

A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM TEA  
NUMA TURMA EM QUE É IMPLEMENTADO O  
MODELO PEDAGÓGICO MEM

Inês Mendes (n.º 2020082)

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  
Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do  
Ensino Básico

2021-2022



A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM TEA  
NUMA TURMA EM QUE É IMPLEMENTADO O  
MODELO PEDAGÓGICO MEM

Inês Mendes (n.º 2020082)

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  
Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do  
Ensino Básico

Orientadora: Helena Gil Guerreiro

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

Terminada esta jornada do meu percurso académico, considero importante demonstrar a minha gratidão àqueles que me ajudaram a chegar até aqui.

Ao meu companheiro de 10 anos, por nestes últimos cinco ter sido o meu maior apoio, por ter acreditado mesmo quando eu duvidei, de que ia conseguir chegar até aqui. Que possa retribuir esse apoio o resto da minha vida.

À minha avó, por ser a minha segunda mãe.

À minha mãe e irmã, por festejarem cada etapa como se fosse o momento mais importante das suas vidas.

Aos meus sogros, pelo carinho e acolhimento.

Ao Tio Ricardo, por assim que lhe disse que queria voltar a estudar, apoiou-me desde o primeiro momento, e celebra cada etapa com orgulho.

À Tia Susana, por se orgulhar do meu percurso académico.

À Ana Raquel e à Margarida, as amigas que ganhei na licenciatura, e que quero levar a vida toda. Que continuemos a festejar todos os eventos marcantes da vida de cada uma, como se fosse o seu.

Ao Cunha e à Nina, pela amizade e companheirismo. Que a nossa amizade perdure.

À Catarina, Mafalda e Martim, por me fazerem rir mesmo quando a vontade não existia.

Ao Miguel, pelo companheirismo, conversas sérias e menos sérias. Que venham mais almoços.

Ao professor Luís Mestre, por toda a ajuda, e por ter colocado a professora Helena Gil no meu percurso.

À professora Helena Gil, por me ter ajudado a terminar esse mesmo percurso.

À Mista, por me terem proporcionado tão bons momentos, que me ajudaram a crescer como pessoa e profissional. Sem vocês não havia estudo!

A todos os alunos com quem trabalhei até hoje, obrigada por preencherem os meus dias, e mostrarem que realmente amo o que faço.

Aos meus amigos de quatro patas, que sempre me consolaram nos dias menos bons.

A mim, que por muitas vezes meti em causa as minhas capacidades, mas mesmo assim perseverei, e cheguei até aqui.

Recebam estas palavras como um abraço apertado, o meu mais sincero obrigada.

## **RESUMO**

O presente relatório realizou-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Consiste na análise e reflexão do estudo “A inclusão de uma criança com TEA numa turma em que é implementado o modelo pedagógico MEM”, que decorreu na observação e intervenção pedagógica, com uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a qual englobava três anos de escolaridade. Deste modo, o principal objetivo associado ao estudo “Compreender como é que a inclusão acontece numa turma que se rege pelo modelo pedagógico MEM”, engloba três questões de investigação: (i) Como é que é regulada a aprendizagem dos alunos?; (ii) Como é que os docentes e colegas percecionam o processo de inclusão?; e (iii) Quais os contributos do modelo pedagógico MEM no processo de inclusão?

No decorrer da investigação, optou-se por recolher dados através de entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental, sendo um estudo de natureza qualitativa, na modalidade de estudo de caso. A análise de dados foi suportada por um conjunto de categorias associadas ao quadro teórico cruzadas com categorias emergentes dos próprios dados.

Os resultados obtidos neste estudo, revelam que o modelo pedagógico do Movimento Escola Moderna, evidencia princípios inerentes que são também os mesmos que estão associados ao processo de inclusão. Desta forma, é possível perceber que a inclusão do aluno com TEA, numa turma que se rege pelo modelo pedagógico MEM é conseguida através da cooperação, comunicação e participação democrática.

**Palavras-chave:** Aprendizagem cooperativa; Transtorno do Espectro do Autismo; Movimento da Escola Moderna; Inclusão

## **ABSTRACT**

This report was carried out within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice II, integrated in the study plan of the 2nd year of the Master degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Basic Education Cycle.

It consists of the analysis and reflection of the study “The inclusion of a child with ASD in a class in which the MEM pedagogical model is implemented”, which took place in the observation and pedagogical intervention, with a class of the 1st Cycle of Basic Education, which included three years of schooling. Thus, the main objective associated with the study “Understanding how inclusion happens in a class that is governed by the MEM pedagogical model”, encompasses three research questions: (i) How is student learning regulated?; (ii) How do teachers and colleagues perceive the inclusion process?; and (iii) What are the contributions of the MEM pedagogical model in the inclusion process?

During the investigation, it was decided to collect data through semi-structured interviews, participant observation and document analysis, being the study of a qualitative nature. Data analysis was supported by a set of categories associated with the theoretical framework crossed with categories emerging from the data themselves.

The results obtained in this study reveal that the pedagogical model of the Modern School Movement shows inherent principles that are also the same as those associated with the inclusion process. In this way, it is possible to perceive that the inclusion of the student with ASD, in a class that is governed by the MEM pedagogical model is achieved through cooperation, communication and democratic participation.

**Keywords:** Cooperative learning; Autism Spectrum Disorder; Modern School Movement; Inclusion

# ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º ciclo do ensino básico .....	4
2.1. Instituição.....	5
2.2. Papel do Orientador Cooperante.....	5
2.3. Papel da Professora de Apoio.....	6
2.4. Turma.....	6
2.5. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problematização de investigação .....	7
3. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º ciclo do ensino básico .....	10
3.1. Instituição .....	11
3.2. Papel das Orientadoras Cooperantes.....	12
3.3. Turmas.....	13
3.4. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problematização de investigação.....	14
4. Análise crítica da prática decorrida em ambos os ciclos .....	16
5. Apresentação do estudo .....	21
6. Fundamentação teórica .....	24
6.1. Das Necessidades Educativas Específicas à Inclusão.....	25
6.2. Breve história.....	25

6.3.	O processo de inclusão.....	26
6.2.1.	A inclusão educativa em Portugal.....	28
6.3.2.	Implementação de uma educação inclusiva.....	30
6.2.3.	Perfil do professor Inclusivo.....	30
6.4.	Movimento Escola Moderna.....	31
6.5.	Conceito.....	31
6.6.	Princípios e Fundamentos.....	31
6.7.	Diferenciação pedagógica no MEM.....	32
6.8.	Avaliação.....	33
6.9.	O professor do MEM.....	33
6.10.	Transtorno do Espectro do Autismo.....	34
6.11.	Conceito.....	34
6.12.	Domínios do TEA.....	34
6.13.	Alterações das subcategorias.....	35
7.	Metodologia.....	36
7.1.	Caracterização do contexto.....	37
7.2.	Natureza do estudo.....	37
7.3.	Recolha de dados.....	39
7.4.	Análise dos dados.....	40
7.5.	Princípios éticos do processo de investigação.....	42

8. Resultados .....	44
8.1. Regulação da aprendizagem .....	45
8.2. Perceção do processo de inclusão .....	46
8.3. Contributos do modelo pedagógico do MEM .....	48
9. Conclusões .....	52
10. Reflexão final .....	58
Referências .....	62
ANEXOS.....	71
ANEXO A – Transcrição da Entrevista ao Orientador Cooperante do 1.ºCEB para o Dossier Pedagógico.....	72
ANEXO B – Transcrição da Entrevista ao Orientador Cooperante .....	77
ANEXO C – Potencialidades e Fragilidades da Turma do 1.º CEB.....	83
ANEXO D – Potencialidades e Fragilidades das turmas do 2.º CEB.....	85
ANEXO E – Transcrição da entrevista da Professora de Apoio .....	87
ANEXO F – Entrevista aos alunos (Grupo 1) .....	94
ANEXO G – Entrevista aos alunos (Grupo 2) .....	101
ANEXO H – Entrevista aos alunos (Grupo 3) .....	108
ANEXO I – Entrevista aos alunos (Grupo 4).....	114
ANEXO J – Entrevista aos alunos (Grupo 5).....	121
ANEXO K – Entrevista ao aluno com TEA.....	125
ANEXO L – Discussão em grande grupo .....	130
ANEXO M – Práticas acordadas na discussão em grande grupo.....	148
149	
ANEXO N – Notas de campo .....	150

ANEXO O – Exemplos de instrumentos de regulação da aprendizagem (Diário de Turma).....	165
ANEXO P – Produção de escrita do aluno com a investigadora.....	167
168	
ANEXO Q – Guião da entrevista ao Orientador Cooperante .....	169
ANEXO R – Guião da entrevista à Professora de Apoio.....	172
ANEXO S – Guião da entrevista aos alunos .....	175
ANEXO T – Guião da entrevista ao aluno com TEA.....	177
ANEXO U – Consentimento Informado para os encarregados de educação.....	179
ANEXO V – Análise dos resultados das entrevistas .....	182
ANEXO X – Análise dos resultados da discussão em grande grupo .....	197

# ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 CATEGORIAS E INDICADORES QUE SUSTENTARAM A ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS	
DADOS .....	42

## Índice de abreviaturas

<b>CEB</b>	Ciclo do Ensino Básico
<b>CN</b>	Ciências Naturais
<b>MEM</b>	Movimento Escola Moderna
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Específicas
<b>OC</b>	Orientador Cooperante
<b>OG</b>	Objetivos Gerais
<b>PA</b>	Professora de Apoio
<b>PE</b>	Projeto Educativo
<b>PES II</b>	Prática de Ensino Supervisionada II
<b>PIT</b>	Plano Individual de Trabalho
<b>RTP</b>	Relatório Técnico Pedagógico
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro de Autismo
<b>TEIP</b>	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
<b>TTA</b>	Tempo de Trabalho Autónomo

## 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório realizou-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Encontra-se presente na Ficha de Unidade Curricular (2021/2022) que a PES II “visa o desenvolvimento de competências para o desempenho profissional no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).”.

Assim, a conceção do relatório teve por base os dois períodos de estágio, tendo o estudo sido desenvolvido na turma de 1.º CEB, onde foi desenvolvida a prática pedagógica. Este intitula-se “A inclusão de uma criança com TEA numa turma em que é implementado o modelo pedagógico MEM”, e a sua finalidade é compreender como é que é feita a inclusão de uma criança com TEA numa turma em que o modelo pedagógico MEM é implementado. Tendo por base a finalidade do estudo, foi formulado o objetivo geral: “Compreender como é que a inclusão acontece numa turma que se rege pelo modelo pedagógico MEM”, e respetivas questões de investigação:

- (i) Como é que é regulada a aprendizagem dos alunos?
- (ii) Como é que os docentes e colegas percecionam o processo de inclusão?
- (iii) Quais os contributos do modelo pedagógico MEM no processo de inclusão?

Este relatório está dividido em duas partes, sendo a primeira parte a descrição dos contextos das práticas em 1.º e 2.º CEB, e a segunda parte o estudo investigativo desenvolvido na prática de 1.º CEB. A primeira está dividida em três secções, em que as duas primeiras são, respetivamente, referentes à descrição sintética das práticas desenvolvidas no 1.º e 2.º CEB. Na terceira secção está presente uma análise crítica da prática de ensino desenvolvida nos dois ciclos, havendo uma comparação entre os mesmos, sendo analisados: o processo de ensino-aprendizagem, a gestão do trabalho em aula, a relação pedagógica e o processo de regulação e avaliação da aprendizagem.

Quanto à segunda parte, esta contempla o estudo desenvolvido, encontrando-se dividida em cinco secções: (1) Apresentação do Estudo; (2) Fundamentação teórica; (3) Metodologia; (4) Resultados; e (5) Conclusões. Por fim, procede-se a uma reflexão final, a qual aborda o contributo da experiência desenvolvida nos dois ciclos, durante a PES II, e também da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de

competências profissionais, tal como a identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante, e das dimensões a melhorar no exercício da prática docente. Para finalizar, são apresentadas as referências, assim como os anexos.

**2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º  
CICLO DO ENSINO BÁSICO**

| " | | " |

Neste ponto será realizada uma contextualização sumária da instituição onde a PES II foi desenvolvida, no 1.º CEB. Os aspetos abordados na mesma são relativos à finalidade educativa da instituição, o papel do Orientador Cooperante (OC), caracterização da turma onde a prática foi desenvolvida e a problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problematização de investigação.

## **2.1. Instituição**

A instituição, do 1.º CEB, na qual decorreu a PES II, é de natureza privada, localiza-se na freguesia de São Domingos de Benfica, pertencente ao concelho de Lisboa. A oferta educativa da instituição abrange o Pré-Escolar, mais concretamente, Jardim de Infância, e o 1.º CEB, o qual compreende cinco turmas.

Relativamente à pedagogia defendida pela instituição, pode-se afirmar que é diferenciada, uma vez que é desenvolvida tendo por base o Modelo Pedagógico do Movimento Escola Moderna (MEM), havendo “metodologias interativas e, naturalmente, em posturas ativas e de suporte por parte de todos” (*site da instituição, 2019*).

No Projeto Educativo (PE) da instituição é explicitado que é uma escola inclusiva, respeitando a diversidade – havendo o direito à diferença - e promovendo a dimensão social dos alunos. Existe um ambiente de partilha, onde todos têm o direito de dar a sua opinião, e onde é privilegiado o desenvolvimento da relação e respeito pelo outro, tal como a cooperação e a capacidade de intervenção. Também é estimulado o desenvolvimento pessoal dos alunos, sendo desenvolvidas aptidões ligadas à autoestima, consciência de si e do seu percurso de aprendizagem, criatividade e espontaneidade, sentido crítico e de justiça, solidariedade, autonomia e sentido de responsabilidade, e ainda, a capacidade de decisão e organização. Quanto à dimensão cultural dos alunos, a instituição procura incitar a aquisição de “um saber estruturado em domínios diversificados, assim como a construção de produtos culturais partilháveis.” (*site da instituição, 2019*).

## **2.2. Papel do Orientador Cooperante**

O Orientador Cooperante, com o qual foi desenvolvida a PES II, tem a função de professor titular da turma mista – turma que engloba diferentes anos de escolaridade –,

partilha com outro profissional, o papel de diretor pedagógico, e é responsável pelo clube de teatro da instituição.

Durante o período de observação, foi possível entrevistar o docente para o dossier pedagógico (Anexo A), e para o presente relatório (Anexo B), e observar as suas práticas, sendo possível concluir que a sua prática de ensino se rege pelos princípios educativos do MEM, respeitando o Projeto Educativo (PE) da instituição. O docente afirmou ainda que dá grande importância ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, e à diferenciação pedagógica, sendo estas trabalhadas durante toda a agenda semanal, mas de forma mais profunda no Tempo de Trabalho Autónomo (TTA), isto porque é durante este período que o aluno irá trabalhar de acordo com as suas potencialidades – facultando apoios aos colegas – ou fragilidades, interesses e necessidades. O OC explicitou, na entrevista referida supra, que nesses momentos, os docentes conseguem propiciar apoio individualizado, havendo uma diagnose por parte dos alunos sobre as suas dificuldades, sendo assim auxiliados pelo docente a superá-las, e potenciar, ainda mais, as capacidades dos alunos.

### **2.3. Papel da Professora de Apoio**

A professora de apoio (PA) da turma com a qual foi desenvolvida a PES II iniciou funções em janeiro do presente ano. O seu papel na sala de aula é apoiar durante os momentos de trabalho individual e nos momentos de trabalho de projeto a turma, sendo que os alunos podem marcar apoios com esta, de forma a esclarecer possíveis dúvidas. Normalmente, a professora trabalha com o aluno com TEA, não dando tantos apoios aos restantes alunos. A docente apoia ainda a turma do 3.º ano do CEB da instituição.

### **2.4. Turma**

A turma na qual se desenvolveu a PES II, como já referido, abrange diferentes anos de escolaridade é constituída por 19 alunos. Concretamente, dois alunos do 1.º ano, onze do 3.º ano, e seis do 4.º ano de escolaridade, em que sete são do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os 10 anos. A maioria dos alunos reside na área da Grande Lisboa, e pertencem a níveis socioeconómicos médio e médio-alto.

Existem quatro alunos com dislexia, mas com bastante autonomia, e um aluno com Transtorno do Espectro de Autismo (TEA), que apresenta algumas dificuldades de concentração, autonomia e aprendizagem. Os restantes elementos do grupo apresentam – de acordo com os estágios cognitivos esperados para a sua faixa etária – níveis de desenvolvimento elevados, e alguns muito elevados.

De forma geral, pode-se afirmar que o grupo é empenhado e interessado em desenvolver as suas competências sociais, educativas e pessoais, expressando gostos, interesses, opiniões e emoções com facilidade e de forma estruturada. Demonstram uma grande vontade de trabalhar e aprender, existindo uma participação ativa do grupo nas atividades propostas, por vezes, demonstram possuir conhecimentos prévios relativos aos conteúdos abordados em sala de aula. São dinâmicos, respeitadores das regras impostas, apresentando, às vezes comportamentos mais desajustados, mas justificáveis pela idade.

Foi possível, através do período de observação recolher dados quanto às potencialidades e fragilidades dos alunos, relativamente às áreas curriculares – português, matemática e estudo do meio - e competências sociais.

## **2.5. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problematização de investigação**

Tendo por base as potencialidades e fragilidades da turma (Anexo C), foram elaborados os Objetivos Gerais (OG), os quais estiveram na base da intervenção, concretamente (i) Melhorar as aprendizagens curriculares de cada aluno, através da realização de atividades pedagógicas diversificadas, e (ii) Desenvolver competências de pesquisa e o sentido crítico perante as fontes de informação. De forma a trabalhar estes objetivos, foram definidas estratégias de intervenção, tendo em conta as necessidades da turma.

Quanto ao primeiro objetivo - Melhorar as aprendizagens curriculares de cada aluno, através da realização de atividades pedagógicas diversificadas - foi desenvolvido em todas as áreas curriculares, pois é importante que os alunos sejam um elemento ativo na sua aprendizagem e aprendem quando participam ativamente, assim, os materiais e recursos, não foram apenas disponibilizados, como alguns foram construídos pelos

próprios alunos. Assim, procurou-se dinamizar aulas nas quais se utilizassem materiais inovadores, e estimulantes à atenção dos discentes.

Na área curricular da Matemática, quando abordadas as frações, levou-se uma tarte de maçã *vegan*, trabalhando a parte-todo com os alunos e usou-se também discos de frações, para que os alunos explicitassem melhor o seu pensamento. No fim, foram redigidas conclusões, que posteriormente foram passadas para o *Word*, sendo esse documento impresso e anexado no caderno de cada aluno. Devido aos alunos terem participado na preparação do acantonamento, que realizaram, achou-se pertinente, fazer uma comparação do orçamento estipulado e concretizado, para isso utilizaram-se métodos matemáticos, e posteriormente o *Excell*. Na introdução de sequências de repetição, foi feito um *quizz* com os alunos, através do *PowerPoint*, e com a introdução das sequências crescentes, foram distribuídos feijões aos alunos, sendo que estes tiveram de construir as suas sequências crescentes, estas foram fotografadas, e apresentadas à turma, explicitando o seu raciocínio. Posteriormente, foi construído um cartaz com as informações chave das sequências de crescimento.

Relativamente à área curricular de Estudo do Meio procurou-se construir frisos cronológicos sobre as dinastias de Portugal, tendo a turma sido dividida em grupos e cada grupo ficou com uma dinastia, de forma a que os alunos criassem fontes de informação para os mesmos. Foram também dinamizadas duas aulas experimentais, primeiro em grande grupo e depois em pequenos grupos, sendo que na segunda já foi implementado um relatório laboratorial.

Referente ao domínio da área curricular de Português foi desenvolvido um *quizz* sobre o som [s] e posteriormente um cartaz sobre o mesmo, também foi desenvolvida uma atividade sobre verbos, na qual, a turma esteve dividida em pequenos grupos. Cada grupo tinha palavras (nomes comuns, nomes comuns coletivos, nomes próprios, verbos e adjetivos) e tinha que indicar numa tabela se a palavra era verbo ou não verbo, posteriormente repetiram esta atividade, mas no quadro, de forma a existir uma discussão em grande grupo.

No que concerne ao segundo objetivo - Desenvolver competências de pesquisa e o sentido crítico perante as fontes de informação - devido ao facto de os alunos terem de dedicar grande parte da sua agenda, à preparação do acantonamento, acantonamento e

preparação da apresentação do acantonamento aos encarregados de educação, foi necessário adaptar a realização das atividades programadas. Deste modo, foram elaborados materiais, tendo o segundo objetivo ido ao encontro do primeiro. Nomeadamente, após uma aula de sensibilização às fontes fidedignas, os alunos elaboraram um cartaz, no qual estavam indicadas as fontes que se podem consultar, e como identificar uma fonte fidedigna. Também foram construídos guias de utilização, para algumas ferramentas do *Office*, em concreto: *Excel*, *PowerPoint* e *Word* por uma das estagiárias e o aluno e que auxilia os colegas a utilizarem estas ferramentas. Posteriormente, os guias foram apresentados numa Apresentação de Produções, pelo aluno aos colegas.

Importa salientar, que foi inerente aos dois OG, a construção de materiais e dinamização de aulas, que permitisse que os alunos desenvolvessem o seu sentido de análise e crítico, de forma a distinguirem facto de opinião. Posto isto, as aprendizagens realizadas pelos alunos, e as estratégias implementadas, foram sendo avaliadas e reguladas através da observação direta, análise das produções e conversas informais com o orientador cooperante e professora de apoio. Assim é possível afirmar que através dos resultados apresentados, de uma forma geral, os alunos progrediram nas suas aprendizagens, embora algumas fragilidades se mantenham, uma vez que é necessário um trabalho coeso e sistemático, ao longo de um período de tempo, maior que o que foi possível desenvolver, para se conseguir ultrapassar as mesmas.

**3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º  
CICLO DO ENSINO BÁSICO**

| ' ' | ' ' |

Segue-se a descrição da PES II realizada no 2.º CEB, sendo que os tópicos abordados são os mesmos referidos no ponto anterior.

### **3.1. Instituição**

A PES II, no 2.º CEB, foi realizada numa instituição de carácter público, localizada na freguesia de Águas Livres, pertencente ao concelho de Amadora. Enquadra o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), o qual tem como objetivos: prevenir e reduzir o abandono escolar precoce e o absentismo, a indisciplina e promover o sucesso educativo de todos os alunos (Direção-Geral de Educação, 2020). Esta escola é a escola sede do agrupamento, e engloba as valências do 2.º e 3.º CEB, sendo que o 2.º CEB integra 15 turmas.

O principal objetivo da escola, de acordo com o PE, é “corporizar o cumprimento da escolaridade obrigatória num modelo integrado de funcionamento vertical e horizontal” (PE, 2018, p. 5). Mostra-se fulcral promover a inclusão e o desenvolvimento integral das crianças, no agrupamento em que decorreu a PES II. Neste sentido, foi desenvolvido o projeto Turma de Acolhimento, que visa integrar alunos emigrantes, de forma a facilitar a inserção escolar e atendendo à necessidade linguística dos mesmos.

Assim, os princípios educativos da instituição são regulados pelo respeito por si e pelos outros; pelo desenvolvimento pessoal e social e pela cooperação, uma vez que são “regras fundamentais de convivência em comunidade”, sendo uma forma de preparar os alunos para a convivência não só em meio escolar, como noutros meios. Tendo em conta os princípios educativos, foram definidos pela instituição OG, como: (i) Promover o sucesso educativo; (ii) Valorizar o contributo de todos os membros da comunidade educativa na construção de uma escola para todos; e (iii) Educar para uma cidadania ativa (PE, 2018-2021).

Em suma, o agrupamento tem como objetivo criar condições favoráveis para a aquisição de competências para o sucesso, para a transmissão de conhecimentos e para a vivência de experiências facilitadoras da sua integração adaptada e ativa na sociedade em mudança (PE, 2018-2021).

### 3.2. Papel das Orientadoras Cooperantes

As OC com as quais foi desenvolvida a PES II são professoras de Ciências Naturais (CN) e Matemática, em duas turmas do 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB. Importa descrever os princípios pedagógicos inerentes à organização do ensino-aprendizagem e às suas intencionalidades educativas, a gestão e organização do tempo e do espaço, os recursos educativos utilizados, assim como a tipologia das propostas de aprendizagem.

Pretendo salientar, que se tentou compreender a prática das OC através da observação direta e de conversas informais, uma vez que não demonstraram disponibilidade para responder ao questionário elaborado.

Deste modo, a OC1, leciona Matemática em ambas as turmas, rege-se por um modelo tradicional, sendo que as aulas são maioritariamente expositivas. Por vezes, opta por dinamizar aulas que apelam à participação e ao envolvimento dos alunos, ainda que todos os exercícios realizados em conjunto são realizados pela docente no quadro. Como materiais, utiliza exclusivamente o manual escolar.

Relativamente ao domínio da avaliação e regulação dos alunos, opta por realizar avaliações sumativas, recorrendo a questões-aula, quando termina uma matéria e um teste de avaliação no fim do semestre, não existindo qualquer diferenciação nos materiais dos alunos que beneficiam de medidas de apoio à inclusão.

Quanto à ação pedagógica da OC2, esta dinamiza as aulas de CN das duas turmas, não se regendo por nenhum modelo pedagógico, embora apresente uma postura ligada ao modelo tradicional. Durante a transmissão de conteúdos opta por uma metodologia mais expositiva. Para dinamizar as suas aulas utiliza o *PowerPoint* e, por vezes, materiais digitais disponibilizados pela editora do manual adotado. Também utiliza o manual, para consolidar a informação transmitida e para a realização exercícios do manual, com os alunos.

No que concerne à avaliação e regulação das aprendizagens dos alunos, a docente opta por realizar avaliações sumativas, através de dois testes de avaliação, e da realização de trabalhos a pares ou individuais – realizados fora do tempo de aula – os quais carecem de apresentações orais. Os testes de avaliação são adaptados para os alunos com medidas selectivas e/ou com medidas adicionais definidas no Relatório Técnico Pedagógico

(RTP), sendo que os alunos podem inclusive consultar o manual para a realização dos teste, e por vezes podem terminar os mesmos com a docente de educação especial.

A respeito da organização das atividades e do tempo, em ambas as disciplinas, são definidos tendo em conta as planificações anuais definidas no início do ano letivo.

### **3.3. Turmas**

A Turma A é constituída por 19 alunos, onze do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, e dos quais três alunos sinalizados com medidas, desta forma são abrangidos pelo Decreto-Lei 54/2018. Existem dois alunos repetentes na turma. No que respeita à Turma B, esta é constituída por 21 alunos, dez do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, e tal como a Turma A, tem 3 alunos abrangidos por medidas selectivas do Decreto-Lei 54/2018. Os alunos de ambas as turmas habitam na região de Lisboa, e pertencem a níveis socioeconómicos baixo e médio-baixo.

Quanto às aprendizagens, em ambas as turmas são notórias as dificuldades ligadas ao domínio curricular das duas disciplinas, ainda que na turma B exista uma maior heterogeneidade relativamente aos níveis de aprendizagem. Ainda assim, os alunos demonstram um grande interesse na participação das aulas, e vontade de aprender.

Mostrou-se possível, através do período de observação, a realização de avaliações diagnósticas - relativamente às áreas curriculares (Ciências de Natureza e Matemática) e competências sociais - através da observação direta participada, da análise documental e de conversas informais com as professoras cooperantes.

No que respeita às competências sociais, existe um contraste notório entre a Turma A e B. Sendo evidente na Turma A a dificuldade, de alguns alunos, em respeitar as intervenções dos colegas e da professora, acabando por interrompê-los, e chegando grande parte da turma, frequentemente, atrasada à aula, não dando valor às repercussões que possam advir deste comportamento.

A falta de autonomia no desempenho de tarefas e do trabalho individual é flagrante em ambas as turmas, sendo poucos os alunos que demonstram autonomia. Referente à responsabilidade, ambos os grupos se revelam empenhados em sala de aula, mas não existe uma continuação do trabalho desenvolvido, fora da sala de aula, inclusive, são

poucos os alunos que realizam os trabalhos de casa. Por fim, todos os alunos participam quando lhes é solicitado.

No que respeita à disciplina de CN embora os alunos mostrem interesse e empenho, apesar de empenhados, não demonstram capacidade em assimilar e interrelacionar os conteúdos que são abordados. Decorando os conteúdos, não chegando à finalidade da compreensão e relação com a sua realidade próxima. Também é perceptível, que os alunos não têm contacto com a implementação de atividades práticas, visualizando apenas vídeos sobre as mesmas, perdendo rapidamente o interesse nas aulas. Os grupos apresentam dificuldades na leitura e compreensão de enunciados.

Em relação à disciplina da Matemática, foi possível constatar que as turmas apresentam dificuldades na leitura e compreensão daquilo que é pedido, na resolução de exercícios e problemas. Mas quando orientados na compreensão dos mesmos, demonstram uma grande facilidade em explicitar o seu raciocínio matemático.

### **3.4. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problematização de investigação**

Tendo por base as potencialidades e fragilidades das turmas (Anexo D), foram elaborados os Objetivos Gerais (OG), os quais estiveram na base da intervenção. Em concreto (i) Desenvolver a autonomia; (ii) Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização de informação; e (iii) Desenvolver a capacidade de relacionar as aprendizagens com o seu quotidiano. De forma a trabalhar estes objetivos, foram definidas estratégias de intervenção, tendo em conta as necessidades da turma.

Quanto ao primeiro objetivo - Desenvolver a autonomia, foram implementadas pequenas tarefas inicialmente, como ser um aluno à entrada a colocar o álcool gel aos colegas, e não a docente, e ser um aluno a escrever o sumário no quadro. Na semana seguinte, implementou-se serem os alunos a resolver no quadro os exercícios e tentarem explicar o seu pensamento aos colegas. Como os discentes responderam bem a estas iniciativas, incitou-se que se resolvessem os trabalhos de casa, poderiam ser eles a fazer a correção no quadro.

De modo a interligar este OG com segundo OG - Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização de informação, começou-se a dinamizar aulas de

exploração matemática e a impor uma dinâmica de trabalho a pares, de forma a que não dependam tanto das docentes e para tentarem interpretar os enunciados juntos. Relativamente a outras estratégias implementadas para o sucesso do segundo OG, no que respeita ao domínio das CN, foi implementada uma atividade ABRP, de forma a melhorarem autonomia, sentido crítico e trabalho em grupo. Foram ainda dinamizadas atividades experimentais, embora, devido à COVID-19, o regulamento não permitia a execução de atividades experimentais pela parte dos alunos, tendo estas sido realizadas pelas professoras estagiárias. Era realizada uma sistematização da matéria, em todas as aulas e, inicialmente, eram distribuídos mapas de conceitos e esquemas completos aos alunos. Com o decorrer do tempo, iam estando cada vez mais passos por completar, de forma a que os alunos aprendessem a construir estes. Na área curricular da Matemática, os alunos resolviam exercícios do manual, e quando terminados, poderiam ir à secretária da professora estagiária, retirar tiras com pequenos problemas matemáticos sobre o conteúdo abordado na aula.

No que concerne ao terceiro objetivo - Desenvolver a capacidade de relacionar as aprendizagens com o seu quotidiano – implementou-se a realização de atividades experimentais, a CN, uma vez por semana, mas como a OC demonstrou algum desagrado, por os alunos falarem alto, e estarem levantados, no decorrer das atividades, estas tiveram de ser cessadas. Quanto a Matemática, a introdução da matéria e as explicações dadas, eram com base em exemplos práticos do dia-a-dia dos alunos.

#### 4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA DECORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| " | | " |

Apresentadas as práticas decorridas durante a PES II, em 1.º e 2.º CEB, mostra-se importante comparar e refletir sobre ambas, salientado o (I) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; as (II) metodologias de ensino/aprendizagem; a (III) relação pedagógica; e os (IV) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

Importa salientar que os alunos do 1.º CEB, em termos de estimulação cultural, económica e linguística, encontram-se num contexto social onde estas vertentes são muito mais estimuladas, o que facilita a sua evolução a nível social, cognitivo e pessoal. Desta forma, os alunos do 2.º CEB como menos estimulados nestes domínios, apresentam uma evolução menor e esperada para a idade, o que é compreensível devido aos contextos socioeconómicos e culturais de onde proveem.

Relativamente às metodologias de ensino e aprendizagem dos alunos do 2.º CEB, procurou-se colocar o aluno como agente ativo na aquisição de conhecimentos, através da participação ativa e da exploração e investigação. De acordo com Rogers (1974, cit. por Pinheiro & Batista, 2018), quando o aluno é o centro da aprendizagem, esta torna-se significativa, o que promove a qualidade da mesma. O autor suprarreferido indica também que o docente não deve limitar-se a ensinar o aluno, deve também direcioná-lo e instigá-lo a aprender e construir conhecimento.

Outro aspeto metodológico fulcral foi o desenvolvimento de competências de cooperação e ajuda mútua, isto porque o trabalho cooperativo “tem-se revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências” (Niza, 1998, p. 81). Também foi privilegiada a comunicação e participação dos alunos, de modo a promover competências de comunicação, que se mostram fundamentais para a criação de “um clima de livre expressão dos alunos, para que não se sintam policiados nas suas falas, nos seus escritos e atividades” (*ibidem*, p. 80). Referente ao 1.º CEB, as metodologias adotadas no 2.º CEB já eram implementadas, sendo que se procedeu à continuação do desenvolvimento do trabalho iniciado pelo OC, havendo uma rotina, em que no final de cada semana os conteúdos programáticos e rotina semanal, eram definidas em grande grupo. O TTA auxiliou no processo de aprendizagem ativa dos alunos, uma vez que estes regulavam as suas aprendizagens, refletindo sobre as suas dificuldades no Plano Individual de Trabalho (PIT).

Comparativamente, o ensino cooperativo no 2.º CEB foi mais desafiante, uma vez que os alunos estavam habituados ao trabalho individual, demonstrando alguma dificuldade em aceitar opiniões divergentes. Ainda assim pode-se afirmar que, as suas competências de cooperação foram amplificadas, tendo os alunos compreendido a necessidade da existência de trabalho em equipa.

