, que devido ao seu contexto histórico apresenta mais entraves à socialização, mas ainda assim, é capaz de fazer avanços, tal como é evidente na entrevista à professora titular (Cf. Anexo L), onde a mesma refere que no período final de intervenção, esta aluna B sentou-se pela primeira vez no recreio para fazer um desenho com as colegas.

Em relação ao terceiro objetivo, referente à autorregulação das aprendizagens, verificou-se, em ambos os casos, uma discrepância entre o nível de envolvimento das crianças nas atividades de cariz individual e em grupo. Tal como expresso nas figuras 8 e 9, os níveis de envolvimento aumentam, quando a tarefa proposta é realizada a pares. No caso da criança A, esta elegeu para trabalhar a colega com quem tem uma boa relação social e afetiva. Contudo, a criança B foi abordada pelo colega para participar na atividade iniciada por ela, abordagem à qual a aluna respondeu afirmativamente. Esta atitude por

parte da criança revela que, cada vez mais, a interação com os pares é perspectivada como algo positivo; com efeito, apesar de a interação ser bastante limitada, a partilha de materiais e objetos é, no nosso entender, um grande passo para esta criança. Para além disso, outro fator explicativo deste maior envolvimento por parte das alunas nas atividades deve-se ao cariz lúdico das mesmas.

Quanto à autorregulação das aprendizagens importa ainda sublinhar que a criança A, cumpre os objetivos propostos pelo PIT, demonstrando uma evolução constante no que se refere ao planeamento e cumprimento das atividades propostas. Já a criança B não conseguiu de todo realizar o seu PIT semanal, mesmo perante a adaptação realizada, na qual se integraram sobretudo tarefas onde o sucesso era previsível.

Assim, com base nos resultados obtidos e retomando a ideia apresentada por Correia (2005), o trabalho cooperativo assume-se como uma forma de intervenção crucial à prática docente, uma vez que, para além de proporcionar aos alunos com PEA o desenvolvimento de comportamentos de interação social e afetiva com os restantes alunos, promove, igualmente, uma aprendizagem cooperativa, assente no respeito e entreajuda. Importa sublinhar que a implementação deste tipo de trabalho deve ter em consideração fatores como: especificidades da criança, atividade proposta e par escolhido para as interações.

9. CONCLUSÕES

| | " | | " |

No presente capítulo irão ser apresentadas as conclusões do estudo *O contributo dos pares no processo de inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no 1.º ano de Escolaridade*”, tendo como referência os objetivos delineados para o mesmo. Além disso, serão ainda referidos os constrangimentos no desenvolvimento do estudo, assim como as recomendações para investigações futuras.

A investigação educativa realizada tinha como objetivo geral *Verificar em que medida o trabalho com pares contribui para o processo de inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo 1.º ano de Escolaridade*. Para alcançar o objetivo foi utilizada uma metodologia inspirada na Investigação-Ação, na qual se recorreu a diversas técnicas de recolha de dados, nomeadamente, a análise documental, a observação participante, a entrevista e o teste sociométrico.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, – *implementar atividades facilitadoras da cooperação com pares* – considera-se que este foi parcialmente atingindo, uma vez que no fim do período de intervenção, apenas a criança A é capaz de *estabelecer uma relação de cooperação com os pares*. Para tal contribuiu significativamente o plano de ação delineado, uma vez que permitiu o trabalho a pares ou em pequenos grupos em diversos momentos. Para além disso, a diversidade de atividades propostas, aliada a rotinas semanais assumiu-se como um fator de motivação, principalmente para a criança A, dado que a novidade implicava entusiasmo. Quanto à criança B, importa referir que apresentou alguma evolução na cooperação com pares, ainda que pouco expressiva e marcada pela instabilidade. No que se refere, ainda a esta criança destaca-se a imprevisibilidade dos seus comportamentos, o que faz com que as docentes tenham de intervir em função do que a criança permite fazer, isto é, sem um planeamento prévio.

Relativamente ao segundo objetivo específico – *proporcionar situações facilitadoras do desenvolvimento de relações sociais e afetivas com os pares* – realça-se, de novo, a elevada disparidade de desempenho das alunas no que respeita às interações sociais com o grupo turma. Com efeito, *estabelecer relações sociais e afetivas com os pares* foi um objetivo parcialmente alcançado, dado que, apenas a criança A é capaz de estabelecer e manter interações sociais com os pares. Tal situação poderá compreender-se através da análise do percurso pessoal de cada uma delas, sendo possível inferir que a

intervenção precoce em alunos com PEA, como foi o caso da aluna A, pode, efetivamente, reduzir fragilidades associadas à problemática, promovendo, em simultâneo, um desenvolvimento de competências sociais. Assim sendo, o facto da criança B não ter beneficiado de nenhuma intervenção prévia, pode justificar as dificuldades encontradas no atual processo de inclusão. No que diz respeito ao percurso escolar, importa referir que esta aluna começou a beneficiar de horário de apoio na sala de aula, apenas na fase inicial da nossa intervenção, aspeto que contribuiu para poder dar os primeiros passos no seu processo de inclusão social. Contudo, a presença das professoras de apoio em sala de aula, com toda uma intervenção centrada na aluna, por vezes, provocou reações adversas na criança, como agitação, birras, recusa em trabalhar. Já a participação da professora titular no processo de inclusão tem permitido a diminuição destes comportamentos.

No que diz respeito ao terceiro objetivo – *equacionar estratégias facilitadoras de autorregulação em crianças com PEA* – em consonância com os anteriores, foi parcialmente atingido, uma vez que, apenas a aluna A é capaz de *regular o seu processo de ensino e aprendizagem*.

A análise do desempenho das alunas ao longo da intervenção, conduziu-nos a outra conclusão: o nível de envolvimento das crianças com PEA nas atividades de cariz individual é fraco ou emergente, no entanto, nas atividades a pares verifica-se um aumento do envolvimento. Conclui-se, portanto, que o trabalho cooperativo pode constituir uma estratégia essencial quando se pretende o envolvimento dos alunos com PEA nas atividades.

Com base nestas conclusões, julgamos que o desenvolvimento de práticas inclusivas e de cooperação entre crianças com PEA e os seus colegas de turma, permitiu verificar o contributo do trabalho a pares, para o envolvimento das crianças nas atividades propostas e, conseqüentemente, para o processo de inclusão escolar.

Em tom de conclusão, destaca-se a importância da ação do professor na implementação de metodologias de ensino facilitadoras da inclusão, da participação e da aprendizagem para todos. Isto porque, as duas crianças em estudo, apesar de possuírem uma problemática semelhante, apresentavam comportamentos bastante diferentes. Com efeito, a preocupação do professor deve centrar-se nesses aspetos, assegurando, assim, o sucesso de todos os alunos. Trabalhar com crianças com NEE permite perceber a

necessidade de atender às necessidades específicas de cada criança, reduzindo as barreiras de ensino e privilegiando uma atitude positiva ao acreditar que todas as crianças tem a capacidade de aprender (Lopéz, 2012; King-Sears, 2014; Domings, Crevecoeur & Ralabate, 2014; Rapp, 2014 citados por Madureira, 2018).

Apresentadas as principais conclusões do estudo, afigura-se importante referir como principal limitação o escasso tempo para a sua concretização. Ao tratar-se de uma Investigação-Ação, acreditamos que a investigação beneficiaria de uma intervenção mais duradora, uma vez que esta terminou quando a aluna B começou a mostrar algumas evidências de progresso.

Para além disso, a situação pandémica atual, colocou bastantes entraves às atividades em grupo, uma vez que era necessário seguir um conjunto de regras que limitam as interações sociais.

Após o período de intervenção, em conversa com a professora titular foi possível constatar que a partida das estagiárias constituiu uma mudança brusca na rotina da criança B, o que, conseqüentemente, fez com que houvesse um retrocesso nas atitudes e comportamentos da mesma, mostrando uma maior agitação.

Esta situação sugere a necessidade de se desenvolverem práticas e estudos que facilitem nos alunos com PEA uma gestão adequada das emoções. Que práticas poderão promover a aquisição de competências sociais e afetivas em crianças com PEA, constitui a questão que julgamos que poderá fundamentar investigações futuras neste domínio.

10. REFLEXÃO FINAL

| | " | | " |

Finalizada a prática de intervenção pedagógica, importa refletir e analisar sobre as práticas adotadas, de forma a identificar os aspetos positivos e negativos, com o intuito de perspetivar melhorias nas práticas praticadas. Em conformidade com esta afirmação, Oliveira & Serrazina (2002) reforçam a ideia de que “os professores que reflectem em acção e sobre a acção estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino” (p. 34).

Assim, finalizado o presente relatório, importa analisar criticamente: (i) o contributo da prática pedagógica nos dois ciclos; (ii) o contributo da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais; (iii) os aspetos significativos no desenvolvimento pessoal e profissional; e (iv) as dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

No que diz respeito ao primeiro aspeto, o contributo da prática pedagógica nos dois ciclos, importa referir que a experiência no 1.º e no 5.º ano de escolaridade é imprescindível à formação docente, uma vez que, para além do contacto com diversas práticas pedagógicas, proporciona um panorama geral dos desafios atuais que a educação implica. Sendo anos de escolaridade em início de ciclo, ambos os contextos de estágio exigem do docente flexibilidade e capacidade de adaptação às necessidades dos grupos. No que se refere ao 1.º CEB, este ficou marcado pela diferenciação pedagógica. Dada a heterogeneidade do grupo, durante o período de intervenção, houve a necessidade de diferenciar o trabalho realizado, de modo a atender às necessidades de todo o grupo e, permitindo, assim, “a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de *savoir-faire* heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns” (Gomes, citado por Henrique, 2011, p. 170). Neste sentido, este contexto assume-se como promotor de competências de gestão curricular e gestão de grupo, através da implementação de rotinas e instrumentos de autorregulação como o TEA, o PIT e o Conselho de Cooperação. No que se refere à prática desenvolvida em 2.º CEB, esta caracterizou-se pela inovação pedagógica. A situação pandémica atual ‘forçou’ os intervenientes da ação educativa a repensar as suas abordagens pedagógicas, adaptando-as ao mundo digital. Desta forma, este estágio caracteriza-se pelo recurso a novas metodologias promotoras do envolvimento dos alunos.

Quanto ao segundo aspeto – o contributo da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais –, destaca-se a importância da formação de professores investigadores para a promoção de um ensino de qualidade. Esta ideia é reforçada no Relatório Mundial de Educação da UNESCO (1998) que afirma

Se bem que as condições de ensino e aprendizagem sejam importantes, os professores são centrais na questão da qualidade e relevância da educação. O modo como são formados e preparados para o seu trabalho constitui um indicador crítico do tipo de qualidade e relevância educativa que se procura (p. 86).

Com efeito, a investigação permite desenvolver competências científicas, tais como: a aquisição de conhecimentos e capacidades de investigação – recolha e tratamento de dados –, o desenvolvimento de pensamento crítico e autónomo, sustentado por um quadro teórico de referência. Ainda do processo investigativo, emergem novas perspetivas sobre determinados tópicos da área da Educação (Neves et al., 2016), formando, assim, docentes capazes de delinear uma intervenção pedagógica inovadora.

Relativamente ao terceiro aspeto, os aspetos significativos no desenvolvimento pessoal e profissional, é importante referir que a PES II contribui para a construção da identidade profissional docente, visto que, durante o período de observação, é possível observar e analisar as práticas educativas de diversos docentes, o que, conseqüentemente, promove o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da função de docente como por exemplo, gestão curricular, gestão do tempo, gestão do grupo, a organização e planificação das atividades, organização do espaço e processos de regulação e avaliação das aprendizagens. Para além disto, ainda no âmbito da ação do docente, é imprescindível observar o modo como é gerida a relação pedagógica. Em conformidade com Delors (2005), a relação professor-aluno que é estabelecida é essencial para o processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, o estagiário deve ter como finalidade o conhecimentos dos seus alunos, assim como das suas especificidades, de modo a promover uma boa relação pedagógica promotora do sucesso dos mesmos.

No que respeita ao quarto aspeto – as dimensões a melhorar no exercício da profissão docente –, assume-se como pertinente uma melhoria a nível da diferenciação pedagógica e gestão curricular. Em relação à diferenciação pedagógica, destaca-se a

heterogeneidade das turmas atualmente. Neste sentido, e de acordo com as conclusões deste estudo, o docente deve atuar no sentido de promover o envolvimento e a participação de todos os alunos, garantindo o sucesso dos mesmos na vida escolar. No que concerne à gestão curricular, destaca-se a importância de uma abordagem interdisciplinar proporcionando aos alunos uma compreensão de maior dos conteúdos abordados e, promovendo, assim momentos de aprendizagens significativas.

Em tom de conclusão, refere-se que o percurso de intervenção pedagógica e a investigação desenvolvida assumem-se como fatores essenciais à formação docente, na medida em que proporcionam uma intervenção sustentada em práticas de ensino inovadoras, integrando e transformando os saberes disciplinares adquiridos em toda a formação académica em saberes profissionais, perspectivando, assim, práticas educativas adequadas a todos os alunos. Desta forma, considera-se pertinente a formação de professores que privilegiem abordagens “na qual o facto do professor acreditar que o aluno pode aprender promove a autoestima e autoconfiança da criança, facilitando assim a emergência de uma igual crença no seu processo de ensino e aprendizagem” (Madureira, 2018, p. 48)

REFERÊNCIAS

| | " | | " | | "

- Abrantes, P. & Araújo, F. (2002). *A avaliação das aprendizagens no Ensino Básico: das conceções às práticas*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores, 1*, 21-30.
- Almeida, P. (2014). *A influência de um Programa de Treino de Pares no desenvolvimento de interações sociais, numa criança com Perturbação do Espectro do Autismo*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Coimbra] Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11824/1/PAULA_ALMEIDA.pdf
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-IV: Manual de Diagnóstico e Estatístico das Transtornos Mentais*. Artmed.
- Baptista, I. (Coord.) (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica*. Carta Ética. Consultado em <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Edições 70, Lda.
- Bento, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspectivas dos alunos do 5.º ano (2.º ciclo). In J. Sousa & C. Fino (Eds.) *A escola sob suspeita* (pp. 375- 384). Edições Asa.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64 (7), 40-43.
- Bessa, N. e Fontaine, A. (2002). *Cooperar para Aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.
- Bondy, A. S., & Frost, L. A. (1994). The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior*, 9(3), 1–19.
- Borges, I. C. N. (2011), *O papel dos pares na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Coimbra].
Repositório Comum.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11383/4/ISABEL_BORGES.pdf.
- Bosa & Callias (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia Reflexiva Crítica*, 13, 167-177.
- Bruner, J. S. (1999). *Para um Teoria da Educação*. Relógio D'Água Editores.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa De Educação*, 24(1), 07–34.
- Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto Editora.
- Carpenter, B; Egerton, J.; Cockbill, B.; Bloom, T.; Fotherigham, J.; Rawsan, H. & Thistlethwaite, J. (2015). *Engaging Learners with Complex Learning Difficulties and Disabilities*, Routledge.
- Center for Applied Special Technology (CAST) (2021). Consultado em <https://www.cast.org/>.
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do Adolescente*. Artmed.
- Coleta, N. & Fernandes, P. (2017). Tutoria de pares com alunos com perturbações do espectro do autismo: uma via para a inclusão? *Revista Educação Especial em Debate*, 2 (3), 61-84.

- Correia, O. B. (2005). *A aplicabilidade de um programa de intervenção precoce em crianças com possível risco autístico*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Repositório Pontifícia Universidade Católica. https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7825/7825_1.PDF.
- Corsaro, W. (1997) *The sociology of childhood*. Pine Forge.
- Costa, A. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. In *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 25-36.). Conselho Nacional de Educação.
- Coutinho, C. P. (2020). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 193
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 4
- Direção-Geral da Educação (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação (2021). *Educação Inclusiva*. <https://www.dge.mec.pt/educacao-inclusiva>.
- Direção-Geral da Educação (2021). *Fénix*. <http://www.dge.mec.pt/fenix>.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: normas orientadoras*. Editorial do Ministério da Educação.
- DiSalvo, C., & Oswald, D. (2002). Peer-Mediated Interventions to Increase the Social Interaction of Children with Autism: Consideration of Peer Expectancies. In *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 46 (4), 198-207.

- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de professores*. Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. INIC.
- Farinha, J. (2005). *Psicologia da Educação – para uma abordagem ecossistémica da relação educativa*. Escola Superior de Educação Universidade do Algarve.
- Ferreira, A. P., Madureira, I. P. (2015) Práticas de inclusão de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo no 1º Ciclo. In S., Pereira, M. Rodrigues, A., Almeida, C. Pires, C. Tomás, C. Pereira. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. (133-142) Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.
- Foxx, R. M. (2008). Applied behavior analysis treatment of autism: The state of art. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of America*, 28, 821-834.
- Garcia, T., & Rodrigues, C. (1997). A criança autista. Em R. Bautista, *Necessidades educativas especiais* (pp. 249-270). Dinalivro.
- Gaudere, C. E. (1997). *Autismo e Outros Atrasos Do desenvolvimento: Guia Prático para pais e profissionais*. Revinter.
- Green, V. A., Pituch, K. A., Itchon, J., Choi, A., O'Reilly, M., & Sigafos, J. (2006). Internet survey of treatments used by parents of children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 70–84.
- Harris SL. (2011). Intervenções em autismo. In Tremblay R, Barr R, Peters R, Boivin M, (Eds.) *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*. Centre of Excellence for Early Childhood Development; 1-5.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto Editora.

- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187.
- Lessard-Hébert, Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.
- Madureira, I. (2018). Desenho Universal para a aprendizagem e pedagogia inclusiva - sua pertinência na escola atual. In Mendes, E.G., Almeida, M.A. e Cabral, L.S. A. (Orgs). *Perspectivas Internacionais da Educação Especial e Educação Inclusiva* (pp.35-52). ABPEE.
- Marques, C. E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo: Ensaio de uma Mestrado em Educação Especial intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Quarteto Editora.
- Marques, T. (2002). Autismo: que intervenção? *Cidade Solitária*, 8, 99-104.
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. 46 S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. N. C. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Mendes, L. (2005). Avaliação: um processo partilhado. *Escola Moderna*, 24(5), 5-13.
- Monteiro, M. I. (2000). Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: Um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa. Braga: Universidade do Minho.
- Muñoz, J. (2015). Aspectos psicoevolutivos associados al transtorno del espectro autista. In Justicia M. & Sánchez, M. (Coords.) (2015). *Transtornos del desarrollo infantil* (pp. 121-137). Pirámide.
- Neves, L., Coutinho, C. & Loureiro, M. (2016). Competências relacionadas com metodologias de investigação em educação: percepções de um painel de especialistas de cinco universidades portuguesa. *Indagatio Didactica*, 8 (5), 8-24.

- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 1-26.
- Northway, M. L., & Weld, L. (1976). *Testes sociométricos*. Livros Horizonte.
- Nunes, C., Madureira, I., (2015) Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143.
- Oliveira, C. (1999). *Os jovens e os seus pares – Estudo sociométrico e psicopatológico de uma população escolar*. [Dissertação de Doutoramento, Universidade de Coimbra] Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.12/1652>
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Universidade Aberta.
- Delors, J. (2005). *Educação, um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Asa editores.
- Ozonoff S., Rogers S. & Hendren R. (2003). *Perturbações do Espectro do Autismo: Perspectivas da investigação actual*. Climepsi Editores.
- Pereira, A. M. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Portalegre*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6133/1/Ana%20Margarida%20Pereira.pdf>
- Pombo, O. (2008). Epistemologia da interdisciplinaridade. *Revista Ideação*, 10(1) 9-40.
- Portaria n.º 960/98, 10 de novembro. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 260
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.ª ed.). Gradiva.
- Rapp, W. H. (2014). *Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners*. Paul Brookes Publishing.

- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2011). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1, 3-20.
- Rodrigues, D. (2001). Educação e diferença: *Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora.
- Roldão, M. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências — As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 05, 127-142.
- Serralha, F. (2007). Trabalho em Projetos. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Lisboa] pp. 166-174. Universidade Católica.
- Siegel B. (2008). *O mundo da criança com autismo: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto Editora.
- Silva, A. (2017). *Das Concepções às Práticas de Diferenciação Pedagógica no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Instituto Politécnico de Lisboa. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8524/1/RelatorioFinal_AnaIsabelSilva.pdf
- Silva, I. (2005). *Projetos e aprendizes*. Atas do 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo. Areal Editores.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertação, teses e relatórios*. Pactor.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade – Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais*. Instituto De Inovação Educacional.

Unesco (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança – Relatório Mundial de Educação*. Edições Asa.

Wing, L & Gould, J. (1979). Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9 (1), 11-29.

ANEXOS

| | " | | " | | "

ANEXO A
Grelhas de diagnose 1.º CEB

| | " | | " | | "

Tabela A1

Diagnose relativa à área de Português

Português																				
Descritores	Alunos																			
	A.S.	C.C.	C.P.	C.M.	G.P.	H.R.	I.S.	J.C.	L.A.	L.B.	L.M.	Ma.C.	M.B.	M.M.	M.P.	M.C.	Ma.M.	M.F.	S.P.	V.L.
Domínio: Oralidade																				
Interação discursiva																				
Escuta os outros e esperar pela sua vez para falar.	3	3	2	3	2	1	3	2	3	3	2	2	1	3	3	3	2	a)	2	2
Responder adequadamente a perguntas.	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	a)	3	3
Formular perguntas e pedidos.	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	a)	3	3
Compreensão e Expressão																				
Fala de forma audível.	3	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	a)	3	3
Articula corretamente palavras.	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	a)	3	3

Usa vocabulário adequado ao tema e à situação.	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	a)	3	2
Refere o essencial de um pequeno texto ouvido.	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	a)	3	3
Partilha ideias e sentimentos.	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	a)	3	3
Domínio: Leitura e Escrita																				
Consciência fonológica e habilidades fonémicas																				
Conta o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas.	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	a)	3	3
Indica desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema.	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	a)	3	3
Alfabeto e grafemas																				

Nomeia a totalidade das letras do alfabeto e pronuncia os respectivos segmentos fónicos.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	a)	3	3
Faz corresponder as formas minúscula e maiúscula da maioria das letras do alfabeto.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	a)	3	3
Escreve pelo menos metade dos dígrafos e ditongos, quando solicitados pelo valor	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	a)	3	3

fonológico correspondente.																				
Fluência da leitura: velocidade, precisão e prosódia																				
Lê um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas.	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	a)	3	3
Compreensão de texto																				
Lê pequenos textos narrativos, informativos e descritivos; poemas e banda desenhada.	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	a)	3	3
Reconhece o significado de novas palavras.	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	a)	3	3
Relaciona diferentes informações	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	a)	3	3

contidas no mesmo texto.																				
Identifica o tema ou o assunto do texto.	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	a)	3	3
Refere, em poucas palavras, aspectos nucleares do texto.	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	a)	3	3
Interpreta as intenções e as emoções das personagens de uma história.	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	a)	3	3
Ortografia e pontuação																				
Escreve corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV, em situação de	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	a)	3	3

ditado.																				
Elabora e escreve uma frase simples.	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	a)	3	3
Identifica e utiliza adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final e ponto de interrogação.	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	a)	3	3
Produção escrita																				
Legenda imagens.	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	a)	3	3
Escreve textos de 3 a 4 frases.	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	a)	3	3

Tabela A2

Diagnose relativa à área de Matemática

Matemática																				
Descritores	Alunos																			
	A.S.	C.C.	C.P.	C.M.	G.P.	H.R.	I.S.	J.C.	L.A.	L.B.	L.M.	Ma.C.	M.B.	M.M.	M.P.	M.C.	Ma.M.	M.F.	S.P.	V.L.
Números e Operações																				
Números naturais																				
Verifica que dois conjuntos têm o mesmo número de elementos ou determina qual dos dois é mais numeroso.	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	a)	3	3
Efetua contagens progressivas e regressivas envolvendo números até cem.	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	a)	3	3

Sistema de numeração decimal																					
Designa dez unidades por uma dezena.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	a)	3	3
Sabe que os números naturais entre e são compostos por uma dezena e uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito ou nove unidades.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	a)	3	3
Lê e representar qualquer número natural até 100, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem.	3	2	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	a)	3	3	
Compara números naturais até 100 tirando partido do valor	3	2	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	a)	3	3	

posicional dos algarismos e utilizar corretamente os símbolos < e >.																				
Adição																				
Efetua adições envolvendo números naturais até 20, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	a)	3	3
Adiciona fluentemente dois números de um algarismo.	3	1	2	1	3	2	3	3	2	3	3	1	2	3	2	3	3	a)	3	3
Decompõe um número natural inferior a 100 na soma das	3	1	2	1	3	2	3	3	2	3	3	1	2	3	2	3	3	a)	3	3

dezenas com as unidades.																				
Decompõe um número natural até 20 em somas de dois ou mais números de um algarismo.	3	1	2	1	3	2	3	3	2	3	3	1	2	3	2	3	3	a)	3	3
Adiciona mentalmente dois números.	3	1	2	1	3	2	3	3	2	3	3	1	2	3	2	3	3	a)	3	3
Adiciona dois quaisquer números naturais cuja soma seja inferior a 100, adicionando dezenas com dezenas e unidades com unidades.	3	1	2	1	3	2	3	3	2	3	3	1	2	3	2	3	3	a)	3	3
Resolve problemas de um passo	3	1	2	1	3	2	3	3	2	3	3	1	2	3	2	3	3	a)	3	3

envolvendo situações de juntar ou acrescentar.																				
Subtração																				
Efetuar subtrações envolvendo números naturais até 20 por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.	3	2	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	a)	3	3
Efetuar a subtração de dois números por contagens progressivas ou regressivas.	3	2	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	a)	3	3
Subtrair de um número natural até 100 um dado	3	1	2	1	3	2	3	3	2	3	3	1	2	3	2	3	3	a)	3	3

número de dezenas																				
Efetua a subtração de dois números naturais até 100, decompondo o subtrativo em dezenas e unidades.	3	1	2	1	3	2	3	3	2	3	3	1	2	3	2	3	3	a)	3	3
Resolver problemas de um passo envolvendo situações de retirar, comparar ou completar.	3	1	2	1	3	2	3	3	2	3	3	1	2	3	2	3	3	a)	3	3
Geometria e Medida																				
Figuras geométricas																				
Identifica pares de segmentos de reta com o mesmo	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	a)	3	3

comprimento como aqueles cujos extremos estão à mesma distância e saber que são geometricamente iguais.																				
Reconhece partes planas de objetos em posições variadas.	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	a)	3	3
Identifica, em objetos, retângulos e quadrados.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	a)	3	3
Identifica, em objetos e desenhos, triângulos, retângulos, quadrados,	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	a)	3	3

circunferências e círculos.																				
Identifica cubos, paralelepípedos retângulos, cilindros e esferas.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	a)	3	3

Tabela A3

Diagnose relativa à área de Estudo do Meio

Estudo do Meio																				
Descritores	Alunos																			
	A.S.	C.C.	C.P.	C.M.	G.P.	H.R.	I.S.	J.C.	L.A.	L.B.	L.M.	Ma.C.	M.B.	M.M.	M.P.	M.C.	Ma.M.	M.F.	S.P.	V.L.
Sociedade																				
Conhece datas e factos significativos da sua história individual que concorram para a construção do conhecimento de si próprio.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	a)	3	3
Estabelece relações de anterioridade, posterioridade e	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	a)	3	3

simultaneidade na descrição de situações do cotidiano e ou da sua história pessoal, numa linha do tempo.																				
Sociedade/ Natureza/ Tecnologia																				
Desenha mapas e itinerários simples de espaços do seu cotidiano, utilizando símbolos, cores ou imagens na identificação de elementos de referência.	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	a)	3	3
Sabe colocar questões, levanta hipóteses, faz inferências, comprova	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	a)	3	3

resultados e sabe comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento.																				
Manifesta atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	a)	3	3

Legenda:

1 Nunca/ Com dificuldade

2 Por vezes/ Com alguma dificuldade

3 Frequentemente/ Sempre/ Sem dificuldade

a) Aluno com trabalho diferenciado

ANEXO B

Processos e instrumentos de avaliação 1.º CEB

| | " | | " |

Tabela B4*Processos e instrumentos de avaliação- 1.º CEB*

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação	Intervenientes	Técnicas	Instrumentos	
1. Utilizar diferentes estratégias de cálculo mental na adição e na subtração	1.1. Representa as estratégias de cálculo mental; 1.2. Mobiliza as propriedades da adição e subtração no cálculo mental; 1.3. Mobiliza as propriedades da adição e subtração na resolução de problemas; 1.4. Compõe e decompõe números em somas e diferenças.	Professora Alunos	Observação direta	Notas de campo Grelhas de registo da avaliação Produções dos alunos	
2. Desenvolver a expressão e comunicação oral	2.1. Expressa a sua opinião; 2.2. Faz comentários pertinentes; 2.3. Organiza um discurso coerente; 2.4. Realiza apresentações orais formais.		Feedback dos alunos		Autoavaliação das estagiárias
3. Desenvolver a autonomia e a cooperação na realização das atividades propostas em sala de aula	3.1. Gere e organiza o trabalho durante o TEA; 3.2. Cooperar com o par ou grupo; 3.3. Cumpre com autonomia as tarefas propostas.		Autoavaliação dos alunos		PIT

ANEXO C

Avaliação dos objetivos do
PI - 1.º CEB

| | " | | " |

Figura C1

Resultados obtidos relativos ao objetivo Utilizar diferentes estratégias de cálculo mental na adição e subtração

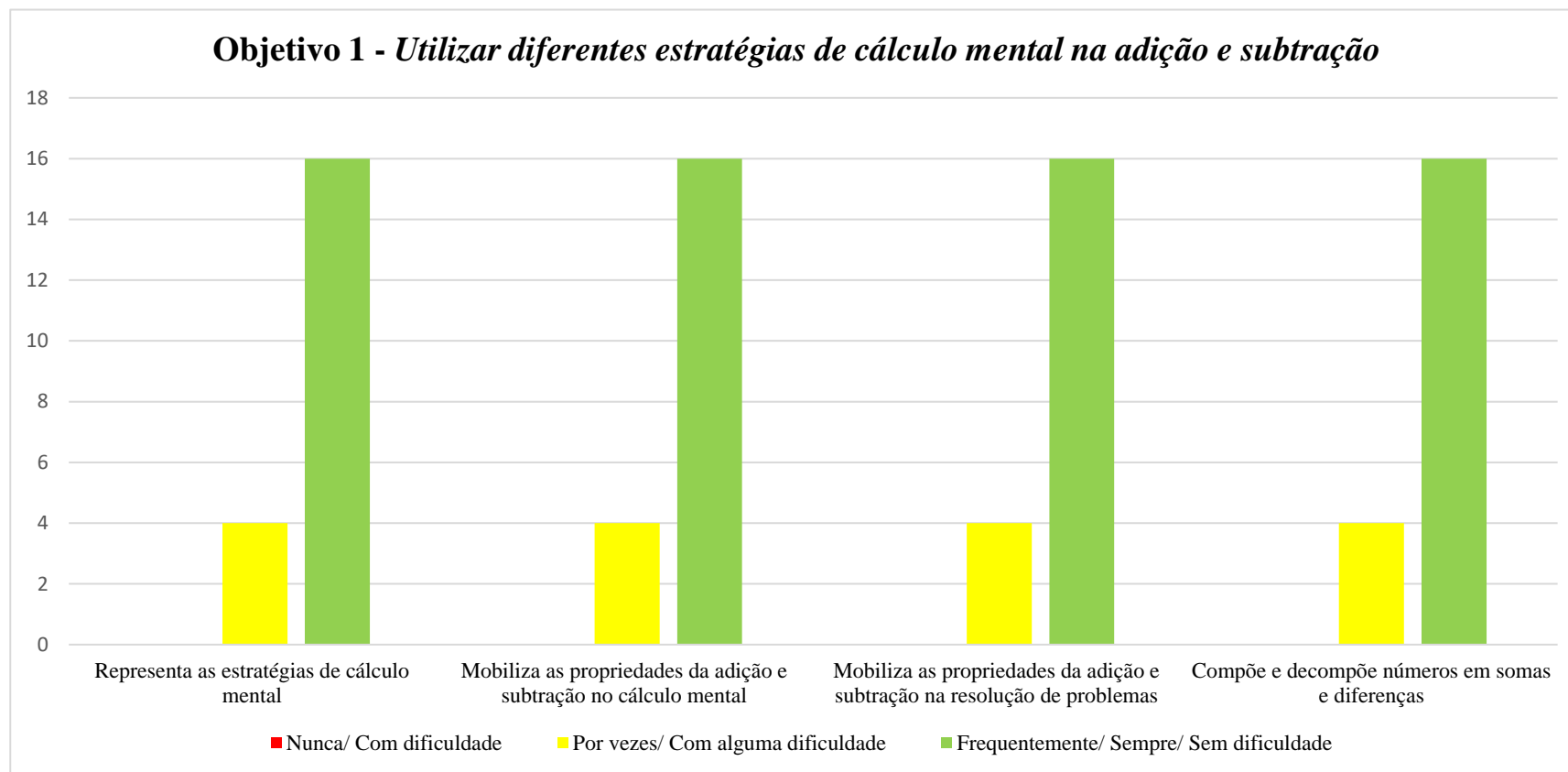


Figura C2

Resultados obtidos relativos ao objetivo Desenvolver competências de comunicação oral

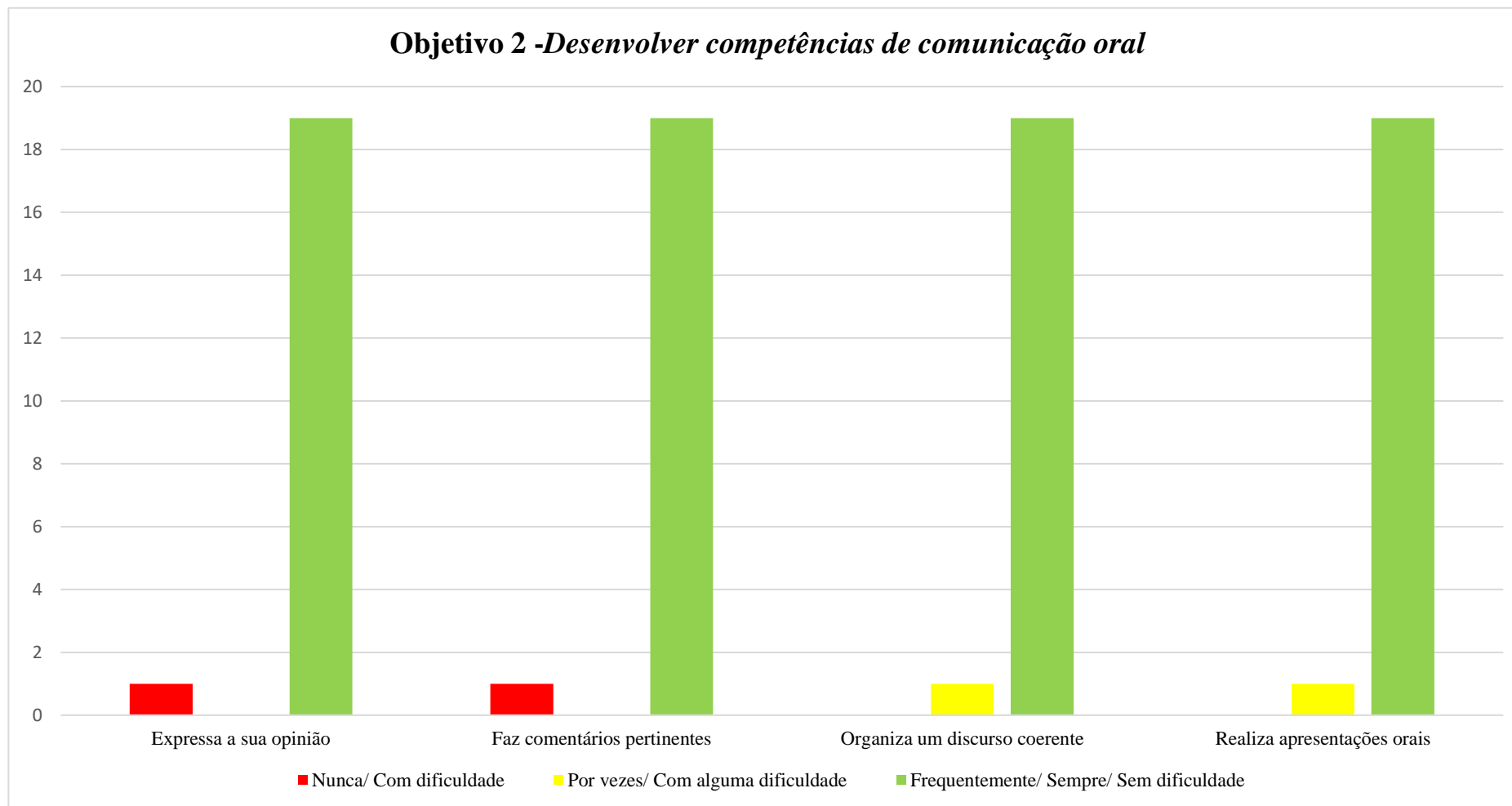
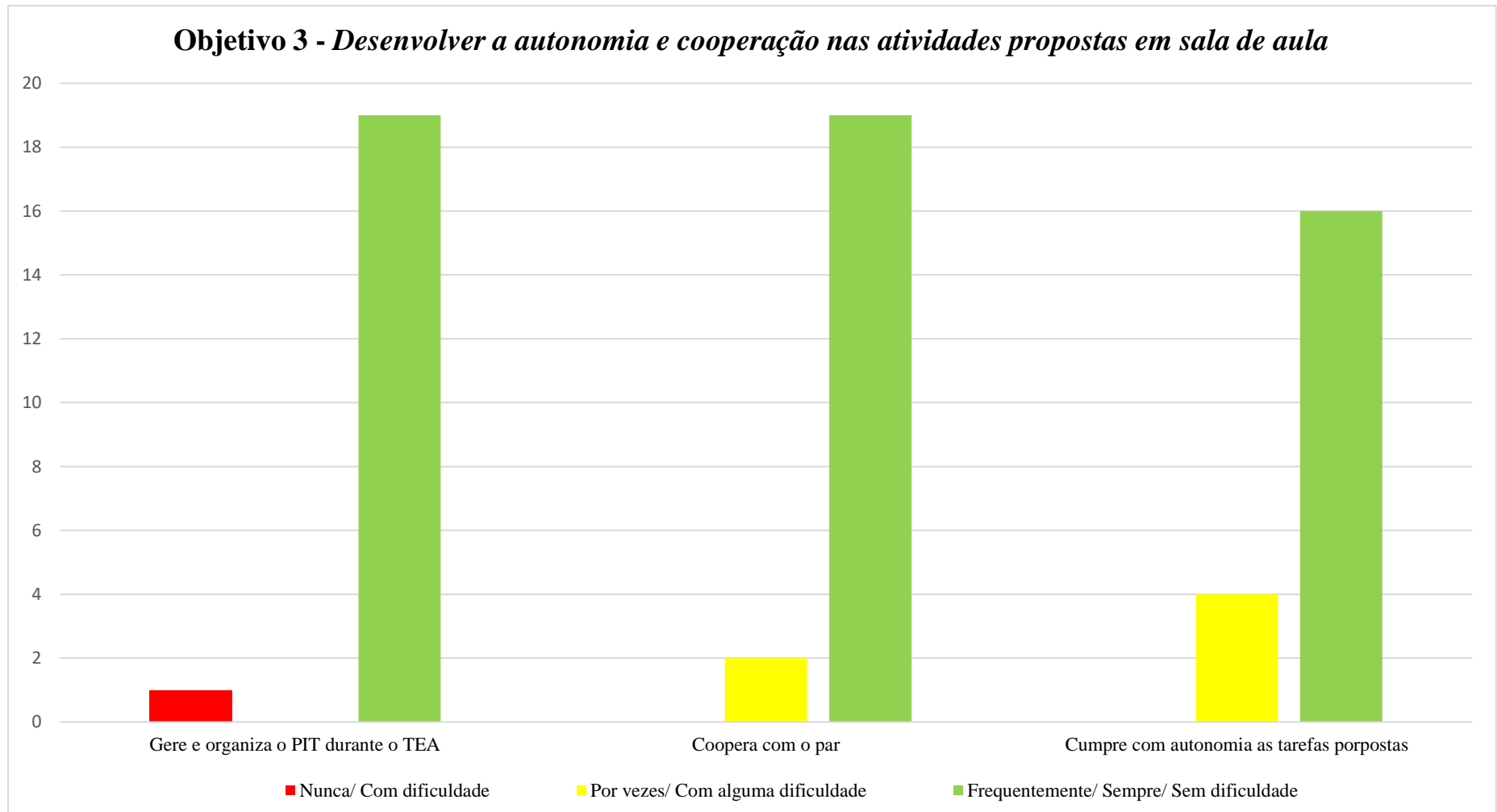


Figura C3

Resultados obtidos relativos ao objetivo Desenvolver a autonomia e cooperação nas atividades propostas em sala de aula



Diagnose das turmas 2.º CEB

ANEXO D

| | " | | " |

Tabela D5

Diagnose das turmas- 2.º CEB

Potencialidades	Fragilidades
<p>1. Participação ativa em sala de aula;</p> <p>2. Interesse nas temáticas abordadas em sala de aula;</p> <p>3. Curiosidade por temas da História e Geografia de Portugal;</p> <p>4. Interesse por atividades lúdicas.</p>	<p>1. Cumprimento das regras da sala de aula;</p> <p>2. Conflitualidade entre pares;</p> <p>3. Dependência em relação ao professor;</p> <p>4. Motivação;</p> <p>5. Empenho;</p> <p>6. Adesão às atividades propostas;</p> <p>7. Leitura em voz alta pouco desenvolvida, sem expressividade e hesitante;</p> <p>8. Expressão escrita;</p> <p>9. Expressão oral;</p> <p>10. Compreensão leitora;</p> <p>11. Pensamento crítico;</p> <p>12. Mobilização de vocabulário rigoroso.</p>

ANEXO E

Processos e instrumentos de
avaliação - 2.0 CEB

| | ' ' | | ' ' |

Tabela E6*Processos e instrumentos de avaliação- 2.º CEB*

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação	Intervenientes	Técnicas	Instrumentos
Desenvolver a comunicação oral	1.1. Expressa a sua opinião, fundamentando os seus pontos de vista; 1.2. Apresenta argumentos; 1.3. Faz deduções e inferências; 1.4. Produz um discurso coerente.		Observação direta Análise documental Feedback dos OC	Notas de campo
Mobilizar vocabulário específico ao tema	2.1. Mobiliza vocabulário específico ao tema; 2.1. Regista palavras novas e o respetivo significado.	Professoras	Feedback dos orientadores	Grelhas de registo da avaliação
Participar de forma empenhada na sala de aula	3.1. Realiza as atividades da aula; 3.2. Participa espontaneamente na aula; 3.3. Exprime opinião a respeito das estratégias utilizadas em aula.	Alunos	Autoavaliação das estagiárias	Produções dos alunos

ANEXO F

Avaliação dos objetivos do
PI - 2. CEB

| | " | | " |

Figura F1

Resultados obtidos relativos ao objetivo Desenvolver a comunicação oral (turma A)

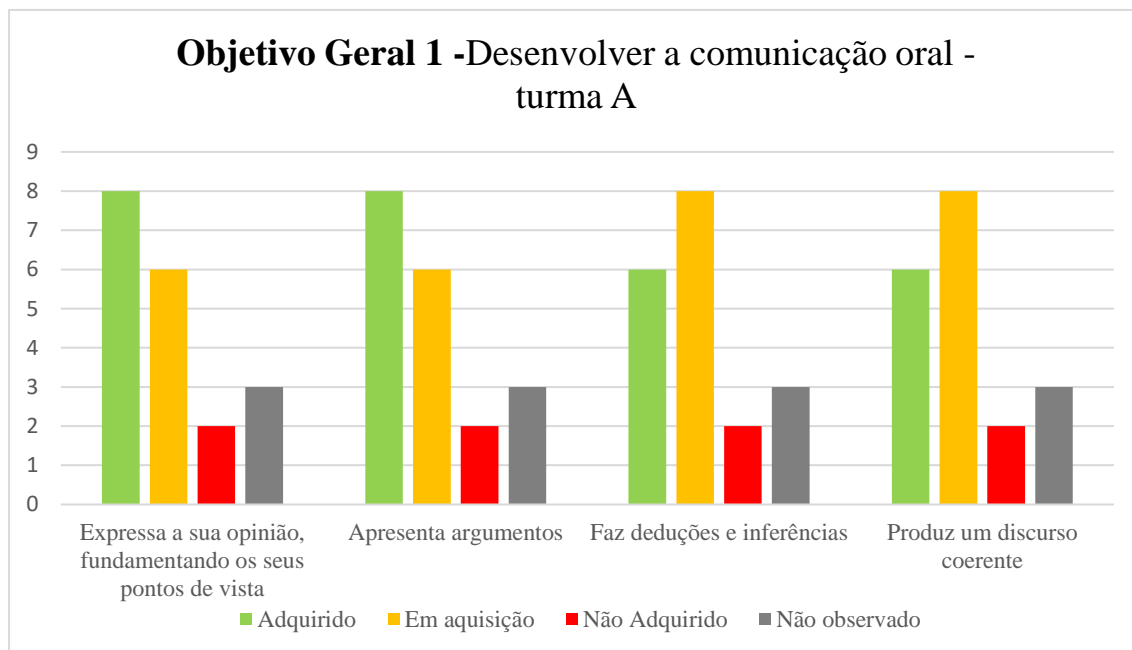


Figura F2

Resultados obtidos relativos ao objetivo Desenvolver a comunicação oral (turma B)

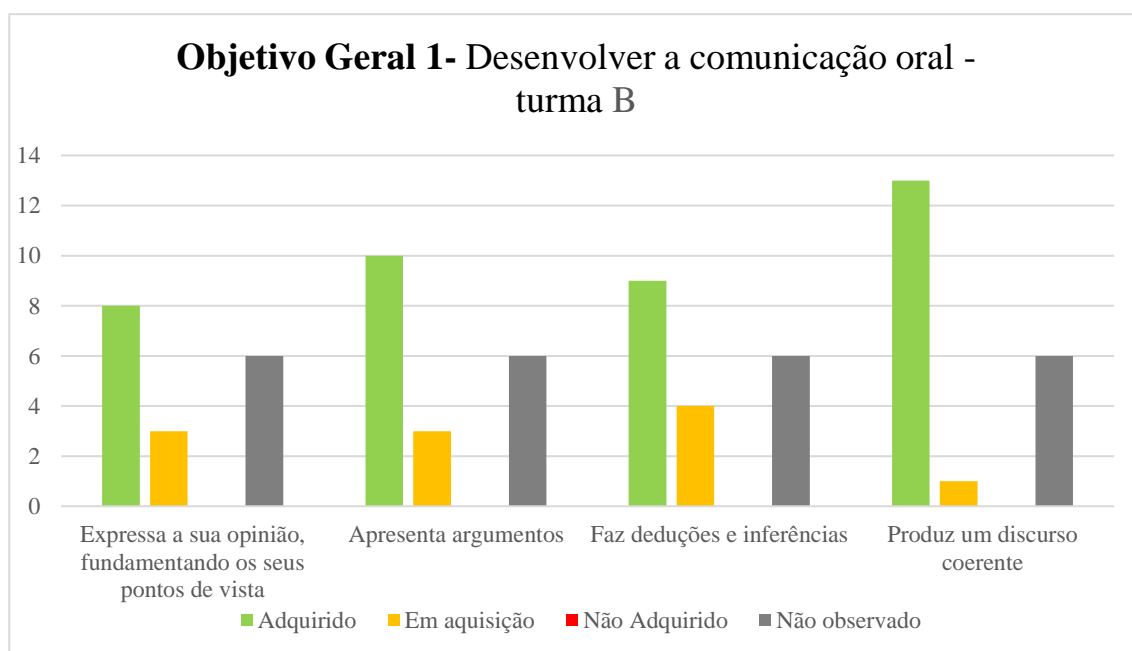


Figura F3

Resultados obtidos relativos ao objetivo Mobilizar vocabulário específico (turma A)