Quanto à gestão dos conteúdos curriculares, foi perentório o desenvolvimento de atividades interdisciplinares nos dois ciclos de escolaridade, embora no 2.º CEB tenha existido mais dificuldades, em grande parte devido à divisão entre áreas disciplinares, e à pluridocência. A diferenciação pedagógica foi imperativa na gestão curricular, pois de acordo com Silva (2017), a escola não se deve limitar na oferta de igualdade de oportunidades referentes ao acesso à educação, deve sim apresentar “diversidade de resposta no processo de ensino-aprendizagem” (p. 31).

No 1.º CEB, a diferenciação pedagógica foi conseguida, grande parte devido ao PIT, como referido anteriormente, este permite perceber as dificuldades de cada aluno, sendo assim uma ferramenta de autorregulação do ensino-aprendizagem, que ajuda a reduzir as diferenças entre os ritmos de trabalho apresentados pelos discentes. No 2.º CEB mostrou-se mais difícil a implementação de diferenciação pedagógica, tendo incitado à entreajuda, de forma a que os alunos se ajudassem uns aos outros na compreensão da matéria, de forma a terem mais autonomia, para que assim fosse possível dar assistência aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

Em ambos os ciclos de escolaridade, foi possível criar uma relação pedagógica com base na afetividade, comunicação e confiança. Confrontando as duas valências de ensino nas quais decorreu a PES II, é possível perceber que no regime de monodocência, esta ligação ocorreu mais rapidamente, uma vez que havia mais espaço para conversas informais e contacto pessoal, uma vez que o tempo passado com os alunos era maior, que com os alunos no 2.º CEB, aliás, esta minha afirmação pode ser apoiada por Coelho (2014) que indica que no contexto do 1.º CEB é proporcionada uma interação entre as “características individuais do professor, dos alunos e as vivências de cada um enquanto membros de uma escola e sociedade que facilitam o desenvolvimento psicológico” (p. 19).

As relações pedagógicas não englobam apenas as relações professor-alunos, mas também com a restante comunidade escolar. Foi desenvolvida uma relação próxima com grande parte dos profissionais de ambas as instituições. Não foi possível desenvolver uma relação com as famílias. No 2.º CEB não foi possível pois esta relação, geralmente, é concretizada pelo diretor de turma e no 1.º CEB, não se proporcionaram momentos para o mesmo, uma vez que não se enquadrava nos OG.

Os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais, no 1.º CEB foram feitos através de uma avaliação formativa – sendo assim uma avaliação contínua, ou seja, eram avaliadas as diferentes propostas solicitadas, a participação nas discussões em grande grupo, os PIT e também os projetos apresentados. Os professores conseguem acompanhar o trabalho desenvolvido por cada aluno através destes métodos e o aluno é um elemento ativo na sua aprendizagem, fazendo a sua avaliação e percebendo assim que conhecimentos precisam de aperfeiçoar. As técnicas utilizadas para registar as avaliações eram a observação direta, que eram transcritas em grelhas de observação e registo. Já a avaliação dos comportamentos sociais, era regulada pelo diário de turma, sendo que às sextas-feiras era feita uma análise e reflexão sobre os mesmos.

No que respeita ao 2.º CEB, devido ao regime de ensino e das práticas das OC, a avaliação sumativa das aprendizagens dos alunos foi valorizada. Desta forma os alunos não eram participantes ativos no processo de avaliação, o que resultou numa menor preocupação com as aprendizagens adquiridas e não tanto com a aquisição de aprendizagens. As avaliações referentes aos comportamentos sociais, eram feitas pelas docentes – para isso era tido em conta, o comportamento, participação e assiduidade - através da observação direta, e posteriormente registadas na grelha de observação.

Concluindo, nos dois ciclos de aprendizagem foi possível fazer alguns paralelismos, ainda que sejam evidentes as diferenças entre ambos. A possibilidade de lidar com diferentes realidades, e consequentemente ter diferentes experiências, tornou possível desenvolver competências, essenciais para a formação docente inicial. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018), na formação prática inicial a “finalidade explícita é iniciar os futuros professores no mundo da prática docente e desenvolver as

competências práticas inerentes a um desempenho docente fundamental e comprometido”  
(p. 21).

## 5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| " | | " |

A presente investigação, cujo tema é “A inclusão de uma criança com TEA numa turma em que é implementado o modelo pedagógico MEM” surgiu no decorrer da PES II, no contexto do 1.º CEB. De forma a definir o tema, foi necessário ter em consideração os critérios de seleção propostos por Carmo e Ferreira (2008): (a) familiaridade; (b) afetividade, e (c) recursos.

Relativamente aos critérios referidos supra, no presente estudo, deu-se primazia ao (1) critério da afetividade, tendo em conta que os temas abordados – modelo pedagógico do Movimento Escola Moderna (MEM), a implementação de práticas inclusivas e o trabalho de crianças com deficiências - são áreas pelas quais existe gosto e interesse da investigadora e ao (2) critério dos recursos – devido a uma riqueza de fontes vivas, uma vez que os alunos apresentam um forte sentido crítico e facilidade na comunicação, mas também de fontes documentais, que facilitam a recolha de dados pertinentes à investigação, o que se deve ao facto de no MEM existirem vários instrumentos de pilotagem, que permitem acompanhar o desenvolvimento social e curricular dos alunos.

Considerando que a inclusão é um tema que deve ser inerente ao meio escolar, mostra-se importante compreender como é que este é implementado. Relativamente, à sua presença na legislação portuguesa, no Decreto-Lei n.º 54/, de 06 de julho 2018 está referido, que a educação inclusiva é uma prioridade, sendo que a “ação governativa (...) aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.” (p. 2918).

De forma a auxiliar os docentes no processo da inclusão, foram redigidos documentos orientadores para todas as áreas curriculares com essa intencionalidade, leia-se Aprendizagens Essenciais, sendo precedidos pelo Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, cuja existência antecede a do Decreto-Lei (2017). Tendo em conta o último documento referido, neste está estipulado que a inclusão deve ser praticada em todas as salas de aula, promovendo a equidade entre todos os alunos, independentemente do meio socioeconómico, cultural cognitivo ou motivacional.

No seguimento da apresentação do tema em estudo, apresenta-se o objetivo geral da investigação – “Compreender como é que a inclusão acontece numa turma que se rege pelo modelo pedagógico MEM”, que é seguido das questões de investigação:

- i. Como é que é regulada a aprendizagem dos alunos?
- ii. Como é que os docentes e colegas percecionam o processo de inclusão?
- iii. Quais os contributos do modelo pedagógico MEM no processo de inclusão?

Por fim, pretendo referir que o estudo está dividido em quatro secções, nomeadamente: (i) Fundamentação Teórica; (ii) Metodologia; (iii) Resultados; e por fim (iv) Conclusões.

## 6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

|| " | | " |

## **6.1.Das Necessidades Educativas Específicas à Inclusão**

### **6.2.Breve história**

Em 1972, Edgar Faure dava os primeiros passos numa nova forma de pensar a educação, indicando numa carta escrita ao Diretor-Geral da UNESCO, quatro axiomas educativos, sendo que num deles se lê: “O desenvolvimento que deve ter por objetivo a expansão integral das pessoas em toda a riqueza e a complexidade de suas expressões e compromissos” (Werthein & Cunha, 2005, p. 13), ou seja, Faure já compreendia a necessidade de incluir e aceitar as características de todos e cada um. Decorrente do Relatório Faure, surge o Relatório Delors, em 1996 (*ibidem*), que procurou aperfeiçoar o modelo estipulado no relatório referido supra, tendo criado quatro princípios fundamentais, que procuraram amplificar os axiomas definidos por Faure, de forma que estes não sejam pensados de forma isolada: (a) Aprender a Conhecer; (b) Aprender a Viver Juntos; (c) Aprender a Fazer; e (d) Aprender a Ser.

Embora, estes relatórios venham perspetivar a educação, é em 1978, no Relatório Warnock, que surge pela primeira vez o termo NEE (Madureira & Leite, 2003). Neste relatório, segundo Madureira e Leite (2003), é referido que os alunos podem apresentar, durante o seu percurso escolar, dificuldades de aprendizagem – temporários ou permanentes – sendo que, as dificuldades podem advir de uma deficiência, ou de um conjunto de fatores externos.

O conceito Necessidades Educativas Especiais (NEE) ao ser introduzido no final da década de 70 fez com que, se interpretassem os problemas de aprendizagem de todos os alunos ao longo do seu percurso escolar, independentemente de estes serem défices individuais ou não (Madureira & Leite, 2003). Em Portugal, de acordo com as autoras referidas supra, o conceito começou a ser utilizado, embora existindo algumas dificuldades terminológicas, deste modo, as autoras procuraram desmitificar os conceitos empregues – leia-se necessidades especiais, necessidades educativas específicas e necessidades educativas especiais. Por conseguinte, Madureira e Leite (2003) definem necessidades educativas como uma “população que devido a fatores de cariz sociocultural e/ou a diferenças linguísticas estão ou podem estar em risco de insucesso escolar” (p. 31) e “situações que embora graves em termos de deficiência podem ou não ter qualquer

consequência no processo e progresso educativo do aluno, exigindo apenas um amplo serviço de apoio no sentido de facilitar o acesso ao *currículo* escolar” (*ibidem*). Quanto ao termo necessidades educativas especiais, as autoras definem-no como “situações onde são evidentes dificuldades na aprendizagem, ou seja, em aceder ao *currículo* oferecido pela escola, exigindo um atendimento especializado, de acordo com as características específicas do aluno. Assim sendo, este último termo, inclui não só crianças com deficiências, mas também com dificuldades de aprendizagem, – temporárias ou permanentes – fazendo também referência ao currículo escolar e ao sistema educativo.

Atualmente, na Legislação em vigor – Decreto lei n.º 54/2018 – não há referências ao termo NEE, sendo apenas feita alusão durante todo o documento, ao conceito de Inclusão.

### **6.3. O processo de inclusão**

Quando se fala de inclusão existem alguns fundamentos a ter em conta. A autora Maria Amiralian (2005) referiu que (i) “Inclusão é um processo que não se refere apenas às pessoas com deficiência” (p. 60), isto porque, quando se fala de inclusão, é “um movimento social amplo” (*ibidem*), que quando referente à educação implica que exista educação “de qualidade para todos” (*ibidem*); (ii) “Inclusão não é um processo que se refere só à escola” (*ibidem*) – ainda que a inclusão seja muitas vezes associada à escola, é, como já referido, “um movimento social amplo” que inclui outros movimentos sociais, sendo aplicada em contextos reais exteriores ao domínio escolar, este argumento é defendido por Freire (2008) que indica que a inclusão é “um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros” (p. 5). Por último, a autora faz referência à (iii) “questão da terminologia – Inclusão/Integração” (Amiralian, 2005, p. 61). Esta temática é importante, uma vez que a utilização dos termos Inclusão e Integração, para alguns profissionais são termos sinónimos e, para outros, termos opostos, desta forma, é importante desmistificar a relação destes dois conceitos. Os autores Borges, Pereira e Aquilino (2012) referem que existem autores que “não distinguem claramente os termos integração e inclusão” (p. 4).

Olhando para o significado semântico das palavras Inclusão e Integração, temos para o termos inclusão “a ideia de compreensão, além dos fenômenos e atos de envolver e pertencer” (Amiralian, 2005, p. 61). Quanto à palavra integração, a autora refere que é um “conceito de processo que assegura a inteireza” (*ibidem*), isto é, integrar é o ato de completar, de forma a tornar algo inteiro. Isto significa que podemos considerar estes termos complementares, pois existe a necessidade de compreensão dos alunos, de forma a que seja possível incluí-los nas atividades escolares, e assim ter uma escola integrada (*ibidem*).

A literatura evidencia que não podemos praticar apenas a integração, uma vez que um modelo dependente apenas da integração irá fornecer “provisões diferentes com o objetivo de se ultrapassar a diferença, procurando aproximá-los do aluno normal” (Freire, 2008, p. 10) sendo os alunos, ditos diferentes, que tinham que se “adaptar ao padrão de aluno definido pela escola” (Ainscow, 1999; Armstrong, Bellmont, & Verillon, 2000; Corbett & Slee, 2000; Stromstad, 2003, citados por Freire, 2008, p. 10), ou seja, num modelo regido apenas pela integração, não são compreendidas as diferenças, havendo a necessidade de o aluno se adaptar à escola, e não da escola se adaptar ao aluno, isto remete-nos a um modelo de ensino, no qual o aluno não é participante ativo da sua aprendizagem, nem o foco central da mesma.

Quanto à inclusão, é defendido pela autora suprarreferida que, no contexto educacional, pretende “defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania” (*ibidem*), tendo em atenção as características, interesses e necessidades de cada um.

Autores defensores da inclusão referem que esta deve assentar em valores “como o respeito e celebração da diferenças e na colaboração entre indivíduos, grupos sociais e instituições” e apelam à mudança da sociedade atual, visto que nesta “prevalece o modelo individual de sucesso, assente em princípios de competição e de independência, que tornam difícil a concretização dos ideais inclusivos” (Barton, 1997; Corbett & Slee, 2000; Rouse & Florian, 1997; Vlachou, 2004, citados por Freire, 2008, p. 12; Sanches, 2005). Por outras palavras, a inclusão é para todos, independentemente “das diferenças e desigualdades que possuam” (Borges, Pereira, & Aquilino, 2012, p. 6), procurando unir

todos pelas suas diferenças e desigualdades (ibidem), Ouane (2008, cit. por Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012) refere que a inclusão trata “de questões de género, de etnia, de condição social, de saúde e de direitos humanos, abrangendo o envolvimento, o acesso, a participação e a realização”(p. 26).

Relativamente ao método educativo inclusivo, é definido na Declaração de Salamanca, redigido pela UNESCO, em 1994, que o mesmo é um processo que no qual são necessárias mudanças aos conteúdos, métodos e estratégias, numa visão comum englobe todas as crianças. Por outros termos, estamos perante um ambiente escolar inclusivo quando se fazem alterações de forma que seja dada oportunidade a todas as crianças de usufruírem de uma educação que celebre as suas diferenças. Entende-se por criação de uma educação inclusiva como “um meio por excelência de difusão dos valores de justiça e equidade social, solidariedade, respeito e participação democrática” (Freire, 2008, p. 13). A Declaração de Salamanca foi um passo fulcral para a instituição de escolas inclusivas. Ou seja, são dados a todas as crianças direitos equitativos, independentemente das suas condições sociais, físicas ou cognitivas, havendo a promoção do sucesso escolar para todos os alunos (Sanches, 2005).

### **6.2.1. A inclusão educativa em Portugal**

Em Portugal foi no final da década de 80 que se começou a adotar uma postura diferente, através da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, mas foi apenas em 1991 é que se começaram a aplicar medidas integrativas no sistema de educação português, através do Decreto-Lei n.º 319/91, publicado a 23 de agosto, que referia pela primeira vez o conceito de NEE, originando novas práticas educativas que promoveram práticas integrativas (Bairrão et al., 1998).

Posteriormente, a 6 de julho de 2008, surge o Decreto-Lei n.º 3/2008, no qual os alunos com NEE devem ser aceites pelas escolas, para que assim, através de práticas inclusivas, tenham as mesmas oportunidades de atingir o sucesso escolar, autonomia e capacidades emocionais estáveis, tal como os seus colegas. Freire (2008) afirma que a “inclusão visa, (...) garantir que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, acedam a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas” (p. 9).

Nos dias de hoje, vigora o Decreto-Lei n.º 54/2018, criado a 6 de julho, no qual é indicado que deve ser garantida a inclusão através de normas e princípios, respondendo 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” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2019) ou, o aluno deve, sempre, ser colocado no centro da aprendizagem, e ser elemento ativo da sua aprendizagem, independentemente das suas necessidades e potencialidades.

Não obstante, em Portugal nem sempre são aplicados estes princípios, o que leva a que os alunos não usufruam de medidas inclusivas, o que conseqüentemente contribui para que não obtenham sucesso escolar. É referido por alguns autores que a principal causa para que a inclusão não seja eficazmente implementada, está intimamente ligada ao facto de o conceito de inclusão ser entendido como sinónimo do de integração, e também é considerado pouco preciso (Amiralian, 2005; Freire, 2008; Sanches, 2005). De forma a tentar contornar este obstáculo, e tornar a educação efetivamente inclusiva, foram redigidos documentos orientadores, uma vez que, “O problema já não reside no aluno, mas sim na forma como a escola está organizada e no modo como funciona.” (Freire, 2008, p. 11), que procuram assegurar que os alunos têm as mesmas oportunidades. Estes documentos são o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, no qual a inclusão é um dos princípios base, e as Aprendizagens Essenciais, mas também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que preconizam a implementação de medidas inclusivas desde o Pré-Escolar.

A abordagem atual defendida pelo Ministério da Educação Português, denominada como abordagem multinível, é “um modelo compreensivo de ação, de âmbito educativo” (2018, p. 18) sendo orientado para o sucesso de todos os alunos, tendo por base a organização de “um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem” (*ibidem*). Este modelo assume várias características, sendo importante referir a organização. Esta está dividida em níveis de intervenção: medidas universais, seletivas e adicionais. O que diferencia cada um destes níveis é a intensidade, frequência de intervenção e, é em função da resposta dos alunos, que são determinados os níveis (*ibidem*).

### **6.3.2. Implementação de uma educação inclusiva**

Isabel Sanches (2005), quando fala da implementação da inclusão nas salas de aula, indica que se não existirem instrumentos de diferenciação na sala de aula, não é possível existir uma educação inclusiva. A autora refere que um dos grandes desafios associados à educação inclusiva, é a responsabilidade que se impõe à escola, para que deixe “de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física.” (p. 128). Para uma pedagogia inclusiva é necessária uma pedagogia centrada na criança, isto porque numa pedagogia centrada no aluno “se preconiza e assume a naturalidade das diferenças existentes entre os seres humanos, diferenças que são evidentes na forma como cada indivíduo aprende” (Madureira & Leite, 2003, p. 35-36).

Para que exista uma prática inclusiva numa sala de aula, a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003) indicou que existem cinco grupos de factores a considerar: (I) Ensino Cooperativo; (II) Aprendizagem Cooperativa; (III) Resolução Cooperativa de Problemas; (IV) Grupos Heterogêneos; e (V) Ensino Efetivo.

Visto que o incentivo dado passa a ser ao grupo, e não individual, o trabalho cooperativo irá permitir que se crie um ambiente colaborativo em sala de aula, e consequentemente, “aumenta-se o desempenho escolar, a interacção [*sic*] dos alunos e as competências sociais” (Sanches, 2005, p. 134). Estes princípios são intrínsecos à pedagogia defendida por Célestin Freinet, que em Portugal são desenvolvidos pelo modelo pedagógico do Movimento Escola Moderna.

### **6.2.3. Perfil do professor Inclusivo**

Está presente no documento “Formação de Professores para a Inclusão – Perfil de Professores Inclusivos”, desenvolvido pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012) que um docente para ter um perfil inclusivo deve apresentar quatro valores fundamentais, concretamente (A) valorizar a diversidade; (B) apoiar todos os alunos; (C) trabalho em equipa; e (D) desenvolvimento a nível pessoal e profissional. Desta forma, o trabalho cooperativo não deve surgir apenas dentro da sala de aula, mas

também fora desta, tendo o docente de ter o apoio da sua comunidade escolar, de forma a desenvolver o seu trabalho da melhor forma, em interação com os outros.

#### **6.4.Movimento Escola Moderna**

#### **6.5.Conceito**

O Movimento Escola Moderna é uma associação pedagógica que surgiu em 1966 (Niza, 1997) e preconiza um modelo pedagógico sócio construtivista “cuja prática democrática da gestão dos conteúdos das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço se fazem em cooperação” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 47). O grupo surgiu às mãos de um grupo de professores, de acordo com Sérgio Niza (1997) pretendiam autoformar-se na cooperação entre pares, a partir do trabalho que realizavam nas escolas, como afirma Filomena Serralha (2009), “Trata-se (...) do projeto de uma comunidade de profissionais que proporciona aos seus membros a construção cooperada da profissão docente, por retroação do ato pedagógico, que se (re)constrói continuamente, por meio da reflexão crítica e avaliativa de práticas no coletivo, de onde resulta (...) a construção de uma pedagogia.” (p. 5).

O modelo sócio construtivista, que está na base do MEM, é inspirado nas ideias de autores como Vygotsky e Bruner, entendido como um “processo de construção do conhecimento numa comunidade de aprendizagem (sala de aula)” (Serralha, 2007, p. 138) na qual existe cooperação que “assenta na reelaboração da experiência pessoal vivida pelos sujeitos aprendizes, em situação permanente de apoio assistido” (*ibidem*) quer pelo professor, quer pelos colegas. Ou seja, “a aprendizagem é um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 1), podemos assim afirmar, que o aluno se forma através das suas interações sociais.

#### **6.6.Princípios e Fundamentos**

Foram estabelecidos três princípios, que regem o modelo pedagógico do MEM: (1) Comunicação; (2) Cooperação; e (3) Participação Democrática (Grave-Resendes & Soares, 2002; Niza, 1998a, 2016; Serralha, 2009).

Relativamente à (1) Comunicação, Niza (1998b) referiu que esta é fulcral não só para a formação social, como para o desenvolvimento mental, uma vez que transmitimos os nossos saberes através das interações com o outro, desenvolvendo de diversas formas

representações, e construindo conhecimentos sobre o que nos rodeia e o que somos. No que concerne a (2) Cooperação, quando esta serve o processo educativo, devem ser dadas condições para que os alunos trabalhem juntos, atingindo objetivos comuns delineados, sendo facilitada a aquisição de competências, uma vez que a cooperação é a “melhor estrutura social para a aquisição de competências” (Niza, 1998, p. 4). Aliás, Niza (2016, p. 11) indica que os docentes ligados ao MEM “escolheram a cooperação como a mais enriquecedora, solidária e democrática estrutura de organização, para formar e formarem-se, numa democracia plenamente participada, no tempo de uma democracia que nos vem faltando.”. Quanto ao princípio da (3) Participação Democrática, este mostra ser a ligação entre a Comunicação e a Cooperação, sendo que lhe “confere direção e sentido” (Niza, 1998a, p. 7), assim, a participação democrática é praticada intrinsecamente, sempre que se ativam os outros princípios referidos supra.

### **6.7.Diferenciação pedagógica no MEM**

Os três pilares do MEM são promovidos através de atividades que visam a realização da diferenciação pedagógica”, nomeadamente (Niza, 2008, p. 42): “o Conselho de Cooperação Educativa, o trabalho de pesquisa com projetos de aprendizagem, a partilha dos projetos de pesquisa em circuitos de comunicação, o trabalho curricular coletivo em participação dialógica e o trabalho autónomo e/ou acompanhamento individualizado a aluno” (Niza, 2008; 2016, p. 14). Durante estas atividades, o professor atuará como um gestor de aprendizagens (Serralha, 2009), sendo que em momentos de trabalho curricular coletivo, quando necessário, “poderá ajudar a avançar, procedendo a sínteses ou clarificações complementares, para que se possa prosseguir com maior segurança” (Niza, 2016, p. 14). Também em momentos de trabalho autónomo, quando acordado previamente, o docente apoia o aluno, de forma a completar aprendizagens que o aluno tenha dificuldade em adquirir (ibidem).

De forma a que o MEM seja implementado da melhor maneira, são colocados à disposição dos alunos, os instrumentos de pilotagem<sup>1</sup> ou regulação, que para Folque (1999) “ajudam a regular o que acontece na sala de aula e que contam a história da vida

---

<sup>1</sup> Estes são: “O plano anual dos Programas com os registos de evolução dos alunos; os mapas de registo de utilização de ficheiros; os mapas de produção de textos e de leitura; os mapas coletivos de registo dos projetos e da sua evolução e o Diário de Turma” (Niza, 1998, p.20).

do grupo.” (p. 8), são também estes que possibilitam a “a tomada de consciência, a avaliação, a orientação das ações, o planeamento e a sustentação do trabalho é realizada por um conjunto de mapas de registo dos percursos e das produções que permitem os balanços e a regulação do trabalho de aprendizagem de cada um, em cooperação.” (Niza, 1998a, p. 20).

### **6.8.Avaliação**

A avaliação no MEM é parte integrante do trabalho curricular e assume-se como avaliação formativa cooperada, sendo esta realizada através do Plano Individual de Trabalho (PIT), e do sistema de pilotagem. Através desta, o aluno pode regular a sua aprendizagem, dado que providencia informações relativamente ao seu treino de habilidades e competência (Niza, 1998a).

### **6.9.O professor do MEM**

No que concerne aos docentes ligados ao MEM, estes têm como objetivo continuar a autoformar-se cooperativamente (Grave-Resendes & Soares, 2002), sendo necessária uma formação continuada, no sentido de aprofundar conhecimentos científicos, melhorarem a sua prática, e, essencialmente, conseguirem responder da forma mais adequada às necessidades dos alunos.

Para que seja possível uma formação contínua, estes profissionais podem recorrer a diversos eventos, de natureza mensal, anual ou trimestral (Grave-Resendes & Soares, 2002; Revista Escola Moderna, 2017), e podem ainda recorrer a um Centro de Formação, no qual são dinamizadas oficinas pedagógicas, *ateliers*, dispendo de espaços de produções e de troca de materiais, de ficheiros de trabalho cooperado, instrumentos de produção e reprodução escrita (Grave-Resendes & Soares, 2002).

O perfil de um profissional de educação MEM, deve ser de observador participante, estimulando os alunos na sua autonomia, a trabalhar em pequeno e grande grupo, mas também a pares. Ou seja, deve ter um papel ativo, sendo agente cívico e moral, de forma a promover a cooperação, organização participada e cidadania democrática (Folque, 2006; Grave-Resendes & Soares, 2002).

## **6.10. Transtorno do Espectro do Autismo**

### **6.11. Conceito**

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é considerado como um transtorno grave do neurodesenvolvimento, manifestando-se nos primeiros estágios de desenvolvimento infantil (American Psychiatric Association, 2013; Navarro, 2021; Rodrigues, Nascimento, & Maia, 2020; Sousa, 2021; Steinbrenner et al, 2020; Volkmar & Wiesner, 2019). Etimologicamente, de acordo com Pereira e Maia (2015, cit. por Rodrigues, Nascimento, & Maia, 2020) o termo autismo, sucede da palavra grega Autos, que significa “próprio” e Ismo, que significa “orientação” ou “estado”, sendo que o termo surgiu de forma a definir “uma condição psicótica do sujeito que vive no seu mundo interior e perde o contacto com a realidade, pelas grandes dificuldades de comunicação interpessoal” (p. 388).

### **6.12. Domínios do TEA**

Em 1979, Wing e Gould (cit. por Wing & Gould, 1981) fizeram referência ao facto de as crianças com TEA manifestarem uma tríade de comportamentos específicos, denominada como Tríade de deficiências sociais e linguísticas, ou como é reconhecida atualmente, Tríade de Wing (Frith, 1994, 1996; Leal, 1996; Marques, 1998; Pereira 1996, 1999 cit. por Sousa e Santos; Soares, 2009). Esta tríade é composta por deficiência no domínio das (i) interações sociais, da (ii) comunicação e ao nível da (iii) imaginação e compreensão social. Com as alterações efetuadas pelo Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), passaram a existir apenas dois domínios, uma vez que o domínio das interações sociais e da comunicação, passaram a integrar apenas um (Rosen, Lord & Volkmar, 2021).

Assim, as crianças quando diagnosticadas com TEA costumam de apresentar comportamentos sociais padronizados, e apresentam também um conjunto vasto de comportamentos associados, numa fase de desenvolvimento inicial birras frequentes, e posteriormente ligados à hiperatividade, défice de atenção, agressividade, impulsividade e autoagressão (American Psychiatric Association, 2013).

### **6.13. Alterações das subcategorias**

Surgiram também alterações relativamente às subcategorias do autismo, dado que na versão posterior do DSM, reconhecida como DSM-IV, o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento – Sem Outra Especificação e a Síndrome de Asperger encontravam-se no espectro, e atualmente, no DSM-5 apenas a Síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo Infantil são reconhecidas para diagnóstico do TEA. Isto porque, de acordo com vários estudos, percebeu-se que (a) existia uma grande variabilidade no número e gravidade dos sintomas de TEA, dentro e entre as subcategorias de diagnóstico em perfis de sintomas centrais semelhantes (Fernell et al. 2010; Macintosh and Dissanayake, 2004; Ozonof et al. 2000; Snow and Lecavalier 2011 cit. por Rosen, Lord & Volkmar, 2021); (b) havia uma baixa precisão nos resultados diagnósticos das subcategorias (Szatmari et al. 2003, 2009 cit. por Rosen, Lord & Volkmar, 2021); (c) a clareza no diagnóstico mostrava-se pobre, sendo a fiabilidade na atribuição das subcategorias diagnósticas muito limitada (Lord et al. 2000, 2012a; Walker et al. 2004 cit. por Rosen, Lord & Volkmar, 2021); e também existiam (D) restrições na elegibilidade e cobertura do tratamento com base nas subcategorias (Rosen, Lord & Volkmar, 2021).

Em síntese, é inerente ao processo de inclusão e ao Movimento Escola Moderna, que o aluno é o centro da aprendizagem, independentemente das suas capacidades físicas ou cognitivas, havendo a promoção de aprendizagens significativas, dando sentido às aprendizagens curriculares, através das vivências dos alunos.

## 7. METODOLOGIA

| ' ' | ' ' |

## **7.1.Caracterização do contexto**

A investigação decorreu numa instituição de ensino privada, localizada na freguesia de São Domingos de Benfica, concelho de Lisboa, cujo modelo pedagógico seguido pelos professores se enquadra no Movimento da Escola Moderna. O estudo foi desenvolvido com uma turma que reúne diferentes anos de escolaridade, composta por dois alunos do 1.º ano, 11 alunos do 3.º ano, e seis alunos do 4.º ano.

No estudo foram envolvidos todos os alunos da turma - excetuando dois alunos, que não entregaram a declaração de consentimento, uma vez que sem esta, não poderiam fazer parte do estudo, pois iria contra os princípios da Carta Ética (2020) – e os docentes que interagem diariamente com os mesmos – professor cooperante e professora de apoio. Dado que o estudo se foca na inclusão de um aluno com TEA na turma, o ponto de vista de todos os envolvidos no dia a dia da criança mostrou-se fulcral para o desenvolvimento do estudo.

## **7.2.Natureza do estudo**

A investigação científica, para Galego e Gomes (2005) é composta pela metodologia, enquadramento teórico e a capacidade que o investigador tem em construir o trabalho científico.

Deste modo, importa referir que o tema deste estudo deste estudo é “A inclusão de uma criança com TEA numa turma em que é implementado o modelo pedagógico MEM”, e tem com o objetivo geral “Compreender como é que a inclusão acontece numa turma que se rege pelo modelo pedagógico MEM”. Para alcançar este objetivo, foram formuladas as seguintes questões de investigação: (i) Como é que é regulada a aprendizagem dos alunos? (ii) Como é que os docentes e os colegas percecionam o processo de inclusão? e (iii) Quais os contributos do modelo pedagógico MEM no processo de inclusão?

Definidos o objetivo geral e as questões de investigação seguiu-se neste estudo uma metodologia de investigação qualitativa e interpretativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma investigação qualitativa é composta por cinco características, sendo estas: (1) a “fonte direta de dados, é o ambiente natural, constituindo o investigador o

instrumento principal” (p. 47); (2) “A investigação qualitativa é descritiva.” (p.48), ou seja, os dados recolhidos não são transcritos em números, uma vez que incluem “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais.” (p. 48); (3) o interesse da investigação é “mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” (p. 49); (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva, ou seja, o investigador utiliza parte do seu estudo de forma a perceber quais as questões mais importantes, nunca parte do princípio que sabe o suficiente para “reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação” (p. 50); (5) “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”, assim, é possível afirmar que os investigadores qualitativos “fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspetivas adequadamente”, alguns investigadores optam por “conferir verbalmente as suas perspetivas com as dos sujeitos” (p. 50).

Para Gonçalves (2010), quando se realiza uma investigação qualitativa, tem de se ser “ativo, implicado e comprometido com a realidade que se estuda” (p. 60). Desta forma, entende-se ainda que, deve ser assumida “a multiplicidade de possibilidades de formas, de linguagens, de métodos de investigação, produção e divulgação científica, assim como a parcialidade das opções tomadas, não obstante a responsabilidade de coerência e interpretação.” (*ibidem*). Através das palavras de Coutinho (2011), é possível completar esta afirmação, afirmando que investigações qualitativas são estipuladas através de “intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (p. 26).

A presente investigação é caracterizada pela modalidade de estudo de caso, isto porque consiste “na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 84; Merriam, 1988). Em concreto, com esta investigação pretende-se compreender com detalhe a relação entre a inclusão de uma criança com TEA e o MEM, ou seja, como é que este modelo pedagógico contribui para a inclusão do aluno. Para Benbasat, Goldstein e Mead (1987), este tipo de estudo é caracterizado por ser analisado num ambiente natural; pelo facto de ser analisado um participante; pelos eventos em estudo decorrem em tempo real; pela informação ser recolhida de diversas formas e pelos resultados estarem dependentes da capacidade do investigador se integrar.

### **7.3.Recolha de dados**

De forma a que seja feita a recolha dos dados, os investigadores qualitativos utilizam a observação direta, entrevistas e recolha de documentos (Bogdan & Biklen, 1994). Durante a presente investigação foram recolhidos dados, com o intuito de dar resposta ao objetivo geral, operacionalizado através das questões de investigação. Os dados em questão são as (a) entrevistas realizadas individualmente ao OC e à PA (Anexo B e E); (b) as entrevistas realizadas em pequenos grupos aos alunos da turma (Anexos F, G, H, I e J).; a (c) entrevista feita ao aluno com TEA (Anexo K); a (d) discussão em grande grupo (Anexo L) e resultado da mesma (Anexo M) ; as (e) notas de campo (Anexo N); (f) alguns documentos que provam a autorregulação dos alunos (Anexo O), e (g) uma produção escrita do aluno, de forma a comprovar a boa relação que tem com a turma (Anexo P).