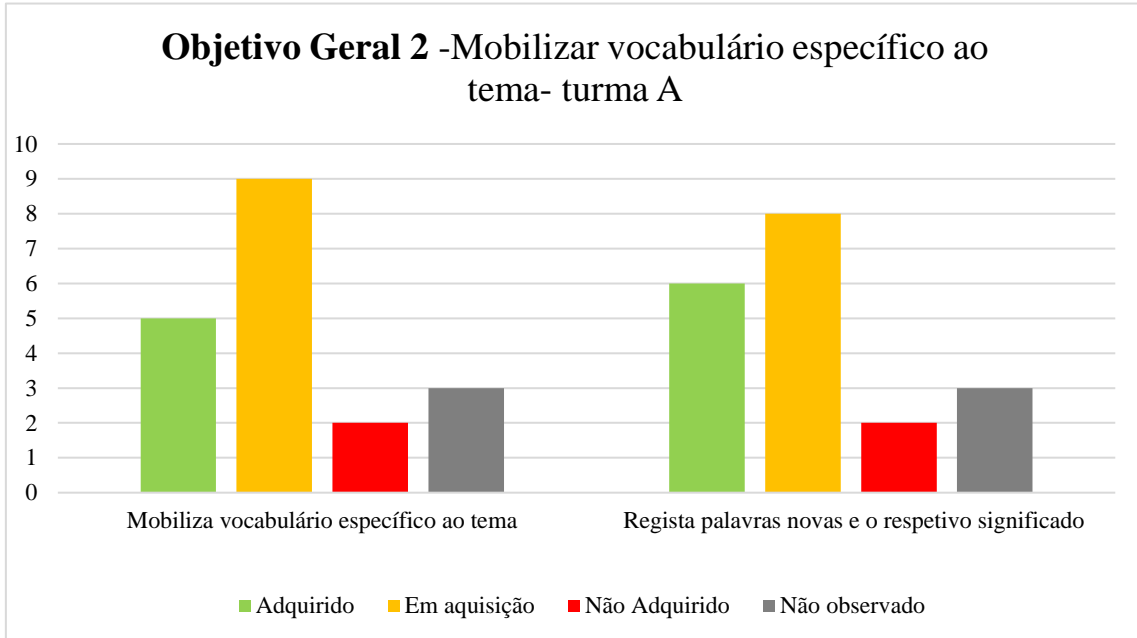


Figura F4

Resultados obtidos relativos ao objetivo Mobilizar vocabulário específico (turma B)

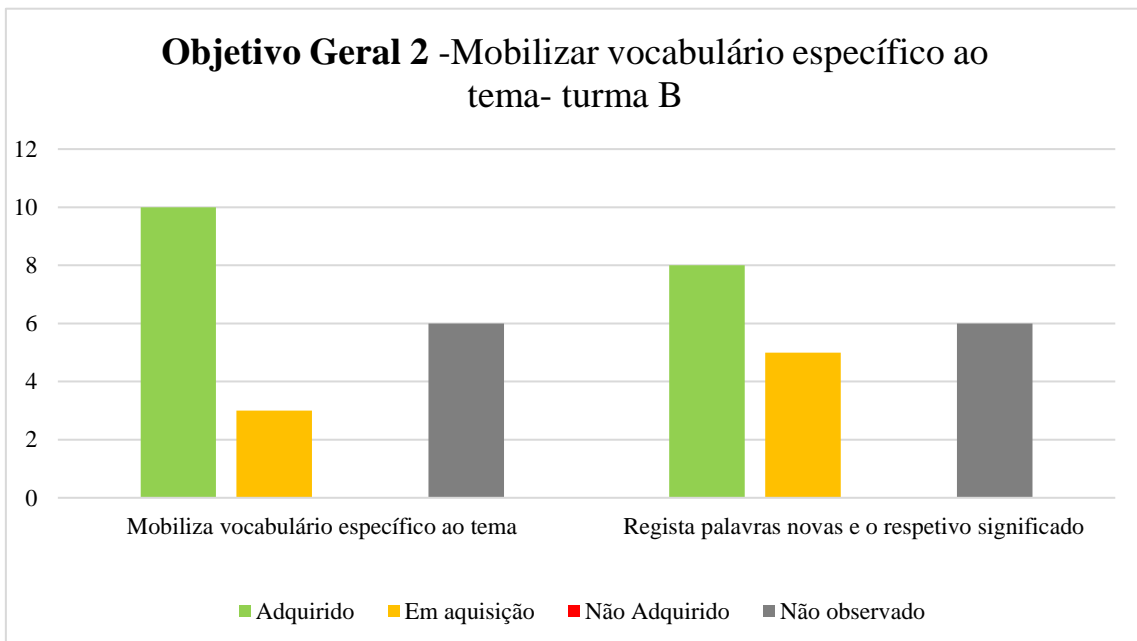


Figura F5

Resultados obtidos relativos ao objetivo Participar de forma empenhada na sala de aula (turma A)

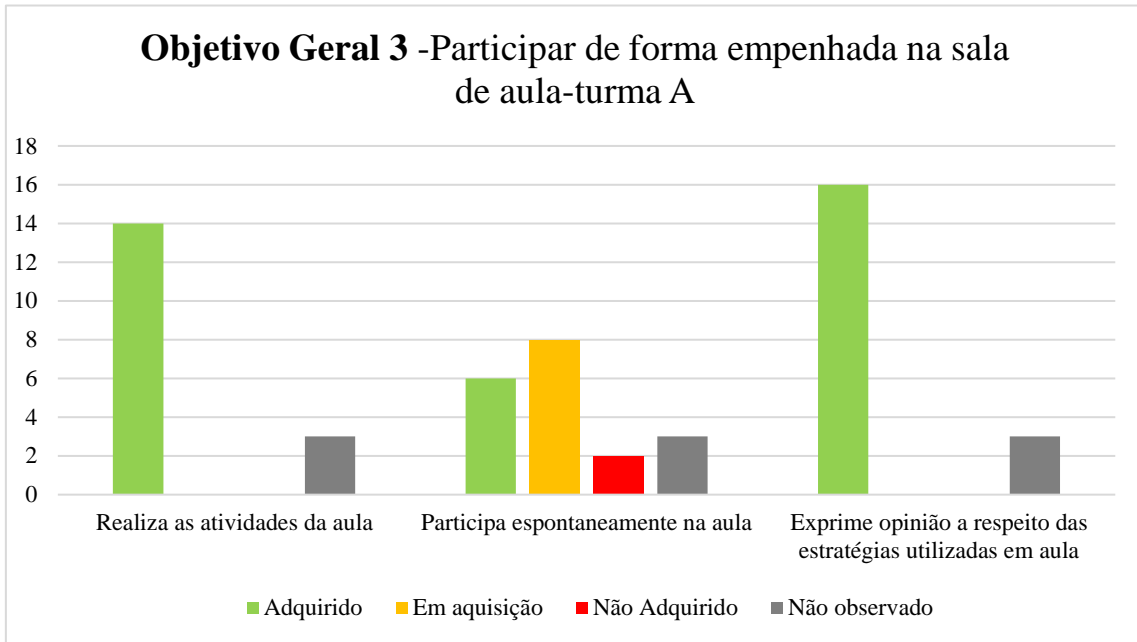
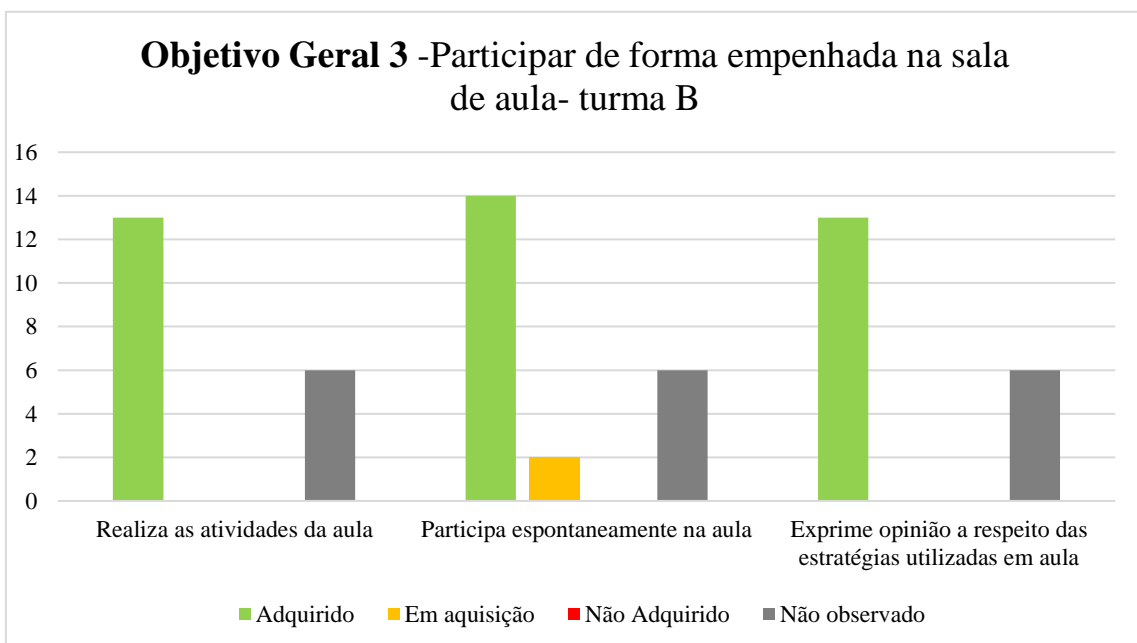


Figura F6

Resultados obtidos relativos ao objetivo Participar de forma empenhada na sala de aula (turma B)



ANEXO G

Ejemplos de notas de campo

| | " | | " |

Tabela G7

Exemplos de notas de campo

Situação problemática a pares		
30 de abril de 2021		
Horas	Notas de Campo	Inferências
11h00 às 12h00	<ul style="list-style-type: none">• A professora estagiária inicia a atividade explicando que irão resolver, novamente, uma Situação Problemática a pares. Posto isto, a professora, relembra os procedimentos da atividade: leitura do enunciado, conversa com os pares sobre a resolução, escrita da resolução.• Antes de passar à fase seguinte, a professora relembra, ainda que, no fim, alguns grupos serão escolhidos para apresentar a sua resolução à turma.• A aluna Mf. C fica com a aluna CC e CM.• A aluna MR fica com a aluna MC, no início existe uma grande confusão no grupo da aluna Mf. C porque todas querem ler o enunciado.• Após a intervenção da docente, fica decidido que cada uma deverá ler uma questão.• A aluna MR recusa-se a fazer a atividade entrando, mostrando-se desconfortável. A aluna MC fica com ela na mesma, mas cada uma recebe um enunciado.• A aluna MR realiza a atividade individualmente com a ajuda da docente.• A aluna Mf. C, apresenta propostas de resolução para as questões.	<p>A aluna Mf. C apesar de demonstrar iniciativa e interesse inicialmente, as suas respostas não estavam corretas o que levou a um gradual desinteresse e perda de atenção e foco na atividade.</p> <p>A aluna MR demonstra não estar preparada para realizar trabalhos com a ajuda dos</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • As colegas da Mf. C, não aceitam as propostas, afirmando estarem erradas. • A aluna CC, explica a sua proposta, explicando onde a aluna Mf. C. errou. • O trio prossegue a resolução das atividades. • A aluna CM apresenta alguma dificuldade na compreensão das tarefas. • A aluna Mf C. demonstra desinteresse pela explicação da colega e é chamada à atenção pela docente. • O trio da aluna Mf. C. finalizam a atividade com uma questão errada. • A aluna MR termina a atividade com todas as questões corretas. 	pares, preferindo trabalhar sozinha.
Situação problemática a pares		
4 de junho 2021		
Horas	Notas de Campo	Inferências
11h00 às 12h00	<ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária inicia a atividade explicando que irão resolver, novamente, uma Situação Problemática a pares. Posto isto, a professora, relembra os procedimentos da atividade: leitura do enunciado, conversa com os pares sobre a resolução, escrita da resolução. • Antes de passar à fase seguinte, a professora relembra, ainda que, no fim, alguns grupos serão escolhidos para apresentar a sua resolução à turma. • A aluna Mf. C fica com a aluna CC. Este par realiza a atividade autonomamente. • A aluna MR fica com a aluna MC e CP. O trabalho deste trio é mediado pela docente. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • A aluna Mf. C discute com a aluna CC estratégias de contagens para a resolução para questões. • A aluna MR, a pedido da docente, faz a contagem dos pontos do gráfico e partilha as respostas com as colegas. • As colegas pedem que recontem e ela reconta e volta a partilhar com o trio. • A aluna MR escreve no gráfico os resultados das contagens. • As alunas CP e MC perguntam à aluna MR quais as respostas às questões seguintes. A aluna não percebe o que é pedido no enunciado. A professora esclarece. A aluna MR responde corretamente às questões. • A alunas MC e CP escrevem as respostas restantes. • A aluna Mf. C e a aluna CC apresentam questões de compreensão à professora. A professora esclarece. O par finaliza atividades com as respostas corretas. 	
Atividade de Expressão Dramática		
20 de abril 2021		
Horas	Notas de Campo	Inferências
15h00 às 16h00	<ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária inicia a atividade explicando que na presente sessão, os alunos terão de, em pequenos grupos, criar uma história, tendo por base, as personagens e espaço atribuídos aleatoriamente pelos dados indutores, apresentando-os. Posto isto, a docente procede à formação dos grupos. 	Destaca-se a atitude de recusa constante por parte da aluna MR para a realização desta atividade.

	<ul style="list-style-type: none">• Os grupos, à vez, lançam os dados com o intuito de obter as personagens, tempo e espaço.• A aluna Mf. C fica com os alunos IS, GP, CC, e CM.• A aluna MR fica com os alunos LB, MC e CP.• A aluna MR afasta-se do grupo, vagueando pela sala e recusando realizar a atividade com o grupo.• O grupo inicia a atividade sem a aluna MR• O grupo da aluna Mf. C organiza-se de forma a criar o enredo: os alunos GP e IS, mostram-se bastante participativos, as restantes alunas Mf. C, CC, e CM ouvem as ideias, acrescentando as suas.• O grupo define as personagens, atribuindo à aluna CC a função de narrador.• A professora estagiária dirige-se à aluna MR, mas esta começa a gritar, atirando-se para o chão.• Esta agitação não interfere com o desempenho do grande grupo, os alunos mantêm-se calmos e prosseguem com a atividade.• A professora estagiária dá tempo e espaço à aluna para que se acalme.• A professora estagiária verifica o desempenho dos outros grupos.• O grupo da aluna Mf. C. prossegue com a atividade, iniciando o treino da improvisação.	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Os colegas de grupo da aluna MR dirigem-se à mesma para que esta regresse à atividade. A criança volta a recusar. O grupo avança para a improvisação. • A aluna vagueia pela sala, pronunciando frases aleatórias. • O grande grupo encontra-se preparado para iniciar as apresentações. • A aluna MR continua a vaguear pela sala, apesar de já ter sido chamada para se sentar perto dos colegas que irão iniciar a apresentação. • A aluna MC pede à aluna MR que se sente perto dela e esta acede ao pedido. • Os grupos iniciam as apresentações. • O grupo da aluna Mf. C apresenta uma narrativa que ocorre num foguetão. A aluna, a par dos colegas, incorpora astronautas, movendo-se lentamente. • Após a apresentação o grupo recebe muitos aplausos e elogios por parte do grupo. • Mesmo sentada, a aluna MR não está atenta às apresentações. 	
Atividade de Expressão Dramática		
6 de junho 2021		
Horas	Notas de Campo	Inferências
15h00 às 16h00	<ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária inicia a atividade explicando que na presente sessão, os alunos terão de, em pequenos grupos, criar uma história, tendo por base, os fantoches de dedos. Posto isto, a docente procede à formação dos grupos e à respetiva distribuição dos fantoches. 	

	<ul style="list-style-type: none">• A aluna Mf. C fica com os alunos IS, LB, LA, e JC.• A aluna MR pede à docente para ficar com os fantoches. A mesma explica que estes serão necessários à atividade, mas que poderá levar um para fazer a atividade com o seu grupo, SP, MC, CC, e HR.• A aluna MR recusa-se a realizar a atividade com os colegas, atirando-se para o chão da sala do CAF, pedindo os fantoches.• O grupo dá continuidade à atividade.• O grupo da aluna Mf. C, demonstra inicialmente alguns problemas na elaboração do enredo devido a “Falta de ideias” – LB e porque “Estes animais não combinam” – JC Após a intervenção da docente o grupo prossegue com a atividade.• A aluna Mf. C afirma que gosta do animal que lhe foi atribuído “Gosto muito do burro!”• A aluna Mf. C apresenta ao grupo ideias de falas para a sua personagem e também para a personagem do amigo IS que é o sapo.• Os colegas ouvem as ideias e em conjunto, modificam-nas para que se encaixe no enredo criado.• A professora disponibiliza à criança MR, os fantoches que sobrarem para que esta os explore a seu ritmo. A aluna constrói, individualmente, narrativas aleatórias à volta dos mesmos, durante a restante sessão.• Os grupos iniciam as apresentações.	
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo da aluna Mf. C apresenta uma narrativa sobre a amizade entre diferentes animais que ocorre numa floresta. • Após cada apresentação o grande grupo comenta o desempenho do grupo e surgem alguns comentários positivos em relação ao desempenho individual dos alunos. 	Nota-se a facilidade que o grupo já apresenta em comentar de um modo crítico o desempenho dos colegas.
Tempo de Estudo Autónomo – individual		
24 de maio de 2021		
Horas	Notas de Campo	Inferências
15h30 às 16h00	<ul style="list-style-type: none"> • A aluna Mf. C encontra-se a realizar um ficheiro de Português relativo ao singular e plural. • Durante a atividade, muitas vezes, a aluna perde o foco, conversando com os colegas ou distraíndo-se com os objetivos da sua secretária. • A aluna é chamada à atenção pela professora estagiária. • A aluna afirma não perceber a atividade pedida pelo ficheiro. • A professora explica que é relativa ao conteúdo abordado, fazendo a aluna recordar o mesmo e inferir a formação do plural das palavras. • A docente afasta-se para que a aluna realize a atividade sozinha. • A aluna volta a brincar com o material da sua secretária. • A professora pede à aluna que retoma à atividade. • A aluna retoma e finaliza a atividade. 	Destaca-se que ambas alunas apresentam um foco bastante baixo nas atividades de caráter individual.

	<ul style="list-style-type: none"> • A aluna MR. encontra-se com a professora titular a realizar fichas de Matemática relativas aos números naturais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. • Durante a atividade a aluna começa a bater com o lápis na mesa, olhando para os colegas. • A docente chama a aluna à atividade. • A aluna realiza alguns exercícios, envolvendo operações com a ajuda da docente. • A aluna começa a cantar durante a atividade, levantando-se do lugar e dirigindo-se à biblioteca da sala. • A docente termina a atividade, deixando a aluna escolher um livro para a posterior exploração. 	
Tempo de Estudo Autónomo – pares		
4 de junho 2021		
Horas	Notas de Campo	Inferências
17h00 às 17h30	<ul style="list-style-type: none"> • A aluna Mf. C encontra-se a realizar um ditado a pares com a aluna CM, mediado pela professora estagiária. • A docente apresenta imagens e as alunas escrevem-nas no caderno. • Ambas as alunas apresentam um grande entusiasmo durante a realização da atividade. • A aluna CM apresenta algumas dúvidas sobre a escrita de algumas palavras. A aluna Mf. C diz-lhe que se lembre dos casos de leitura, apontando para os cartazes afixados no quadro. • Terminada a atividade, destaca-se que 20 palavras a aluna Mf. C errou 2 enquanto a aluna CM errou 7. 	<p>O entusiasmo das alunas pode ser explicado pela ludicidade da atividade e, ainda, pelo facto de ser um trabalho realizado a pares.</p> <p>Refere-se que a aluna Mf. C. tem bastante presente os casos de leitura “ss”, “ç” e “ça, ço, çu” abordados durante as sessões anteriores.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • A aluna encontra-se a realizar um puzzle. • O aluno VL oferece a sua ajuda para a realização da tarefa, pedido ao qual a aluna responde afirmativamente. • Os dois alunos vão explorando as diferentes possibilidades do puzzle. • A comunicação entre os mesmos é mínima. • Sempre que a aluna MR. encontra peças referente ao lado do puzzle que o aluno VL está a montar oferece-as ao aluno, apontando para o espaço correto da peça. • O aluno VL tenta iniciar conversações com a aluna MR sem resposta por parte da mesma. • A aluna apresenta-se bastante focada na realização do puzzle. • Terminado o puzzle os dois alunos festejam o fim da atividade. 	<p>Apesar de ter iniciado a atividade sozinha, a aluna integrou um colega na mesma.</p> <p>Nas atividades de seu interesse, a aluna apresenta um nível de foco e envolvimento elevado.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO H

Guião de entrevista -
professora titular

| | " | | " |

Tabela H8*Guião de entrevista- professora titular*

Categorias	Objetivos específicos	Questões
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre os objetivos da realização da entrevista. - Agradecer a disponibilidade para participar no estudo -- Solicitar autorização para gravar e assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados.
Inclusão no ensino regular	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o processo de inclusão da criança no ensino regular. - Identificar os principais contributos para a inclusão da criança no ensino regular. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como decorreu o processo de inclusão das alunas ao ensino regular? 2. Quais os fatores que facilitaram a inclusão das alunas no ensino regular? 3. Quais foram as dificuldades verificadas no processo de inclusão das alunas no ensino regular? 4. Como foram sendo superadas essas dificuldades? 5. Como caracteriza a relação pedagógica que tem vindo a desenvolver com as alunas? Quer descrever como foi evoluindo essa relação?
Processo evolutivo da criança	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar estratégias utilizadas para a adaptação da criança. - Caracterizar o processo evolutivo da criança. 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Que estratégias utiliza na sua prática para promover o desenvolvimento global das alunas? 7. Como caracteriza o desempenho das alunas nas tarefas propostas? 8. Em que áreas do desenvolvimento considera ter existido maior evolução no

		<p>desempenho das alunas desde o início do ano letivo?</p> <p>9. Quais os fatores que contribuíram para essa evolução?</p> <p>10. Em que áreas é, ainda, necessário investir de modo mais específico? Quais as estratégias que considera serem mais eficazes na intervenção que desenvolve com estas alunas?</p>
Interações sociais	- Caracterizar as interações sociais.	<p>11. Privilegia ações de trabalho cooperativo? Porquê?</p> <p>12. Como caracteriza as relações sociais das alunas com o restante grupo?</p> <p>13. Quais as estratégias que facilitam e promovem a interação com pares e a participação das alunas nas atividades do grupo/turma?</p>
Relação/funcionamento da equipa educativa	- Identificar o tipo articulação da equipa educativa.	<p>14. Existe algum tipo de comunicação com a restante equipa educativa que acompanha a aluna?</p> <p>15. Quais os objetivos dessa comunicação entre membros da equipa educativa?</p>

ANEXO I

Guião de entrevista -
professores de Educação
Especial

| | " | | " |

Tabela I9*Guião de entrevista- professores de Educação Especial*

Categorias	Objetivos específicos	Questões
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre os objetivos da realização da entrevista. - Agradecer a disponibilidade para participar no estudo - Solicitar autorização para gravar e assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados.
Inclusão no ensino regular	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o processo de inclusão da criança no ensino regular. - Identificar os principais contributos para a inclusão da criança no ensino regular. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como decorreu o processo de inclusão da aluna ao ensino regular? 2. Quais os fatores que facilitaram a inclusão da aluna no ensino regular? 3. Quais foram as dificuldades verificadas no processo de inclusão da aluna no ensino regular? 4. Como foram sendo superadas essas dificuldades? 5. Como caracteriza a relação pedagógica que tem vindo a desenvolver com a aluna? Quer descrever como foi evoluindo essa relação?
Processo evolutivo da criança	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar estratégias utilizadas para a adaptação da criança. - Caracterizar o processo evolutivo da criança. 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Que estratégias utiliza na sua prática para promover o desenvolvimento global da aluna? 7. Como caracteriza o desempenho da aluna nas tarefas propostas? 8. Em que áreas do desenvolvimento considera ter existido maior evolução no desempenho da aluna desde o início do ano letivo?

		<p>9. Quais os fatores que contribuíram para essa evolução?</p> <p>10. Em que áreas é, ainda, necessário investir de modo mais específico? Quais as estratégias que considera serem mais eficazes na intervenção que desenvolve com a aluna?</p>
Interações sociais	- Caracterizar as interações sociais.	<p>11. Privilegia ações de trabalho cooperativo? Porquê?</p> <p>12. Como caracteriza as relações sociais das alunas com o restante grupo?</p>
Relação da equipa educativa	- Identificar o tipo de relação com a quipá educativa.	<p>13. Existe algum tipo de comunicação com a restante equipa educativa que acompanha a aluna?</p> <p>14. Quais os objetivos dessa comunicação entre membros da equipa educativa?</p>

ANEXO J

Transcrição da entrevista -
professora titular

| | " | | "

1. Como decorreu o processo de inclusão das alunas no ensino regular?

Ora, portanto, em relação ao processo de inclusão a aluna A e a aluna B já frequentavam o Jardim de Infância aqui da nossa escola e, por isso, já vinha integradas no grupinho delas e os amigos, portanto, já, também, todos as conheciam e via-se que tinham uma excelente relação com elas, já vinha sensibilizados para a inclusão, para ter sempre uma atenção especial, uma ajuda sempre que fosse necessário. Portanto, há sempre essa interagida em sala aula bastante visível. Depois, nas brincadeiras a aluna A está um pouco mais integrada, consegue partilhar brincadeiras e aí é que a aluna B ainda não... ela própria não se junta aos amigos. Nessa parte, ainda falta trabalhar a inclusão nas brincadeiras.

2. Quais os fatores que facilitaram a inclusão das alunas no ensino regular?

Já estarem juntos no Jardim de Infância facilitou, o espaço ser conhecido delas também e tornou a adaptação mais fácil.

3. Quais foram as dificuldades verificadas no processo de inclusão das alunas no ensino regular?

No caso da aluna A não tanto, portanto, sempre uma atenção especial em respeitar o ritmo dela e diferenciar onde está a ser necessário, ou seja, consoante as necessidades e dificuldades dela, mas está adaptado e a acompanhar o ritmo da turma. No caso da aluna B, as dificuldades são bastante mais acentuadas, o 1.º período foi mesmo muito conturbado, com muita perturbação... ao nível dela do trabalho dela e, também, ao nível da turma, portanto foi muito complicado,

4. Como foram sendo superadas essas dificuldades?

No caso da aluna B, primeiro houve aqui um dar tempo à adaptação, para ela perceber que agora estava num espaço novo, onde as regras eram também novas. Tive, também de estreitar a minha relação com ela, dar tempo. Ao princípio percebi que estava a ser demasiado afetiva para a acalmar, porque ela tinha inúmeros momentos de descontrolo emocional, mas depois percebi que afinal estava a faltar alguma autoridade da minha parte e foi isso que me ajudou a conseguir fazê-la cumprir as regras que os outros meninos estavam a cumprir e ela não.

5. Como caracteriza a relação pedagógica que tem vindo a desenvolver com as alunas? Quer descrever como foi evoluindo essa relação?

Na sequência do que eu estava a dizer, com a aluna A não foi preciso nada de especial o tratamento foi praticamente o mesmo que os outros meninos, mas com mais apoio e incentivo da minha parte, fazê-la perceber que pode contar com a professora sempre que ela precisar.

Com a aluna B, a comunicação não é assim tão fácil, mas foi, também, um pouco, isto de fazê-la entender que a professora estaria sempre disponível para abraçá-la, acalmá-la, mas que eu também preciso que ela cumpra, que ela esteja no lugar, trabalhe como os outros meninos para ela também aprender e avançar. Isto tem sido, assim, um compromisso difícil, porque ela tem estado muito instável e isto vai sempre oscilando conforme ela está ou não mais tranquila.

6. Que estratégias utiliza na sua prática para promover o desenvolvimento global das alunas?

Em relação à aluna A, acima de tudo é tentar que ela avance com os amigos, portanto, acho que é ter sempre as expectativas no máximo, esperar dela o máximo que ela consiga dar. Contudo é necessário diferenciar, mas, às vezes, não tornar isso tão obvio, porque eu acho que é a forma que eu a ajudo mais, é a exigir dela, pedir avanços, pedir que acompanhe. A verdade é que já se nota que há ali, realmente, a necessidade de adaptação de algum trabalho, mas vou tentando conciliar isso, diferenciar e integrá-la sempre consoante o que estamos a fazer.

A aluna B está a fazer um trabalho totalmente diferenciado e consoante aquilo que vamos fazendo em sala de aula eu vou adaptando para ela e exigindo, aquilo que eu acho possível exigir para ela. Está a ser muito complicado perceber os interesses dela, porque focam-se muito só no inglês e até os interesses vão variando muito (risos). Às vezes eu percebo que o ideal seria fazer outro planeamento só para ela, uma planificação mais pensada dos materiais para ela, mas isso não é possível, porque é difícil prever o que vai funcionar e onde é que está o interesse dela aquela fase.

7. Como caracteriza o desempenho das alunas nas tarefas propostas?

Em relação à aluna A, felizmente, está a ter um excelente desempenho, de facto, está a falhar a atenção e concentração dela que, também, é característica da problemática dela, mas está a avançar. Ela é empenhada, ainda que, por vezes a note cansada e há momentos em que ali alguma desmotivação porque demora mais tempo que os outros meninas ou precisa de fazer um esforço maior mas, em linhas gerais, considero o desempenho da aluna A, fantástico!

Em relação à aluna B, não tanto, não tem essa capacidade, não tem essa noção das tarefas que deve cumprir, não tem a concentração desejada para trabalhar... é mais complicado (suspiro).

8. Em que áreas do desenvolvimento considera ter existido maior evolução no desempenho das alunas desde o início do ano letivo?

Bom, uma vez que estamos no 1.º ano de escolaridade, acho que na aluna A, temos que louvar a aquisição da leitura e da escrita, tem sido um esforço imenso e... a aluna A está a cumprir, está a ler... a escrever ainda noto um pouco de dificuldades, mas estou contente porque está a acompanhar muito bem nessa área.

Em relação à aluna B, também é o Português, a aluna também escreve, porque conhece as letras todas e lê, muito pouco.. mas vai lendo. A Matemática é um desinteresse total.

9. Quais os fatores que contribuíram para essa evolução?

Pronto, na aluna A é esta vontade de aprender e de avançar, acho que realmente está muito integrada na turma, tem os mesmos objetivos que os outros meninos felizmente e está perfeitamente bem e empenhada.

No caso da aluna B, sou muito sincera... é mais a vontade dos professores que a acompanham, sejamos sinceros. Tudo o que a aluna B tem conseguido é fruto dos professores que estão cá na sala e de uma terapeuta ocupacional que está na escola uma vez por semana e agora numa terapeuta da fala que, também, a acompanha uma vez por semana, desde há um mês se tanto. Isto, porque não há mais nenhum tratamento especializado, tudo o que ela tem feito, realmente, tem sido muito difícil muito suado e fruto desta insistência nossa em fazê-la aprender e avançar.

10. Em que áreas é, ainda, necessário investir de modo mais específico? Quais as estratégias que considera serem mais eficazes na intervenção que desenvolve com estas alunas?