As entrevistas, em investigação qualitativa, podem ser utilizadas como “estratégia dominante, para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Neste estudo foi utilizado o método de entrevista semidiretiva, dado que as questões feitas, advêm “de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado & Ferreira, 2014, p. 208), desta forma, é possível consultar os guiões construídos para as entrevistas realizadas durante a investigação nos Anexos Q, R,S e T.

Este tipo de entrevista, de acordo com Amado e Ferreira (2014), tem como principais características: (a) ser o principal “meio de recolha de informação que tem o seu mais direto apoio nos objetivos da investigação”; (b) ser utilizado para “testar ou sugerir hipóteses, podendo ainda, servir para explorar ou identificar variáveis e relações”; e (c) ser usado em “conjugação com outros métodos.” (p. 209).

No presente estudo, a entrevista ao aluno com TEA foi feita individualmente, tal como aos docentes, mas aos outros alunos, foram realizadas entrevistas de grupo. Este tipo de técnica é utilizado de forma frequente na investigação educativa (Amado & Ferreira, 2014), tendo sempre em conta que o “entrevistador tem, pois, que interessar-se

pelo grupo e pelo que é vivido pelo grupo. Não é o universo privado que conta, mas o conjunto das significações específicas do grupo.” (p. 224).

Importa referir que as entrevistas decorreram num ambiente confortável aos entrevistados, de forma a que, se sentissem confortáveis e seguros, para que se facilitasse a relação de confiança entre os entrevistados e o entrevistador (Hunting, 1997). Assim, estas decorreram na sala de aula, onde a turma tem as suas aulas.

Recorreu-se também a uma discussão em grande grupo, de forma a apresentar – ainda que registado de forma anónima – o ponto de vista dos alunos e docentes sobre as suas dificuldades, e evolução ao longo do ano letivo, de forma, a que seja possível perceber onde se pode agir. Para que existam evoluções quanto às dificuldades sentidas quer pelo aluno, quer pelos colegas, quanto à sua inclusão. Este tipo de recolha de dados, é de acordo com Aires (2015), uma técnica que possibilita “uma representação em que se reflete a dinâmica de uma realidade (p. 38).

Relativamente à observação realizada no decorrer da investigação, à luz de Lídia Esteves (2008) é através da observação que podemos compreender os contextos, as pessoas nestes inseridas e as suas interações. Assim, o investigador poderá assumir o papel de participante, ou não participante, sendo que no presente estudo adotou-se uma postura de investigador participante, durante a elaboração do estudo, uma vez que, a observação admite a sua presença no decorrer deste.

Quanto aos registos diários, estes permitem perceber “o ambiente das aulas: participação, relações sociais, dinâmicas, tarefas; a atuação do professor; juízos sobre os alunos: comportamento, motivação, incidentes críticos, etc.” (Amado, Costa, & Crusoé, 2014, p. 278), o que permite compreender melhor as relações e interações, com o aluno com TEA, quer da parte dos docentes, como da parte dos discentes.

Referente aos documentos recolhidos, estes são parte integrante do quotidiano dos alunos, uma vez que se trata de registos no diário de turma, isto porque, no mesmo é possível compreender a interação existente entre os alunos, dentro e fora da sala de aula.

#### **7.4. Análise dos dados**

A análise de dados é fundamental no processo investigativo, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (Amado, Costa & Crusoé, 2014). Sendo que no presente

relatório se optou por analisar os resultados das entrevistas (Anexo V) e da discussão em grande grupo (Anexo X) através da técnica de análise de conteúdo, isto porque, segundo os autores suprarreferidos é “uma técnica flexível e adaptável às estratégias e técnicas de recolha de dados (...) [que] aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em categorias” (p. 300). De forma a que o processo de análise fosse facilitado, foi realizada a transcrição das entrevistas, de modo a que os conteúdos fossem analisados, para que depois, fosse possível colocar afirmações das entrevistas, em categorias e indicadores emergentes do quadro teórico, e das questões de investigação. Bardin (1977) refere que este processo permite facilitar a identificação, categorização e codificação do conteúdo analisado, em concreto, de forma a desenvolver as categorias e indicadores, realizou-se o levantamento entre as perguntas de investigação e o quadro teórico. Também foi feita uma análise documental, de forma a encontrar informações relevantes quanto à relação do aluno com os colegas, em concreto através do diário de turma.

Procurou-se identificar categorias a partir do quadro teórico apresentado, mas também categorias emergentes dos dados, que se sistematizam na tabela 1:

Categorias	Indicadores
Capacidade reguladora de instrumentos de avaliação.	Os alunos através dos instrumentos de pilotagem e de atividades de diferenciação pedagógica conseguem autorregular a sua aprendizagem.
A inclusão não acontece apenas com pessoas com deficiência.	Todos os alunos têm o direito de desenvolver as suas potencialidades.
	Todos os alunos devem sentir-se incluídos.
Os alunos têm direitos equitativos na aprendizagem.	Existe compreensão em relação ao ritmo de trabalho de cada um.
Os alunos aprendem juntos	Os alunos sentem dificuldade em ajudar o colega.
	Qualquer aluno pode, em qualquer momento, necessitar de apoio e ajudar.
	Os alunos não percebem que o colega pode precisar de mais ajuda dos docentes que estes.

O currículo é para todos os alunos.	O currículo organiza-se de forma flexível, respondendo, às características e necessidades todos os alunos.
-------------------------------------	--

*Tabela 1 Categorias e indicadores que sustentaram a análise de conteúdo dos dados*

### **7.5. Princípios éticos do processo de investigação**

Quanto aos princípios éticos do decorrer do processo de investigação, de acordo com a Carta Ética (2020), a

relação com os/ as participantes da investigação (todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, individual ou coletivamente, estão envolvidas no processo), deverá ser pautada pelo princípio fundamental de respeito pela dignidade de cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência. (p. 11)

Assim, é importante que os Encarregados de Educação sejam informados sobre a realização do estudo, e qual o objetivo do mesmo, deste modo, a investigação decorrida, abrangeu as seguintes dimensões éticas: Consentimento Informado; Confidencialidade e Privacidade; Desistência da Participação e Bem-estar e Integridade.

Desta forma, foi elaborado um documento formal, no qual os Encarregados de Educação teriam conhecimento do estudo, e aprovavam a participação dos respetivos educandos, na investigação (Anexo U). Caso, necessário, poderiam solicitar esclarecimentos necessários, ao longo de todo o processo. Assim como, a identidade dos alunos foi protegida, sob anonimato, sendo que nas transcrições das entrevistas são utilizadas siglas, as quais não possibilitam a identificação destes, o aluno com TEA tem um nome fictício e os docentes são referidos através da sua função. Considero importante ressaltar que caso houvesse algum aluno que não pretendesse participar no estudo, ou desistisse da participação, não existia qualquer inconveniente ou represália, ao mesmo. Pretendo também referir que, dado a dupla função que desempenhei – como investigadora e professora estagiária – tive sempre em consideração a aprendizagem de todos os alunos, não tendo esta ficado

prejudicada pelo estudo. Posso afirmar ainda, que o meu papel como investigadora, nunca se sobrepôs ao meu papel enquanto estagiária.

## 8. RESULTADOS

| ' ' | ' ' |

Enquadrado o estudo, apresentado o quadro teórico e os procedimentos metodológicos, importa proceder à discussão dos resultados obtidos, de forma a responder ao objetivo geral através das questões de investigação.

### **8.1. Regulação da aprendizagem**

Assim, no que concerne à questão de investigação “Como é que é regulada a aprendizagem dos alunos?”, foram encontradas evidências de que a regulação das aprendizagens, é feita em grande parte pelos alunos. Durante o período de estágio foi possível observar que, existe empenho da parte dos discentes em cumprir com o estipulado por estes no PIT, e em respeitar os instrumentos de pilotagem, utilizando-os sempre devidamente, a título de exemplo refiro a escrita de uma crítica no diário de turma, sobre a evolução do trabalho de Artur, e a apresentação do PIT deste à turma. Esta afirmação é fundamentada com excertos das entrevistas de grupo, nomeadamente:

RL – Mas o que devemos fazer é ajudar os outros. Por exemplo, eu quero ter uma boa média, mas também quero que os outros tenham uma boa média e trabalhem bem, portanto eu em vez, e como eu já tenho um nível avançado, já estou melhor que essas pessoas, vou ajudar essas pessoas que não estão ao mesmo nível que eu.

Também é possível compreender, que embora demonstrem preocupação em cumprir o que está estipulado, não estão completamente submersos no seu trabalho, tendo sempre em atenção, as dinâmicas que os rodeiam, existindo um grande sentido de solidariedade:

AC – Ele consegue fazer muita coisa sozinho. Eu, este TTA, como nós fizemos o trabalho do Acantonamento, o Artur fez quase tudo sozinho. A professora de apoio estava ali ao lado, mas estava sempre ali comigo a fazer o texto, e o Artur estava ali na perfeição a fazer os trabalhos na perfeição. Só que a professora de apoio é que corrigia, mas tava tudo a fazer muito bem.

Quando confrontados com o modelo de pedagógico utilizado, e a forma como este interfere na aprendizagem do aluno com TEA, os colegas referiram que esta forma de trabalhar ajuda na aprendizagem do colega.

Mostra-se evidente, que este aspeto é inerente ao modelo pedagógico MEM, sendo que é implementada diferenciação pedagógica através da utilização de instrumentos de pilotagem e de atividades de diferenciação, encontrando-se assim, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 24.º, no qual se lê:

A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas, em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos pais e encarregados de educação. (p. 2937)

## **8.2. Perceção do processo de inclusão**

Relativamente à questão “Como é que os docentes e colegas percecionam o processo de inclusão?”, foi possível perceber através dos dados recolhidos que, para o grupo, o processo de inclusão não se limita aos alunos com perturbações ou limitações físicas, mas que engloba todos e considera as suas diferenças. Durante as entrevistas, quando questionados sobre como lidam com o colega, foram sendo feitas referências a dificuldades que outros alunos apresentam: “RL - E não é só com o Artur, é com a PR ... ACA - Há muitas pessoas nesta turma com dificuldades.”

Também o fazem, mostrando sensibilidade às dificuldades do colega, explicitando um entendimento de que a existência de dificuldades é algo comum a outros alunos, que ele não é o único: “PR – Existe alguma dificuldade. Tal como toda a gente, toda a gente tem coisas que percebe mais, outras menos. Há umas que sim, outras não. Tal como toda a gente.”

São ainda feitas comparações aos alunos do 1.º ano, que integraram a turma, uma vez que também são considerados alunos que precisam de mais apoio, tal como os que apresentam maiores dificuldades:

FR – (...) O primeiro [ano] também precisa muito, mas o Artur já está no terceiro ano e para o ano vai tar no quarto. Acho que tem de treinar muito. Acho que tem de treinar muito connosco e tentar aprender mais coisas.

Outro dado evidente é que os alunos não colocam o colega numa categoria isolada, têm em conta as diferentes características do aluno, tal como têm de todos os outros colegas, e consideram-nas apenas, para compreenderem como devem lidar com estes. Aliás, os alunos não apresentam qualquer estigma para com o TEA, afirmando: “ACA - Acho que desde, acho que mesmo com o autismo, acho que todas as crianças, sendo adaptadas, conseguem fazer coisas sozinhas.”

A partir da análise das entrevistas e das notas de campo torna-se evidente que a inclusão é algo intrínseco na turma, uma vez que os alunos fazem para que o colega se sinta incluído, quer no contexto sala de aula, quer nos recreios, nas brincadeiras. Demonstram ter muito carinho pelo colega, tendo sido possível observar demonstrações de afeto destes para com o aluno, e do aluno para com estes, no decorrer de todo o estágio. Compreendem que não têm todos o mesmo ritmo de trabalho, respeitando o ritmo de cada um, mostrando sensibilidade em querer que os colegas atinjam o seu potencial, através da cooperação: “MM – Porque, primeiro, eu sei que ele é um menino capaz, e sinto-me bem em trabalhar com ele, para tipo, acordar essa capacidade que ele tem.”.

Quanto aos professores, estes percecionam a inclusão na relação com o outro, um processo que requer investimento para que aconteça, para que seja efetivamente uma resposta a necessidades e potencialidades como refere o Decreto-Lei n.º 54/2018 sendo que é afirmado, pelo Orientador Cooperante:

“Orientador Cooperante – (...) para fazermos inclusão temos de aceitar as diferenças, temos de aceitar a voz que cada um tem e quer ter num coletivo, temos de saber olhar para cada um e para o todo, temos de provocar a importância de todos, temos de confiar em todos e nas suas capacidades...”

A professora de apoio, tem um olhar semelhante, afirmando:

“Professora de Apoio - a inclusão no sentido de tu tratares todos os alunos da mesma forma, mas ao mesmo tempo, respeitares o ritmo deles, o gosto deles, porque cada criança é diferente, de todas digamos assim. É no fundo respeitares o espaço e as necessidades de cada um, mas integrando-a naquilo que é o contexto turma ou o contexto grupo. É tudo isso.”

Foram considerados os princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018 para a análise desta questão, que explicitam como dar resposta aos princípios e fundamentos da inclusão, deve ser considerada a “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” (p. 2019). A Declaração de Salamanca (1994) destaca que a educação inclusiva requer que sejam feitas mudanças no “currículo, instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e actividades extra-escolares [sic]” (p. 21). Um entendimento apoiado por Freire (2005), que refere que “defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania” (p. XX) Um significado também atribuído pelos princípios enunciados por Maria Amiralian (2005), nomeadamente “Inclusão é um processo que não se refere apenas às pessoas com deficiência” (p. XX).

### **8.3. Contributos do modelo pedagógico do MEM**

Finalmente, no que diz respeito à terceira pergunta de investigação “Quais os contributos do modelo pedagógico MEM no processo de inclusão?”, Podem-se encontrar evidências do trabalho cooperativo nas entrevistas:

ACA - (...) Eu acho que a forma de ver que a turma mais tem, que os alunos da turma mais têm é “Vou dar um apoio de subtração ao Artur. É melhor não, não vou aprender nada com esse apoio”, mas isso está errado. Podes não aprender tu, mas vão ...

RL - Mas aprende o que tu estás a ensinar.

ACA – Aprende o que tu estás a ensinar e depois se o apoio for para AP, se o estudo do apoio for para AP, ainda melhor. Ainda aprende o resto da turma toda.”

Sendo evidente o trabalho do Orientador Cooperante, para que o trabalho cooperativo seja um pilar na turma: “ACA – Que uma coisa que o OC tem reforçado bastante, que é: devemos ajudar as pessoas que têm dificuldade. Devemos dar-lhes apoios.”

Para os alunos, o colega poderá aprender mais se nos momentos de TTA, tiver o apoio dos colegas. Ainda assim, importa referir, que quer na entrevista, quer na discussão, o aluno manifestou preferência em trabalhar com os professores, embora refira que gosta muito dos colegas. Excepcionalmente, aceita a ajuda de quatro colegas, que são aqueles com quem tem mais afinidade, sendo muito difícil aceitar a ajuda dos restantes elementos da turma.

Refiro como exemplo uma situação vivenciada com o aluno, este tinha dificuldade numa ficha, vindo ter comigo para o ajudar, mas como me dirigia para fora da sala para ajudar AC com a sua apresentação de um projeto, chamei ACA e perguntei se já tinha terminado a ficha dele, e se poderia auxiliar o colega. O aluno Artur dirigiu-se para o seu lugar, procedido por ACA. Quando voltei à sala, questionei ACA como tinha corrido, se tinha conseguido ajudar o colega, ao que respondeu que o colega não quis ajuda, e que preferiu realizar uma ficha na qual não tinha dificuldades. Fui falar com o aluno, que disse que não queria a ajuda dos colegas. Talvez por situações como estas, apenas na última semana, presenciei um aluno (AB) em toda a turma, a pedir ao professor, no momento de marcação de apoios, para trabalhar com Artur, ao que este recusou.

Outro aspeto que importa evidenciar, é que os alunos por vezes sentem dificuldade em ajudar o colega, quando este assim o permite. Isto porque, como o aluno não apresenta resultados imediatos, e é necessário trabalhar várias vezes o mesmo conteúdo. Este aspeto foi possível observar durante o estágio, e foi evidenciado pela Professora de Apoio) os alunos por vezes ficam frustrados, pois não conseguem transmitir o conhecimento:

“RR – Ou seja, para mim, sempre que eu acabo assim um trabalho, umas fichas e tenho de ir ajudar alguém, e o PT pede para ser o Artur. Eu por dentro fico tipo “Nãoooooooo”.

SF – Porque é que ficas assim RR?

RR – Porque eu não gosto de trabalhar com ele.

GC – E porque é que não gostas de trabalhar com ele?

RR – Porque demo... Porque estamos sempre na mesma coisa, e não presta atenção a nada.”

O orientador cooperante, mostra sensibilidade em relação a este assunto, afirmando:

“Orientador cooperante - Talvez não tanto como isso, mas procurar encontrar um espaço onde ele se possa sentir útil e capaz. No entanto, naturalmente, também os colegas procuram “ensinar” o Artur aspetos mais formais do currículo, o que não é nada fácil. Se já é difícil para nós, adultos e técnicos, imagina para eles...”

Por vezes os alunos mostravam pouca compreensão com os apoios dados pela professora de apoio ao Artur, tido este aspeto sido evidenciado pela mesma:

“Professora de apoio– Olha, eu ainda sinto às vezes, embora muitos colegas o respeitem, eu ainda sinto às vezes que alguns colegas não compreendem o ritmo mais lento e a necessidade de que ele precisa de um professor de apoio. Muitas das vezes, alguns colegas necessitam também desse apoio, ou querem também essa atenção e então acham que como o Artur tem as dificuldades que tem, que o apoio vai todo para o Artur.”

A meu ver, o mesmo pode? acontecer, pois estes apenas recorrem aos apoios com a professora de apoio ou o Orientador cooperante, quando não conseguem aprender cooperadamente, e como o colega opta por não trabalhar desta forma, acaba por monopolizar muitas vezes o tempo de apoio da docente.

Quanto à aprendizagem através da comunicação, foi possível observar a mesma durante a PES II, embora muitas das vezes o aluno com TEA deixa-se de prestar atenção, sendo por vezes chamado à atenção por colegas, ou professores, ainda assim, rapidamente o aluno voltava a perder o foco. Pretendo frisar que, o aluno não perdia o foco por distração ou desinteresse, mas sim por ser algo inerente ao TEA, e é evidente esta relação, quando a temática é do interesse do aluno, este acaba por perder o foco na mesma, ainda que com a alteração da sua medicação, o mesmo já não aconteça com a mesma regularidade.

O modelo pedagógico Movimento Escola Moderna, contribui para o processo de inclusão maioritariamente através da cooperação, ainda que existam evidências da inclusão, através da comunicação e participação democrática. Considerando que

princípios e fundamentos do MEM, são a comunicação, a cooperação educativa e a participação democrática (Grave-Resendes e Soares, 2002; Niza 1998a, 2016; Serralha, 2009), e tendo sido afirmado por Sérgio Niza (2016) que os docentes ligados ao modelo pedagógico MEM “escolheram a cooperação como a mais enriquecedora, solidária e democrática estrutura de organização, para formar e formarem-se, numa democracia plenamente participada” (p. 11), é evidente que quando este princípio é praticado na totalidade, também se está a praticar a inclusão. Quanto à comunicação, é através de apresentação de projetos, apresentação de obras, nos conselhos de turma, e nas aulas de momentos coletivos, que os alunos transmitem e adquirem aprendizagens. Por fim, a participação democrática, é o que une os dois fundamentos referidos supra, fazendo com que assim o modelo pedagógico funcione na sua plenitude.

## 9. CONCLUSÕES

| ' ' | | ' ' |

A investigação educativa realizada, denominada por “A inclusão de uma criança com TEA numa turma em que é implementado o modelo pedagógico MEM”, tem no presente capítulo as conclusões do estudo. Após a apresentação e discussão dos resultados, nesta secção serão apreciados e sintetizados os contributos desta investigação.

De forma a alcançar o objetivo geral “Compreender como é que a inclusão acontece numa turma que se rege pelo modelo pedagógico MEM”, foi necessário recorrer a uma metodologia de estudo de caso, recorrendo-se à recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas, observação participante e da recolha documental, e posteriormente à sua análise, de forma a dar resposta às questões de investigação: (i) “Como é que é regulada a aprendizagem dos alunos?”; (ii) “Como é que os docentes e os colegas percebem o processo de inclusão?”; e (iii) “Quais os contributos do modelo pedagógico MEM no processo de inclusão?”.

Em retrospectiva, através da análise e discussão dos resultados, foi possível compreender que a aprendizagem de todos os alunos é regulada através de instrumentos de pilotagem e de atividades de diferenciação pedagógica, sendo assim possível que os alunos tenham uma aprendizagem autorregulada, o que consequentemente coloca cada aluno no centro da sua aprendizagem, conforme é preconizado pelo Decreto-Lei nº54/2018 e na Declaração de Salamanca. Importa ainda referir que, os instrumentos de pilotagem, de acordo com Siraj-Blatchford (2011, cit. por Folque, 2014) vão permitir que o currículo escolar se enraíze na vida dos alunos e da comunidade pertencente e nos interesses, “contribuindo igualmente para um desenvolvimento cultural partilhado.” (Folque, p. 967, 2014).

Quanto à perceção dos docentes e colegas sobre o processo de inclusão, estes compreendem a inclusão como uma oportunidade para que a escola seja de todos e para todos, sendo que os docentes procuram que os alunos tenham todas as mesmas oportunidades, respeitando os seus ritmos, interesses e dificuldades. Está presente na Declaração de Salamanca, isto mesmo, que “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (p. viii). Os alunos percebem que a inclusão não é apenas para os colegas com perturbações e limitações físicas, mas sim algo que se deve implementar com todos, mais uma vez, na declaração suprarreferida está indicado que “cada criança tem

características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias”, sendo que a heterogeneidade não pertence apenas a crianças e adultos com perturbações e limitações físicas, mas sim, a todos. Aproveito para utilizar a afirmação feita por uma criança durante a entrevista que evidencia isso mesmo: “Para não esquecer, que não deve de haver muitas pessoas iguais! Imagina que toda a gente gostava do amarelo?”, ou seja, a heterogeneidade deve ser celebrada e estes alunos têm esse princípio bem assente. Assim, é perceptível que a inclusão não é um elemento escolar, mas sim um princípio social, de direitos humanos.

No que concerne aos contributos do modelo pedagógico MEM no processo de inclusão, a maior evidência diz respeito à aprendizagem cooperativa, tendo esta uma dimensão solidária, que permite que a aprendizagem seja feita pelos alunos, para os alunos. Esta afirmação é sustentada por Sérgio Niza (2003, 2007), que afirma que é através da cooperação que se realiza a ativação e apropriação de conhecimentos. Este pedagogo refere também que a aprendizagem é “alimentada por fluxos de comunicação” (Niza, 2003, cit. por Niza, 2007, p. 41) que fazem “evoluir as aprendizagens e os desempenhos científico-culturais e sociais dos estudantes e professores” (*ibidem*). Estas considerações são apoiadas pelo artigo 7.º da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, onde se lê, que no ensino básico, deve ser proporcionado aos alunos “(...) experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante”. Grande parte do grupo procura ajudar o colega, através de atividades, reconhecendo que assim a aprendizagem é benéfica para ambas as partes, não vendo as parcerias e apoios como obstáculos.

Ainda assim, na turma em estudo existem constrangimentos associados à aprendizagem cooperativa, referente à inclusão, uma vez que há alunos que evitam trabalhar com o colega por considerarem aborrecido ter de repetir os mesmos conteúdos e difícil pelo facto de o aluno não mostrar evoluções rápidas. Deste modo, o aluno trabalha por vezes sozinho ou com os docentes, sendo que também demonstra mais interesse em trabalhar com estes. O aluno tem um curto tempo de atenção, parecendo ter dificuldades em acompanhar os momentos de comunicação, e em manter conversas, como pode ser

observado na entrevista realizada a este, ou seja, quando existem apresentações ou momentos coletivos, sejam estes geridos por colegas ou docentes, o aluno acaba, por vezes, por dispersar mentalmente, não fazendo anotações do que é falado, nem colocando questões, demonstrando assim, um certo alienamento ao que está a acontecer. No entanto, nas duas últimas semanas da PES II foram sido evidentes as melhorias do aluno referente a este aspeto consequência da alteração da sua medicação.

Durante o tempo de estágio foi possível perceber que os alunos demonstram sensibilidade, compreensão, interajuda e solidariedade, no que concerne o colega, sendo que durante a discussão em grande grupo foi evidente o esforço coletivo para arranjar soluções, através do confronto de ideias, de forma a melhorar a qualidade da aprendizagem do aluno. Também é visível que o aluno é bastante querido pelos professores e colegas, sendo que falam sempre deste com apreço. Assim, pode afirmar-se que a participação democrática dos alunos é conseguida no que respeita o processo inclusivo. Aliás, mostra-se evidente a inter-relação entre a participação democrática e a inclusão, sendo possível estabelecer um paralelismo entre ambos.

Através da participação democrática, tanto os docentes como os alunos estão a ser formados para os valores da vida democrática, estando esta aprendizagem em constante renovação (Niza, 2007). Está presente na Lei de Bases do Sistema Educativo Português – leia-se Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986, no artigo 2.º que “É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva [*sic*]igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (p. 3), indo ao encontro do que é prático no modelo pedagógico em estudo. Ainda referente à participação democrática, Niza (2007) indica que as ações escolares devem estar sujeitas aos “valores da justiça, do respeito mútuo, da livre expressão, da inter-ajuda [*sic*]solidária e da reciprocidade nas relações de trabalho e de vida, valores que integram a Declaração Universal dos Direitos Humanos” (p. 42) Ideia e princípios que estão assim, mais uma vez, em conformidade com a Lei n.º 46/86, no artigo 2.º, alínea 5 onde é afirmado que a educação deve promover o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, de forma que os alunos respeitem o outro, sendo assim, cidadãos ativos no processo de transformação do meio social. Também no Decreto-Lei n.º 55/2018, quadro normativo legal atual que preconiza a inclusão, é possível encontrar evidências de que deve ser

implementado o domínio da Cidadania e Desenvolvimento, “com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade” (p. 2929), sendo que é afirmado no documento desta componente curricular, que no 1.º CEB é “uma área de trabalho transversal” (p. 3).

De forma a apoiar as ideias anteriormente apresentadas, importa convocar os princípios e normas da inclusão, que se encontram estipulados no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018, nomeadamente no artigo 2.º, em que é referido que o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem, deve ser feito através de vários métodos e estratégias de ensino, utilizando diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, sendo que os espaços e equipamentos devem ser de livre acesso, de modo a que seja possível dar uma resposta adequada aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno. Também no artigo 13.º está estabelecido que deve ser promovida a criação de ambientes ricos em comunicação e interação. No artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018, é referido que deve existir autorregulação da aprendizagem.

Confrontando estes princípios e normas com o modelo pedagógico do MEM, podemos afirmar que, o que está definido por lei, são princípios que vão ao encontro dos princípios inerentes ao modelo pedagógico, sendo possível afirmar que quando este é praticado, pratica-se inclusão. Desta forma, é possível compreender que a inclusão do aluno com TEA, numa turma que se rege pelo modelo pedagógico MEM é conseguida através da cooperação, comunicação, e participação democrática. Sendo que, os alunos têm um grande sentido de responsabilidade uns para com os outros, conhecendo as capacidades e fragilidades de cada um, através da utilização e análise regular dos instrumentos de pilotagem. Considero que o facto de a turma ser composta por três anos de escolaridade diferentes, fomenta um maior sentido de cooperação e interajuda, havendo evidências que os alunos procuram trabalhar e ajudar os colegas mais novos, e com algumas dificuldades. Deste modo, podemos considerar que a inclusão se mostra um processo intrínseco ao modelo em estudo, mostrando-se indispensável para o seu bom funcionamento. Aliás, o mesmo foi referido pelo orientador cooperante na sua entrevista: “Não há Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna se não houver Inclusão.”.

Apresentadas as conclusões, revela-se determinante referir limitações deste estudo, bem como deixar recomendações. Considera-se que a principal limitação deste estudo se prende com o curto período de tempo para a concretização do estudo de caso. O tempo dedicado à PES II é curto, e os alunos durante esta, estiveram uma semana fora da escola, em acantonamento, não tendo sido possível o acompanhamento das estagiárias. Consequentemente, o estudo teria sido mais rico, caso se tivessem recolhido mais evidências, fosse realizada uma entrevista antes da discussão, e uma outra após a discussão, por forma a compreender quais as perspetivas dos alunos referente à inclusão. Como recomendação, num período de tempo mais alargado de intervenção, poderia ser interessante acompanhar e compreender a evolução, do aluno, após o acordado por todos, na discussão.

-

## 10. REFLEXÃO FINAL

| " " | | " "

No decorrer dos estágios realizados na Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), foi possível colocar em prática aprendizagens adquiridas ao longo da licenciatura e mestrado, complementando e adquirindo novos conhecimentos. Como afirmado por Nóvoa (2017) “A formação é fundamental para construir a profissionalidade [*sic*] docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico” (p. 1131). Na formação de professores é fundamental uma formação prática, os autores Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) referem que a formação prática serve para iniciar os futuros professores “no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente fundamentado e comprometido” (p. 21). Desta forma, os estágios na formação inicial de professores, são fulcrais, uma vez que permitem colocar em prática os conhecimentos teóricos e científicos adquiridos durante o percurso formativo.

Importa refletir e analisar as práticas desenvolvidas nos dois ciclos, perspetivando aspetos cruciais para o desenvolvimento profissional e pessoal, tendo em conta as dimensões a melhorar na prática docente, e também refletir sobre a importância da investigação no processo de aquisição de competências profissionais. Isto porque os professores quando envolvidos em processos investigativos, devem refletir em ação e sobre a ação, de forma a melhorar a sua prática docente (Coutinho et. al, 2009; Oliveira & Serrazina, 2002).

Referente às práticas vivenciadas, estas são bastante distintas, não só por se realizarem em diferentes ciclos, os quais têm diferenças óbvias, como também pela forma de ensino dos docentes e pelas diferenças sociais, culturais e económicas das crianças que frequentavam as instituições. Desta forma, foi possível desenvolver competências que procuram preparar para as adversidades atuais existentes na educação, na medida em que há uma exigência para que o docente tenha a capacidade de adaptação às necessidades de cada grupo.

A prática do 2.º CEB ficou marcada pela implementação de práticas educativas, nas quais o aluno é o centro da aprendizagem, tornando a aprendizagem significativa, pois estas permitem que o discente relacione o seu quotidiano com as suas aprendizagens (Moran, 2008), relacionando a nova informação com aspetos que considera relevantes, que estão “pré-assentes na sua estrutura cognitiva” (Ausubel et al, 1980, cit. por Lemos,

2006). Quanto à prática desenvolvida no 1.º CEB, caracterizou-se pela diferenciação pedagógica, uma vez que o modelo pedagógico vigente procura dar resposta a todos alunos, “tendo em conta as necessidades, os desejos, o ritmo e as capacidades de cada um” (Serralha, 2009, p. 26). O modelo assenta em três pilares: a comunicação, a cooperação e a participação democrática, que permitem o desenvolvimento de competências, possibilitando a promoção de aprendizagens significativas nos discentes. Este Modelo, de acordo com Santos (2003), é também “acelerador do desenvolvimento moral e cívico das crianças e dos jovens” (p. 71). Note-se, que a prática desenvolvida, nos dois períodos de estágio, teve sempre uma base reflexiva que permitiu melhorar a ação pedagógica, através da análise das práticas realizadas, e pelo *feedback* dado pelos orientadores cooperantes.

A execução da investigação, desenvolvida durante a PES II, permitiu mobilizar conhecimentos científicos, especificamente: a “recolha e análise empírica de materiais” (Aires, 2011, p. 10) permitiu adquirir capacidades investigativas e a aquisição e aprofundamento de conhecimentos. Assim, é possível afirmar que foi possível desenvolver aspetos significativos nos domínios pessoal e profissional, uma vez que me possibilitou observar diferentes práticas docentes, fornecendo-me ferramentas essenciais para o exercício da profissão, a título de exemplo refiro a gestão do tempo e a planificação e organização de atividades. Similarmente, permitiu-me também compreender a gestão da relação pedagógica, dado que esta é fulcral no ensino-aprendizagem. Posso afirmar que todo o processo foi enriquecedor, dados os diferentes pontos de vista dos docentes sobre a educação, permitindo-me refletir sobre os mesmos.

No entanto, existiram alguns constrangimentos e aspetos a ser melhorados no exercício da profissão docente, especificamente ao nível da diferenciação pedagógica, em virtude de cada vez existir mais heterogeneidade nas turmas, sendo necessário o desenvolvimento de estratégias que promovam a participação, a autonomia e as aprendizagens de todos os alunos, de forma a que seja garantido o sucesso escolar. Também se mostra importante relacionar as aprendizagens com as realidades dos alunos, de forma a que criem uma relação com o conteúdo abordado, facilitando a sua compreensão sobre o tema.

Concluindo, o trabalho desenvolvido ao longo da PES II mostra-se fulcral para a formação docente, proporcionando diferentes experiências que permitem refletir sobre a ação docente. Pretendo afirmar, que todo o percurso acadêmico percorrido mostrou ser uma aprendizagem positiva a nível pessoal e profissional que será refletido na minha prática docente.

## REFERÊNCIAS

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2012). *Formação de Professores para a Inclusão - Perfil de Professores Inclusivos*.

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.

(2003). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula*. Relatório Síntese .

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Obtido de

[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma\\_Qualitativo%20%281%c2%aa%20edi%c3%a7%c3%a3o\\_atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%c2%aa%20edi%c3%a7%c3%a3o_atualizada%29.pdf)

Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em Educação. Em J.

Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 207-232). Coimbra.

Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica de análise de conteúdo. Em J.

Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 299-351). Coimbra.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental*

*Disorders* (5.<sup>a</sup> ed.). Obtido de [http://repository.poltekkes-](http://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20_%20DSM-5%20%28%20PDFDrive.com%20%29.pdf)

[kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20\\_%20DSM-5%20%28%20PDFDrive.com%20%29.pdf](http://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20_%20DSM-5%20%28%20PDFDrive.com%20%29.pdf)

Amiralian, M. L. (2005). Desmitificando a Inclusão. *Revista de Psicopedagogia*,

22(67), 59-66.

Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com*

*Necessidades Educativas Especiais - Subsídios para o Sistema de Educação*.

- Conselho Nacional de Educação. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63156/2/14360.pdf>
- Batista, I., Caetano, A. P., Amado, J., Azevedo, M. d., & Pais, S. C. (2020). *Carta Ética* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Obtido de <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Benbasat, I., Goldstein, D. K., & Mead, M. (1987). *The Case Research Strategy in Studies of Information Systems Case Research* (Vol. 11).
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação - Uma Introdução À Teoria E Aos Métodos*. Porto Editora.
- Boiko, V. A., & Zamberlan, M. A. (2001). Psicologia em Estudo. *PERSPECTIVA SÓCIO-CONSTRUTIVISTA NA PSICOLOGIA E NA EDUCAÇÃO: O BRINCAR NA PRÉ-ESCOLA*, 6(1), pp. 51-58.
- Borges, M. C., Pereira, H. d., & Aquilino, O. (2012). Inclusão versus integração: A problemática das políticas e da formação docente. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 3(59).
- Coelho, S. I. (2014). *A pluridocência no 1.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.1/8309>
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, XII(2), 455-479.

*Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.* (2008). Obtido de Diário da República, 1.ª série  
— n.º 4: <https://files.dre.pt/1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>

*Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.* (1991). Obtido de Diário da República n.º  
193/1991, Série I-A de 1991-08-23: <https://dre.tretas.org/dre/29799/decreto-lei-319-91-de-23-de-agosto>

*Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.* (2018). Obtido de Diário da República, 1.ª série  
- n.º 129: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

*Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.* (2018). Obtido de Diário da República, 1.ª série  
— N.º 129 — 6 de julho de 2018:  
<https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

Direção-Geral da Educação. (2016). *Cidadania e Desenvolvimento*. Obtido de  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/cidadania\\_e\\_desenvolvimento.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf)

Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

Ferreira, N. M., Mendes, L., & Pereira, S. (2018). Uso didático do território e do  
património na formação de professores. *O Ideário Patrimonial*, 6-24.

Ferreira, N., Martins, C., Hortas, M. J., & Dias, A. (2011). Do Património Local ao  
Currículo Nacional: Análise de Projetos no Âmbito das Metodologias de Ensino  
de História e Geografia para o 1.º e 2.º CEB. *Atas do V Encontro do CIED –  
Escola e Comunidade* (pp. 499-512). Lisboa: Escola Superior de Educação de  
Lisboa.

Figueira, C. (2021-2022). *Ficha de Unidade Curricular - Prática de Ensino  
Supervisionada II*. Lisboa. Obtido de

[https://portal.ipl.pt/eselx/netpa/doc?stage=FichaUnidadeCurricular&\\_event=publicacaoFUC&anoLectivo=202122&codeDiscip=9006170&modeloId=47&codePeriodo&codeCurso=814&codePlano=1&codeRamo=0&publica=true&codInstituic&docIsAttachment=false&popup\\_mode=true](https://portal.ipl.pt/eselx/netpa/doc?stage=FichaUnidadeCurricular&_event=publicacaoFUC&anoLectivo=202122&codeDiscip=9006170&modeloId=47&codePeriodo&codeCurso=814&codePlano=1&codeRamo=0&publica=true&codInstituic&docIsAttachment=false&popup_mode=true)

- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspectiva*, 32(3), 951-975. Obtido de <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18090/1/Folque%202014%20Perspetiva.pdf>
- Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, rutura e inovação: o "focus group" como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*(5), 173-184.
- Gonçalves, T. N. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. Em M. G. Alves, & N. R. Azevedo, *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-referenciado* (pp. 39-63). Óbidos.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). Parte I - Diferenciação Pedagógica. Em L. Grave-Resendes, & J. Soares, *Diferenciação Pedagógica* (pp. 14-40). Lisboa: Universidade Aberta.
- Hunting, R. P. (1997). Clinical Interview methods in mathematics education research and practice. *Journal for Research in Mathematics Education Research and Practice*(16), 145-165.

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.* (1986). Obtido de Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975-44587275#>
- Lemos, E. d. (2006). A Aprendizagem Significativa: estratégias facilitadoras e avaliação. *Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*(21), 53-66.
- Madureira, I. P., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta. Obtido de [https://www.researchgate.net/profile/Isabel-Madureira/publication/330442343\\_NECESSIDADES\\_EDUCATIVAS\\_ESPECIAIS\\_Universidade\\_Aberta/links/5c40656b458515a4c72c3710/NECESSIDADE\\_S-EDUCATIVAS-ESPECIAIS-Universidade-Aberta.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Isabel-Madureira/publication/330442343_NECESSIDADES_EDUCATIVAS_ESPECIAIS_Universidade_Aberta/links/5c40656b458515a4c72c3710/NECESSIDADE_S-EDUCATIVAS-ESPECIAIS-Universidade-Aberta.pdf)
- Melgar, M. F., & Donolo, D. S. (2011). Salir del aula... Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e Internet. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 323-333.
- Mendes, L., & Ferreira, N. M. (2019). Aprendizagens Essenciais nos Temas da História e da Geografia de Portugal: Contributo para a formação de cidadãos histórico-geograficamente competentes. Em M. J. Hortas, A. Dias, & N. d. Alba, *Enseñar y Aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: La Formación del Profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 583-592). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Moran, J. (1 de agosto de 2008). Portal Escola Conectada. (F. A. Senna, Entrevistador) Obtido de [www.escola2000.org.br/comunique/entrevistas/ver\\_ent.aspx?id=47](http://www.escola2000.org.br/comunique/entrevistas/ver_ent.aspx?id=47)

- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 77-98. Obtido de [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_d\\_01\\_org\\_social\\_trab\\_aprend1ceb\\_sniza.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf)
- Niza, S. (1998). Escola Moderna. *Editorial*, 4(5), p. 3.
- Niza, S. (2007). As Práticas Pedagógicas Contra a Exclusão Escolar no Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 5(30), 38-44. Obtido de [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_30/2007\\_em30\\_sniza\\_praticas\\_pedagogicas\\_contra\\_exclusao\\_escolar\\_no\\_mem\\_pg38.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_30/2007_em30_sniza_praticas_pedagogicas_contra_exclusao_escolar_no_mem_pg38.pdf)
- Niza, S. (2016). O Movimento Escola Moderna hoje. *Revista Escola Moderna*(4), 11-15.
- Noesis. (1997). Acontece(u) Efeméride - Entrevista a Sérgio Niza. *Noesis*, 70-73.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. Obtido de <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Obtido de [https://www.researchgate.net/publication/260942853\\_A\\_reflexao\\_e\\_o\\_professor\\_como\\_investigador](https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador)
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2018). A formação como pedagogia da relação. *Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 19-28.

- Pinheiro, M. N., & Batista, E. C. (2018). O aluno no centro da aprendizagem: Uma discussão a partir de Carl Rogers. *Psicologia & Saberes*, 7(8). Obtido de [https://www.researchgate.net/publication/329365590\\_O\\_ALUNO\\_NO\\_CENTRO\\_DA\\_APRENDIZAGEM\\_UMA\\_DISCUSSAO\\_A\\_PARTIR\\_DE\\_CARL\\_ROGERS](https://www.researchgate.net/publication/329365590_O_ALUNO_NO_CENTRO_DA_APRENDIZAGEM_UMA_DISCUSSAO_A_PARTIR_DE_CARL_ROGERS)
- Rodrigues, V., Nascimento, S., & Maia, L. (2020). Transtorno do Espectro Autista: O Síndrome de Savant. *PSICOLOGIA, SAÚDE & DOENÇAS*, 21(2), 387-394. Obtido de <http://dx.doi.org/10.15309/20psd210213>
- Rosen, N. E., Lord, C., & Volkmar, F. R. (2021). The Diagnosis of Autism: From Kanner to DSM III to DSM 5 and Beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4253-4270. Obtido de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10803-021-04904-1.pdf>
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*(5), 127-142. Obtido de <https://revista.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>
- Santos, L. (2003). *A Educação Nova, a Escola Moderna e a Construção da Pessoa*. Dissertação de Mestrado.
- Serralha, F. (2007). Construção Social das Aprendizagens e do Desenvolvimento Moral. Em F. Serralha, *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB*. (pp. 138-188). Lisboa.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*(35), 5-51.

- Silva, A. I. (2017). *Das Concepções às Práticas de Diferenciação Pedagógica no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório Final, Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido de [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8524/1/RelatorioFinal\\_AnaIsabelSilva.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8524/1/RelatorioFinal_AnaIsabelSilva.pdf)
- Soares, C. S. (2009). *O Espetro do Autismo*. Porto.
- Sousa, P. M., & Santos, I. M. (2005). Caracterização da Síndrome Autista. *Psicologia.pt*. Obtido de <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0259.pdf>
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. *Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Obtido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- Volkmar, F. R., & Wiesner, L. A. (2019). O que é Autismo? - Conceitos de diagnóstico, causas e pesquisas atuais. Em F. R. Volkmar, & L. A. Wiesner, *Autismo: Guia Essencial para Compreensão e Tratamento* (pp. 1-24). Artmed.
- Werthein, J., & Cunha, C. d. (2005). *Fundamentos da Nova Educação* (Vol. 5). Brasília: UNESCO. Obtido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129766?>

**ANEXOS**

**ANEXO A - Transcrição da Entrevista  
ao Orientador Cooperante do 1.º CEB  
para o Dossier Pedagógico**

|| '' | | ''

**1. Qual a sua motivação para a escolha da profissão de docente?**

Qual é a minha? Quero ser professor desde os três anos. Portanto é muito grande. É muito grande e cada vez mais acho que tenho a profissão certa. Para mim. Não há assim grandes palavras.

**2. Qual é a sua formação académica e profissional?**

Então eu tenho o magistério primário, na altura ainda não havia ESE e depois tirei uma licenciatura em ciências da educação. E depois tirei a parte curricular na ESSE de teatro e educação.

**3. Há quanto tempo leciona?**

Desde oitenta e sete, trinta e cinco anos.

**4. Há quanto tempo leciona nesta instituição?**

Desde noventa e sete, portanto, há vinte e cinco anos.

**5. Já lecionou noutras escolas? Quais as principais diferenças?**

Sim, sim lecionei. Trabalhei no Externato “As descobertas”, no Restelo. Sempre no ensino particular, não porque eu não defendo o ensino público, mas porque defendo outra coisa que é incompatível, que é gosto de escolher as equipas com quem trabalho, e gosto que haja algum compromisso de projeto nisso e no ensino público na altura não senti que havia, continuo a achar que não há, assim nenhum compromisso de projeto de escola, etc. Por isso se fosse hoje também não ia. Por outro lado, já era já era pai e não podia ir não sei para onde. Também trabalhei no jardim infantil de Pestalozzi.

**6. E que diferenças encontrou entre esta e as outras escolas?**

Porque para já há uma situação que faz toda a diferença que é, entrei aqui nesta escola no mesmo momento em que entrei no Movimento da Escola Moderna. Isso para mim faz toda a diferença. Pronto até lá eu não pertencia ao Movimento da Escola Moderna. Conhecia as pessoas de lá. Conhecia o movimento. Até já fazia

comunicações nos congressos deles. Mas não era a minha casa, havia ali coisas que faziam com que eu não tivesse uma participação ativa, que tenho agora, que a partir do momento em que eu entro já é diferente.

**7. Continua a participar em ações de formação ou cursos referentes a novas metodologias? Que formações realizou?**

Sim. Referentes a esta metodologia ou outras sim. Sobretudo com esta metodologia, mais como formador, menos como formando.

**8. O modelo pedagógico que utiliza foi imposto pela escola ou foi opção sua?**

A escola já tinha este modelo pedagógico. Eu já trabalhava assim, mesmo sem ser do MEM. Sabia que esta escola era de referência sobre esse ponto de vista.

**9. Faz gestão cooperada do currículo?**

Sim claro, o currículo é feito com os alunos. Temos um currículo que é adaptado e gerido em função das realidades. Cada turma é uma turma, e isso influencia como trabalhamos o currículo.

**10. Qual é o papel do professor?**

Eu sou gestor do currículo, eu tenho um papel de gestor. Por vezes pedagógico, outras não, mas é isso que me considero, mais gestor que professor.

**11. Como põe em prática a diferenciação pedagógica?**

Na prática é aquilo que vocês vêm todos os dias. É a promoção de contextos de cooperação entre eles, e que me permita também a mim estar junto. Posso sentir que estou a fazer diferenciação com um aluno, sem estar junto a ele. Se proporciono contextos em que esse aluno está a fazer o que precisa, e com apoio ou sem apoio. Toda a promoção deste contexto para mim é diferenciação pedagógica.

**12. No TTA, eles trabalham autonomamente, mas como é que tem a certeza de que estão a trabalhar como devem de trabalhar?**

Isso é um processo muito demorado. Nós vamos todas as semanas avaliando, para melhorar. A minha intenção é que eles consigam ser honestos nesse processo. Temos de ir percebendo as características de cada um para saber como funcionamos.

### **13. Como são avaliadas as aprendizagens dos alunos?**

Nós temos vários sistemas de avaliação. Uma avaliação mais diferenciada, que é quando eles se propõem a fazer os testes no TTA, se é que um teste vale alguma coisa. Também temos com alguma regularidade fichas de avaliação, que construo com eles e fazemos no final do período. E temos todo um sistema, que permite saber no fim de cada aula, o que cada um sabe e o que deve fazer.

Temos de perceber o que queremos saber, se é a avaliação das aprendizagens, em que se avalia para melhorar. A avaliação classificadora, não existe. Há aprendizagens que tem a ver com as competências, e outras que são mais pontuais.

Uma coisa é avaliar conteúdos, outra é avaliar competências.

### **14. Quais crê serem as maiores potencialidades do grupo? E fragilidades?**

É assim, é difícil distinguir e objetivar o que são características que tem a ver com o facto de ser a turma mista, com características que tem a ver com o facto de serem meus alunos. Mesmo eu conhecendo os antigos. De qualquer forma, é muito maior a influência do professor, do que da turma.

Acho que as potencialidades desta turma, tem a ver com o facto de eu promover muito a autonomia deles, e isso ser um ponto quase que central. Obsessivamente central, até mais que as aprendizagens. Nada me garante que eles sabem numa semana multiplicar, e passado duas semanas já não sabem, e não posso estar todas as semanas a verificar a acumulação dos conteúdos todos, não dá. Sou um professor que se preocupa muito com a postura deles, a minha intervenção é muito nesse sentido. De lhes pôr em cima, a responsabilidade das ações, a responsabilidade das decisões. Prefiro um aluno que tome uma decisão com a qual não concorde, mas que tenha sido pensada, do que um aluno que não saiba tomar decisões. É importante falar com eles, e pô-los a pensar.

As fragilidades, tem a ver com todos os grupos, e não especificamente com este grupo

misto, ou este grupo meu. Acho que as fragilidades da escola têm a ver com uma desadequação que existe, entre as exigências curriculares e as características do mundo em que vivemos. É um mundo muito diferente, e os programas não variaram muito. Há uma grande diferença entre os paradigmas dos currículos, e os paradigmas em que está a vida.

### **15. Em que aspetos?**

Para mim devia de ser um programa, virado para a construção de obras. O programa era construir obras: livros, discos, quadros, tapetes, cortinas. O objetivo da escola devia ser produzir obras, com este sentido, e com os processos em que elas normalmente são produzidas. Fazer um livro tem um processo, fazer um disco tem um processo. Pronto. Se fosse assim, tudo aquilo que está ali [aponta para os programas] tem de ser trabalhado, pois se quero fazer um livro, tenho que escrever, tenho que escrever bem, tenho de dominar as tecnologias, se quiser fazer uma cortina tenho que medir. Era virar um bocado o paradigma, o objetivo era aquilo [as obras], não as competências ou os conteúdos. Trabalhando assim, também era necessário um sistema de avaliação diferente, e os professores não eram tanto as pessoas que mostram o que sabem, mais lúdica menos lúdica. Iria obrigar que o professor tivesse outro papel, em que era gerir.

**ANEXO B - Transcrição da Entrevista  
ao Orientador Cooperante**

| ' ' | ' ' |

**1. O que é para si a Inclusão e a Integração? São conceitos distintos ou sinónimos?**

Professor Titular (PT) - Interessa muito pouco a teoria quando a prática não acompanha. O que queremos verdadeiramente quando falamos em Inclusão? Que um menino se sinta parte de um coletivo, onde pode ser o que é e participar com o que tem, certo? E com integração? Talvez que se sinta parte de um coletivo, sem tantas preocupações de poder ser o que é ou de participar com o que tem... Ou então também. E nesse caso, Inclusão e Integração são a mesma coisa. Interessa-me mesmo muito pouco a teoria, mas si a prática, neste caso. Porque o que verdadeiramente me importa é sentir que todos conseguem sentir-se parte de um coletivo, onde têm a liberdade (e responsabilidade) de serem o que são e de participarem com o que têm.

**2. Quais os princípios pedagógicos para que ocorra inclusão numa sala de aula?**

PT – Diria ... Mais uma questão de retórica teórica. Até porque, pergunto: Qual a diferença entre princípios pedagógicos e princípios de vida? E aqui reside, para mim, uma das grandes contradições da nossa profissão – a de achar que a pedagogia e a vida são coisas diferentes e, por conseguinte, terão princípios diferentes! Mas aqui vai, para não ficar mal visto: para fazermos inclusão temos de aceitar as diferenças, temos de aceitar a voz que cada um tem e quer ter num coletivo, temos de saber olhar para cada um e para o todo, temos de provocar a importância de todos, temos de confiar em todos e nas suas capacidades....

**3. O modelo pedagógico do MEM é inclusivo? Se sim, o que o distingue?**

PT – O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna é uma organização ética que prima por estes princípios, sim. Não é um modelo “à la carte”, onde se possa utilizar uns e não os outros. Não há Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna se não houver Inclusão.

**4. Existe um perfil de professor para o desenvolvimento da inclusão?**

PT – Obviamente. Um professor que acredite verdadeira e holisticamente no que faz, que não distinga pedagogia de vida, que se entregue e invista humilde e vigilantemente neste complexo e grandioso contexto, que é educar os filhos dos outros e ainda por cima ter de ter em atenção e o trabalho para aqueles que mais precisam, que não se iniba perante as dificuldades ou as surpresas, que queira e saiba estar.

**5. Quais os maiores desafios que uma criança com TEA coloca aos colegas e professor?**

PT – Quase que apetecia dizer: “Os mesmos que os outros.”, mas sei que isso não seria correto. Então aqui vai: Quando temos características muito diferenciadas e fora do “padrão” isso obriga-nos a uma adaptação forçosamente. Obriga-nos a tentar perceber de que forma conseguimos encontrar os melhores contextos, dinâmicas, instrumentos e materiais que o possam server. Obriga-nos a forçosamente envolver e responsabilizar o coletivo. Obriga-nos a colocar sempre em questão a “normalidade” (mesmo mem) que trazemos dentro de nós.

**6. Qual o diagnóstico do Artur?**

PT – O Artur está diagnosticado com o Síndrome do Autismo.

**7. Como caracteriza o Artur?**

PT – Uma criança plena de personalidade e capacidades, que tem uma forma de ver o mundo e os outros, muito própria, que não aceita de antemão tudo o que se lhe diz, que por vezes demora a incorporar uma aprendizagem seja ela qual for, que se relaciona muitíssimo bem com os outros e com a vida, em paz, teimoso como tudo, que continuará a fazer o seu percurso

**8. Como avalia a evolução do aluno, no presente ano letivo?**

PT – Excelente. O Artur teve conquistas fantásticas, seja do ponto de vista mais curricular, seja social e emocional! Está um menino muito capaz e completamente

dentro (incluído? Integrado?) no coletivo, com as suas relações muito bem definidas e felizes.

**9. Dado que um dos pilares na sua sala de aula é a autonomia das crianças, como é que trabalha a autonomia deste aluno? Que estratégias utiliza?**

PT – Procuo não fazer distinção, mas o que faço com todos: uma discriminação positiva”, isto é, ver de que forma é que ele compreende, se adapta e se envolve no que se propõe, e se isso não acontecer, procurar os mecanismos necessários para que isso aconteça, tenha isso a ver com o fazer outra coisa ou de outra maneira, ou não.

**10. Quais as estratégias que utiliza para que o Artur participe nos momentos coletivos?**

PT – Nunca sabemos quando um aluno está a ouvir o que dizemos ou de que forma compreende o que dizemos. Nem será a nossa intenção policiar isso. Interessará, no entanto, sentir se o grupo, este ou aquele, “estão cá” ou “foram ali um pouco, para regressar depois” ou mesmo se “desapareceram”, mesmo que estejam atentamente a olhar para nós. O Artur é ainda mais complicado de perceber neste domínio. No entanto, a sua forma de estar e de entender acabará, seguramente, por trazer alguns frutos. Claro que o provooco e lhe faço perguntas e propostas. Claro que o chamo a atenção se o vejo noutra. Claro que o Artur não é nem mais nem menos que os outros. Sei que ele está e sabe estar. Ele próprio vai dando sinais disso...

**11. E nos momentos de TTA? Espera que o Artur se inscreva para tutorias – quer com os docentes, quer com os colegas, incita os colegas a marcarem tutorias com este...**

PT – Tudo isso. Como os outros. Tal e qual. Obviamente que por vezes há meninos – e não precisam de ser só os que têm as características específicas do Artur – que precisam de uma orientação ou até direção maior. E fazemos. Como

os outros também, sendo, talvez, que “meta mais cunhas” quando é o seu caso, pois ele ainda não se mostra muito ativo em se propor.

**12. O que sente que pode ser melhorado na relação do Artur com os colegas?**

PT – Todos compreendemos bem o Artur e sabemos do que é capaz e de como funciona, acho eu. Talvez possa não ser muito taxativo, pelo menos para os colegas, algo que nós professores temos que é uma espécie de visão de futuro e de objetivo mais global. De facto, temos de continuar a partilhar com todos as nossas certezas e, sobretudo, as nossas dúvidas, pois estes meninos fazem de nós Professores com Necessidades Educativas.

**13. O professor dá a conhecer aos alunos, quando estes entram na turma, a situação do Artur e a necessidade de um trabalho focado neste, ou espera que estes questionem e abordem o aluno em questão?**

PT – Nunca fiz isso, o que não quer dizer que não tenhamos, em certos momentos, refletido em conjunto sobre o Artur e as suas características. Como fazemos com outros. Acho até que este ano se fez mais isso com meninos como o RL ou o RR do que propriamente com o Artur.

**14. Sente que os alunos se empenham em incluir o Artur nas atividades dinamizadas por estes?**

PT – Muito. Ele é um elemento muito querido de todos, que o conhecem bem, sabem do que é capaz e procuram – uns mais que os outros – que participe e esteja. Isto não quer dizer que às vezes não tenhamos que intervir. Mas é com todos. Por exemplo, se calhar este ano fizemo-lo mais vezes com meninos como o RL ou o RR, já que demonstravam alguma dificuldade de trabalhar em grupo.

**15. Sente que os alunos procuram encontrar soluções para possíveis problemas do aluno?**

PT – Talvez não tanto como isso, mas procurar encontrar um espaço onde ele se possa sentir útil e capaz. No entanto, naturalmente, também os colegas procuram

“ensinar” o Artur aspetos mais formais do currículo, o que não é nada fácil. Se já é difícil para nós, adultos e técnicos, imagina para eles...

**16. Sente que os alunos por vezes evitam certas situações para não terem de lidar com o colega?**

PT – Não. O Artur é MESMO um colega muito querido de todos. Em todas as situações. Os colegas encontram sempre espaço para ele. Mesmo que por vezes tenhamos nós de dizer que ele é capaz de ir mais longe!

**17. Como avalia as dinâmicas entre a turma e o Artur?**

PT – Aprendo muito o que é ser professor com eles. Todos. Não só na sua relação com meninos como o Artur, mas sim, com ele têm sido fantásticos. O Artur noutra turma, com outros meninos, outro professor, outra cultura, não teria chegado onde chegou. La Palisse...

**18. O que sente que pode ser melhorado para que o aluno consiga melhorar a sua autonomia? E as suas aprendizagens?**

PT – Mais trabalho, mais provocação, mais disponibilidade dele, mais “músculo” intelectual, mais estrutura.

**19. Quais as principais dificuldades sentidas, quando trabalha com o Artur?**

PT – Nem sempre conseguimos colocar-nos na cabeça dos outros, por muito que ele nos explique como está a pensar, o que não é o caso do Artur. Trabalhar com ele é um eterno procurar. Procurar como pensa. Procurar como vê. Procurar como interpreta. Procurar o que precisa. Procurar como está. Procurar...

**ANEXO C - Potencialidades e  
Fragilidades da Turma do 1.º CEB**

| | " | | " |

	<b>Potencialidades</b>		<b>Fragilidades</b>
<b>Competências Sociais</b>	Empenho – Participação – Cooperação – Pensamento Crítico – Autonomia		Dificuldade de concentração
<b>Português</b>	Leitura – Expressão Oral – Escrita livre		
<b>Matemática</b>	Capacidade de cálculo mental – Comunicação e explicitação do raciocínio matemático		Interpretação dos enunciados
<b>Estudo do Meio</b>	Interesse – Curiosidade – Projetos		Não encontradas
<b>EAEF</b>	<b>Educação Física</b>	Sem dados	Sem dados
	<b>Expressão Plástica</b>	Interesse – Desenho Orientado – Desenho livre - Colagem	Não encontradas
	<b>Música</b>	Cantar canções – Reproduzir movimentos ao som de uma música	Cumprimento de regras
	<b>Teatro</b>	Sem dados	Sem dados
<b>TIC</b>	Interesse – Curiosidade		- Dificuldade no manuseamento de plataformas Word e PowerPoint - Reconhecer websites fidedignos

*Tabela C1 Potencialidades e Fragilidades da turma do 1.º CEB*

**ANEXO D - Potencialidades e  
Fragilidades das turmas do 2.º CEB**

| " | | " |

	<b>Potencialidades</b>	<b>Fragilidades</b>
<b>Competências Transversais</b>	<p><b>Participação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– São participativos (6ºA)</li> <li>– São participativos nas atividades propostas (6ºB)</li> </ul> <p><b>Empenho</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- São empenhados</li> </ul>	<p><b>Respeitar as regras da turma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Dificuldade em respeitar a sua vez de falar dos outros (6ºA)</li> <li>– Dificuldade em esperar pela sua vez de falar (6ºA)</li> <li>– Dificuldade, de alguns alunos, em participar ativamente na aula</li> </ul> <p><b>Autonomia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não são autônomos</li> </ul>
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Adição e subtração de números naturais</li> <li>– Explicitação do seu raciocínio matemático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dificuldade na interpretação dos enunciados.</li> <li>– Dificuldade em assimilar os conceitos matemáticos.</li> </ul>
<b>Ciências Naturais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– São curiosos e interessados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dificuldade na interpretação dos enunciados.</li> <li>– Dificuldade em interrelacionar os conteúdos abordados</li> <li>– Escasso vocabulário rigoroso e científico</li> </ul>

*Tabela D1 Potencialidades e Fragilidades das Turmas do 2.º CEB*

**ANEXO E - Transcrição da entrevista  
da Professora de Apoio**

| ' ' | ' ' |

1. **O que é para si a Inclusão e a Integração? São conceitos distintos ou sinónimos?**

Professora de Apoio (PA) – Olha eu acho que eles são distintos, mas ao mesmo tempo fazem parte um do outro, ou seja, a inclusão no sentido de tu tratares todos os alunos da mesma forma, mas ao mesmo tempo, respeitares o ritmo deles, o gosto deles, porque cada criança é diferente, de todas digamos assim. É no fundo respeitares o espaço e as necessidades de cada um, mas integrando-a naquilo que é o contexto turma ou o contexto grupo. É tudo isso.

2. **Quais os princípios pedagógicos para que ocorra inclusão numa sala de aula?**

PA – O respeito pelo ritmo e necessidades de cada criança. O respeito pela diferença. Um bocadinho tu veres a diferença como uma oportunidade para todos eles crescerem, todos eles aprenderem. A confiança, tu também sabes dar espaço quando eles precisam de autonomia e sabes estar perto quando eles precisam de alguma atenção, ou alguma dificuldade que tenham.

É um bocadinho conjugar todas estas vertentes.

3. **O modelo pedagógico do MEM é inclusivo?**

PA – Sim, eu acho que sim. Acho que acima de tudo pela parte em que eles têm muita autonomia, mas ao mesmo tempo há uma atenção especial por aqueles alunos ou que têm necessidades educativas especiais, ou que têm de ter algum tipo de necessidade, ou de um apoio pedagógico que não é, supostamente, referenciado. E eu acho que o modelo ajuda muito essas crianças.

**Investigadora (I) – Então é essa parte que o vai distinguir do tradicional?**

PA – Sim, embora no tradicional, eles também podem ter esse apoio, é mais difícil. Eles aqui têm sempre um professor de apoio em cada turma, enquanto que no ensino tradicional, nem sempre há esse professor de apoio, muitas vezes tem de ser o professor titular a assumir essa função, nem sempre é fácil.

4. **Existe um perfil de professor para o desenvolvimento da inclusão?**

PA – É assim, eu acho que existem competências que um professor deve de ter para, não acho que exista um perfil certo, porque todos nós somos diferentes, e eu acho que apesar de cá na escola todos nós servos diferentes, todos nós sabemos o que é inclusão, e todos nós sabemos respeitar o espaço deles, e o que eles precisam. Portanto, eu acho que não há um perfil, há um certo tipo de competências e capacidades que um professor deve de ter para assumir essa responsabilidade.

Agora não acho que haja um perfil concreto, digamos assim.

**5. Quais os maiores desafios que uma criança com TEA coloca aos colegas e professores?**

PA – Eu acho que aos colegas é ao nível do apoio, porque eu acho que é extremamente complicado, e acho que também vemos isso aqui um bocadinho. Um colega ajudar um aluno com autismo, porque eles têm os ritmos deles, têm a forma de aprendizagem deles, mas à partida mais cedo ou mais tarde, eles atingem certos tipos de aprendizagens. Enquanto uma criança com autismo, precisa de andar com um reforço constante. Muitas das vezes tens de estar semanas e semanas, senão meses, a trabalhar o mesmo conteúdo para a criança conseguir perceber, compreender em concreto aquele conteúdo, ou determinada aprendizagem. Para os colegas eu acho que é bastante complicado. Para nós, eu acho que é uma questão de adaptação, se nós trabalharmos algum tempo, inicialmente é complicado, porque tens de adaptar metodologias, tens de adaptar estratégias, mas acho que, no fim de tu já estares habituada e contextualizada com aquela criança tu vais no dia a dia adaptando, mas vai sendo cada vez mais fácil, na minha opinião. Pelo menos eu sinto um bocadinho isso com o Artur.

**6. Como caracteriza o Artur?**

PA – Olha, eu acho que o Artur é uma criança extremamente perspicaz, tem os momentos dele em que não consegue focar, não sei se também um bocadinho por causa da medicação. No entanto, o Artur, é uma criança extremamente perspicaz, é bastante inteligente, é muito concentrado, é muito focado. Quando está bem, é

muito focado. É dócil, completamente. É muito amigo, e é uma criança que precisa de reforço constante, ou seja, as críticas que são feitas, os gosteis, são extremamente importantes para ele, e para ele próprio se mentalizar que consegue, então na semana a seguir ele quer sempre fazer melhor. Eu acho que isso é uma vantagem para ele, enorme. Ou seja, as partes dos gosteis, porque ele sente que na semana a seguir ainda pode fazer melhor.

**7. Como avalia a evolução do aluno, desde janeiro até agora?**

PA – Acho que ele tem tido uma evolução enorme, no entanto tenho sentido que a maior evolução dele foi desde finais de abril. Do terceiro período para cá. Acho que o acantonamento também foi muito bom, para os laços, para os relacionamentos deles. Inicialmente, o Artur não foi uma criança muito aberta comigo, eu tive de criar uma certa relação com ele para trabalhar, no entanto o Artur tem uma maior facilidade em trabalhar com as raparigas, do que com os homens. É muito mais complicado. Mas, sinto que ele desde o terceiro período até agora tem feito uma evolução enorme. Tenho conseguido, eu agora tenho trabalhado com ele durante várias semanas o mesmo conteúdo, porque acho que ele precisa desse reforço constante, mas acho que ele ao ritmo dele, está a evoluir muito bem.

**8. O que sente que pode ser melhorado na relação do Artur com os colegas?**

PA – Olha, eu ainda sinto às vezes, embora muitos colegas o respeitem, eu ainda sinto às vezes que alguns colegas não compreendem o ritmo mais lento e a necessidade de que ele precisa de um professor de apoio. Muitas das vezes, alguns colegas necessitam também desse apoio, ou querem também essa atenção e então acham que como o Artur tem as dificuldades que tem, que o apoio vai todo para o Artur. E eu acho que isso é uma coisa que deveria ser trabalhada com alguns deles, são muito poucos, mas existe um ou dois assim, que acham que o Artur não precisa tanto desse apoio, e às vezes nem que seja estar ao lado dele, para ele sentir essa segurança a fazer as coisas, o Artur precisa de um professor de apoio, e eu acho que alguns deles ainda precisam, se calhar, contextualizar um bocadinho as

dificuldades do Artur, para eles perceberem o que se passa realmente com o Artur, e que não é um pretexto nosso.