No caso da aluna A, o que eu às vezes sinto é que o ritmo vai ser complicado. Este ritmo com que nós precisamos de trabalhar, porque, de facto, estes programas continuam extensos e o resto da turma, apesar de eu tentar diferenciar o trabalho, continuar a querer fazer mais e a avançar e sinto que para a aluna A, isto vai ser um ritmo difícil de acompanhar, o meu maior desafio vai ser dar-lhe o ritmo que ela precisa. Pronto, se eu estiver sempre a simplificar ela irá ficar um pouco aquém. O meu maior desafio vai ser gerir o tempo e a exigência da atividade para ela.

No caso da aluna B precisava que ela tivesse um acompanhamento especializado, um acompanhamento a nível de saúde, porque a aluna B, está muito instável à mínima contrariedade fica muito perturbada, agride-se, chora, grita, portanto, fica sem condições de trabalhar e aí eu fico sem o controlo da situação e não consigo sequer trabalhar com ela. A melhor estratégia era tentar que ela estivesse mais motivada para a aprendizagem, mas, para isso, preciso que ela esteja estável e predisposta, atendendo sempre à problemática dela como é obvio.

11. Privilegia ações de trabalho cooperativo? Porquê?

Sim, é um ganho pela interação em si entre pares que é muito mais estimulante para os meninos faz avançá-los, faz partilharem ideias, opiniões, trabalhar estas questões todas do trabalho em equipa e, é um grande por isso, porque a aluna A, tem ganho bastante em estar e em trabalhar com os amigos.

A aluna B ainda não tem conseguido esse trabalho como pretendido.

12. Como caracteriza as relações sociais das alunas com o restante grupo?

A aluna A tem absorvido sobretudo uma menina que também assim um pouco imatura como ela e há assim aqui alguma afinidade nesse aspeto em algumas brincadeiras, de gostos. Com as outras meninas percebo que gostam muito dela e que a respeitam, mas nas brincadeiras não se envolve assim tanto. É uma questão de afinidades e maturidade também.

A aluna B pela primeira vez, esta semana, sentou-se no recreio a fazer um desenho com as meninas da turma, foi assim um momento muito comovente. Portanto, acredito que vamos lá chegar. Para já, a aluna B prefere estar sozinha no recreio, mesmo que os amigos a desafiem para brincar ela própria não alinha.

13. Quais as estratégias que facilitam e promovem a interação com pares e a participação das alunas nas atividades do grupo/turma?

Existem vários momentos na turma onde isso poderia ser promovido, existem as apresentações, os trabalhos de projeto, os trabalhos a pares e em grupo. Portanto, isso tenta-se promover, mas com a aluna A, vai resultando, mas também, confesso que o trabalho de grupo não está a ser fácil, ela cansa-se muito e ainda não percebe que é preciso ler, procurar informação... está um pouco longe desse tipo de trabalho. Quando são atividades mais concretizáveis até correr melhor, mas de facto ainda é preciso muito trabalho dessa parte.

14. Existe algum tipo de comunicação com a restante equipa educativa que acompanha as alunas?

No caso da aluna A, são tantos os técnicos que acaba por ser a própria mãe a fazer esse ponto e a explicar o trabalho que está a ser feito. Eu também vou partilhando com a mãe essa parte vou recebendo, relatórios das terapeutas e estou disponível para a comunicação, temos um grupo partilhado no *whatsapp*, onde vamos comunicando, até já recebi áudios com os avanços da aluna A (risos) na terapia da fala.

Em relação à aluna B, temos aqui uma equipa a trabalhar com ela na escola: eu, duas professoras de Educação Especial e a terapeuta ocupacional, Foi necessário serem duas professoras porque, inicialmente, tínhamos poucas horas de apoio atribuídas à aluna B e num instante se percebeu que era preciso mais ajuda. Por isso, tiveram de ser duas colegas diferentes, realmente, é mais difícil para a aluna, porque precisava de ter menos pessoas a trabalhar com ela, mas foi a solução encontrada. Com essas colegas falo diariamente, elas vão-me perguntando o que está preparado, eu vou lhe dando *feedback* e sugestões de trabalho que acho que a aluna deve desenvolver e é assim.

15. Quais os objetivos dessa comunicação entre membros da equipa educativa?

No fundo é ir avaliando como está o desempenho das alunas com cada um, os comportamentos delas, evoluções, aquilo a que cada um de nós deve apostar. Mas lá está... tem sido um ano de altos e baixos, o ano também tem disso muito atípico e, de facto, concordo que fosse melhor estreitar esta equipa, acredito que a articulação seria, também, mais fácil, mas mesmo assim, tem corrido relativamente bem.

ANEXO K

Transcrição da entrevista -
professora de Educação
Especial

| | " | | " |

1. Como decorreu o processo de inclusão da aluna ao ensino regular?

Não fui eu que estive presente no início, quem esteve presente foi a professora H que deu apoio à professora OC. Foi ela quem deu apoio inicial.

2. Quais os fatores que facilitaram a inclusão da aluna no ensino regular?

Foi, sem dúvida, o apoio da Educação Especial, aumentaram-lhe o número de horas e ela tem atualmente 9 horas de Educação Especial. Foi isso que orientou mais o processo de inclusão

3. Quais foram as dificuldades verificadas no processo de inclusão da aluna no ensino regular?

Não houve nenhuma dificuldade no processo de inclusão, a turma recebeu-a muito bem, todos gostavam dela, sempre foi ajudada. Nunca vi nenhuma atitude mais errada.

4. Como foram sendo superadas essas dificuldades?

N/a

5. Como caracteriza a relação pedagógica que tem vindo a desenvolver com as alunas? Quer descrever como foi evoluindo essa relação?

Tenho dificuldade em que ela faça o trabalho proposto. Desde o início que decidiu-se que primeiramente fazia-se um trabalho e, só depois a brincadeira, atividades mais lúdicas. E antes fazia, mas de há uns tempos para cá deixou de querer trabalhar comigo. A mãe acha que a professora AL [outra docente de apoio] brinca mais com ela e isso pode influenciar.

6. Que estratégias utiliza na sua prática para promover o desenvolvimento global da aluna?

Eu aqui trabalho mais o reforço. Faço o reforço das matérias dadas pela professora. Depois estimulo-a a nível da perceção visual, a lateralidade que ela ainda não tem noção da direita e esquerda porque é canhota... estimulo-a, também, a nível da motricidade. Tudo o que é possível para uma criança de 1.º ano eu experimento.

7. Como caracteriza o desempenho da aluna nas tarefas propostas?

É o que eu digo, no início parecia estar a trabalhar e a evoluir a cada dia, contudo, houve um retrocesso agora muito grande [mostra um dossiê de trabalhos realizados pela aluna].

8. Em que áreas do desenvolvimento considera ter existido maior evolução no desempenho da aluna desde o início do ano letivo?

Neste momento já não sei, ela não faz nada. Mas na altura, acredito que na área da Matemática estava mais desenvolvida... olhava para conjuntos e identificava logo o número de elementos. Há pouco estava a folhear um livro e aproveitei para ela ler umas palavrinhas e ela leu duas ou três. Contudo, quando percebeu que estava a trabalhar desistiu da atividade.

9. Quais os fatores que contribuíram para essa evolução?

A estabilidade dela. Sem dúvida alguma! Ela com a instabilidade deixa e querer aprender. Recusa-me mesmo a aprender, não está a dar continuidade ao que já aprendeu.

10. Em que áreas é, ainda, necessário investir de modo mais específico? Quais as estratégias que considera serem mais eficazes na intervenção que desenvolve com a aluna?

Em todas as áreas é necessário intervir. Em relação às estratégias, estas variam em função daquilo que a aluna deixa realizar. Eu pego em tudo... em todos os pormenores. É uma aluna que nunca se sabe se quer fazer o Português ou a Matemática. Então, tenho sempre de ver o que ela quer.. isto, quando está bem, dá-mos essa oportunidade.

Mas em relação às estratégias é aproveitar o momento da aluna e no momento é que se pode ver o que fazer. Por exemplo, agora, com os livros, tentei logo pô-la a ler.

11. Privilegia ações de trabalho cooperativo? Porquê?

Ela não se relaciona com as outras crianças, ela não se aproxima. Lembro-me de um trabalho de grupo em que ela estava com outras crianças e estava totalmente inquieta. Ela não se relaciona.

12. Como caracteriza as relações sociais das alunas com o restante grupo?

Não tem, mas é amiga de todos, no sentido em que se preocupa com outros, vai buscar o que está caído, se vê alguém a chorar vai lá ter e tenta acalmar. Mas não tem uma relação próxima com ninguém.

13. Existe algum tipo de comunicação com a restante equipa educativa que acompanha a aluna?

Comunicação? (risos) Mais do que isso, todos comunicamos AL, AI, eu a psicomotricista, vamos à coordenadora pedir apoio e opiniões. Debato muitas vezes esta situação, muitas vezes com uma colega que tem anos e anos e anos de experiência. Ela orienta-me e dá-me sempre uma palavra. Claro que a sigo sempre... ela tem muita experiência (risos).

14. Quais os objetivos dessa comunicação entre membros da equipa educativa?

Eu digo-lhe uma coisa...é assim... eu tentei... eu falo com a AL, dou-me bem com a AL, tentei coordenar o que ela faz com o que eu faço... para estarmos em sintonia, mas não vi isso da parte dela. Eu penso assim: ela fez uma coisa e eu fiz outra completamente diferente, não houve... orientarmo-nos uma à outra. Por exemplo, “olha, eu fiz isto, agora tens de dar continuidade”. Imagina, ela está segunda e terça e podia dizer, “olha eu fiz isto, tens de dar continuidade, porque isto não ficou bem”, nunca existiu isso. Ela era mais das artes, fazia bonecos, fazia ovelhas, fazia etc... Por exemplo, disse-lhe que havia o projeto de turma que era dos animais e disse “tu que tens jeito para as artes, vamos lá desenvolver e eu do outro lado vou desenvolver outra coisa”, pensei que as coisas fossem ficar juntas, mas não, a dela ficou numa parte e a minha noutra. Estou a falar em termos de duas colegas de Educação Especial, mas pronto, ela é das artes e não está na equipa da Educação Especial... ela não vem às nossas reuniões de grupo, portanto trabalha um pouco de modo independente... deve ser por isso.

Com a AI, a comunicação é muito boa, ela orienta-me, ela diz-me “olha faz isto ou aquilo”. Ela comunica-me o que falou com a mãe eu comunico-lhe o que falei com o hospital. Estamos assim extremamente ligadas. Eu acho que faço uma equipa boa com a AI. É também uma excelente professora e tem muita experiência e pronto é uma relação muito boa. Pronto, a AL não faz nada disto da burocracia com a aluna B, ela não faz RTP, não liga para o Estefânia, não... pronto. Eu sou a professora de Educação Especial sobrecarregada, sou eu que tenho tudo. Ela está a par e é por isso que estas coisas acontecem e não estamos ligadas em termos de continuidade de trabalho... o que era bom, era bom mesmo. Não é eu chegar aqui porque ela estranha [aluna B], vem aqui uma professora e dá uma coisa, fica estanque e depois vem outra e dá outra coisa... não está

bem, e, por isso é que eu acho que ela deixou de querer trabalhar comigo... a própria mãe diz isso. Agora é devido à instabilidade, mas agora, a própria mãe dizia... com a professora AL brincava muito e comigo não brincava nada... não sei se é verdade se não é, mas cada um tem o seu estilo.

ANEXO L

Análise da entrevista-
professora titular

| | " | | " |

Tabela L10*Análise de conteúdo- entrevista professora titular*

Tema	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	UE
Processo de inclusão	Aspetos promotores do processo de inclusão	Frequência prévia do Jardim de Infância	“a aluna A e a aluna B já frequentavam o Jardim de Infância (...) e, por isso, já vinha integradas no grupinho delas e os amigos”	2
		Boa relação das alunas com os pares	“todas as conheciam e via-se que tinham uma excelente relação com elas”	1
		Interajuda dos pares na sala de aula	“já vinha sensibilizados [alunos] para a inclusão, (...) Portanto, há sempre essa interajuda em sala aula bastante visível.”	1
	Dificuldades no processo de inclusão	Ausência de Inclusão nas brincadeiras	“ainda falta trabalhar a inclusão nas brincadeiras.”	1
		Aluna não interage com os pares	“ela própria [aluna B] não se junta aos amigos”	1

		Instabilidade emocional da aluna	“o 1.º período foi mesmo muito conturbado, com muita perturbação [aluna B]”	1
	Estratégias da professora para a promoção da inclusão	Diferenciação pedagógica	“em respeitar o ritmo dela [aluna A] e diferenciar onde está a ser necessário, ou seja, consoante as necessidades e dificuldades dela,”	1
		Dar tempo para a adaptação ao novo contexto	“tempo à adaptação, para ela perceber que agora estava num espaço novo, onde as regras eram também novas”	1
		Implementar o trabalho cooperativo em sala de aula	“porque a aluna A, tem ganho bastante em estar e em trabalhar com os amigos”	1
			“A aluna B ainda não tem conseguido esse trabalho como pretendido”	1

		Promover a participação nas rotinas do grupo	“existem as apresentações, os trabalhos de projeto, os trabalhos a pares e em grupo (...) isso tenta-se promover”	1
	Relação pedagógica	Necessidade de assegurar a autoridade da professora	“tive, também, de estreitar a minha relação com ela [aluna B], (...) percebi que afinal estava a faltar alguma autoridade”	1
		Baseada no constante apoio da professora	“mas com mais apoio e incentivo da minha parte, fazê-la perceber [aluna A] que pode contar com a professora sempre que ela precisar”	1
			“fazê-la [aluna B] entender que a professora estaria sempre disponível para abraçá-la, acalmá-la”	1
		Baseada na negociação de formas de estar e de aprender /Compromisso	“mas que eu também preciso que ela [aluna B] cumpra, que ela esteja no lugar, trabalhe como os outros meninos”	2

Processo evolutivo da criança	Estratégias para a promoção do desenvolvimento global das alunas	Inclusão no rimo do grupo/ turma	“Em relação à aluna A, acima de tudo é tentar que ela avance com os amigos”	1
			“e consoante aquilo que vamos fazendo em sala de aula eu vou adaptando [aluna B]”	1
		Manifestar expetativas positivas	“é ter sempre as expetativas no máximo, esperar dela o máximo que ela consiga dar”	1
		Desenvolver processos de diferenciação pedagógica	“é necessário diferenciar, mas, às vezes, não tornar isso tão obvio [aluna A]”	1
			“A aluna B está a fazer um trabalho totalmente diferenciado”	1
		Adequar materiais e recursos	“o ideal seria fazer outro planeamento só para ela [aluna B], uma planificação mais pensada dos materiais”	1
		Privilegiar os interesses das alunas	“é difícil prever o que vai funcionar e onde é que está o interesse dela [aluna B]”	1

		Assegurar uma maior Motivação	“A melhor estratégia era tentar que ela [aluna B] estivesse mais motivada para a aprendizagem”	1
	Desenvolvimento global e aprendizagens das alunas	Excelente desempenho da aluna A	“Em relação à aluna A, felizmente, está a ter um excelente desempenho”	2
			“não tem essa noção das tarefas que deve cumprir”	1
		Dificuldades de atenção e concentração da aluna B	“está a falhar a atenção e concentração dela [aluna A]”	1
			“não tem a concentração desejada para trabalhar [aluna B]”	2
		Desmotivação decorrente da necessidade de mais tempo	“há momentos em que ali alguma desmotivação porque demora [aluna A] mais tempo que os outros meninas”	1

		Boa aquisição da leitura e da escrita na aluna A	“na aluna A, temos que louvar a aquisição da leitura e da escrita”	1
		Aquisição da leitura e da escrita mais lento na aluna B	“aluna B, (...) também escreve, porque conhece as letras todas e lê, muito pouco.. mas vai lendo”	1
	Fatores facilitadores do desenvolvimento global das alunas	Motivação face à aprendizagem	“na aluna A é esta vontade de aprender”	2
		Boa Inclusão nos objetivos do grupo-turma	“está muito integrada na turma [aluna A], tem os mesmos objetivos que os outros meninos”	1
		Atitude positiva dos professores /Equipa educativa	“é mais a vontade dos professores que a acompanham [aluna B]”	2

	Fatores dificultadores do desenvolvimento global das alunas	Extensão do programa	“estes programas continuam extensos”	1
		Adequação do tempo e das atividades	“O meu maior desafio vai ser gerir o tempo e a exigência da atividade para ela [aluna A]”	2
		Falta de acompanhamento especializado	“precisava que ela [aluna B] tivesse um acompanhamento especializado, (...) a nível de saúde,”	1
		Instabilidade emocional das alunas	“muito instável à mínima contrariedade fica muito perturbada, agride-se, chora, grita, (...) fica sem condições de trabalhar [aluna B]”	1
Interações sociais	Caracterização das interações sociais	Boa interação com uma colega	“A aluna A tem absorvido sobretudo uma menina que também assim um pouco imatura como ela”	1
			“Com as outras meninas (...) nas brincadeiras não se envolve [aluna A]”	1

		Dificuldades na interação com pares nas brincadeiras	“A aluna B pela primeira vez, esta semana, sentou-se no recreio a fazer um desenho com as meninas da turma”	1
Relação/funcionamento da equipa educativa	Funcionamento da equipa educativa	Participação ativa da mãe da aluna	“são tantos os técnicos que acaba por ser a própria mãe a fazer esse ponto e a explicar o trabalho que está a ser feito [aluna A]”	1
		Intervenção da professora e apoio de duas docentes de Educação Especial	“Em relação à aluna B, temos aqui uma equipa a trabalhar com ela na escola: eu, duas professoras de Educação Especial e a terapeuta ocupacional”	1
		Apoio da terapeuta ocupacional		

		Facilidade na comunicação professora-equipa / equipa-professora	“vou partilhando com a mãe essa parte, vou recebendo, relatórios das terapeutas (...) temos um grupo partilhado no <i>whatsapp</i> , onde vamos comunicando”	1
			“com essas colegas falo diariamente, elas vão-me perguntando o que está preparado, eu vou lhe dando <i>feedback</i> e sugestões de trabalho”	1
		Avaliação contínua da evolução das alunas por parte de cada membro da equipa	“ir avaliando como está o desempenho das alunas com cada um, os comportamentos delas, evoluções, aquilo a que cada um de nós deve apostar”	1

ANEXO M

Análise da entrevista-
professora de Educação
Especial

| | " | | " | |

Tabela M11

Análise de conteúdo- entrevista professora de Educação Especial

Tema	Categoria	Sub-categoria	Unidade de registo	UE
Processo de inclusão	Aspetos promotores do processo de inclusão	O apoio da Educação Especial	“Foi, sem dúvida, o apoio da Educação Especial, aumentaram-lhe o número de horas e ela tem atualmente 9 horas de Educação”	1
		Acolhimentos dos pares	“a turma recebeu-a muito bem, todos gostavam dela, sempre foi ajudada”	1
Relação pedagógica	Relação professor-aluno	Dificuldades na obediência	“Tenho dificuldade em que ela faça o trabalho proposto”	1
			“antes fazia, mas de há uns tempos para cá deixou de querer trabalhar comigo”	1
		Compromisso com a aluna	“decidiu-se que primeiramente fazia-se um trabalho e, só depois a brincadeira, atividades mais lúdicas”	1
Processo evolutivo da criança	Estratégias para a promoção do desenvolvimento global	Reforço das matérias lecionadas	“Faço o reforço das matérias dadas pela professora”	1
		Estímulos sensoriais	“estimulo-a a nível da perceção visual, a lateralidade que ela ainda não tem noção da direita e esquerda porque é canhota...”	1

			estimulo-a, também, a nível da motricidade.”	
		Aproveitar os momentos de leitura	“Há pouco estava a folhear um livro e aproveitei para ela ler umas palavrinhas e ela leu duas ou três”	1
		Diversidade de estratégias	“Tudo o que é possível para uma criança de 1.º ano eu experimento”	3
	Caracterização do desenvolvimento global da aluna	Retrocesso na evolução	“no início parecia estar a trabalhar e a evoluir a cada dia, contudo, houve um retrocesso agora muito grande”	1
		Principais aquisições feitas pela aluna	“acredito que na área da Matemática estava mais desenvolvida... olhava para conjuntos e identificava logo o número de elementos”	1
	Fatores facilitadores do desenvolvimento global das alunas	Instabilidade emocional	“Ela com a instabilidade deixa e querer aprender”	1
	Dificuldade ao processo de desenvolvimento global das alunas	Falta de motivação para aprender	“quando percebeu que estava a trabalhar desistiu da atividade”	1

Interações sociais	Caracterização das interações sociais	Aluna não interage com os pares	“Ela não se relaciona com as outras crianças, ela não se aproxima”	1
		Relação com os pares	“é amiga de todos, no sentido em que se preocupa com outros, vai buscar o que está caído, se vê alguém a chorar vai lá ter e tenta acalmar”	1
Relação/funcionamento da equipa educativa	Interação da equipa educativa	Comunicação da equipa educativa	“todos comunicamos AL, AI, eu a psicomotricista, vamos à coordenadora pedir apoio e opiniões”	1
		Comunicação com a professora titular	“Com a AI [professora titular], a comunicação é muito boa, ela orienta-me, ela diz-me “olha faz isto ou aquilo”. Ela comunica-me o que falou com a mãe eu comunico-lhe o que falei com o hospital. Estamos assim extremamente ligadas.	1

ANEXO N

Imagens da rotina Situação
Problemática

| | " | | " |

Figura N7

Fase inicial Situação Problemática – aluna A

Situação Problemática

1. Observa o pictograma, que representa o número de árvores do pomar do avô da Rita.

Árvores do pomar

Legenda: = 1 árvore

Macieiras 6 Laranjeiras 7 Oliveiras 5 Pereiras 5 Amendoeiras 4

Responde às seguintes questões:

1.1. Quais são as árvores que existem em igual quantidade?

R.: São oliveiras e pereiras

1.2. Existem mais amendoeiras ou laranjeiras? Quantas a mais?

R.: Existem mais laranjeiras.

1.3. Quantas macieiras e pereiras existem?

R.: Existem 11 macieiras e pereiras.

1.4. Quantas são as árvores do pomar do avô da Rita?

R.: São vinte e sete árvores.

Figura N8

Fase final Situação Problemática – aluna A

Situação Problemática

1. Perguntou-se a um grupo de alunos qual a sua disciplina favorita e os resultados foram registados no gráfico de pontos seguintes. Observa-os.

Disciplina favorita

Português 4 Estudo do Meio 5 Música 2 Inglês 4 Matemática 6 Expressão Plástica 3

Responde às seguintes questões:

1.1. Qual a disciplina com mais preferência?

R.: Matemática

1.2. Qual a disciplina com menos preferência?

R.: Música

1.3. Quantos alunos preferem Português e Matemática?

R.: 10 alunos $4 + 6 = 10$

1.4. Quantos alunos responderam às questões?

R.: 24 alunos

Figura N9

Fase inicial Situação Problemática – aluna B

Situação Problemática

1. Observa o pictograma, que representa o número de árvores do pomar do avô da Rita.

Árvores do pomar

Legenda: 1 árvore

Responde às seguintes questões:

1.1. Quais são as árvores que existem em igual quantidade?

R.: OLIVEIRAS E PEREIRAS.

1.2. Existem mais amendoeiras ou laranjeiras? Quantas a mais?

R.: LARANJEIRAS 3

1.3. Quantas macieiras e pereiras existem?

R.: 6 MACIEIRAS 5 PEREIRAS

1.4. Quantas são as árvores do pomar do avô da Rita?

R.: 27

Figura N10

Fase final Situação Problemática – aluna B

Situação Problemática

1. Perguntou-se a um grupo de alunos qual a sua disciplina favorita e os resultados foram registados no gráfico de pontos seguintes. Observa-os.

Disciplina favorita

Responde às seguintes questões:

1.1. Qual a disciplina com mais preferência?

R.: Matemática.

1.2. Qual a disciplina com menos preferência?

R.: Música.

1.3. Quantos alunos preferem Português e Matemática?

R.: 10 alunos.

1.4. Quantos alunos responderam às questões?

R.: 24 alunos.

ANEXO 0

Grelhas de envolvimento-
Situação Problemática

| | " | | " |

Tabela O12

Grelha de envolvimento inicial Situação Problemática- aluna A

Nome da criança: Criança A														Data: 30/4/2021														
Atividade: Situação Problemática														Duração: 60 min														
Descrição do contexto																												
Todos os alunos estão agrupados em pares ou trios. A aluna encontra-se inserida num trios com mais duas raparigas. A atividade consiste na análise e resposta a questões referentes a um pictograma.																												
Não foco				Emergente					Parcialmente					Na maioria das vezes					Totalmente									
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Indicadores de envolvimento									Pontuação			O que aconteceu?																
Atenção									2			Mantém o foco durante algum tempo																
Curiosidades									2			Demonstra curiosidade em interpretar o pictograma																
Investigação/ exploração									1			Faz poucas perguntas sobre a atividade																
Descoberta									1			Apresenta conclusões descontextualizadas																
Antecipação									2			Antecipa algumas propostas de resolução																
Iniciação									2			Inicia a interação apresentando as suas ideias																
Persistência									1			Demonstra pouca persistência em resolver o problema																
Pontuação final									11																			
Chave para a pontuação		0		1					2					3					4									
		Não foco		Níveis baixos e mínimos					Em parte sustentada					Frequentemente mantida					Sustentada									

Tabela O13

Grelha de envolvimento final Situação Problemática- aluna A

Nome da criança: Criança A													Data: 4/6/2021															
Atividade: Situação Problemática													Duração: 60 min															
Descrição do contexto																												
Todos os alunos estão agrupados em pares ou trios. A aluna encontra-se inserida num par com mais uma rapariga. A atividade consiste na análise e resposta a questões referentes a um gráfico de pontos.																												
Não foco				Emergente					Parcialmente					Na maioria das vezes						Totalmente								
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Indicadores de envolvimento									Pontuação			O que aconteceu?																
Atenção									4			Mantém o foco durante a atividade																
Curiosidades									2			Ouve atentamente a orientação da docente																
Investigação/ exploração									3			Mobiliza estratégias de contagens para a resolução da atividade																
Descoberta									3			Apresenta conclusões baseadas nas estratégias apresentadas																
Antecipação									3			Antecipa propostas de resolução																
Iniciação									3			Inicia a interação apresentando as suas ideias e fundamentando-as																
Persistência									3			Demonstra persistência na resolução o problema																
Pontuação final									21																			
Chave para a pontuação		0				1					2					3					4							
		Não foco				Níveis baixos e mínimos					Em parte sustentada					Frequentemente mantida					Sustentada							

Tabela O14

Grelha de envolvimento inicial Situação Problemática- aluna B

Nome da criança: Criança B													Data: 30/4/2021																			
Atividade: Situação Problemática													Duração: 60 min																			
Descrição do contexto																																
<p>Todos os alunos estão agrupados em pares ou trios. A aluna encontra-se inserida num par com mais uma rapariga. A atividade consiste na análise e resposta a questões referentes a um pictograma. Este par beneficia da orientação da docente para mediar a atividade.</p>																																
Não foco					Emergente					Parcialmente					Na maioria das vezes					Totalmente												
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28				
Indicadores de envolvimento										Pontuação			O que aconteceu?																			
Atenção										1			Perde o foco constantemente																			
Curiosidades										1			Ouve atentamente a orientação da docente																			
Investigação/ exploração										0			Não faz perguntas sobre a atividade																			
Descoberta										1			Apresenta conclusões orientadas pela professora																			
Antecipação										0			Não antecipa propostas de resolução																			
Iniciação										0			Não inicia interações																			
Persistência										1			Demonstra pouca persistência em resolver o problema																			
Pontuação final										4																						
Chave para a pontuação					0					1					2					3					4							
					Não foco					Níveis baixos e mínimos					Em parte sustentada					Frequentemente mantida					Sustentada							

Tabela O15

Grelha de envolvimento final Situação Problemática- aluna B

Nome da criança: Criança B												Data: 4/6/2021																	
Atividade: Situação Problemática												Duração: 60 min																	
Descrição do contexto																													
<p>Todos os alunos estão agrupados em pares ou trios. A aluna encontra-se inserida num trio com mais duas raparigas. A atividade consiste na análise e resposta a questões referentes a um gráfico de pontos. Este par beneficia da orientação da docente para mediar a atividade.</p>																													
Não foco						Emergente						Parcialmente						Na maioria das vezes						Totalmente					
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
Indicadores de envolvimento										Pontuação				O que aconteceu?															
Atenção										3				Mantém o foco durante parte da atividade															
Curiosidades										2				Ouve atentamente a orientação da docente e das colegas															
Investigação/ exploração										0				Faz poucas perguntas sobre a atividade															
Descoberta										2				Apresenta conclusões orientadas pela professora e pelas colegas															
Antecipação										0				Não antecipa propostas de resolução															
Iniciação										2				Recorre ao contacto visual para iniciar interações															
Persistência										2				Demonstra alguma persistência em resolver o problema															
Pontuação final										11																			
Chave para a pontuação					0					1					2					3					4				
					Não foco					Níveis baixos e mínimos					Em parte sustentada					Frequentemente mantida					Sustentada				

ANEXO P

Imagens relativas à
atividade de Expressão
Dramática

| | " | | " |

Figura P11

Atividade de Expressão Dramática- aluna A



Figura P12

Atividade de Expressão Dramática- fantoches



ANEXO Q

Grelhas de envolvimento-
Atividade de Expressão
Dramática

|| '' | | ''

Tabela Q16

Grelha de envolvimento inicial Expressão Dramática - aluna A

Nome da criança: Criança A												Data: 20/4/2021																
Atividade: Expressão Dramática – <i>Criação de histórias com dado indutor</i>												Duração: 60 min																
Descrição do contexto																												
<p>Todos os alunos estão dispostos em grupos de 4 ou 5 elementos na sala do CAF. A aluna encontra-se inserida num grupo composto por dois rapazes e duas raparigas. A atividade consiste na criação de uma história, tendo por base, as personagens e espaço atribuídos pelos dados.</p>																												
Não foco			Emergente					Parcialmente					Na maioria das vezes								Totalmente							
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Indicadores de envolvimento									Pontuação			O que aconteceu?																
Atenção									3			Mantém o foco durante a atividade																
Curiosidades									4			Ouve com muita atenção as ideias dos colegas																
Investigação/ exploração									3			Explora as características das personagens / tempo																
Descoberta									3			Apresenta sugestões de acordo com o tempo e espaço																
Antecipação									2			Antecipa possíveis ações das personagens																
Iniciação									2			Propõe sugestões de falas das personagens																
Persistência									4			Demonstra persistência em criar uma narrativa																
Pontuação final									21																			
Chave para a pontuação			0			1			2			3			4													
			Não foco			Níveis baixos e mínimos			Em parte sustentada			Frequentemente mantida			Sustentada													

Tabela Q17

Grelha de envolvimento final Expressão Dramática - aluna A

Nome da criança: Criança A												Data: 6/6/2021																
Atividade: Expressão Dramática – Criação de histórias com a fantoches de dedo												Duração: 60 min																
Descrição do contexto																												
Todos os alunos estão dispostos em grupos de 4 ou 5 elementos na sala do CAF. A aluna encontra-se inserida num grupo composto por dois rapazes e duas raparigas. A atividade consiste na criação de uma história, tendo por base, fantoches de dedos atribuídos a cada um.																												
Não foco				Emergente					Parcialmente					Na maioria das vezes								Totalmente						
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Indicadores de envolvimento									Pontuação			O que aconteceu?																
Atenção									4			Mantém o foco durante toda a atividade																
Curiosidades									4			Ouve com muita atenção as ideias dos colegas																
Investigação/ exploração									3			Explora as características do fantoche atribuído																
Descoberta									4			Apresenta falas de acordo com as características do fantoche																
Antecipação									3			Antecipa possíveis ações da sua personagem																
Iniciação									3			Propõe sugestões de falas e entoações da sua personagem																
Persistência									4			Demonstra persistência em criar uma personagem																
Pontuação final									25																			
Chave para a pontuação			0			1			2			3			4													
			Não foco			Níveis baixos e mínimos			Em parte sustentada			Frequentemente mantida			Sustentada													