**9. Sente que os alunos se empenham em incluir o Artur nas atividades dinamizadas por estes?**

PA – Sim, eu acho que a maior parte deles, sentem, seja nas atividades no recreio, que já assisti algumas, seja em querer que ele fique na mesma mesa que eles, para poderem ir orientando, seja a fazer uma leitura com o Artur para melhorar um aspeto ou outro, em que não esteja tão bem. Mas acho que sim, quase todos se preocupam bastante em incluí-lo nas mais diversas tarefas, nos mais diversos contextos.

**10. Sente que procuram encontrar soluções para possíveis problemas do aluno?**

PA – Sim, embora muitas das vezes, como te dizia, eles têm alguma dificuldade em ajudá-lo. Primeiro em perceber como podem ajudá-lo e depois em colocar isso em prática, mas eu acho que quando podem, arranjam inúmeras estratégias, sejam em explicar, sejam em fazer perceber um determinado conteúdo. Portanto, eu acho que eles são extremamente amigos dele, e companheiros neste aspeto.

**11. Ainda assim, existe algum aluno, que evite certas situações para não ter de lidar com o colega?**

PA – Assim, eu acho que existe um ou dois que muitas das vezes, como são muito diferentes do Artur, porque têm uma aprendizagem muito rápida, porque têm uma aprendizagem extremamente eficaz, então não percebem bem as dificuldades do Artur, então eu acho que ainda existe um ou dois que não o inclui muito porque não percebe as dificuldades que ele tem.

**12. Quando o aluno está a trabalhar em grupo com os colegas, sente que estes fazem por o incluir nas atividades? Ou por vezes deixam-no estar e resolvem só eles as coisas?**

PA – Eu sinto que na maior parte das vezes eles o incluem, embora uma ou outra situação, sejam jogos de competição ou assim, claro que eles vão procurar aqueles que são mais fortes, aqueles que são mais rápidos. Sabem que o Artur tem dificuldades, eles não vão incluí-lo tanto, mas a maior parte das vezes eles incluem-no e muito bem.

**13. Como avalia as dinâmicas entre a turma e o Artur?**

PA – Eu acho que são bastante boas, acho que aquilo que eles conseguem fazer com ele, eles gostam de promover que ele tenha lá o tempo dele, eles explicam e veem se ele está a escrever tudo, acho que há certas coisas que eles fazem. Em dinâmicas, propriamente externas, como não estou sempre no intervalo, não sei se o incluem a 100%, mas sei que existem 3 ou 4 alunos que têm uma relação com ele ótima dentro da sala de aula, sei que também têm algumas dificuldades, se calhar também é muito por aí, mas eu acho que eles no global, as dinâmicas são mesmo muito boas.

**14. O que sente que pode ser melhorado para que o aluno consiga melhorar a sua autonomia? E as suas aprendizagens?**

PA – Inicialmente, eu achava que era o reforço através do diário de turma: críticas, gostei e tudo mais, neste momento sinceramente, estou assim um bocadinho a leste disso, porque sinceramente não sei. Acho que ele está a evoluir tão autónomo por ele, ou seja, ele procura-me quando está mesmo mesmo mesmo aflito, e quando não consegue mesmo mesmo mesmo fazer mais nada. Portanto eu acho que ele neste momento está a fazer a autonomia por ele próprio, neste momento ele não precisa necessariamente de alguém. Precisa de ver que a pessoa está lá, e se precisar ele e sentir a confiança que a pessoa está lá, mas de resto acho que não.

**15. Quais as principais dificuldades sentidas, quando trabalha com o Artur?**

PA – Sinto muitas dificuldades no sentido de que o Artur é uma criança, hoje tu trabalhas a subtração com o Artur e ele trabalha a 100%, amanhã tu podes trabalhar com ele e já sentir que falha qualquer coisa, que ele se esqueceu ali de

qualquer coisa, então aí às vezes é naquilo que sinto mais dificuldade, que é *agora como é que eu vou levá-lo a lembrar-se daquilo que trabalhámos no dia anterior?* Sinto que é um bocadinho a minha dificuldade.

**16. O Artur está incluído ou integrado na turma?**

PA – Eu acho que ele está integrado no grupo, e está incluído no modelo e nas aprendizagens, portanto eu acho que é incluído.

**17. Durante o TTA trabalha muito com o Artur. A iniciativa partiu de si, do aluno ou do professor titular?**

PA – Partiu de mim, por saber que ele tinha as dificuldades que tinha e por saber que o Artur não foi muito recetivo a mim, tive de criar uma relação primeiro com ele, uma relação afetiva, para ele perceber que eu estava ali para o ajudar, e só depois é que pude começar a trabalhar com ele nesse aspeto.

ANEXO F - Entrevista aos alunos  
(Grupo 1)

| " " | " "

- 1. Como já devem de ter percebido, o Artur apresenta algumas características** (aluno AB interrompe e diz “invulgares”) **específicas que fazem com que sejam necessárias outras atitudes e comportamentos, com ele** (aluno AB diz “sim, ele é uma pessoa diferente). **Como se sentem em relação a isso?**

**AB – Sentimos que ele tem os mesmos direitos que nós**

AC – Sim. Eu acho que ele é uma pessoa como todas as outras, e desde que nós nos adaptemos a essa pessoa, conseguimos... há sempre uma forma de fazer tudo com ela.

AB – E que merece o mesmo valor que nós todos e que não pode ser sobreposta a direitos que nós temos e eles não têm.

AC – Exatamente.

AB – Somos as mesmas pessoas com o mesmo valor e o mesmo quotidiano. Não entendo porque é que ele tem aquilo e nós não podemos ter, ou ao contrário.

**Investigadora (I) – E tu RL, concordas com o que foi dito?**

RL – Sim, sim.

- 2. Como é que lidam com o colega? Tratam-no como tratam os outros colegas que não apresentam essas características, ou têm/acham que é preciso algum tipo de cuidado?**

RL – Lidamos bem.

AB – É tentar cooperar e tentar sempre ser de uma forma comum e vulgar, sem complicar.

RL – Tentarmos ajudá-lo um bocadinho mais.

ACA – Sim.

RL – Ele tem algumas dificuldades.

ACA – Sim em perceber em algumas coisas. Nós temos sempre de tentar brincar com ele, tentar sempre falar com ele, interagir com ele.

AB – Para ele sentir-se incluído.

ACA – Exatamente.

AB – Para ele expressar-se.

ACA – Exatamente.

RL – Ainda agora estava a brincar com ele à apanhada.

### **3. Quais consideram ser as principais dificuldades do Artur?**

AB – Tem muito sono. Se nós falarmos no geral, ele tem muito sono. Porque o Professor Titular já falou sobre isto, mas ele tem muito sono. Ele toma medicamentos para poder ter uma noite sem problemas. Ele no acantonamento tinha problemas a dormir. E como o professor titular já referiu...

ACA – Tem uma capacidade de raciocínio mais lenta.

AB – Mais lenta e ...

RL – E não só, ele ... Quando eu era mais criança, quando eu era mais pequeno, eu também tinha problemas em dormir, é por isso que na antiga escola não conseguia trabalhar bem.

AB – E a mesma coisa que o ACA disse refere-se à capacidade de resposta. Temos de ter um tempo de responder ao mesmo tempo que ele, para assim ter uma conversa organizada.

ACA - Parece que mesmo a capacidade de resposta. Parece que fica mais nervoso. Por exemplo hoje no conselho...

AB - Ficou triste?

ACA - Não! Mas por exemplo, tu estavas a perguntar-lhe e ele estava “aa mmm”.

AB – Mas isso é porque ele estava com alergia. Ele respondeu “hã hã, sim, ok, ya”.

### **4. Consideram que é preciso o Artur ter sempre alguém a trabalhar com ele? Ou ele consegue sozinho?**

RL – Ele de vez em quando consegue sozinho.

AC - Acho que desde, acho que mesmo com o autismo, acho que todas as crianças, sendo adaptadas, conseguem fazer coisas sozinhas.

**I - Então acham que não é preciso estar alguém sempre com o Artur, que ele consegue sozinho.**

AB – Não, porque quanto mais damos autonomia ao Artur, mais ele consegue mostrar as suas capacidades comuns.

RL - E o trabalho autónomo.

**I – Mas vocês às vezes não olham e pensam “O Artur não está a trabalhar. Se calhar é melhor eu ir trabalhar com ele”. Pensam nisso assim?**

RL – Há vezes que sim.

ACA - Há vezes que eu vejo que ele se está a desconcentrar, é melhor sim, ir lá ver e blá blá blá. Mas, se ele está lá e não está a fazer nada e está ali com o papel à frente, eu penso que

RL – Aí só temos de ir lá e dizer-lhe o que tem de fazer.

ACA – Na minha opinião não, pois eu penso que ele possa estar a pensar. Nas contas por exemplo. Se eu vejo, por exemplo, estou a trabalhar, olho para o lado e vejo o Artur assim [olha para o teto] e depois volta à ficha. Não vou assumir que ele está, que ele não está a trabalhar, porque eu só estive a olhar para ele dois segundos.

AB – O que eu faço é, olho para ele e não faço nada. Porque sei que o Artur recebeu a ordem de trabalhar e treinar aquilo. Tenho e dou a minha total confiança para ele fazer o que está a fazer, sem necessitar de intervir em nada.

**I – Mas vocês procuram trabalhar com ele?**

AB – Procuramos. Cada vez mais tento procurá-lo.

ACA – Que é uma coisa que o professor titular tem reforçado bastante, que é: devemos ajudar as pessoas que têm dificuldade. Devemos dar-lhes apoios.

RL – Por isso é que nos momentos dos apoios, o professor titular diz sempre “Olha dá assim um apoiozinho ao Artur, à PR...”

## **5. Voluntariam-se para tutorias com este? Acham que está certo assim?**

AB – Ya.

ACA - Sim

RL - E não é só com o Artur, é com a PR ...

ACA - Há muitas pessoas nesta turma com dificuldades.

**6. Vocês acham que a turma em geral, os que apresentam menos dificuldades.**

**Fazem um esforço para que o Artur melhore as suas aprendizagens?**

AB – Às vezes não. Há os grupos, tipo amigos, que ajudam o Artur. Mas a maior parte da turma, fala muito, fala muito. Fica lá a insistir que ajudamos muito o Artur e quando é para as palavras utilizarem-se mesmo não fazem nada.

ACA – É uma conversa que o professor titular dizia muito no meio do ano, que é “Vocês falam muito, falam muito, mas depois na ação não fazem nada”.

AB – Não. É “entra por um ouvido e sai por outro”.

**7. O que acham que devia mudar na turma em relação ao Artur?**

AB - A preocupação. Em vez de preocupares-te em ti e no teu trabalho, quero ter uma boa média, quero ter isso. Preocupa-te nos outros que não estão ao mesmo nível que tu, que também querem ter esse objetivo.

ACA – Por exemplo, nós todos temos capacidades para ser bons alunos, e agora a nossa prioridade não devia ser também...

RL – Acho que não devia ser só ...

ACA – Focar na média, no nosso trabalho.

RL - .... Ser só “Ai eu estou tão focado em querer fazer uma boa média, em ter trabalhos bons, que quero lá saber dos outros.” Não é assim!

AB – Não me vou destacar na pouca, pouca evolução dos outros neste TTA.

ACA – Há esta forma de ver, que é ...

RL – Mas o que devemos fazer é ajudar os outros. Por exemplo, eu quero ter uma boa média, mas também quero que os outros tenham uma boa média e trabalhem bem, portanto eu em vez, e como eu já tenho um nível avançado, já estou melhor que essas pessoas, vou ajudar essas pessoas que não estão ao mesmo nível que eu.

ACA – Também há forma

AB – Pois aí é que está o problema!

ACA – A maior parte da turma são alunos que não têm muitas dificuldades, e agora a nossa preocupação deveria ser mais “Ai temos de ajudá-lo, temos de fazer com que ele tenha uma média boa, temos de fazer com que ele tenha uma boa média de trabalho”. Eu acho que a forma de ver que a turma mais tem, que os

alunos da turma mais têm é “Vou dar um apoio de subtração ao Artur. É melhor não, não vou aprender nada com esse apoio”, mas isso está errado. Podes não aprender tu, mas vão ...

RL - Mas aprende o que tu estás a ensinar.

ACA – Aprende o que tu estás a ensinar e depois se o apoio for para AP<sup>2</sup>, se o estudo do apoio for para AP, ainda melhor. Ainda aprende o resto da turma toda.

AB – A turma tem uma coisa muito especial, que é tem sempre sendo destacados de ajudar os mais fracos, sendo destacados como os mais fortes, e os mais fortes sendo destacados como os comuns do quotidiano.

## **8. E o que é que se poderia mudar então?**

AB – Era todos serem heróis!

RL - Os mais fortes a trabalharem e a ajudarem os mais fraquinhos.

AB – Sim estar todos em cima.

ACA – Voltando às conversas que o professor titular sublinhava era naqueles quadros de matemática, havia sempre pessoas que não percebiam muito bem, ou que precisavam de apoio, e depois o professor titular dizia sempre “O objetivo de todos os que estão no “Percebi bem” vão fazer teste, é ajudar todos os que estão no “Não percebi bem” e “preciso de um apoio” a subir para esse patamar. E por isso é que estamos a sublinhar muitas vezes o nome PR, Artur, S. Pois, são esses que ...

AB - A nossa turma é feita muito por pessoas que ajudam, e as pessoas que precisam de ajuda. É algo que circula há muito na turma. Não temos qualquer drama em as pessoas que têm dificuldade e as pessoas que estão a aprender avançadamente. É isso que nós destacamos na nossa turma e gostamos de sublinhar. É isso que nos distingue.

## **9. O Artur é feliz na turma?**

AB – É.

---

<sup>2</sup> Apresentação de produções

ACA - Acho que sim.

RL - Sim.

ACA - Muito, muito.

AB – Vamos tentando pouco a pouco, construir o puzzle.

#### **10. Qual o sentimento que sentem por ele?**

AB - Felicidade. Amizade.

ACA – Gosto muito dele. A minha mãe já sabia que ele tinha autismo, e ele no recreio da tarde está sempre lá à porta, a falar com as pessoas. Olha o teu amigo Artur para além de ter autismo parece ser uma pessoa muito consciente. Fala muito. Muito social.

AB - Quer ter uma participação social ao nível das outras.

AC - Exatamente. Não se sente excluído.

RL – Concordo plenamente com eles, que o Artur é um colega diferente e que não é excluído por causa disso. É um amigo como todos os outros.

**ANEXO G - Entrevista aos alunos  
(Grupo 2)**

|| '' | | ''

**1. Como já devem de ter percebido, o Artur apresenta algumas características muito específicas que fazem com que sejam necessárias outras atitudes e comportamentos, com ele. Como se sentem em relação a isso?**

AC – Eu acho que sim, porque muitas pessoas que não trabalham com o Artur, e o Artur... mas também acho que já estão a melhorar muito.

FR – E o Artur tem aqueles problemas e dificuldades.

**2. Como é que lidam com terem de ter outros tipos de cuidados?**

AC – Eu sinto que tenho mesmo de melhorar porque ele é, ele tem muitas capacidades, mas ele precisa de mais apoio para conseguir...

FR – A PR também tem de falar.

PR – Eu acho que o Artur. Qual era a pergunta?

**[Investigadora repete a questão]**

PR – Eu acho que estar com uma pessoa especial... é muito bom estar com ele. Eu acho que é muito fofo.

FR – Eu sinto que tenho de ter mais responsabilidade.

AC – Eu também.

**3. Como é que lidam com o colega? Tratam-no como tratam os outros colegas que não apresentam essas características, ou têm/acham que é preciso algum tipo de cuidado?**

AC – Eu acho que, primeiro eu ... eu não sei, eu não percebi bem a pergunta.

Investigadora – O que eu queria perguntar era se vocês acham que têm de tratar o colega de maneira diferente.

AC – Eu acho que não, mas há uma coisa que temos de ajudá-lo ainda mais. Porque é uma criança com um bocadinho mais de dificuldades, que todos nós. Mas de resto, eu não acho que tenho de o tratar de maneira diferente.

FR - Para mim, eu acho que são as duas. Eu acho que tenho de ter cuidado com ele. Ser mais simpática e menos bruta.

AC – Sim, mas isso é para todos!

FR - Mas eu tenho de ter mais cuidado. Estou a correr, não lhe posso bater por exemplo.

AC - Pois, mas isso não podes fazer a ninguém!

FR – Eu estou a falar. Tipo mesmo com cuidado, mas ele é igual a todos os outros.

PR – Eu acho que temos de ter cuidado com o que dizemos com ele, mesmo assim não devemos de o tratar de outra forma, porque ele é tão importante e tão especial quanto os outros. Na verdade, eu até o acho fofinho.

#### **4. Quais consideram ser as principais dificuldades do Artur?**

AC - Eu acho que ele tem um bocado de dificuldade na multiplicação, mas ele tá a melhorar muito. Ele também às vezes tem um bocado de dificuldade de se concentrar um bocadinho, mas tá a melhorar muito nessas coisas, e acho que ele já aprendeu muita coisa desde que entrou nesta escola. Quando tava cá, ele estava com muitas, mesmo muitas dificuldades, eu acho que toda a nossa turma ajudou-o muito, e então é por isso que ele está a evoluir muito.

FR – Para mim eu acho que, por exemplo ele antes tinha dificuldades ... ahm ... era qualquer coisa...

AC – Era a divisão!

FR – Não era isso, era uma coisa que eu até tive um apoio com ele. Que o OC me pediu, e eu aceitei. E ele depois começou a fazer fichas, e acho que já domina.

PR – Eu acho que ele tá ... Concordo com a AC, ele precisa de melhorar a multiplicação, mas mesmo assim, eu concordo TAMBÉM que ele melhorou muito, mesmo muito. Não só na multiplicação, como na leitura, na escrita, na divisão ... Em muuuuítas matérias.

#### **5. Acham que é preciso ter sempre alguém a trabalhar com ele? Porquê?**

AC – Não não não. Ele consegue fazer muita coisa sozinho, mesmo muita!

PR – Não.

FR – Não.

AC – É mesmo não, ele quase nem precisa de ter pessoas a ajudá-lo. O Artur já está muito avançado. No seu primeiro ano, como todos, precisam também de ter ajuda. Mas ele tá muito melhor.

PR – Pois tá! Muito mesmo.

AC – Ele consegue fazer muita coisa sozinho. Eu, este TTA, como nós fizemos o trabalho do Acantonamento, o Artur fez quase tudo sozinho. A PA estava ali ao lado, mas estava sempre ali comigo a fazer o texto, e o Artur estava ali na perfeição a fazer os trabalhos na perfeição. Só que a PA é que corrigia, mas tava tudo a fazer muito bem.

PR – Toda a gente também comete erros, não é?

FR – Pois.

AC – O Artur está muito avançado.

## **6. Gostam de trabalhar com ele?**

AC – Eu gosto de trabalhar com ele.

FR – Ele é muito simpático nessas coisas.

AC – Ele é um menino muito querido, ele é sensível nalgumas coisas...

FR – Em tudo...

AC – Não, não é em tudo...

FR – Quase tudo...

AC – Ai FR ... mas ele, ele... eu gosto muito de trabalhar com ele, porque é diferente de trabalhar ou com a FR. Porque o Artur diz assim ... Porque o Artur é muito querido. Eu digo-lhe assim “Muito bem Artur, conseguiste!”. Porque, por exemplo, eu tive um apoio de subtração com ele, e eu “Muito bem Artur, conseguiste!”, e o Artur fez assim “Yey! Consegui!”. Ele é muito engraçado a trabalhar, e eu gosto muito de trabalhar com ele.

PR – Eu também. Acho que ele é fofinho.

## **7. Vocês procuram trabalhar com o Artur? Porquê?**

AC – Sim, eu ofereço-me.

PR – Eu também.

FR – Eu também.

AC - Ele, eu gosto muito de trabalhar com ele. E ele tem dificuldades, eu ofereço-me por essas duas coisas.

### **8. Voluntariam-se para tutorias com este?**

FR – Sim.

AC – Hã hã.

PR – Sim.

#### **Investigadora (I) - Acham que o deviam fazer?**

AC – Eu acho que devia de fazer mais.

PR – Eu acho que devia fazer mais.

FR – Eu também. Mas é tipo, nós quando trabalhamos com ele, é diferente como a AC disse, mas eu acho que devíamos. As pessoas aqui da turma, deviam oferecer-se mais a ele, e não aos que sabem mais coisas. Tipo os do terceiro ano, ai! Do quarto e do primeiro. O primeiro também precisa muito, mas o Artur já está no terceiro ano e para o ano vai tar no quarto. Acho que tem de treinar muito. Acho que tem de treinar muito connosco e tentar aprender mais coisas.

### **9. Acham que existe um esforço da turma para que o Artur melhore as suas aprendizagens?**

AC – Eu acho que sim, eu acho que sim. Toda a turma este ano tem tado a ajudar muito o Artur, tem tentado ajudar muito o Artur, ainda por cima agora temos tido estagiários muito giros, os estagiários ajudam muito. Muitas coisas, e eu acho que tão todos muito a querer ajudar o Artur.

PR – Eu acho que toda a gente está a tentar ajudar o Artur à séria, mesmo à séria!

FR – Eu acho que tem estado tudo a ... esforçar. E a por exemplo, o OC está a dar uma aula, o Artur já põe mais o dedo no ar para tentar participar nas coisas.

AC - E, ah, eu acho que como ele... Isto é o meu pensamento! Eu acho que como o Artur vai para o quarto ano, as pessoas pensam “Ah, o Artur ainda tem muita coisa para fazer.”, mas eu acho que se ajudarmos o Artur este ano, se calhar ele consegue ir para o quarto ano já com muita coisa. É como o meu avô me explicou:

No primeiro ano, tens de tentar aprender o máximo de coisas, porque o baralho de cartas, porque se nesse (calma é uma coisa que o meu avô ... eu explico) porque se não aprendermos algumas aprendizagens que são as cartas por exemplo, vão para o segundo ano e tens de aprender também isso, tens de também fazer mais. E depois no quinto ano, quando o Artur tiver no quinto ano, vai ter muitas dificuldades. Mas eu acho que o Artur já está... Se nós formos sempre, até ao fim do ano tivermos assim, e um bocadinho mais a ajudá-lo, se calhar ele vai, ele vai ser um muito bom aluno no 5.º ano.

#### **10. O que acham que devia mudar na turma em relação ao Artur?**

AC – Eu acho que ...

PR – Eu acho que devíamos ajudar mais.

AC – Acho que com um bocadinho mais de ajuda... Eu acho que ele podia também, nós podíamos também .... Há pessoas que pensam que por ele ter aqueles problemas, ele tem de ter sempre ajuda, mas não, eu acho que ele precisa também de ser um bocadinho mais autónomo. Tem de trabalhar mais vezes sozinho. O Artur até me disse assim “Eu gosto de trabalhar sozinho, eu tenho de tentar trabalhar mais” e eu acho muito bem que todos tentem ajudá-lo, mas ele pode ter um bocadinho mais de autonomia, porque no quinto ano, os professores, vai ser tudo muito trabalho autónomo. Porque os professores, porque ninguém é, os professores não vão querer saber quase das dúvidas, porque só vai .... Aquilo depois é ler o manual, os coisas que têm as respostas e fazer um resumo. Eu acho que, eu acho que de qualquer das formas está a trabalhar muito bem o Artur.

PR – Sim, está mesmo a trabalhar muito bem. Acho que, que concordo com a AC, podia trabalhar mais vezes sozinho, mesmo assim, vai continuar a precisar de ajuda, não é?

FR – Pois, de vez em quando ele precisa de ajuda nalgumas coisas, mas nas outras vezes, eu acho que ele consegue fazer as coisas com autonomia.

#### **11. O Artur é feliz na turma?**

AC – Eu acho que ele é, eu acho que ele é.

PR – Sim.

FR - Muito feliz. Principalmente com o TL, o RC, o MM e... a CS, e a RC, a AC, e eu... E a PR.

AC – FR calma! ... Mas, eu acho que sim. O Artur, eu vejo muitas vezes a sorrir, a dizer “Ah eu gosto muito de estar nesta sala, é muito gira”, ele tem muitos amigos aqui. Ele tem uma coisinha, ele já disse uma coisa da FR.

FR – Sim... uma coisa muito... amorosa, por assim dizer.

AC - Eu acho que o Artur gosta muito desta sala, e eu pelo menos vou ter muita pena de sair desta escola. Mas, eu acho que o Artur também vai ter pena de sair desta escola.

## **12. Qual o sentimento que sentem por ele?**

AC -Eu tenho amizade. E, acho que ele é muito querido, eu gosto muito dele. É muito amoroso, é muito gentil. Há muitas coisas para dizer sobre ele, é muito querido, é muito fofinho, é muito amoroso, é muito gentil como já disse. É muita coisa, eu gosto muito que ele esteja nesta turma, porque eu também tinha uma pessoa parecida com o Artur na sala no primeiro ano, mas o Artur é muito especial. Eu nunca conheci uma pessoa com estas doenças, na minha sala, numa sala, na minha escola, tão querida como ele, tão amorosa, tão gentil, tão tudo.

FR - A mim eu nunca conheci uma pessoa tão amorosa. Há duas pessoas muito amorosas na minha vida. E eu acho que ele é muito simpático, nas minhas duas antigas escolas nunca conheci ninguém tão simpático como ele.

PR – Eu acho-o um fofo. Eu sinto que ele é fofo, é simpático, é diferente dos outros, é gentil. De vez em quando é mais ... Na verdade, acho que devia de haver mais pessoas, mais pessoas a ser como ele, devia de haver mais pessoas assim, o mundo seria melhor.

FR - Para não esquecer, que não deve de haver muitas pessoas iguais! Imagina que toda a gente gostava do amarelo?

AC – FR isso é exemplos, esse exemplo já é muito velho.

FR – Pois é, ou do rosa?

**ANEXO H - Entrevista aos alunos  
(Grupo 3)**

| " " | | " "

- 1. Como já devem de ter percebido, o Artur apresenta algumas características muito específicas que fazem com que sejam necessárias outras atitudes e comportamentos, com ele. Como se sentem em relação a isso?**

RC – Aa

MC - Um

(Os alunos demonstram alguma incerteza)

**Investigadora (I) – Acham que sim...que não... Devemos ter comportamentos diferentes?**

RC – Sim.

**I – Porquê?**

RC – Porque ele é diferente?

MC – Também acho.

TL – Concordamos.

RS – Eu também acho.

**I – Então, mas porquê? Como é que vocês se sentem?**

RS – Bem.

- 2. Como é que lidam com o colega? Tratam-no como tratam os outros colegas que não apresentam essas características, ou têm/acham que é preciso algum tipo de cuidado?**

TL – Algum cuidado.

RC – Como se fosse nosso filho.

MC – Como se fosse um bebé.

**I – Então porquê? Porque é que achas que é “Como se ele fosse nosso filho”?**

RC – Porque ele tem aquilo.

**I – Vocês tratam-no como se fosse vosso filho? Então?**

RS – Não, eu não.

TL – Não, não.

**I – MC estavas a dizer que tratavas como se fosse um bebé, porque é que achas isso?**

TL – Quero ouvir essa opinião da MC.

MC – Porque ele tem essa coisa.

**I – Mas vocês (TM e RS) que lidam muito com ele, tratam-no de maneira diferente?**

RC – Sim.

RS – Sim, porque ele tem uma mente um bocado infantil.

TL – Porque ele é diferente, e pensa de maneira diferente.

RS - Sim mais infantil.

**3. Quais consideram ser as principais dificuldades do Artur?**

MC – Tentar se focar-se. Tentar focar-se. Numa coisa.

TL – Concentrar-se nas coisas. No que se diz e assim.

**I - E tu, RC, achas que ele tem só esta dificuldade, ou não tem nenhuma?**

RC - Eu acho que é só esta a maior dificuldade. A maior dificuldade.

Então e que mais dificuldades é que achas que ele pode ter?

RC - Em aprender. Porque não se concentra bem.

**I – Então, achas que a principal dificuldade dele é que não se consegue concentrar, e que o resto advém daí, é isso?**

RC – Sim.

**4. Consideram que é preciso o Artur ter sempre alguém a trabalhar com ele?**

**Porquê?**

MC – Eu acho que sim.

TL– Não não.

RS – Não.

RC – Não.

MC - Eu acho que sim, mas às vezes não.

**I - E vocês, porque é que é que estão a dizer que não?**

RC – Porque ele tem de aprender a ser autónomo.

TL – Sim. Eu acho que ele consegue sozinho também. Trabalhar.

RS – Sim, ele consegue aprender.

**I – Então, vocês acham que ele precisa de ganhar autonomia, mas que já tem autonomia suficiente para conseguir aprender sozinho.**

RC – Sim.

**5. Gostam de trabalhar com o colega? Porquê?**

Todos - Sim.

**I - E, porquê?**

RC – É fofo.

RS – Pois é.

**I - Ele costuma ajudar nos trabalhos, ou vocês têm de lhe dizer “Olha agora estamos a fazer isto, ajuda lá aqui a fazer.”.**

RS – Sim.

RC – Sim.

MC – Sim.

TL – Às vezes.

**6. Vocês procuram trabalhar com o Artur? Porquê?**

MC – Algumas vezes.

RS – Sim.

TL – Sim.

RC – Sim.

**I – Vocês procuram trabalhar com ele, porquê? Porque gostam de trabalhar com ele? Porque sabem que têm de trabalhar com ele, ou porque pensam que têm de trabalhar com ele...**

TL – Sim.

RS – Acho que por todas essas razões.

TL – Também acho.

RS – E gostamos.

TL – Sim.

**7. Voluntariam-se para apoios com este?**

RC – Sim.

MC – Algumas vezes.

TL – Sim.

**8. Acham que o deviam fazer?**

RS – Sim.

RC – Amm, eu acho que sim.

TL – Sim.

MC – Sim.

**9. Acham que existe um esforço da turma para que o Artur melhore as suas aprendizagens?**

RC – Mais ou menos.

RS – Sim mais ou menos.

TL – Mais ou menos.

MC – Sim.

**I - Porquê?**

RC - Eu acho que pessoas como o RR se irritam muito, e acham que é difícil trabalhar com ele.

RS – Eu já o vi a trabalhar com ele, e ele às vezes grita.

MC – Mas também não é só o RR. Também há algumas pessoas ...

RC – Eu disse pessoas como o RR.

RS – Também na AP ele anda a apresentar muito, e a falar muito.

**I – Mas aí há trabalho da tua parte (apresentam em AP juntos) para ele apresentar mais?**

RS – Não. Eu só lhe pergunto. O livro do gato foi ele que disse que queria, mas o livro com fome, eu perguntei se ele queria (apresentar juntos).

**I – Então tu procuras fazer apresentações com ele, também?**

RS – Sim.

**10. O que acham que devia mudar na turma em relação ao Artur?**

TL – Ajudarem mais o Artur.

RS – Sim.

RC – Sim.

**I – É só isso que acham que se deva fazer?**

RS -Hãhã.

TL – Sim.

MC - Fazer mais pouco barulho, para ele se concentrar mais.

RC – E não lhe chamar nomes.

**I – Quem é que lhe chama nomes?**

TL – O RR chama-lhe mauzinho.

RC – E ele não gosta.

**11. O Artur é feliz na turma?**

RS – Sim.

TL – Sim.

RC – Sim.

MC – Sim.

**12. Qual o sentimento que sentem por ele?**

RS – Amizade.

MC – Sim, amizade.

RC – E que ele é fofinho.

TL – Sim, gostamos dele.

RS – Uma fofura!

ANEXO I - Entrevista aos alunos  
(Grupo 4)

| " | | " |

**1. Como já devem de ter percebido, o Artur apresenta algumas características muito específicas que fazem com que sejam necessárias outras atitudes e comportamentos, com ele. Como se sentem em relação a isso?**

SF – Bem

GC – Sim.

MM – Normal! Sinto-me normal!

**Investigadora (I) – E tu, RR?**

RR – É um bocado difícil me adaptar. Às vezes consigo, às vezes não.

GC – Sim. A mesma coisa que o RR.

MM – Eu consigo sempre!

SF – Eu consigo me adaptar às vezes, só que devia pedir mais apoios com o Artur.

**I – Então, porque é que acham que às vezes é difícil adaptarem-se?**

GC – Ele é assim, tem outras características não é como nós. Diferentes que as nossas. E, mas, porque às vezes, ele tem uma decisão e é muito difícil mudá-la. Outras vezes ele não quer apresentar e é muito difícil convencê-lo. Mas outras vezes não.

RR – Não é bem isso.

**I – Então, é o quê RR?**

RR – É difícil, mas é... ele... a turma fica toda com ele. Sinto um bocado isso. Isso é estranho.

**I – Sentes, que o protegem muito, que estão muito “em cima” dele?**

RR – Sim, e eu acho, eu não sei se isso sequer é bom para ele. Porque acho que as pessoas devem ter uma certa liberdade. Não estou a dizer que seja mau ajudá-lo, mas .... Há um certo ponto onde já é um bocado demais.

**2. Como é que lidam com o colega? Tratam-no como tratam os outros colegas, ou acham que é preciso algum tipo de cuidado?**

SF -Algum cuidado.

MM – Acho que é preciso ter algum cuidado.

GC – Sim, cuidado.

RR – Eu tento não, não lidar com ele. Tento não lidar com ele, e passar o mínimo ao perto dele.

**I – Não te sentes bem?**

**RR – Não.**

SF – É preciso ter algum cuidado, mas depende do que estivermos a fazer. Porque imagina, na AP ele anda mais autónomo porque nós ajudamos mais, e perguntamos “Queres apresentar alguma coisa?” e insistimos. Praticamente é insistir, mas eu também concordo um bocado com o RR, porque o Artur. Eu percebo que ele tem uma dificuldade, mas ...

MM – Há uma coisa que eu não gosto que o TL faça, que qualquer coisinha ... E não é só para o Artur, é para todos os colegas ... Qualquer coisinha que ... Como estamos a falar do Artur, neste caso o Artur. Qualquer coisinha de mal, que o Artur não saiba que é mau, qualquer coisinha errada que ele faça, qualquer coisinha. O TL começa a gritar com ele. “Artur NÃO PODES FAZER ISSO!”.

**I – Não gostas desse tipo de atitudes, portanto.**

MM – Não gosto nada!

### **3. Quais consideram ser as principais dificuldades do Artur?**

SF – Posso dizer?

**I – Podes SP.**

SF – É, imagina...

MM – Multiplicação, divisão e ...

SF – Sem ser isso ...

**I – Deixa o SP falar, já será a tua vez.**

SF – Ir para uma escola nova... adaptar-se a essa escola. Depois, ser mais autónomo. E essas coisas principais numa pessoa.

MM – Prestar atenção a pessoas. Deixa cá ver, multiplicação, divisão ...

SF – Subtração (diz baixinho).

MM – Subtração. E também, ser realista em alguns aspetos.

**I – Consideras que ele não é realista em alguns aspetos?**

MM – Sim, tipo, tipo... Quando o MG disse assim “Quero ser um panda vermelho. Quando crescer quero ser um panda vermelho.”, o MG disse isso. E o Artur disse assim “Não, os pandas são brancos.”.

**I – Não conhece o panda vermelho. É muito literal?**

MM – Sim, também não conhece o tigre branco, a cabra... E tipo só conhece, não conhece a baleia azul, só conhece baleia. Não conhece tipo as espécies!

RR – Tem pouco sentido do mundo.

MM - Sim, também ele, eu acho, eu acho... mas provável que ele saiba isso... Se saltares de um sítio morres. Um sítio muito alto, não é.

**I – Acham que ele não tem noção da realidade?**

SF – Do perigo. Ele não tem noção do perigo.

**I – RR concordas? Do pouco que lidas com ele, concordas?**

RR – Sim. Não. Eu acho que ele não tem noção do perigo, porque ele também não tem assim muito espaço para ser ele mesmo. Porque o RS e o TL estão sempre a influenciar. O MM é diferente, ele faz mais, ele ajuda, mas não monopoliza o Artur.

#### **4. Consideram que é preciso o Artur ter sempre alguém a trabalhar com ele?**

RR – Não.

GC – Não.

SF – Não.

MM – Não! Isso piora no 5.º ano!! Vai piorar no 5.º ano... Muito!

#### **5. Gostam de trabalhar com o colega?**

GC – Sim.

RR – Mais ou menos.

SF – Sim, porque eu ...

MM – Eu não gosto, eu adoro!

SF – Eu gosto de ajudar pessoas nas suas dificuldades. E também gosto de...

MM – Eu sou mais diferente.

RR – Eu odeio trabalhar com ele.

**I - Então porquê?**

RR – Porque ele é uma seca e não presta atenção a nada do que eu digo.

MM – Ele tem dificuldade em prestar atenção a algumas coisas.

RR – Ou seja, para mim, sempre que eu acabo assim um trabalho, umas fichas e tenho de ir ajudar alguém, e o OC pede para ser o Artur. Eu por dentro fico tipo “Nãoooooooo”.

SF – Porque é que ficas assim RR?

RR – Porque eu não gosto de trabalhar com ele.

GC – E porque é que não gostas de trabalhar com ele?

RR – Porque demo... Porque estamos sempre na mesma coisa, e não presta atenção a nada.

**I – Concordas GC?**

GC – Eu não concordo.

MM – Eu não concordo, de que ele não presta atenção a nada. Ele presta atenção a algumas coisas.

GC – RR, ele presta atenção só que tu também tens de prestar atenção a ele.

RR – Eu presto. Eu a trabalhar digo-lhe imensas coisas e ele está [aluno olha para o teto].

GC – Pois, mas diz “Artur olha para mim”, né, pronto.

**I – E tu, MM porque é que adoras trabalhar com ele?**

MM – Porque, primeiro, eu sei que ele é um menino capaz, e sinto-me bem em trabalhar com ele, para tipo, acordar essa capacidade que ele tem.

**6. Então, vocês os três, procuram trabalhar com ele. Tu, RR, não tanto. É isso?**

RR – Não, eu não procuro.

**I – Se houver oportunidade trabalham.**

MM – Sim.

SF – Sim.

GC – Às vezes.

**7. Voluntariam-se para apoios com ele?**

RR – Não. Não me voluntario.

MM – Eu na próxima semana que vem, eu vou-me voluntariar. Na semana que vem.

**I - Acham que se deviam voluntariar mais vezes, para os apoios?**

RR – Não.

SF – Sim.

MM – Sim.

GC – Sim.

**8. Acham que existe um esforço da turma para que o Artur melhore as suas aprendizagens?**

MM – Sim.

RR – O esforço da turma é para isso, mas às vezes não dá nisso. É que às vezes ... dá em ele ficar muito mais dependente. Ok, é o que eu digo podem ajudar, mas também há sempre o demasiado.

**9. O que acham que devia mudar na turma em relação ao Artur?**

RR – Não estar sempre em cima dele, como se ele fosse o menino Jesus.

(Silêncio)

**I – Concordam?**

MM – Sim, concordo.

GC – Eu acho que muitas pessoas em cima dele, como o RS e o TL estão sempre em cima dele, e... Não deixam ...

**I – Tentar?**

GC – Sim!

**10. O Artur é feliz na turma?**

RR– Acho.

MM – Também uma coisa que eu não gosto que o RS faça, é que o RS manda muito no Artur. O Artur quer fazer uma coisa e o RS manda, e quando o Artur não quer fazer uma coisa, o RS ameaça e diz que vai escrever uma crítica. Eu não gosto disso.

**I – Pois, isso não é algo bom, não. O RR estava a dizer que o Artur era feliz na turma, concordam?**

GC – Concordo. Também acho.

RR - Um bocadinho à custa. Na minha opinião, um bocadinho à custa dos outros.

GC – Acho que ele se sente às vezes pressionado. Bastante.

RR – Não, eu não sinto nada disso.

MM - Sim, principalmente, quando TL grita com ele.

#### **11. O que é que vocês sentem por ele?**

MM – Sinto que é um menino com dificuldades, mas que é capaz de tudo. Basta querer.

GC – Essa mesma coisa que o MM disse.

SF – A mesma coisa.

**I – E tu, RR?**

RR – Nada.

**I – Indiferença, portanto?**

RR – Sim.

MM – Também, ele não é a pessoa mais importante do mundo, não é isso.

RR - Para mim é a mesma coisa, ele ser da escola ou não ser.

**ANEXO J - Entrevista aos alunos  
(Grupo 5)**

| | " | | " |

- 1. Como já devem de ter percebido, o Artur apresenta algumas características muito específicas que fazem com que sejam necessárias outras atitudes e comportamentos, com ele. Como se sentem em relação a isso?**

[Silêncio]

Investigadora (I) – Vocês acham que precisam de agir de maneira diferente com ele?

S – Sim um bocadinho, porque nós precisamos de ter um bocadinho mais calma com ele.

M – Sim mas, mas...Sim acho que sim.

I – E como é que vocês se sentem com isso?

M – Eu sinto-me normal.

S – Eu me sinto bem porque estou a ajudar alguém que precisa.

- 2. Como é que lidam com o colega? Tratam-no como tratam os outros colegas que não apresentam essas características, ou têm/acham que é preciso algum tipo de cuidado?**

M – Eu acho que preciso de ter cuidado com o Artur.

S – Eu acho que precisamos de ter um pouco mais de cuidado com ele, porque demora mais tempo a fazer as coisas.

- 3. Quais consideram ser as principais dificuldades do Artur?**

M – A leitura...

Ambos – A matemática.

M – Acho que é isso.

S – E um bocadinho a escrita.

- 4. Consideram que é preciso o Artur ter sempre alguém a trabalhar com ele? Porquê?**

M – Não.

S – Não, ele pode trabalhar um pouco com alguém e depois tentar fazer um pouco autónomo.

**I – M, porque é que achas que não?**

M – Eu acho que o Artur, porque o Artur não precisa de estar sempre com alguém e assim torna-se um bocadinho independente.

**5. Gostam de trabalhar com o colega? Porquê?**

M – Gostamos.

S – Eu gosto muito.

M – Eu também.

**I – Então porquê?**

S – Porque eu me sinto que estou a deixar uma pessoa feliz.

M – Exatamente a mesma coisa.

**6. Vocês procuram trabalhar com o Artur? Porquê?**

M – Sim.

S – Sim, eu também. Ainda hoje o ajudei numa ficha.

**7. Voluntariam-se para fazer apoios?**

M – Sim.

S – Sim.

**I – Acham que o deviam fazer mais?**

M – Acho que sim.

S – Sim sim, acho que poderíamos fazer muito mais.

M – Sempre muitos.

**8. Acham que existe um esforço da turma para que o Artur melhore as suas aprendizagens?**

M – Imenso esforço.

S – Imenso.

**I – Porquê?**

M – Porque ele tem muitas dificuldades, e...

S – Há muitas coisas que nós precisamos de fazer para ajudar os outros.

**9. O que acham que devia mudar na turma em relação ao Artur?**

S – Podia mudar, podia podíamos mudar para mais tipo ajudar um bocadinho mais, que os professores. A turma ajudar mais que os professores.

M – Eu acho que nós podíamos ajudar, acho que podíamos ajudar mais que os professores e essas coisas.

**I – Como assim? Um exemplo.**

M – Podíamos ajudar tipo, estar mais a olhar para ele, para quando tiver mais sozinho, não estiver a perceber algumas coisas, ah nós ajudamos.

S – Pedir ajuda nesse caso.

**10. O Artur é feliz na turma?**

M – Sim.

S – Sim.

**11. Qual o sentimento que sentem por ele?**

S – Eu me sinto, tou mudada. A ver pessoas que querem fazer um esforço para conseguirem, mas não conseguem. M és tu.

M – Eu também acho o que a S acha. Porque o Artur não é como todos nós.

S – Tem mais facilidade de se distrair das coisas.

**I – É isso que sentem por ele?**

S – Sim.

M – Também tenho pena dele.

**I – Pena? Então porquê?**

M – Porque o Artur ... tem essas coisas e ele podia ele e ele podia ter ficado como um menino normal, mas não ficou.

S – E também toda a gente, nem toda a gente, vai ao mesmo ritmo das pessoas. As pessoas têm de se ter esse cuidado, porque tipo, eu acho que as pessoas não iam gostar que dissessem só porque tu demoraste mais tempo, não aprendeste nada.

ANEXO K - Entrevista ao aluno com  
TEA

| ' ' | | ' ' |

**1. Gostas de trabalhar com os colegas?**

Artur – Sim .... Gosto muito de trabalhar, mas com os colegas gosto.

**2. Gostas de trabalhar com os professores?**

Artur – Os professores? Sim! E gosto de trabalhar sozinho só uma ficha.

**3. Com quem é que gostas de trabalhar mais? Porquê?**

Artur – ã... Com a professora de apoio, porque ela ajuda.

**4. Quando trabalhas em grupo, geralmente que tipo de tarefas realizas no grupo?**

Artur – Trabalho... Eu trabalho no quê?

**Investigadora (I) – Diz?**

Artur – Como é que eu trabalho?

**I – Olha quando trabalhas nos projetos ou obras...**

Artur – Obras e projetos?

**I – Quando trabalhas em projetos ou obras, que tarefas é que tu fazes?**

Artur – Eu faço a tarefa das paredes.

**I – Gostas de fazer o quê?**

Artur – As tarefas. Tarefas eu faço o quê?

**I – Quando fazes trabalhos com os colegas, tens de pesquisar a informação, passar o texto a limpo, fazer um *PowerPoint*... O que é que tu gostas de fazer?**

[silêncio]

**I – Gostas de escrever? Procurar no computador a informação ...**

Artur – Escrever? Sim! No computador.

**5. Achas que os colegas te ajudam o suficiente nos TTA?**

Artur – Sim?

**I – Gostavas que os colegas te ajudassem mais no TTA?**

[O aluno começa a olhar para o teto, e deixa de responder]

**I – Artur, gostavas que os colegas te ajudassem mais?**

Artur -Sim, acho que posso ajudar.

**I – Achas que te podiam ajudar mais?**

Artur – Sim posso.

**I – Quem é que querias que te ajudasse mais?**

Artur – Ham... Gosto ajudar o Pedro, ou talvez tu?

**I – Eu? Querias que eu te ajudasse mais?**

Artur – Sim!

**I – Tudo bem.**

**6. Gostavas de ter mais apoios dos colegas, ou dos professores?**

Artur – Posso trabalhar com os colegas. Eu posso ajudá-los, talvez eu possa trabalhar com os colegas. Talvez eu posso.

**7. Quando tens dificuldades, pedes ajuda?**

Artur – Sim, mas eu fiz uma ficha sozinho sem ajuda.

**8. O que mais gostas de fazer em turma?**

Artur – O que eu gosto de fazer? Gosto de brincar um recreio, ou brincar um jogo ou os animais em fuga, ou à apanhada, ou a apanhada do dragão.

**9. Gostas de participar nas aulas?**

Artur – Sim.

**I – E os colegas ajudam-te?**

Artur – Sim, mas tenho de ajudar os colegas.

**10. O que achas que pode melhorar para conseguires realizar mais tarefas do PIT?**

Artur – Eu posso fazer o quê?

**I – O que podes fazer para ter um bom trabalho.**

Artur – Posso ajudar as pessoas, e posso ajudar os colegas e os professores.

**I – E isso ajuda o teu PIT?**

Artur – Mas eu agora trabalho bem!

**I – É verdade.**

**11. O que gostavas que mudasse na turma?**

Artur – Que mudasse numa turma?

**I – O que querias que a turma tivesse de diferente.**

[O aluno volta a olhar para o teto e a desligar da conversa]

**I – Artur?**

[Sem resposta]

**I – Artur olha, o que gostavas que a turma tivesse de diferente?**

[Sem resposta]

**I – Artur?**

[Sem resposta]

**I – Artur? O que gostavas que a turma tivesse de diferente?**

Artur – É boa a turma.

**I – Sim, mas gostavas que houvesse alguma coisa diferente?**

Artur – Sim? Gostava de trabalhar sozinho. Gos... [longa pausa]

**I – E mais?**

Artur – Gostava de ... [longa pausa]

**I – O que gostavas mais? Gostavas de trabalhar sozinho?**

Artur – Sim, mas eu gosto de ajudar. Ajudar toda a gente.

**12. O que gostas menos na escola?**

Artur – De brincar?

**I – Não gostas de brincar?**

Artur – Sim! Sim! Gosto!

**I – Então e o que é que tu não gostas?**

Artur – Não gosto de quê?

**I – Sim o que é que tu não gostas na escola?**

Artur – Não, mas eu gosto!

**I - Gostas de tudo?**

Artur – Sim.

**13. E na turma?**

Artur – Na turma?

**I – Gostas de tudo também ou não?**

Artur – Sim.

**I – Há alguma coisa que tu não gostes?**

Artur – Do quê?

**I – Na turma.**

Artur – Eu gosto dos colegas.

**I – Gostas dos colegas todos?**

Artur – ã ã.

**I – Todos?**

Artur – Sim.

**ANEXO L - Discussão em grande grupo**

|' '' | | ''

Investigadora (I) - Como vocês sabem, nós estivemos a reunir, porque fui-vos fazendo entrevistas. Também fiz ao Artur.

MM – Não faz sentido fazeres uma entrevista ao Artur, se a entrevista é sobre ele.

I – A entrevista dele foi diferente.

MM – Ah!

RL – Então, ele fez a entrevista sozinho?

I – Ele fez sozinho. Eu perguntei coisas ao Artur como: com quem é que ele gosta de trabalhar...

RL – AH! Então continua a ser sobre ele.

I – Exatamente. Não foi Artur? Lembraste da nossa entrevista?

Artur – Aluno acena com a cabeça.

I – Vocês disseram todos ...

ACA – Agora vamos ouvir os áudios da entrevista?

I – Não, senão não tínhamos tempo para a discussão.

ACA – Oh, depois manda-me o áudio.

I – Vocês indicaram que as maiores dificuldades que o Artur apresentava foram [aponto no quadro]: autonomia, também falaram de dificuldades no contexto curricular, em alguns conteúdos do currículo.

ACA – Quem falou sobre isso?

RR – Nós.

I – Várias pessoas. Falaram da multiplicação, divisão, na leitura... Eu queria saber se os restantes ...

ACA – Ninguém disse que o Artur tinha dificuldades de socialização, pois não?

I – O que falaram foi da noção da realidade.

ACA – O quê?

AB – O quê?

I – Vamos respeitar.

I – A noção do real. Não sei se alguém quer explicar, quem falou, sobre o que é isto da noção da realidade.

SF – No nosso grupo acho que foi o RR.

RR – E o MM, também.

I – Sim, foram vocês os dois que falaram. Querem aprofundar isto com os colegas? Explicarem o que é a noção da realidade que vocês dizem que o Artur tem alguma dificuldade em ter?

RR – Não.

MM – Eu não sei.

ACA – Então não tivessem dito.

I – RR queres explicar?

RR – É um bocado difícil. Mas é assim, é que ele fica muito, ele quando... Eu acho que ele só se desliga, não desliga pelo que está a acontecer à volta dele.

AB – O quê?

ACA – Isso é porque tu não brincas com ele!

RR – E tu?

ACA – Brinco.

AB – Brinco.

I – Então vocês que dizem que brincam com ele, não concordam que ele não tem noção da realidade?

AB – Ele tem noção da realidade.

ACA – Ele tem plena noção da realidade. Tem muita noção do que está a acontecer à volta dele.

RL – É verdade!

RR [olha para o Artur] – Sabes o que é a guerra da Ucrânia?

AB – Opá ...

MM – Eu vou explicar o que para mim é a noção da realidade!

I – Explica lá MM, visto que foste uma das pessoas que falou.

MM – Ok, o que é a noção da realidade para mim, neste caso, o que o Artur tem, só conhece uma espécie de panda, uma espécie de gato, uma espécie de urso...

I – Ou seja, o que tu me disseste na entrevista. Ele é muito literal. É um gato, é um gato. É um urso, é um urso.

MM – Não conhece o panda-vermelho, o urso pardo, o urso...

I – Isso, se calhar, trata-se mais de uma questão de cultura geral, ele não procurou, então ainda não sabe.

AC – Exato! É a mesma coisa que a guerra da Ucrânia. Se não procura, não sabe essas coisas.

I – AB diz.

AB – Isso não é explicar a noção da realidade. Na minha opinião, a noção da realidade é a capacidade de socializar com o que tens à volta e teres...

RR – Isso é a socialização!

AB - ... Capacidade de responder às perguntas que te fazem sobre o que está a acontecer. Por exemplo, estamos a brincar à “médica louca” ...

MM – Para ti, para mim não é assim.

AB - ... Estamos a brincar à “médica louca”, o Artur tem a capacidade de entender que estamos a brincar à “médica louca”, e integrar-se e tem a capacidade de participar na brincadeira. Está a ter a consciência de que estamos a brincar a isto, e está a ter a consciência real do que está a acontecer. Não está a ter consciência de que estamos a fazer outra coisa. É uma coisa que o Artur tem aprendido muito.

ACA- Tem plena noção da realidade!

RR – Sim, só que, eu não disse que ele não tinha de todo noção da realidade. Mas que era pouca.

ACA – Ele não vê notícias, pronto, não sabe o que é a guerra entre a Rússia e a Ucrânia. Não procurou, e isso é uma questão de procurar e não procurar.

RR – Não é bem assim.

[Os alunos começam a ficar agitados]

AB - É É.

ACA – É uma questão de procurar e não procurar...

I – Olhem, calma, calma!

RL – Eu só sei que...

ACA – Estou eu a falar! Posso?

I – Respeitem quem tem a palavra.

ACA – E até porque, ele, as pessoas sabem, que é um miúdo sensível e não querem interferir nisso, por isso não, não é assim para os assuntos mais duros que ele se vai virar.

RR – Eu não disse que a culpa era dele.

ACA – Isso não é a noção da realidade, é apenas procurar.

RR – Eu não disse que a culpa era dele.

I – Sim, mas não é isso que estamos a dizer. Eu estou a perceber o que o ACA está a dizer, ninguém está a dizer que estás a dizer que a culpa é dele. Estamos a perceber que estás a referir que ele não tem a noção da realidade, no sentido de que ele não tem conhecimento sobre assuntos que vão ocorrendo no nosso quotidiano, que são considerados importantes, certo?

RR – Muito importantes!

I – São muito importantes, ok, concordo contigo, mas lembraste daquilo que o Professor Titular fez aqui? Do risco pequeno e do risco grande? Se calhar para o Artur não tem importância, porque para ele é algo muito abstrato, se calhar é algo que ele não tem ...

AB – Para ele não tem importância a economia, mas para ti pode ter importância a economia.

ACA – Para ele pode haver coisas com importância que não tem importância para ti.

I – Para ti, se calhar, chamar mauzinho ao Artur não é uma coisa por aí além, mas ele ficou muito sentido. Percebes? As noções das pessoas são muito diferentes.

RR – Não, isso é outra coisa, isso é ele ter de estar sempre no centro, não pode haver uma coisa minimamente perto de extremos.

AB – Falas mal para o Artur? Porque é que falas mal para o Artur? Inveja!

RL – Pois, é verdade. Até tens ali uma crítica.

[RL aponta para o diário de turma]

I – Vá, calma!

GC – Vou só dizer uma coisa, sobre a noção da realidade do Artur, que o MM não disse, que eu lembro-me muito bem, que falou na entrevista, que é, se ele saltar de alguma coisa, uma coisa alta, não tem bem a noção de que se vai magoar. O MM falou isso na entrevista, e eu não concordei.

ACA – Ele tem mais que capacidade de se aperceber disso.

I – O MM falou que ele não tem grande noção do perigo. Vocês concordam com essa afirmação?

RL – Nada.

AB – Não.

MG – Não.

GC – Não

I – Então porquê, RL?

RL – Porque o Artur, sabe isso.

ACA – Se alguém lhe aponta uma pistola, ele não vai ficar [fica estático] “O que é isso? É um brinquedo novo?”

RL – Não, ele sabe que é uma pistola e que lhe vão tentar acertar! Se alguém tem uma pistola na mão e apontam para o Artur, ele sabe que tem de fugir.

RR – Se é para isso vamos comprar uma pistola e fazer essa experiência.

RL – Claro que não!

I – Já estão a dispersar, vamos continuar, vá. Então, a maioria não concorda com este aspeto, nem com a noção do perigo?

Alguns elementos da turma – Não.

I – Então e referente às outras dificuldades do Artur, concordam?

ACA – Autonomia não tanto, autonomia não tanto.

I – Lá está, vocês já disseram que o Artur estava mais autónomo, mas mesmo assim, referiram que é uma das dificuldades dele.

ACA – Tem pouca dificuldade, mas ainda tem.

I – Alguns de vocês ainda manifestaram alguma preocupação de o Artur no 5.º ano não ter autonomia.

ACA – O quê?

AB – Não. O Artur e outros alunos com estas dificuldades, no acantonamento que tivemos, lembram-se quando estivemos a almoçar? Havia um menino e era para aí do 6.º ano, e tinha problemas, e tinha uma pessoa ao lado a ajudá-lo. Por isso, vai acontecer o mesmo ao Artur, na escola que ele vai. Vai ter cuidados especiais.

Professor Titular – Achas?

RL – Pois.

AB – Claro

RL – Se havia lá, óbvio que vai haver nas outras, não?

I – Mas partindo do princípio de que não há esses apoios, o que é que nós podemos fazer para tornar o Artur ainda mais autónomo?

SF – Ajudá-lo.

I – Ajudá-lo a tornar-se autónomo, mas de que forma?

AB – Assim estamos a criar...

ACA – Assim estamos a criar dependência!

SF – Devemos chamar à atenção do Artur.

[Começam a falar todos ao mesmo tempo]

I – O SF tem o dedo no ar, e a FR também. Primeiro fala o SF, e depois fala a FR.

SF – Não tarmos sempre assim ao Artur: “Artur gostaste?”, não estar sempre a insistir com o Artur.

I – Ok. FR.

FR – Fazer como tipo mais reforço ao Artur, tipo “Vá Artur, tu consegues fazer isso sozinho!”

I – Ok, o SF diz para não estarmos sempre “em cima dele” quando ele quer falar. Deixar o Artur tentar falar sozinho, e a FR estava a dizer para darmos mais incentivos positivos.

FR – E também é dizer que ele está a conseguir fazer as coisas sozinho.

I – Muito bem. AB tinhas o dedo no ar, queres falar?

AB – Já não me lembro o que é que era.

I – Tudo bem. RR?

RR – É assim, dá e não nesse sentido, mas num outro, que é nós atualmente ajudamos muito o Artur é assim uma dificuldade, é normal ... espera lá, qual é o nome da coisa que ele tem?

I – É autismo.

RR – Pronto, ele é autista. Mas às vezes podemos ajudar um bocadinho menos.

I – Ok, então é deixá-lo tentar, e só se ele pedir ajuda é que o vão ajudar?

RR – Não, mas isso também não, que ele não pede muito, por isso ... Ok, é estarmos mais atentos, sem nunca estar a insistir com ele, mas estar atento... estar atento ...

I – Estar atento ao comportamento que ele está a ter quando está a resolver alguma coisa e ir ajudá-lo?

RR – Não, se ele está a ser... se as fichas daquele assunto, ele está a fazer há muito tempo... ou estão sempre a ir para trás ... Agora estar a ajudar em tudo e em nada, não vale a pena.

I – Ok. Olha, Artur, quando estivemos a falar e eu te estive a perguntar se gostavas da escola, dos colegas, sobre quem gostavas que te ajudasse mais .... Lembraste disso?

[aluno acena com a cabeça]

I – Sim?

[aluno acena novamente]

I – Tu disseste que gostavas de trabalhar sozinho, tu até disseste que conseguiste fazer uma ficha sozinho.

RL – Boa.

I – Gostavas que os colegas te deixassem trabalhar mais sozinho?

Artur – Ahm...

[murmura algo]

I – Diz?

AB – Queres que nós ...

ACA – Não ajudes.

MM – Ele disse que sim!

I – E quando tu tentas falar, estás a querer participar e os colegas falam. Queres tentar explicar sozinho as coisas? Sem a ajuda dos colegas?

Artur – O quê?

I – Quando tu às vezes queres participar, e fazer um comentário a uma leitura, ou algo do género, e os colegas dizem “Estás a dizer isto Artur?”, tu gostavas que os colegas fizessem isso menos? [aluno olha confuso] Gostavas de tentar falar sozinho? [aluno continua confuso e agitado por não estar a perceber] Ser tu a chegar ao que queres dizer?

ACA – Mas tu agora não o estás a deixar falar.

I – Não, eu estou a questionar, porque ele ainda não percebeu o que eu estou a querer dizer.

AB – Queres dizer, sem os colegas dizerem alguma coisa Artur?

[silêncio]

[vários alunos se aproximam de Artur]

AB – Artur queres dizer alguma coisa sem os colegas falarem?

ACA – Já está muita coisa, já o estão a enervar!

Artur – Ahm, ahm...

[Aluno demonstra nervosismo]

I – Olha, tu às vezes queres falar, e os colegas começam a falar também. Gostavas de te fazer ouvir? Que te ouvíssemos quando tu falas?

Artur – Sim.

I – Quando às vezes queres dizer que gostaste de alguma coisa, queres ser tu a falar sozinho sobre isso?

Artur – Está bem.

I – Diz RR.

RR – Eu acho que uma coisa que o está a ajudar é estar em mesas com menos pessoas. Mesas de quatro. Porque como três já conseguem ter a atenção necessária, principalmente quem está ao lado, ver o que ele está a fazer no que tem dificuldades. Também assim, ele não se sente muito... Eu não sei se ele se sente pressionado ou não, a fazer as coisas.

I – Pois, esse é outro aspeto. Se calhar ele às vezes sente muita pressão de estar tudo de volta dele.

RR – Artur, sentes-te muito pressionado?

SF – Ele não sabe o que é isso.

I – Olha, tu quando tens muitos colegas de volta de ti, gostas? Que esteja muita gente “ARTUR, ARTUR, ARTUR!”?

ACA - Mas quando ele está numa mesa, quando ele estava na outra mesa, ninguém fazia isso.

AB – Eu ajudava-o quando ele precisava de ajuda.

RR – Tu gostas, Artur?

RR – Ele disse que sim!

ACA – Ele disse que gostava.

I – Gostas quando as pessoas estão sempre a chamar por ti?

Artur – Ahmm.

MM – Eu sei a resposta.

ACA– MM, é ele que responde. É a cabeça dele.

RR – Gostas?

AB – Gostas, Artur?

Artur – Do quê?

AB - Disto [aluno exemplifica].

Artur – Não!

I – Queres trabalhar mais sozinho?

AB – Sozinho, não é?

ACA – Não ajudem, deixem ele responder!

Artur – Sim.

Professor Titular – Olha, porquê Artur?

[Silêncio. Aluno fica a olhar para o docente]

Professor Titular - Queres explicar porque gostas mais de trabalhar sozinho? Consegues explicar?

Artur – Sim.

ACA – Ele disse que sim.

I – Então explica lá Artur.

[Silêncio]

I – Explica-nos lá porque é que gostas de trabalhar sozinho.

[Silêncio]

I – Sentes-te bem em trabalhar sozinho?

Artur – Sim, trabalhar sozinho.

I – Gostas? Gostas mais de trabalhar sozinho, é?

[Silêncio. O aluno tem um ar muito confuso]

I - Sentes que consegues fazer melhor as coisas assim? Sentes-te feliz quando consegues fazer coisas sozinho?

[O aluno manifesta o mesmo comportamento]

I - Quando fazes uma ficha sozinho, ficas feliz?

Artur – Fico feliz quando faço ficha sozinho?

I – Não sei, ficas?

Artur – Sim.

I – Então olhem, o Artur na entrevista dele, quando perguntei com quem gostava mais de trabalhar se era com os professores, se com os colegas. Não foi Artur?

[Aluno acena com a cabeça]

I – O Artur disse que gostava muito de trabalhar com a Professora de Apoio. E na entrevista que fiz à Professora de Apoio, esta indicou que muitas das vezes se senta ao lado dele, e só quando vê que ele está muito atrapalhado, é que o ajuda. O Artur também disse que gosta mais da ajuda dos adultos, que a dos colegas. Isso também tem a ver com o facto de se poder sentir mais à vontade. Mas, o Artur também disse que é muito feliz na turma e que gosta muito de vocês todos. Portanto o Artur aqui é feliz, não é Artur?

Artur – Sim.

I – Gostavas de vir fazer apresentações sozinho?

Artur – Sim.

[Aluno ACA tem o dedo no ar]

I – Diz ACA.

ACA – Eu gostava de falar sobre as soluções. Eu discordo muito da da mesa com menos pessoas. Porquê. Como já temos imensas provas de que o Artur não se distrai. Ele sabe quando é momento de trabalho, e quando é momento de trabalho, ele concentra-se a trabalhar. E concentra-se bem, e isso dá frutos, que são os resultados que ele tem tido até agora. Ele já está muito melhor, no ano passado ele distraia-se, mas eu acho que ele este ano já começou a ter mais noção do trabalho, e acho que ele já começou a trabalhar e acho que não é necessário isso.

I – Então, mesas com menos pessoas não é uma solução que consideres eficaz?

ACA – Exatamente.

I – Mais alguém concorda com o ACA? Coloquem o dedo no ar.

[Apenas três alunos não levantaram o dedo]

I – Queres explicar AS?

AS – Não.

I – Mas concordas com o ACA?

AS -Sim.

SF – Quero explicar mais ou menos.

I – Queres explicar SF?

SF – Mais ou menos.

I – Então explica lá mais ou menos.

SF – É a mesma coisa que o ACA. Porque uma mesa com menos pessoas, quatro ou seis, não vai fazer muita diferença, porque pode-se concentrar numa mesa de seis, e pode-se desconcentrar... Depende da mesa! Se for uma mesa de quatro com os amigos dele...

ACA – Acho que ele não precisa disso.

I – Porque ele é trabalhador, é isso?

ACA – Sim.

I – Artur quando é TTA costumava de brincar ou trabalhar?

Artur – A trabalhar.

I – Achas que podias ficar numa mesa com poucas pessoas, ou consegues trabalhar numa mesa qualquer?

Artur – UHM?

I – Tu aqui consegues trabalhar bem em qualquer mesa?

[Aluno está confuso]

I – Se estiveres nesta mesa [aponta para mesa aleatória] trabalhas?

Artur – Na mesa trabalho?

ACA – Artur se estiveres nesta mesa no tempo de trabalho, trabalhas em vez de brincarees?

Artur – Trabalhar?

I – Sim. Costumas de trabalhar?

Artur – Sim.

I – E naquela ali?

Artur – Sim.

I – Tu costumavas trabalhar em todas, não é?

[Aluno acena com a cabeça]

I – Ou seja, isto realmente não é uma solução, não vai trazer nem benefícios, nem malefícios, acho que ele ...

ACA – Acho que os malefícios vai ser a complicação, de ele fazer textos com outras pessoas.

I – Sim, mas isso, ele pode-se deslocar, ou as outras pessoas, para naquele momento construírem um texto. Sabem o que é que eu também acho, que uma mesa com poucas pessoas, essas três pessoas vão estar muito mais atentas, e muito mais em cima dele, e não lhe vão dar tanta autonomia.

ACA – Exato. Vai criar dependência.

I – Diz lá a tua opinião RR.

RR – Então, não necessariamente, agora isso também influencia, isso também depende das pessoas, aqui há pessoas que lhe dão mais autonomia e menos autonomia. Se tiverem todos os amiguinhos dele na mesa de quatro, e pessoas que não vão brincar com ele numa mesa de seis, é claro. Mas isso também não funciona assim. Porque é que não hão-de lá

estar os amiguinhos dele? Até é mais provável, são mais pessoas. E também, ele acabou de dizer que não gosta que estejam muitas pessoas em cima dele. Se tirarmos eles, nesta mesa, aqui ficam três e ali ficam cinco.