Tabela Q18

Grelha de envolvimento inicial Expressão Dramática - aluna B

Nome da criança: Criança B												Data: 20/4/2021																
Atividade: Expressão Dramática – <i>Criação de histórias com dado indutor</i>												Duração: 60 min																
Descrição do contexto																												
Todos os alunos estão dispostos em grupos de 4 ou 5 elementos na sala do CAF. A aluna encontra-se inserida num grupo composto por um rapaz e duas raparigas. A atividade consiste na criação de uma história, tendo por base, as personagens e espaço atribuídos pelos dados.																												
Não foco				Emergente				Parcialmente				Na maioria das vezes								Totalmente								
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Indicadores de envolvimento									Pontuação			O que aconteceu?																
Atenção									1			A aluna não realiza a atividade devido ao descontrolo emocional																
Curiosidades									0																			
Investigação/ exploração									0																			
Descoberta									0																			
Antecipação									0																			
Iniciação									0																			
Persistência									0																			
Pontuação final									1																			
Chave para a pontuação			0			1			2			3			4													
			Não foco			Níveis baixos e mínimos			Em parte sustentada			Frequentemente mantida			Sustentada													

Tabela Q19

Grelha de envolvimento final Expressão Dramática - aluna B

Nome da criança: Criança B												Data: 6/6/2021																
Atividade: Expressão Dramática – Criação de histórias com a fantoches de dedo												Duração: 60 min																
Descrição do contexto																												
Todos os alunos estão dispostos em grupos de 4 ou 5 elementos na sala do CAF. A aluna encontra-se inserida num grupo composto por um rapaz e duas raparigas. A atividade consiste na criação de uma história, tendo por base, fantoches de dedos atribuídos a cada um.																												
Não foco				Emergente					Parcialmente					Na maioria das vezes					Totalmente									
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Indicadores de envolvimento										Pontuação		O que aconteceu?																
Atenção										1		Mantém o foco durante apenas a instrução da atividade																
Curiosidades										0		A aluna não realiza a atividade, preferindo dramatizar com os fantoches sozinha																
Investigação/ exploração										2																		
Descoberta										0																		
Antecipação										2																		
Iniciação										0																		
Persistência										0																		
Pontuação final										5																		
Chave para a pontuação			0					1					2					3					4					
			Não foco					Níveis baixos e mínimos					Em parte sustentada					Frequentemente mantida					Sustentada					

ANEXO R

Grelhas Sociométricas:
Escolhas e escolhas
múltiplas

| | " | | " |

Tabela R20

Escolha de três amigos da turma para trabalhar em sala de aula

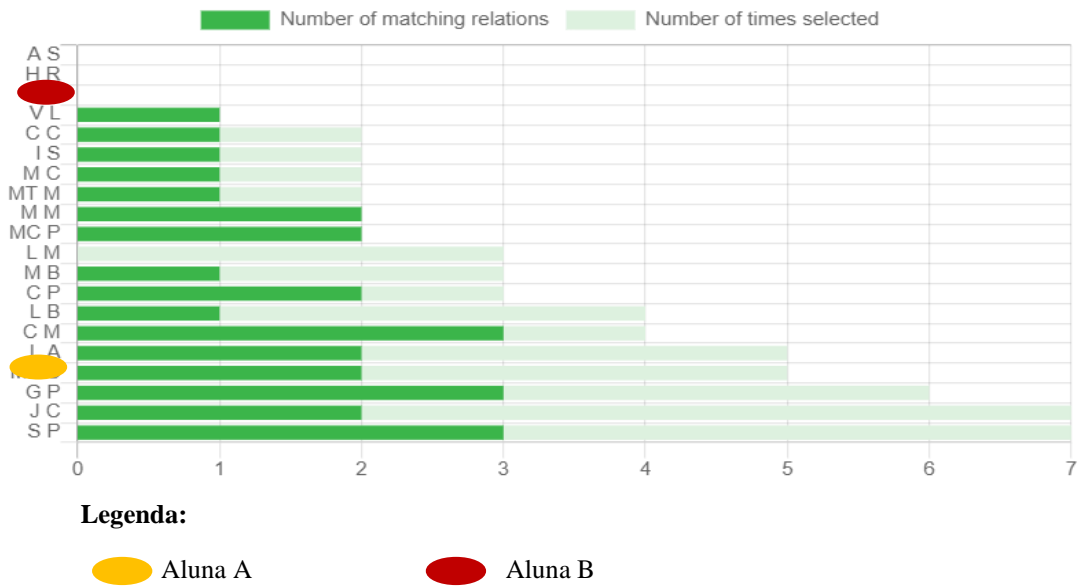


Tabela R21

Escolha de três amigos da turma para brincar no recreio

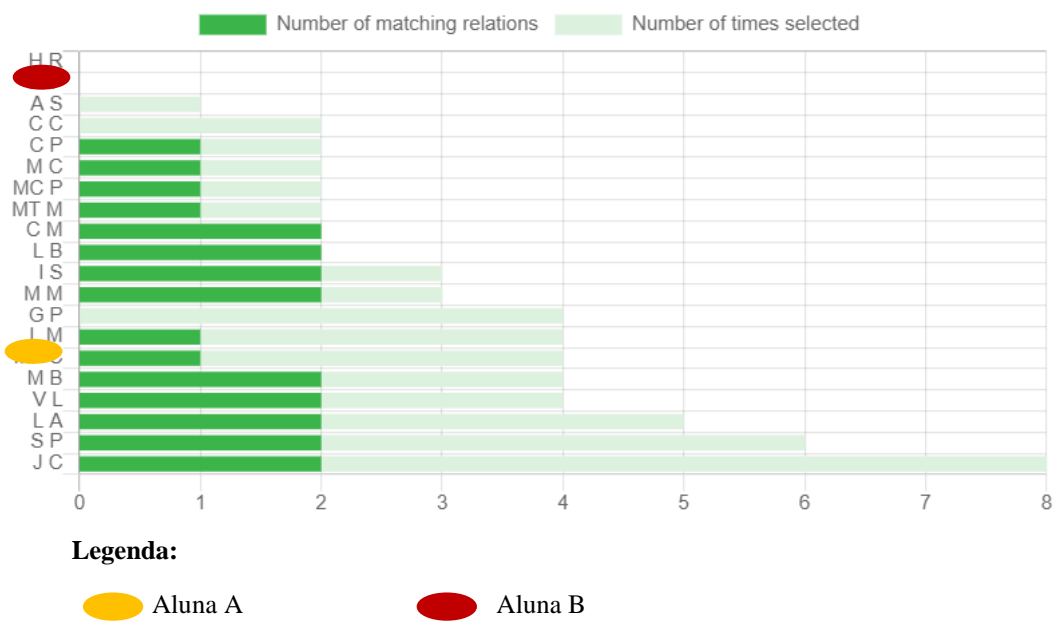
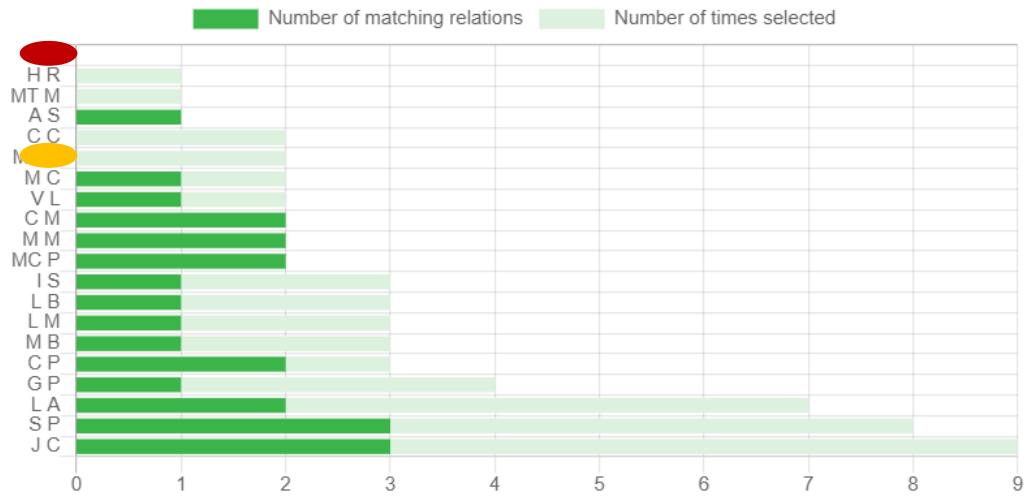


Tabela R22

Escolha de três amigos da turma para a festa de aniversário



Legenda:

Aluna A

Aluna B

ANEXO S

Grelhas de envolvimento-
Tempo de Estudo Autônomo

| | ' ' | | ' ' |

Tabela S23

Grelha de envolvimento Tempo de Estudo Autónomo: individual - aluna A

Nome da criança: Criança A												Data: 24/5/2021																
Atividade: Tempo de Estudo Autónomo: individual												Duração: 30 min																
Descrição do contexto																												
Todos os alunos encontram-se em TEA a realizar as atividades propostas no PIT. A aluna encontra-se a realizar um ficheiro de Português relativo ao singular e plural. Pontualmente recorre à docente para esclarecimento de dúvidas.																												
Não foco				Emergente				Parcialmente				Na maioria das vezes								Totalmente								
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Indicadores de envolvimento									Pontuação			O que aconteceu?																
Atenção									1			Demonstra dificuldades em manter o foco durante a atividade																
Curiosidades									0			Não demonstra interesse em realizar a atividade																
Investigação/ exploração									2			É estimulada pela docente a inferir sobre as diferenças entre o singular e o plural																
Descoberta									1			Faz descobertas orientadas pela docente																
Antecipação									0			Não antecipa possíveis generalizações																
Iniciação									1			Apresenta pouca iniciativa																
Persistência									2			Demonstra pouca persistência em realizar a atividade																
Pontuação final									7																			
Chave para a pontuação				0				1				2				3				4								
				Não foco				Níveis baixos e mínimos				Em parte sustentada				Frequentemente mantida				Sustentada								

Tabela S24

Grelha de envolvimento Tempo de Estudo Autónomo: pares - aluna A

Nome da criança: Criança A													Data: 26/5/2021																			
Atividade: Tempo de Estudo Autónomo: Ditado de palavras a pares													Duração: 30 min																			
Descrição do contexto																																
Todos os alunos encontram-se em TEA a realizar as atividades propostas no PIT. A aluna encontra-se a realizar um ditado a pares com a aluna CM, mediado pela professora estagiária.																																
Não foco					Emergente					Parcialmente					Na maioria das vezes					Totalmente												
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28				
Indicadores de envolvimento										Pontuação			O que aconteceu?																			
Atenção										4			Mantém o foco durante toda a atividade																			
Curiosidades										3			Demonstra interesse em realizar a atividade																			
Investigação/ exploração										2			Distingue as palavras com “ss” e “ç”																			
Descoberta										2			Mobiliza os casos de leitura “ça, ço, çu”																			
Antecipação										2			Antecipa a escrita de determinadas palavras																			
Iniciação										3			Apresenta iniciativa																			
Persistência										3			Demonstra persistência em realizar a atividade																			
Pontuação final										21																						
Chave para a pontuação					0					1					2					3					4							
					Não foco					Níveis baixos e mínimos					Em parte sustentada					Frequentemente mantida					Sustentada							

Tabela S25

Grelha de envolvimento Tempo de Estudo Autónomo: individual - aluna B

Nome da criança: Criança B														Data: 24/5/2021														
Atividade: Tempo de Estudo Autónomo: individual														Duração: 30 min														
Descrição do contexto																												
Todos os alunos encontram-se em TEA a realizar as atividades propostas no PIT. A aluna encontra-se com a professora titular a realizar fichas de Matemática relativas aos números: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.																												
Não foco				Emergente					Parcialmente					Na maioria das vezes					Totalmente									
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Indicadores de envolvimento									Pontuação				O que aconteceu?															
Atenção									1				É chamada várias vezes à atenção pela professora															
Curiosidades									1				Demonstra algum interesse em realizar a atividade															
Investigação/ exploração									2				É estimulada pela docente a realizar operações															
Descoberta									1				Faz descobertas orientadas pela docente															
Antecipação									0				Não antecipa possíveis resultados															
Iniciação									1				Apresenta pouca iniciativa															
Persistência									2				Demonstra alguma persistência em realizar a atividade															
Pontuação final									8																			
Chave para a pontuação		0				1				2				3				4										
		Não foco				Níveis baixos e mínimos				Em parte sustentada				Frequentemente mantida				Sustentada										

Tabela S26

Grelha de envolvimento Tempo de Estudo Autónomo: pares - aluna B

Nome da criança: Criança B													Data: 26/5/2021															
Atividade: Tempo de Estudo Autónomo: Realização de um <i>puzzle</i> a pares													Duração: 30 min															
Descrição do contexto																												
Todos os alunos encontram-se em TEA a realizar as atividades propostas no PIT. A aluna encontra-se a realizar um <i>puzzle</i> com o aluno VL.																												
Não foco					Emergente					Parcialmente					Na maioria das vezes					Totalmente								
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Indicadores de envolvimento									Pontuação			O que aconteceu?																
Atenção									3			Mantém o foco durante a atividade																
Curiosidades									3			Demonstra interesse em realizar a atividade																
Investigação/ exploração									3			Explora as diferentes possibilidades de peças no mesmo espaço																
Descoberta									3			Constrói pequenas partes do <i>puzzle</i>																
Antecipação									2			Antecipa o lugar das peças																
Iniciação									2			Auxilia o colega na procura do lugar das peças																
Persistência									3			Demonstra bastante persistência em realizar a atividade																
Pontuação final									20																			
Chave para a pontuação				0					1					2					3					4				
				Não foco					Níveis baixos e mínimos					Em parte sustentada					Frequentemente mantida					Sustentada				








ANEXO T
Plano Individual de Trabalho
- aluna A


| | ' | | ' |

PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO

Semana de ____ a ____ de 2021

Nome: _____

O que posso fazer?	O que penso fazer?	O que fiz?	Total
Leitura 			
Leitura a pares 			
Escrita de textos 			
Cópias 			
Ditado a pares 			
Ficheiros de Tangram 			
Ficheiros Ditado Mudo 			
Ficheiros de Matemática 			
Ficheiros de Estudo do Meio 			
Ficheiros de Português 			
Jogos didáticos 			

Pesquisas			
Total			

Avalio o meu trabalho	Sim ou Não?
Tive atenção à organização do meu plano	
Fiz uma caligrafia cuidada	
Ouvi e respeitei quem me ajudou a trabalhar	
Estive atento(a) e concentrado(a)	
Trabalhei, por iniciativa própria, as dificuldades identificadas	

Avaliação do P.I.T.

Avaliação da professora

Comentários da família

Figura T13

Plano Individual de Trabalho- aluna A

Avalio o meu trabalho	Sim ou Não?
Cumpri o meu plano	Não
Organizei bem o meu trabalho	Não
Ouvi e respeitei quem me ajudou a trabalhar	Sim
Estive atento(a) e concentrado(a)	Não
Trabalhei, por iniciativa própria, as dificuldades identificadas	Não

Avaliação do P.I.T.
Tenho que trabalhar mais e estar atenta

Avaliação da professora
a, trabalhaste melhor nestas duas semanas. Planeia fazer menos atividades e tenta cumprir o novo P.I.T. que aí vem. Estás de parabéns pelo que fizeste ☺

Comentários da família
Parabéns filha pela melhoria na leitura. Precisas de planejar melhor os projectos que vais apresentar






Assinatura do Encarregado de Educação

ANEXO U
Plano Individual de Trabalho
- aluna B
|| '' | | ''

PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO

Mês: _____

Nome: _____

O que posso fazer?	O que fiz?					Total
	2. ^a feira	3. ^a feira	4. ^a feira	5. ^a feira	6. ^a feira	
Matemática 						
Estudo do Meio 						
Português 						
Jogos didáticos 						
Pesquisas 						

Avaliação do P.I.T.



Avaliação da professora