ACA – Exatamente, ali estão mais pessoas, mas as pessoas vão pensar “Já aqui está mais gente, já está gente a ajudar o Artur, não preciso de ajudar eu.”

RR – Ok, mas se estiverem todos o mesmo pensamento, o Artur também precisa da mínima ajuda.

ACA – Pois, mas aí o Artur pede!

I – Ou seja, nós precisamos de ajudar...

RR – Mas tu disseste que ele nunca pede ajuda!

ACA – Mas nas fichas ele pede!

I -Então o que vocês acham? Eu vou sugerir uma coisa. Acham que podíamos dar o mesmo tratamento ao Artur que damos aos outros colegas?

RR – Não.

ACA – Sim.

MG – Sim.

AS – Sim.

RL – Sim, ele precisa de ajuda. Já não precisa de quase ajuda nenhuma.

I – Ou seja, se o Artur está concentrado, não precisa de ajuda, mas se está desconcentrado... Eu já vi o RL dizer assim “Oh FR faz lá a tua ficha ou então Senta-te lá que não estás a trabalhar!”

[RL olha confuso para mim]

I – Não fazes isso? Não chamas os teus colegas à atenção quando não estão atentos ou a trabalhar?

RL – Não, não me lembro de fazer isso.

I – Eu dei um exemplo, quando referi a FR.

AB – Tu és um bocado mandão.

ACA – Principalmente quando és presidente.

I – Ok, então, o RL faz muito isto. Ele tenta que os colegas estejam a fazer o que lhes é devido. E acho que se o Artur não estiver atento, ou outra pessoa não estiver atenta e estiver ao vosso lado, vocês se calhar também são capazes de dizer “Olha, concentra-te, faz a tua ficha”. Se calhar isso de vez em quando bastava. Porque se está a conseguir fazer, e só se distraiu, porque de vez em quando se distrai, não é?

RL – Sim acontece a toda a gente.

I – Se entra no mundo dele, devemos chamá-lo de volta para o pé de nós. Dizer “Olha Artur estavas a fazer a ficha, continua.” Acho que basta, ou não?

RL – Sim, isso basta.

I – Artur, quando tens dúvidas tu pedes ajuda?

Artur – Sim?

I – Então, se o Artur tiver dificuldades, podemos concordar que ele pede ajuda, não precisamos de ir ter com ele.

RR – Eu discordo. Ele pode dizer que sim, mas bastantes vezes ele não faz. Eu agora, estive mais perto dele, na mesma mesa que ele. Que por sinal, é uma mesa pequena. E ele às vezes está com dificuldade e não pede tanta ajuda.

I – É Artur? Tu às vezes tens dificuldade e não pedes ajuda?

RR – Ele vai dizer sempre que pede ajuda.

ACA – Mas, ele nas fichas pede. Tu é que não trabalhas com ele.

RL – Pois, quase nunca estás perto dele. Foi só esta semana.

I – O que devemos fazer para o Artur ter a autonomia? Devemos deixar o Artur trabalhar sozinho sempre?

ACA – Sempre não, é necessário dar apoios, porque ele tem várias dificuldades. Ele tem muitas dificuldades.

I – S, concordas com o que estamos aqui a dizer?

S – Deixá-lo trabalhar sozinho, acho que não. Sempre sozinho não.

I – Mas, devemos de dar mais essa oportunidade ou nem por isso?

S – Sim, devemos! Ele pode chegar ao 5.º ano e não ter ninguém para o ajudar.

I – Pois, vocês têm muito essa preocupação. De o Artur chegar ao 5.º ano, e não ter ninguém para o ajudar. Então, se calhar íamos preparando o Artur para isso, não?

S – Sim.

I – Diz, SF.

SF – Eu acho que devíamos preparar o Artur, porque se ele não tiver alguém vai correr mais ou menos mal.

I – Devemos de deixar o Artur trabalhar sozinho, se percebemos que não tem dificuldades.

SF – Sim.

I – E como é que podemos fazer para deixar o Artur falar? Eu acho esta muito simples.

SF – Não o interromper.

I – Não interromper o Artur.

SF – Eu agora estou a imaginar haver sempre uma pessoa a ajudar o Artur. Sempre, sempre, sempre, sempre.

I – E achas que isso é bom?

Grande parte da turma – Não.

I – Então, se calhar para ajudar o Artur nas dificuldades associadas aos conteúdos curriculares...

RL – Leitura não é preciso, ele está a ler bem. Ele apresentou com o TL e o RS e apresentou muito bem.

RR – Isso é assim, ele só tem um bocadinho de dificuldade na leitura, quando está a ler em AP, mas, na verdade é uma coisa que raramente acontece, é ler sozinho, acho que fica um bocado nervoso.

I – Ficas nervoso, quando apresentas sozinho em AP?

Professor Titular – Não acho que seja nervosismo.

Artur – Sim.

I – Não é preciso ficares nervoso, aqui toda a gente gosta de ti.

RR – Acho que não é bem nervoso. Acho que ele é tímido.

I – Isso já é outra coisa. És tímido, Artur?

Artur – Ham?

I – Tens vergonha quando apresentas sozinho?

Artur – Sim.

I – Olhem, se calhar deixamos o Artur trabalhar sozinho quando tem dificuldades, e quase todos vocês me disseram que ele apresenta dificuldades nas operações, se calhar podem-se oferecer para algum apoio, e ele pode aceitar ou não, não é, temos de aceitar se ele disser que não.

RR – Eu acho que se ele gosta mais de trabalhar com os adultos, então ele que trabalhe com os adultos.

I – Tudo bem, mas se calhar não era só bom para o Artur, mas também para vocês ajudá-lo. Porque assim percebem se realmente sabem as coisas ou não. Mais alguma melhoria, que vocês, entretanto desde a entrevista, tenham notado no Artur?

RL – Mais trabalhador.

RR – Esta que eu vou dizer não é uma grande melhoria ...

AB – Mais empenhado.

RR – Não é uma grande, grande melhoria, pelo contrário, é bastante pequena, pois está a melhorar aos muito poucos, que é a forma dele conseguir desenvolver as frases. E também, de responder mais rápido. É mais na interpretação.

ACA – Eu acho que ele ainda tem muita dificuldade nisso.

Professor Titular – Dizer as frases completas?

ACA – Não, responder mais rápido. Acho que ele responde lento.

RR – Eu concordo que ele tem muita dificuldade, mas mesmo assim está a melhorar aos poucos.

I – Então podemos dizer que este é lentamente?

ACA – E o outro também.

RR – Sim, o outro também.

I – Vocês todos concordam, ou nem por isso?

GC – Nem por isso.

I – Então?

GC – Eu concordo na parte em que ele está a desenvolver, mas ainda não está a responder rápido, nem faz frases completas.

RR – Por isso, é que está escrito, lentamente!

I – PR tu que lidas muito com o Artur, achas que ele já responde mais rápido? Desenvolve bem as frases...

PR – Existe alguma dificuldade. Tal como toda a gente, toda a gente tem coisas que percebe mais, outras menos. Há umas que sim, outras não. Tal como toda a gente.

I – Ou seja, se ele consegue interpretar o que está a ser dito.

PR – Consegue! Ele isso consegue bem.

Professor Titular– Mas, percebe sempre o que está a ser dito?

PR – Nem sempre, mas sim consegue perceber.

I – Para concluir, concordamos com o que está ali?

A turma responde toda que sim, à exceção de RR, que indica que não concorda totalmente.

I – Acham que esta forma de trabalhar, de ter TTA, ajuda o Artur na aprendizagem?

AB – Sim.

I – E vocês o ajudarem, e os professores ajudarem, o vai ajudar a saber mais. É isso?

FR – Sim.

I – Muito bem, obrigada!

**ANEXO M - Práticas acordadas na  
discussão em grande grupo**

| " | | " |

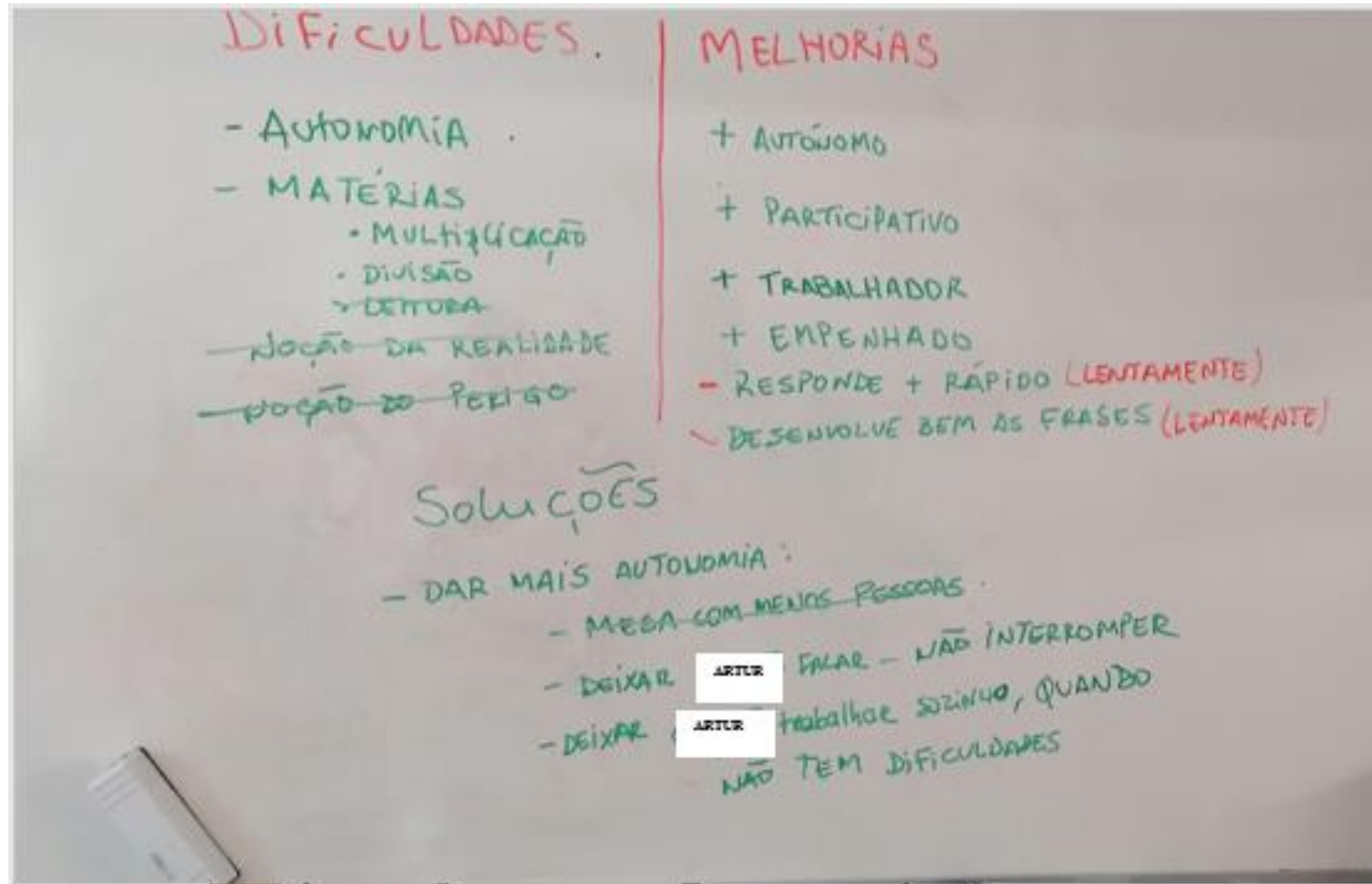


Figura M1 Resultados da discussão em grande grupo

ANEXO N - Notas de campo

|' '' | | ''

Notas de campo n.º 1		
19 de abril de 2022		
Horas	Descrição	Inferências
09:00	Aluno Artur trabalha com a professora de apoio.	Questionada a docente refere que o aluno necessita de um reforço constante quer a nível de autoestima, quer de aprendizagens curriculares.
14:30	Os alunos escrevem uma carta de agradecimento aos pais, por estes terem oferecido computadores, em segunda mão, à sala. O docente solicita a participação de alguns alunos, inclusive do aluno Artur, que tem alguma dificuldade em responder, pois o colega AB está virado para trás a olhar fixamente nos olhos do colega deixando-o desconfortável. Intervenho na situação, e peço ao aluno para se virar para a frente, porque o colega assim não consegue responder ao professor.	
Notas de campo n.º 2		
20 de abril de 2022		
Horas	Descrição	Inferências
09:09	Professor dá uma aula sobre Organização e Tratamento de Dados (OTD).	Como estou sentada numa cadeira junto a Artur, e denotando alguma distração do aluno, peço para que tome atenção ao que o professor

		diz, pois é importante, aluno acena com a cabeça, mas mostra alguma dificuldade em prestar atenção.
10:45	<p>Aluno AB faz caricatura do professor no quadro, enquanto este está a explicar um exercício ao aluno AG. A caricatura surgiu de uma conversa divertida entre professor e aluno. AB tenta que o professor veja a caricatura. Aluno Artur vê a figura e pergunta a AB o que é. Este responde que é o docente. Artur olha confuso para o quadro e para o professor, e tenta apagar o desenho porque diz que não parece o professor e que não se deve desenhar no quadro, porque neste só se escrevem coisas para aprender. AB impede o aluno de apagar o quadro, deixando Artur visivelmente ansioso e agitado, tentando passar pelo colega para apagar o desenho. Ao ver o colega assim, AB provoca o mesmo.</p> <p>Intervenho, explicando a Artur que o colega apenas está a tentar brincar com o professor, que não está a tentar ser mau para o mesmo. Artur não houve, estando cada vez mais agitado. Explico a AB que o colega neste momento não consegue respeitar o que é pedido, e que quanto mais o contrariarmos pior será. Sugiro que AB desenhe a caricatura numa folha e ofereça ao professor, de forma a que se possa apagar a que está no quadro, e a situação com Artur fique controlada. AB recusa, é indelicado, e provoca o colega. Peço a ambos para se sentarem, e indico a AB que terei de apagar a caricatura, pois o colega cada vez está mais agitado, e não consegue compreender a situação, e que AB como compreende pode ajudar a solucionar a mesma. AB apaga, relutantemente a caricatura.</p> <p>Alunos saem para o intervalo.</p>	<p>GC vem falar comigo e diz que AB “gosta de ser o palhacinho da turma”, e para eu não levar a mal as atitudes do mesmo.</p>
12:00	<p>Os alunos trabalham no plano de obras.</p> <p>Artur trabalha com dois colegas (TL e RS), sendo a obra um livro sobre a turma.</p>	<p>Vi Artur distraído, enquanto os colegas trabalhavam, questionei ambos sobre o papel do colega no trabalho. Disseram que estava a rever os textos já escritos, ao que indiquei que o aluno estava distraído. Estes disseram que é</p>

		<p>sempre assim, e que não podem estar sempre a chamar a atenção porque senão não fazem a parte deles.</p> <p>Pedi a Artur para se tentar concentrar na tarefa, pois é um trabalho de grupo e precisa de contribuir, aluno anuiu, mas passado 5 minutos já tinha dispersado outra vez.</p> <p>Não fiquei ao pé deste a trabalhar, porque ainda não compreendo a rotina e as relações da turma, e o aluno ainda não está à vontade comigo.</p>
<p><b>Notas de campo n.º 3</b></p> <p><b>21 de abril de 2022</b></p>		
Horas	Descrição	Inferências
10:00	Alunos resolvem uma ficha de matemática relacionada com o conteúdo programático abordado ontem (OTD).	Artur está com dificuldades, começo por ler o enunciado com o aluno, e explico o que é pedido, e peço que tente resolver. MM está ao lado e ouve com atenção o que explico ao colega, resolvendo a primeira questão. Procedo para a explicação da segunda questão, e Artur demonstra alguma dificuldade em compreender o que peço. Tento explicar de outra forma, mas o aluno dispersa com facilidade. MM consegue resolver, e coloca-me uma questão. Depois de explicar a questão, o aluno começa a ajudar Artur a resolver a

		ficha. Artur sente-se mais à vontade com MM, então levanto-me e vou para a mesa de outros alunos, para que estes dois alunos trabalhem mais à vontade.
14:30	Os alunos têm aula de música, onde aprendem uma canção de cante alentejano, denominada “Romã”.	Artur mostra à vontade, pois RS e TL apoiam o aluno, e vão tentando que este preste atenção, pois aluno começa a olhar para o teto e deixa de prestar atenção ao que o rodeia.
15:20	Juntamente com os professores, os alunos estipulam o que irão fazer no acantonamento (Serra de Aires e Candeeiros – Mértola). O professor desenha um horário no quadro para delinear a viagem. Juntos discutem sobre o que podem aprender nos sítios que vão visitar.	É feita a divisão dos grupos de trabalho. RR fica com Artur no grupo, demonstrando algum descontentamento.
<b>Notas de campo n.º 4</b>		
<b>22 de abril de 2022</b>		
<b>Horas</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
12:15	Estão presentes duas professoras convidadas pelo professor titular (PT), para observarem a dinâmica da turma.	Artur repara que uma das professoras convidadas está grávida, e fica entusiasmado. Aluno faz festinhas na barriga da professora, e coloca várias questões. Aluno diz “Eu antes, também estava na barriga da mamã, mas agora já não.”

14:38	<p>No Conselho de Turma discutiram-se vários pontos do Diário de Turma, sendo que um deles foi uma crítica deixada pela professora de apoio (PA) ao Artur. Nesta crítica a professora elogiava o trabalho que o aluno tem vindo a desenvolver, e que tem mostrado melhorias.</p> <p>PA diz que o aluno está mais autónomo, e que reparou que este fez tabuadas sozinho. Artur diz que sim, e repete que sim que fez as tabuadas sozinho.</p> <p>AB refere que o colega tem vindo a evoluir e dá-lhe os parabéns.</p> <p>AG diz que é a segunda semana que Artur tem uma crítica positiva no DT, e que realmente o aluno tem vindo a melhorar, que está de parabéns e que deve continuar o bom trabalho.</p> <p>PT refere que há melhorias, mas que podem ser mais, se os outros alunos se voluntariarem para os apoios. Refere que sabe que não é fácil dar apoio ao aluno, mas que todos devem de o fazer, pois assim são melhores alunos, pois melhoram as suas aprendizagens e as do colega, uma vez que para se ensinar tem de se saber.</p> <p>S refere que Artur está muito melhor e que tem de continuar assim.</p>	<p>Quando se falava com Artur este dispersava, sendo necessário que TL o fosse chamando à atenção.</p> <p>“Artur estão a falar contigo”; “Artur tens de olhar para o professor, porque está a falar contigo”, entre outras afirmações.</p> <p>Os alunos demonstram noção da situação, e apresentam maturidade referente a auxiliar o colega em casa, e admitem que podem ser mais cooperantes com o mesmo.</p>
<b>Notas de campo n.º 5</b>		
<b>03 de maio de 2022</b>		
<b>Horas</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
09:22	Os alunos elogiam o colega Artur pela sua participação na aula (comentou a apresentação de um colega, nas Apresentações de Produções (AP)).	

Notas de campo n.º 6		
04 de maio de 2022		
Horas	Descrição	Inferências
11:20	Artur e TL apresentam o livro “Não abras este livro!”.	<p>Artur leu com entusiasmo e entoação, demonstrando grande gosto pela dramatização. Disse ao aluno que tem muito jeito, e que deveria ter aulas de teatro, ao que AC responde que anda no grupo de teatro da escola com este. Refiro a TL que gostei da escolha do seu livro, mas que não precisa de ter tanta vergonha nas apresentações, pois a sala de aula é um espaço livre de julgamentos.</p> <p>TL indica que foi Artur que quis apresentar o livro, que a escolha foi dele, ele apenas pediu ao colega para apresentarem juntos.</p> <p>AG refere que os colegas devem de ter menos hesitação nas leituras.</p> <p><b>NOTA:</b> Durante este período de estágio reparei que TL, S e RS são quem mais incentivam Artur a participar. AG também o faz, embora através de comentários em Apresentações de Projetos e em Conselho de Turma.</p> <p>Os restantes elementos da turma, demonstram capacidade de compreensão relativamente às</p>

		necessidades de Artur, ficando felizes pelas suas conquistas.
<b>Notas de campo n.º 7</b>		
<b>05 de maio de 2022</b>		
<b>Horas</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
11:30	<p>Trabalhei com Artur durante o TTA – resolveu uma ficha de matemática, sobre problemas.</p> <p>A ficha tinha dois problemas, sendo que a resolução do primeiro implicava uma subtração, e a do segundo uma soma.</p> <p>O aluno conseguiu resolver as operações, embora tivesse dificuldade em compreender o que era pedido.</p>	<p>Tem alguma insegurança em realizar alguns exercícios, tal como problemas, ficando agitado por não compreender o que é pedido. O aluno não consegue perceber se o problema já está resolvido, apresentando muitas dificuldades na interpretação.</p> <p>Pediu desculpa várias vezes, sendo necessário assegurar o aluno que não estava a fazer nada de errado, que ter dúvidas não é uma coisa má, pois está a aprender e estas surgem. Disse que eu também tenho dúvidas às vezes, tendo o aluno ficado intrigado pois diz que sou professora, e os professores não têm dúvidas, respondi que toda a gente tem dúvidas e dificuldades às vezes, e que não faz mal.</p> <p>Ainda durante a realização do problema o aluno dizia estar nervoso, e tão depressa dizia que queria trabalhar outra coisa, como pedia desculpa e dizia que queria resolver o problema.</p>

Notas de campo n.º 8		
06 de maio de 2022		
Horas	Descrição	Inferências
09:24	Artur pede para trabalhar comigo em TTA. PA chama-me e diz que aluno precisa de escrever um texto, pede para ser biográfico, para que posteriormente seja apresentado à turma.	Artur queria fazer tabuadas, e expliquei ao aluno o pedido da PA, e referi que já tinha feito matemática nos outros TTAs – incluindo 4 fichas de tabuadas – sendo necessário trabalhar outros domínios. Aluno não estava a compreender o que estava a pedir com o texto biográfico, tendo dado um exemplo sobre mim. O aluno pediu para ser um texto sobre nós os dois, mas a medida que ia desenvolvendo, deixava de me perguntar coisas sobre mim, e começou a fazer o texto apenas sobre si. Não intervim, e apenas falava quando o aluno tinha dúvidas.
Notas de campo n.º 9		
16 de maio de 2022		
Horas	Descrição	Inferências
09:00	Primeiro dia com os alunos após o acantonamento.	Alguns alunos demonstram desmotivação referente às aulas, e estão bastante inquietos. Artur demonstra o oposto. Aluno está mais sociável, e participativo.

14:00	Artur trabalha com PA durante o TTA.	
<b>Notas de campo n.º 10</b>		
<b>17 de maio de 2022</b>		
<b>Horas</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
09:00	Artur apresenta livro com RS, durante as Apresentações de Produções. AG refere que houve uma grande melhoria na leitura e à vontade de Artur desde a última apresentação.	Artur está mais desenvolvido, e social. Referi isso a PA, que referiu que possivelmente terá alterado a medicação.
<b>Notas de campo n.º 12</b>		
<b>20 de maio de 2022</b>		
<b>Horas</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
14:00	No Conselho foi falada da crítica que Artur escreveu no DT sobre RR (RS também assinou a crítica) – “O RR chamou-me mauzinho”. AG quis comentar, referiu que Artur é uma pessoa sensível, e por isso há palavras que para ele têm mais peso, do que para outras pessoas que não são tão sensíveis. MM referiu que já não é a primeira vez que acontece, e que Artur fica triste e nervoso. Aluno diz que não gosta nada que o tratem assim, porque não gosta de ver os amigos mal. Quando questionado sobre a crítica, o aluno explica-se, mas sempre muito nervoso, e diz que não quer que RR fale com ele, ou seja amigo dele, porque tem medo dele. RS explica que RR sabe que Artur não gosta quando lhe chamam mauzinho, então faz de propósito.	Notei uma grande evolução de Artur desde que regressou do acantonamento. Participa, e tem realizado mais tarefas, de forma autónoma, no TTA. Foi uma semana muito produtiva para o aluno, sendo que foi congratulado por mim, e pela PA, durante os TTA. AG também comentou comigo que acha que o colega está mais empenhado e autónomo.

	<p>RR pede desculpa ao aluno, mas AB refere que o pedido de desculpas não foi sincero, e que o tem de fazer a olhar para o colega e não a fazer caretas. RR volta a pedir desculpa, e fica visivelmente aborrecido com o facto.</p> <p>Fala-se da crítica de AB “Gostei do trabalho do Artur”. O aluno dá os parabéns a Artur e refere que se ele quiser aumentar o ritmo de trabalho ainda mais, que podem trabalhar juntos para isso. Artur agradece ao colega, não demonstrando grande entusiasmo, uma vez que como está com alergias, não ouviu o que lhe foi dito, mas agradeceu porque TL lhe disse para agradecer.</p>	<p>Artur está desde ontem com ataque alérgico, tendo demonstrado incapacidade em concentrar-se e não participa nas aulas, como tem feito. O aluno isola-se e sai muitas vezes da sala para se ir assoar. Fica agitado e nervoso, quando falam com ele, porque não consegue assimilar o que lhe é dito. Tendo tido alguma dificuldade a prestar atenção ao que é dito durante o conselho.</p>
<p><b>Notas de campo n.º 12</b></p> <p><b>21 de maio de 2022</b></p>		
<b>Horas</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
09:00	<p>Artur apresenta um livro em AP, com RS e TL.</p> <p>Quando terminam M faz comentário, referindo que gosta muito quando os três apresentam livro juntos, que Artur está a ler muito bem, dizendo de seguida, “mas o TL e o RS também!”. Refere também, que gostou da história.</p> <p>PA diz que concorda com a aluna, e que gosta de ver o apoio que dão ao Artur.</p>	<p>MG (presidente) quando o aluno refere que quer apresentar um livro, questiona “Vais fazer a leitura com quem?” – o que não costuma de perguntar a outros colegas.</p> <p>Artur refere que pode ser com RS e TL.</p>
<p><b>Notas de campo n.º 13</b></p> <p><b>23 de maio de 2022</b></p>		
<b>Horas</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>

14:10	O aluno Artur quis comentar a apresentação de um <i>quizz</i> criado por um grupo de colegas. Embora, demonstre iniciativa quando tem de falar, indica alguma dificuldade em se expressar. Isto porque, disse que gostou, ao que PT questionou “Gostaste do quê, Artur?”, o aluno não entende a questão. Os colegas tentam explicar de diferentes formas, e o aluno diz apenas “Gostei muito?”.	
14:27	Artur trabalha com PA, esta dá bastante autonomia ao aluno, comparativamente a semanas anteriores, tendo trabalhado com outros alunos ao mesmo tempo.	
15:32	Artur dirige-se até ao DT para ler as críticas que foram colocadas no decorrer do dia.	
<b>Notas de campo n.º 14</b>		
<b>24 de maio de 2022</b>		
<b>Horas</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
11:04	Dirigi-me a RS e questionei se Artur sempre foi assim participativo, como tem sido nas últimas duas semanas. Aluno diz que não, que agora é que começou a ser assim.	
<b>Notas de campo n.º 15</b>		
<b>25 de maio de 2022</b>		
<b>Horas</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
10:00	Iniciou-se uma atividade em grupos, sendo que o grupo no qual Artur está integrado, está todo o grupo de volta do portátil, e o aluno numa cadeira à parte a olhar para o ar. Faço a observação “Estão a trabalhar todos juntos?”, ao que referem que sim, ao que retorqui “Então porque é que o Artur está ali assim?”. Os alunos voltam a trabalhar, ignorando.	

	PT diz que o colega devia de estar incluído no processo, pois é um trabalho de grupo. RL apressa-se a chamar o colega para junto dele. Pedi a RR que, explica-se a Artur o que estava a ser feito. O aluno fê-lo, embora chateado, e explicou de fora muito breve.	
11:45	Após uma AP o aluno Artur coloca o dedo no ar para poder comentar, tendo sido escolhido para comentar. Referiu que achou o texto divertido e giro, e agradeceu.	
12:50	<p>Passsei a hora de almoço no recreio com os alunos, tendo ficado sentada ao pé de três alunas, para observar a interação de Artur com os colegas no recreio.</p> <p>O aluno brinca com os colegas com que tem mais afinidade, demonstrando grande à vontade com estes. Quando me viu disse que estava a brincar à “Fuga do Zoo”, ao que RS referiu “Não podes dizer! É uma brincadeira secreta!”, o aluno tapa a boca e pede desculpa e volta a brincar.</p> <p>Passado um pouco, o aluno vem ter comigo e dá-me um abraço, e volta à brincadeira.</p>	
<b>Notas de campo n.º 16</b>		
<b>30 de maio de 2022</b>		
<b>Horas</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
09:00	<p>Artur faz a avaliação do PIT.</p> <p>AB oferece-se para ir com este, para auxiliar na leitura.</p> <p>PT congratula o aluno pela sua média de trabalhos na semana anterior (5,5 trabalhos por TTA).</p> <p>AB diz que gostou do PIT do colega, que está bem gerido e que Artur é um bom exemplo.</p>	

10:00	Alunos trabalham a pares, na construção de um texto livre. Artur trabalha com RS.	RS em vez de explicar quando Artur faz algo incorreto, opta por apagar e corrigir o erro.  Disse ao aluno que pode levar mais tempo, mas se explicar ao colega que fez mal, este percebe que está a fazer mal e não volta a cometer o mesmo erro. RS diz que vai tentar.
<b>Notas de campo n.º 17</b>		
<b>31 de maio de 2022</b>		
<b>Horas</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
09:11	Artur comenta a AP de um livro, pelas colegas RC e M, referindo que gostou muito.	
09:12	Artur apresenta com RS texto que construíram na aula de dia 30. AB refere que gostou, mas que gostava de ter ouvido o colega sem RS lhe estar a dizer ao ouvido o que tem de dizer, uma vez que sabe que Artur é capaz de ler sozinho.	
<b>Notas de campo n.º 18</b>		
<b>02 de junho de 2022</b>		
<b>Horas</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>

14:00	São feitas novamente críticas ao bom trabalho do aluno no DT. Este fica contente por as ouvir, e mostra entusiasmo. Agradece, dando pulos na cadeira.	
-------	---	--

**ANEXO 0 - Exemplos de instrumentos  
de regulação da aprendizagem  
(Diário de Turma)**

| " | | " |

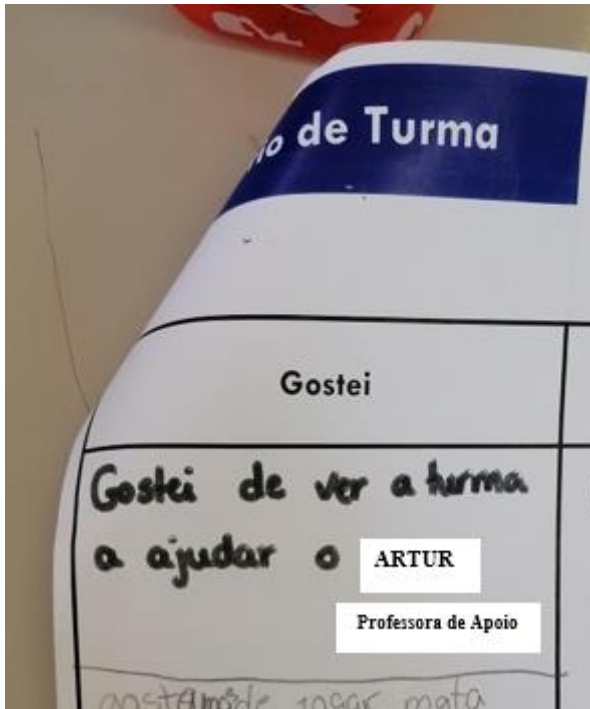


Figura 01 Excerto 1 do diário de turma

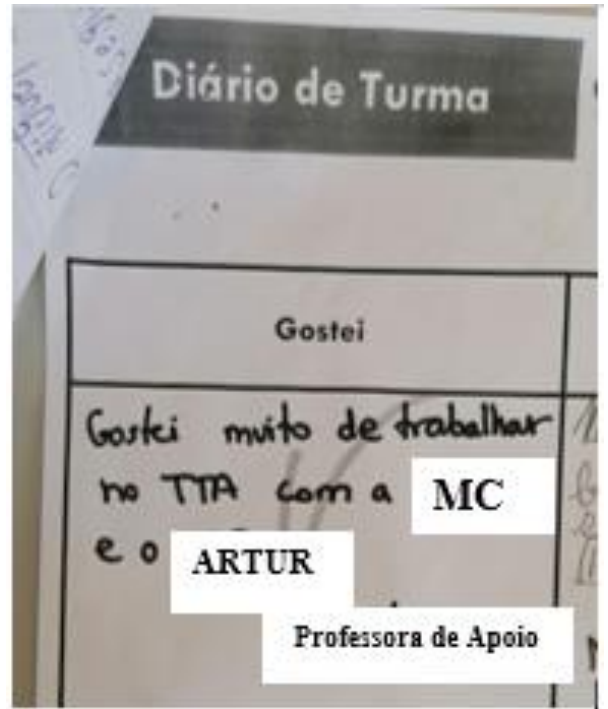


Figura 02 Excerto 2 do diário de turma

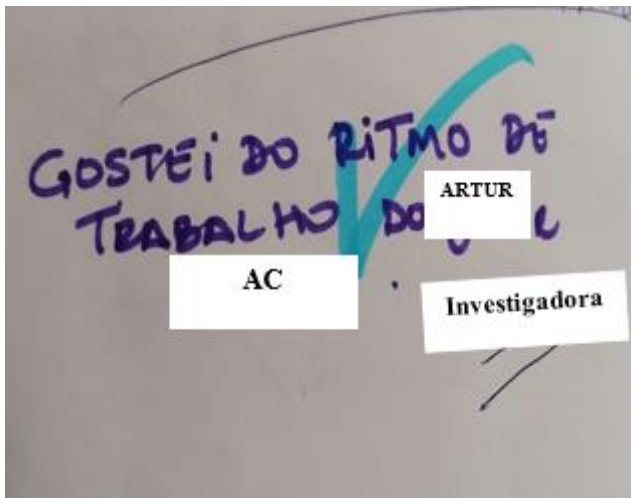


Figura 03 Excerto 3 do diário de turma

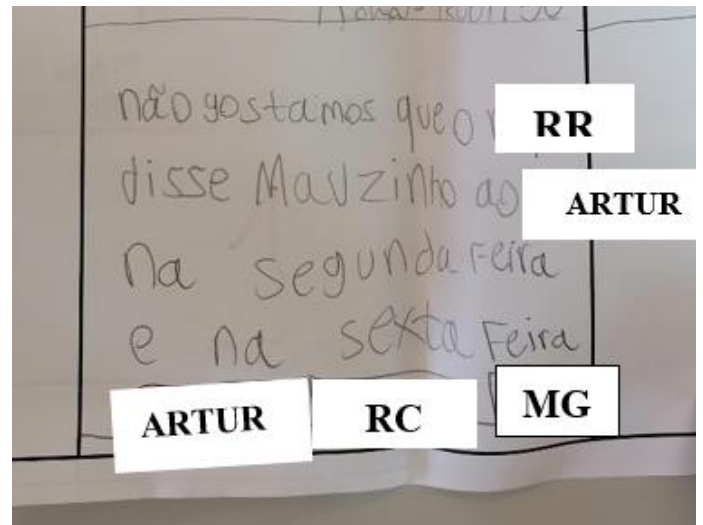


Figura 04 Excerto 4 do Diário de Turma

ANEXO P - Produção de escrita do  
aluno com a investigadora

| " | | " |

Investigadora (I) Artur

Olá eu sou Artur e ela é a I

O meu animal preferido é a Girafa e  
da I é a preguiça. e eu tenho 9 anos  
e a I tem 20 ANOS.

eu gosto de brincar com meu irmão  
[REDACTED]. A minha comida preferida  
é a carne

eu gosto de brincar com os  
meus colegas, eles são meus amigos  
A minha cor preferida é a amarela  
e a cor preferida da I é branco.

quando crescer vou ser bombeiro  
e a I vai ser professora.

Obrigado por este momento, com  
amor João e a I.

Figura P1 Produção escrita do aluno com a investigadora

**ANEXO Q - Guião da entrevista ao  
Orientador Cooperante**

| " | | " |

## **Objetivos**

- Compreender como os docentes interpretam os conceitos de integração e de inclusão;
- Compreender como os docentes implementam a inclusão na sala de aula, e quais os princípios associados a esta;
- Compreender como os docentes interpretam o modelo pedagógico MEM;
- Compreender como é passada da integração para a inclusão do aluno com TEA, na turma;
- Compreender como é que o docente faz a inclusão de uma criança com TEA no início do ano letivo, e quais as principais dificuldades associadas a esta inclusão;
- Compreender as estratégias utilizadas pelo docente para a inclusão de uma criança com TEA nos momentos de TTA e para os momentos coletivos;
- Compreender quais as estratégias utilizadas pelo docente caso os alunos recusem trabalhar com o colega com TEA;
- Compreender qual o processo implementado para incitar a autonomia no aluno com TEA;
- Compreender a dinâmica da turma para com o aluno com TEA;
- Compreender como os docentes caracterizam a dinâmica da turma para com o aluno com TEA;
- Compreender o sentido crítico do docente face à sua forma de interagir com o aluno com TEA, de forma a que este se inclua mais.

## **Questões a colocar ao professor titular:**

1. O que é para si a Inclusão e a Integração? São conceitos distintos ou sinónimos?
2. Quais os princípios pedagógicos para que ocorra inclusão numa sala de aula?
3. O modelo pedagógico do MEM é inclusivo? Se sim, o que o distingue?
4. Existe um perfil de professor para o desenvolvimento da inclusão?
5. Quais os maiores desafios que uma criança com TEA coloca aos colegas e professor?
6. Qual o diagnóstico do Artur?
7. Como caracteriza o Artur?

8. Como avalia a evolução do aluno, no presente ano letivo?
9. Dado que um dos pilares na sua sala de aula é a autonomia das crianças, como é que trabalha a autonomia deste aluno? Que estratégias utiliza?
10. Quais as estratégias que utiliza para que o Artur participe nos momentos coletivos?
11. E nos momentos de TTA? Espera que o Artur se inscreva para tutorias – quer com os docentes, quer com os colegas, incita os colegas a marcarem tutorias com este...
12. O que sente que pode ser melhorado na relação do Artur com os colegas?
13. O professor dá a conhecer aos alunos, quando estes entram na turma, a situação do Artur e a necessidade de um trabalho focado neste, ou espera que estes questionem e abordem o aluno em questão?
14. Sente que os alunos se empenham em incluir o Artur nas atividades dinamizadas por estes?
15. Sente que os alunos procuram encontrar soluções para possíveis problemas do aluno?
16. Sente que os alunos por vezes evitam certas situações para não terem de lidar com o colega?
17. Como avalia as dinâmicas entre a turma e o Artur?
18. O que sente que pode ser melhorado para que o aluno consiga melhorar a sua autonomia? E as suas aprendizagens?
19. Quais as principais dificuldades sentidas, quando trabalha com o Artur?

**ANEXO R - Guião da entrevista à  
Professora de Apoio**

| " | | " |

## **Objetivos**

- Compreender como os docentes interpretam os conceitos de integração e de inclusão;
- Compreender como os docentes implementam a inclusão na sala de aula, e quais os princípios associados a esta;
- Compreender como os docentes interpretam o modelo pedagógico MEM;
- Compreender como é passada da integração para a inclusão do aluno com TEA, na turma;
- Compreender como é que o docente faz a inclusão de uma criança com TEA no início do ano letivo, e quais as principais dificuldades associadas a esta inclusão;
- Compreender as estratégias utilizadas pelo docente para a inclusão de uma criança com TEA nos momentos de TTA e para os momentos coletivos;
- Compreender quais as estratégias utilizadas pelo docente caso os alunos recusem trabalhar com o colega com TEA;
- Compreender qual o processo implementado para incitar a autonomia no aluno com TEA;
- Compreender a dinâmica da turma para com o aluno com TEA;
- Compreender como os docentes caracterizam a dinâmica da turma para com o aluno com TEA;
- Compreender o sentido crítico do docente face à sua forma de interagir com o aluno com TEA, de forma a que este se inclua mais.

## **Questões gerais**

1. O que é para si a Inclusão e a Integração? São conceitos distintos ou sinónimos?
2. Quais os princípios pedagógicos para que ocorra inclusão numa sala de aula?
3. O modelo pedagógico do MEM é inclusivo?
4. Existe um perfil de professor para o desenvolvimento da inclusão?
5. Quais os maiores desafios que uma criança com TEA coloca aos colegas e professores?
6. Como caracteriza o Artur?
7. Como avalia a evolução do aluno, desde janeiro até agora?

8. O que sente que pode ser melhorado na relação do Artur com os colegas?
9. Sente que os alunos se empenham em incluir o Artur nas atividades dinamizadas por estes?
10. Sente que procuram encontrar soluções para possíveis problemas do aluno?
11. Ainda assim, existe algum aluno, que evite certas situações para não ter de lidar com o colega?
12. Quando o aluno está a trabalhar em grupo com os colegas, sente que estes fazem por o incluir nas atividades? Ou por vezes deixam-no estar e resolvem só eles as coisas?
13. Como avalia as dinâmicas entre a turma e o Artur?
14. O que sente que pode ser melhorado para que o aluno consiga melhorar a sua autonomia? E as suas aprendizagens?
15. Quais as principais dificuldades sentidas, quando trabalha com o Artur?
16. O Artur está incluído ou integrado na turma?
17. Durante o TTA trabalha muito com o Artur. A iniciativa partiu de si, do aluno ou do professor titular?

**ANEXO S - Guião da entrevista aos  
alunos**

| " | | " |

### **Objetivos gerais:**

- Compreender como é que os alunos se sentem em relação ao colega com TEA;
- Compreender se existe um esforço da parte destes para a inclusão do mesmo na turma;
- Perceber se os alunos compreendem a necessidade de trabalho a pares/pequenos grupos, com o colega para que este consiga avançar nas suas aprendizagens;
- Perceber se os alunos gostam de trabalhar com o colega;
- Perceber se a iniciativa de inclusão do aluno parte dos colegas, ou dos docentes;
- Compreender se os alunos estão cientes das necessidades do colega, e se apresentam soluções pertinentes para solucionar possíveis entraves à inclusão do aluno na turma.

### **Entrevista aos alunos:**

1. Como já devem de ter percebido, o Artur apresenta algumas características muito específicas que fazem com que sejam necessárias outras atitudes e comportamentos, com ele. Como se sentem em relação a isso?
2. Como é que lidam com o colega? Tratam-no como tratam os outros colegas que não apresentam essas características, ou têm/acham que é preciso algum tipo de cuidado?
3. Quais consideram ser as principais dificuldades do Artur?
4. Consideram que é preciso o Artur ter sempre alguém a trabalhar com ele? Porquê?
5. Gostam de trabalhar com o colega? Porquê?
  - 5.1. Vocês procuram trabalhar com o Artur? Porquê?
6. Voluntariam-se para tutorias com este? Acham que o deviam fazer?
7. Acham que existe um esforço da turma para que o Artur melhore as suas aprendizagens? Porquê?
8. O que acham que devia mudar na turma em relação ao Artur?
9. O Artur é feliz na turma?
10. Qual o sentimento que sentem por ele?

**ANEXO T - Guião da entrevista ao  
aluno com TEA**

| " | | " |

### **Objetivos gerais:**

- Perceber como é que o aluno se sente em relação aos colegas;
- Perceber se o aluno se sente incluído nas atividades que decorrem na sala de aula;
- Perceber se o aluno prefere trabalhar com os colegas ou com os docentes, e porquê?
- Perceber se o aluno acha que há algo que pode melhorar para a sua inclusão nas atividades;
- Perceber se o aluno acha que há algo que pode melhorar para que as suas aprendizagens sejam significativas.

### **Entrevista ao aluno TEA:**

14. Gostas de trabalhar com os colegas?
  1. Gostas de trabalhar com os professores?
  2. Com quem é que gostas de trabalhar mais? Porquê?
  3. Quando trabalhas em grupo, geralmente que tipo de tarefas realizas no grupo?
  4. Achas que os colegas te ajudam o suficiente nos TTA? Gostavas que ajudassem mais?
  5. Gostavas de ter mais tutorias com os colegas, ou com os professores?
  6. Quando tens dificuldades, pedes ajuda?
  7. O que mais gostas de fazer em turma?
  8. Gostas de participar nas aulas? Os colegas tentam que participes mais?
  9. O que achas que pode melhorar para conseguires realizar mais tarefas do PIT?
  10. O que gostavas que mudasse na turma?
  11. O que gostas menos na escola? E na turma?

**ANEXO U - Consentimento Informado  
para os encarregados de educação**

| " | | " |

## **DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Investigação no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.ºCiclo do Ensino Básico.

Autora: Inês dos Santos Corrêa Mendes

O presente trabalho de investigação, intitulado *A inclusão de uma criança com TEA numa turma em que é implementado o modelo pedagógico MEM*, insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.ºCiclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa, e tem como principais objetivos identificar quais os valores que os alunos e os professores consideram mais importantes para a integração de uma criança com TEA, e como é que se pode tornar essa integração mais inclusiva.

A participação do seu educando é fundamental e, neste sentido gostaria de contar com o seu consentimento para que possa contar com o seu consentimento para que possa realizar gravações áudio das sessões destinadas às entrevistas que serão realizadas aos educandos. Tanto as gravações como as respostas dadas pelos alunos, serão estritamente confidenciais e codificadas, no caso da transcrição, e serão somente integradas na investigação em vigor, orientada pela Professora Doutora Helena Gil, cujos resultados serão apresentados na Escola Superior de Educação de Lisboa no presente ano, 2022.

No final de todo o trabalho de investigação, todo o material será destruído a fim de preservar o anonimato e confidencialidade do mesmo. A participação do seu educando é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, sem consequência.

Eu, \_\_\_\_\_ autorizo a participação do meu educando, \_\_\_\_\_, da turma \_\_\_\_\_, neste estudo e permito a utilização dos dados fornecidos através da gravação

áudio e entrevista, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são apresentadas pela investigadora.

Assinatura

---

Data: \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

**ANEXO V - Análise dos resultados  
das entrevistas**

| " | | " |

Tabela VI Análise dos resultados das entrevistas

Questão de Investigação	Categoria	Indicadores	Evidências
Como é que é regulada a aprendizagem dos alunos?	Capacidade reguladora de instrumentos de avaliação	Os alunos através dos instrumentos de pilotagem e de atividades de diferenciação pedagógica conseguem autorregular a sua aprendizagem.	<p>“ACA – Por exemplo, nós todos temos capacidades para ser bons alunos, e agora a nossa prioridade não devia ser também...            (...) ACA – Focar na média, no nosso trabalho.”</p> <p>“RL – Mas o que devemos fazer é ajudar os outros. Por exemplo, eu quero ter uma boa média, mas também quero que os outros tenham uma boa média e trabalhem bem, portanto eu em vez, e como eu já tenho um nível avançado, já estou melhor que essas pessoas, vou ajudar essas pessoas que não estão ao mesmo nível que eu.”</p> <p>“AC – Ele consegue fazer muita coisa sozinho. Eu, este TTA, como nós fizemos o trabalho do Acantonamento, o JP fez quase tudo sozinho. A PA estava ali ao lado, mas estava sempre ali comigo a fazer o texto, e o JP estava ali na perfeição a fazer os trabalhos na perfeição. Só que a PA é que corrigia, mas tava tudo a fazer muito bem.”</p> <p>“ACA- (...) e agora a nossa preocupação deveria ser mais “Ai temos de ajudá-lo, temos de fazer com que ele tenha uma média boa, temos de fazer com que ele tenha uma boa média de trabalho”.</p>

<p>Como é que os docentes e os colegas percebem o processo de inclusão?</p>	<p>A inclusão não acontece apenas com pessoas com deficiência.</p>	<p>Todos os alunos têm o direito de desenvolver as suas potencialidades.</p>	<p>“PT – (...) Interessa-me mesmo muito pouco a teoria, mas si a prática, neste caso. Porque o que verdadeiramente me importa é sentir que todos conseguem sentir-se parte de um coletivo, onde têm a liberdade (e responsabilidade) de serem o que são e de participarem com o que têm.”</p> <p>“PT – (...) para fazermos inclusão temos de aceitar as diferenças, temos de aceitar a voz que cada um tem e quer ter num coletivo, temos de saber olhar para cada um e para o todo, temos de provocar a importância de todos, temos de confiar em todos e nas suas capacidades...”</p> <p>“PT – “(...) Não há Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna se não houver Inclusão.”</p> <p>“PT – “(...) Quando temos características muito diferenciadas e fora do “padrão” isso obriga-nos a uma adaptação forçosamente. Obriga-nos a tentar perceber de que forma conseguimos encontrar os melhores contextos, dinâmicas, instrumentos e materiais que o possam server. Obriga-nos a forçosamente envolver e responsabilizar o coletivo. Obriga-nos a colocar sempre em questão a “normalidade” (mesmo MEM) que trazemos dentro de nós.”</p> <p>“PT – Todos compreendemos bem o JP e sabemos do que é capaz e de como funciona, acho eu. Talvez possa não ser muito taxativo, pelo menos para os colegas, algo que nós professores temos que é uma espécie de visão de futuro e de objetivo mais global. De facto, temos de continuar a partilhar com todos as nossas certezas e, sobretudo, as nossas dúvidas, pois estes meninos fazem de nós Professores com Necessidades Educativas.”</p>
---	--	--	--

			<p>“PT - Nunca fiz isso, o que não quer dizer que não tenhamos, em certos momentos, refletido em conjunto sobre o JP e as suas características. Como fazemos com outros. Acho até que este ano se fez mais isso com meninos como o RL ou o RR do que propriamente com o JP.”</p> <p>“PT - Procuo não fazer distinção, mas o que faço com todos: uma discriminação positiva”, isto é, ver de que forma é que ele compreende, se adapta e se envolve no que se propõe, e se isso não acontecer, procurar os mecanismos necessários para que isso aconteça, tenha isso a ver com o fazer outra coisa ou de outra maneira, ou não.”</p> <p>“ACA - O PT dizia sempre “O objetivo de todos os que estão no “Percebi bem” vão fazer teste, é ajudar todos os que estão no “Não percebi bem” e “preciso de um apoio” a subir para esse patamar. E por isso é que estamos a sublinhar muitas vezes o nome PR, JP, S. Pois, são esses que ...”</p> <p>“ACA - Acho que desde, acho que mesmo com o autismo, acho que todas as crianças, sendo adaptadas, conseguem fazer coisas sozinhas.”</p> <p>“FR – (...) O primeiro [ano] também precisa muito, mas o JP já está no terceiro ano e para o ano vai tar no quarto. Acho que tem de treinar muito. Acho que tem de treinar muito connosco e tentar aprender mais coisas.”</p>
--	--	--	--

			<p>“ACA – Por exemplo, nós todos temos capacidades para ser bons alunos, e agora a nossa prioridade não devia ser também...</p> <p>[...]</p> <p>ACA – Focar na média, no nosso trabalho.”</p> <p>“AB – Não, porque quanto mais damos autonomia ao JP, mais ele consegue mostrar as suas capacidades comuns.</p> <p>RL - E o trabalho autónomo.”</p> <p>AC – (...) eu acho que ele precisa também de ser um bocadinho mais autónomo. Tem de trabalhar mais vezes sozinho. O JP até me disse assim “Eu gosto de trabalhar sozinho, eu tenho de tentar trabalhar mais” e eu acho muito bem que todos tentem ajudá-lo, mas ele pode ter um bocadinho mais de autonomia, porque no quinto ano, os professores, vai ser tudo muito trabalho autónomo.”</p> <p>“RS – Sim, ele consegue aprender.”</p>
--	--	--	--

		<p>Todos os alunos devem sentir-se incluídos.</p>	<p>“ACA – Sim em perceber em algumas coisas. Nós temos sempre de tentar brincar com ele, tentar sempre falar com ele, interagir com ele. AB – Para ele sentir-se incluído.”</p> <p>“PT - Não. O JP é MESMO um colega muito querido de todos. Em todas as situações. Os colegas encontram sempre espaço para ele. Mesmo que por vezes tenhamos nós de dizer que ele é capaz de ir mais longe!”</p> <p>“RL – Concordo plenamente com eles, que o JP é um colega diferente e que não é excluído por causa disso. É um amigo como todos os outros. ”</p> <p>“AB – Sentimos que ele tem os mesmos direitos que nós”</p> <p>“ACA – Sim. Eu acho que ele é uma pessoa como todas as outras, e desde que nós nos adaptemos a essa pessoa, conseguimos... há sempre uma forma de fazer tudo com ela.”</p> <p>“PA - a inclusão no sentido de tu tratares todos os alunos da mesma forma, mas ao mesmo tempo, respeitares o ritmo deles, o gosto deles, porque cada criança é diferente, de todas digamos assim. É no fundo respeitares o espaço e as necessidades de cada um, mas integrando-a naquilo que é o contexto turma ou o contexto grupo. É tudo isso.”</p>
--	--	---	--

			<p>“AC – Eu acho que não, mas há uma coisa que temos de ajudá-lo ainda mais. Porque é uma criança com um bocadinho mais de dificuldades, que todos nós. Mas de resto, eu não acho que tenho de o tratar de maneira diferente.”</p> <p>“RL - E não é só com o JP, é com a PR ...</p> <p>ACA - Há muitas pessoas nesta turma com dificuldades.”</p> <p>“AB - Quer ter uma participação social ao nível das outras.</p> <p>ACA - Exatamente. Não se sente excluído.</p> <p>RL – Concordo plenamente com eles, que o JP é um colega diferente e que não é excluído por causa disso. É um amigo como todos os outros.”</p> <p>“PR – Eu acho que temos de ter cuidado com o que dizemos com ele, mesmo assim não devemos de o tratar de outra forma, porque ele é tão importante e tão especial quanto os outros. Na verdade, eu até o acho fofinho.”</p> <p>“AB - E que merece o mesmo valor que nós todos e que não pode ser sobreposta a direitos que nós temos e eles não têm.”</p> <p>“AB – Somos as mesmas pessoas com o mesmo valor e o mesmo quotidiano. Não entendo porque é que ele tem aquilo e nós não podemos ter, ou ao contrário.”</p>
--	--	--	---

			<p>“PA - Mas acho que sim, quase todos se preocupam bastante em incluí-lo nas mais diversas tarefas, nos mais diversos contextos.”</p> <p>“PA – Eu acho que ele está integrado no grupo, e está incluído no modelo e nas aprendizagens, portanto eu acho que é incluído.”</p> <p>“FR - Para não esquecer, que não deve de haver muitas pessoas iguais! Imagina que toda a gente gostava do amarelo?”</p>
--	--	--	--

	<p>Os alunos têm direitos equitativos na aprendizagem.</p>	<p>Existe compreensão em relação ao ritmo de trabalho de cada um.</p>	<p>“PT - Nunca sabemos quando um aluno está a ouvir o que dizemos ou de que forma compreende o que dizemos. Nem será a nossa intenção policiar isso. Interessará, no entanto, sentir se o grupo, este ou aquele, “estão cá” ou “foram ali um pouco, para regressar depois” ou mesmo se “desapareceram”, mesmo que estejam atentamente a olhar para nós. O JP é ainda mais complicado de perceber neste domínio. No entanto, a sua forma de estar e de entender acabará, seguramente, por trazer alguns frutos. Claro que o provoço e lhe faço perguntas e propostas. Claro que o chamo a atenção se o vejo noutra. Claro que o JP não é nem mais nem menos que os outros. Sei que ele está e sabe estar. Ele próprio vai dando sinais disso... “</p> <p>“AB - A preocupação. Em vez de preocupares-te em ti e no teu trabalho, quero ter uma boa média, quero ter isso. Preocupa-te nos outros que não estão ao mesmo nível que tu, que também querem ter esse objetivo.”</p> <p>“AB - A nossa turma é feita muito por pessoas que ajudam, e as pessoas que precisam de ajuda. É algo que circula há muito na turma. Não temos qualquer drama em as pessoas que têm dificuldade e as pessoas que estão a aprender avançadamente. É isso que nós destacamos na nossa turma e gostamos de sublinhar. É isso que nos distingue.”</p> <p>“MM – Porque, primeiro, eu sei que ele é um menino capaz, e sinto-me bem em trabalhar com ele, para tipo, acordar essa capacidade que ele tem.”</p>
--	--	---	--

			<p>“PA – O respeito pelo ritmo e necessidades de cada criança. O respeito pela diferença. Um bocadinho tu veres a diferença como uma oportunidade para todos eles crescerem, todos eles aprenderem.”</p>
--	--	--	--

<p>Quais os contributos do modelo pedagógico MEM no processo de inclusão?</p>	<p>Os alunos aprendem juntos.</p>	<p>Qualquer aluno pode, em qualquer momento, necessitar de apoio e ajudar.</p>	<p>PT - “Tudo isso. Como os outros. Tal e qual. Obviamente que por vezes há meninos – e não precisam de ser só os que têm as características específicas do JP – que precisam de uma orientação ou até direção maior. E fazemos. Como os outros também, sendo, talvez, que “meta mais cunhas” quando é o seu caso, pois ele ainda não se mostra muito ativo em se propor.”</p> <p>“PT - Muito. Ele é um elemento muito querido de todos, que o conhecem bem, sabem do que é capaz e procuram – uns mais que os outros – que participe e esteja. Isto não quer dizer que às vezes não tenhamos que intervir. Mas é com todos. Por exemplo, se calhar este ano fizemo-lo mais vezes com meninos como o RL ou o RR, já que demonstravam alguma dificuldade de trabalhar em grupo.”</p> <p>“ACA - (...) Eu acho que a forma de ver que a turma mais tem, que os alunos da turma mais têm é “Vou dar um apoio de subtração ao JP. É melhor não, não vou aprender nada com esse apoio”, mas isso está errado. Podes não aprender tu, mas vão ...</p> <p>RL - Mas aprende o que tu estás a ensinar.</p> <p>ACA – Aprende o que tu estás a ensinar e depois se o apoio for para AP, se o estudo do apoio for para AP, ainda melhor. Ainda aprende o resto da turma toda.”</p> <p>“AB – É tentar cooperar e tentar sempre ser de uma forma comum e vulgar, sem complicar.” [quando questionado como lida com o colega]</p> <p>“RL – Tentarmos ajudá-lo um bocadinho mais.</p> <p>ACA – Sim.</p>
---	-----------------------------------	--	--

			<p>RL – Ele tem algumas dificuldades.”</p> <p>“ACA – Que uma coisa que o PT tem reforçado bastante, que é: devemos ajudar as pessoas que têm dificuldade. Devemos dar-lhes apoios.”</p> <p>“RL – Por isso é que nos momentos dos apoios, o PT diz sempre “Olha dá assim um apoiozinho ao JP, à PR...””</p> <p>“RL – Mas o que devemos fazer é ajudar os outros. Por exemplo, eu quero ter uma boa média, mas também quero que os outros tenham uma boa média e trabalhem bem, portanto eu em vez, e como eu já tenho um nível avançado, já estou melhor que essas pessoas, vou ajudar essas pessoas que não estão ao mesmo nível que eu.”</p> <p>“AB – Era todos serem heróis! Os mais fortes a trabalharem e a ajudarem os mais fraquinhos.”</p> <p>“AC – Eu sinto que tenho mesmo de melhorar porque ele é, ele tem muitas capacidades, mas ele precisa de mais apoio para conseguir...”</p> <p>“AC – “(...) Quando tava cá, ele estava com muitas, mesmo muitas dificuldades, eu acho que toda a nossa turma ajudou-o muito, e então é por isso que ele está a evoluir muito.”</p>
--	--	--	---

			<p>“AC - Ele, eu gosto muito de trabalhar com ele. E ele tem dificuldades, eu ofereço-me por essas duas coisas.”</p> <p>“S – (...) Ainda hoje o ajudei numa ficha.”</p> <p>PA – Sim, eu acho que sim. Acho que acima de tudo pela parte em que eles têm muita autonomia, mas ao mesmo tempo há uma atenção especial por aqueles alunos ou que têm necessidades educativas especiais, ou que têm de ter algum tipo de necessidade, ou de um apoio pedagógico que não é, supostamente, referenciado. E eu acho que o modelo ajuda muito essas crianças.”</p>
--	--	--	--

		<p>Os alunos sentem dificuldade em ajudar o colega.</p>	<p>“RR – Ou seja, para mim, sempre que eu acabo assim um trabalho, umas fichas e tenho de ir ajudar alguém, e o PT pede para ser o JP. Eu por dentro fico tipo “Nãoooooo”.</p> <p>SF – Porque é que ficas assim RR?</p> <p>RR – Porque eu não gosto de trabalhar com ele.</p> <p>GC – E porque é que não gostas de trabalhar com ele?</p> <p>RR – Porque demo... Porque estamos sempre na mesma coisa, e não presta atenção a nada.”</p> <p>“AB – Às vezes não. Há os grupos, tipo amigos, que ajudam o JP. Mas a maior parte da turma, fala muito, fala muito. Fica lá a insistir que ajudamos muito o JP e quando é para as palavras utilizarem-se mesmo, não fazem nada.”</p> <p>“PT - Talvez não tanto como isso, mas procurar encontrar um espaço onde ele se possa sentir útil e capaz. No entanto, naturalmente, também os colegas procuram “ensinar” o JP aspetos mais formais do currículo, o que não é nada fácil. Se já é difícil para nós, adultos e técnicos, imagina para eles...”</p>
--	--	---	--

		Os alunos não percebem que o colega pode precisar de mais ajuda dos docentes que estes.	<p>“RR – Sim, e eu acho, eu não sei se isso sequer é bom para ele. Porque acho que as pessoas devem ter uma certa liberdade. Não estou a dizer que seja mau ajudá-lo, mas .... Há um certo ponto onde já é um bocado demais.”</p> <p>“PA – Olha, eu ainda sinto às vezes, embora muitos colegas o respeitem, eu ainda sinto às vezes que alguns colegas não compreendem o ritmo mais lento e a necessidade de que ele precisa de um professor de apoio. Muitas das vezes, alguns colegas necessitam também desse apoio, ou querem também essa atenção e então acham que como o JP tem as dificuldades que tem, que o apoio vai todo para o JP.”</p>
	O currículo é para todos os alunos.	O currículo organiza-se de forma flexível, respondendo, às características e necessidades de todos os alunos	“PT - Excelente. O JP teve conquistas fantásticas, seja do ponto de vista mais curricular, seja social e emocional! Está um menino muito capaz e completamente dentro (incluído? Integrado?) no coletivo, com as suas relações muito bem definidas e felizes.” [Sobre a evolução do aluno no presente ano letivo]

**ANEXO X - Análise dos resultados da  
discussão em grande grupo**

| ' ' | ' ' |

Tabela XI Análise dos resultados da discussão em grande grupo

Questão de Investigação	Categoria	Indicadores	Evidências
Como é que é regulada a aprendizagem dos alunos?	Capacidade reguladora de instrumentos de avaliação	Os alunos através dos instrumentos de pilotagem e de atividades de diferenciação pedagógica conseguem autorregular a sua aprendizagem.	<p>“AB – Falas mal para o JP? Porque é que falas mal para o JP? Inveja!</p> <p>RL – Pois, é verdade. Até tens ali uma crítica.</p> <p>[RL aponta para o diário de turma]”</p> <p>“I – Acham que esta forma de trabalhar, de ter TTA, ajuda o JP na aprendizagem?</p> <p>AB – Sim. ”</p>
Como é que os docentes e os colegas percebem o processo de inclusão?	A inclusão não acontece apenas com pessoas com deficiência.	Todos os alunos têm o direito de desenvolver as suas potencialidades.	<p>“FR – Fazer como tipo mais reforço ao JP, tipo “Vá JP, tu consegues fazer isso sozinho!””</p> <p>“AC – Eu gostava de falar sobre as soluções. Eu discordo muito da da mesa com menos pessoas. Porquê. Como já temos imensas provas de que o JP não se distrai. Ele sabe quando é momento de trabalho, e quando é momento de trabalho, ele concentra-se a trabalhar. E concentra-se bem, e isso dá frutos, que são os resultados que ele tem tido até agora. Ele já está muito melhor, no ano passado ele distraia-se, mas eu acho que ele este ano já começou a ter mais noção do trabalho, e acho que ele já começou a trabalhar e acho que não é necessário isso.”</p> <p>“PR – Existe alguma dificuldade. Tal como toda a gente, toda a gente tem coisas que percebe mais, outras menos. Há umas que sim, outras não. Tal como toda a gente.”</p>

		<p>Todos os alunos devem sentir-se incluídos.</p>	<p>“AB - ... Estamos a brincar à “médica louca”, o JP tem a capacidade de entender que estamos a brincar à “médica louca”, e integrar-se e tem a capacidade de participar na brincadeira. Está a ter a consciência de que estamos a brincar a isto, e está a ter a consciência real do que está a acontecer. Não está a ter consciência de que estamos a fazer outra coisa. É uma coisa que o JP tem aprendido muito.”</p> <p>“I -Então o que vocês acham? Eu vou sugerir uma coisa. Acham que podíamos dar o mesmo tratamento ao JP que damos aos outros colegas?</p> <p>RR – Não.</p> <p>AC – Sim.</p> <p>MG – Sim.</p> <p>AS – Sim.”</p>
--	--	---	---

	<p>Os alunos têm direitos equitativos na aprendizagem.</p>	<p>Existe compreensão em relação ao ritmo de trabalho de cada um.</p>	<p>“AB – Não. O JP e outros alunos com estas dificuldades, no acantonamento que tivemos, lembram-se quando estivemos a almoçar? Havia um menino e era para aí do 6.º ano, e tinha problemas, e tinha uma pessoa ao lado a ajudá-lo. Por isso, vai acontecer o mesmo ao JP, na escola que ele vai. Vai ter cuidados especiais.”</p> <p>“SF – Não tarmos sempre assim ao JP: “JP gostaste?”, não estar sempre a insistir com o JP.”</p> <p>“RR – Não, mas isso também não, que ele não pede muito, por isso ... Ok, é estarmos mais atentos, sem nunca estar a insistir com ele, mas estar atento... estar atento ...</p> <p>I – Estar atento ao comportamento que ele está a ter quando está a resolver alguma coisa e ir ajudá-lo?</p> <p>RR – Não, se ele está a ser... se as fichas daquele assunto, ele está a fazer há muito tempo... ou estão sempre a ir para trás ... Agora estar a ajudar em tudo e em nada, não vale a pena.”</p>
--	--	---	--

Quais os contributos do modelo pedagógico MEM no processo de inclusão?	Os alunos aprendem juntos.	Qualquer aluno pode, em qualquer momento, necessitar de apoio e ajudar.	<p>“AB – Eu ajudava-o quando ele precisava de ajuda.”</p> <p>“AC – Exatamente, ali estão mais pessoas, mas as pessoas vão pensar “Já aqui está mais gente, já está gente a ajudar o JP, não preciso de ajudar eu”.</p> <p>RR – Ok, mas se estiverem todos o mesmo pensamento, o JP também precisa da mínima ajuda.</p> <p>AC – Pois, mas aí o JP pede!”</p> <p>“AC – Sempre não, é necessário dar apoios, porque ele tem várias dificuldades. Ele tem muitas dificuldades.”</p> <p>“I – E vocês o ajudarem, e os professores ajudarem, o vai ajudar a saber mais. É isso?</p> <p>FR – Sim.”</p>
		Os alunos sentem dificuldade em ajudar o colega.	<p>“I – Olha, tu às vezes queres falar, e os colegas começam a falar também. Gostavas de te fazer ouvir? Que te ouvíssemos quando tu falas?</p> <p>JP – Sim.”</p> <p>“RR – Eu acho que se ele gosta mais de trabalhar com os adultos, então ele que trabalhe com os adultos.”</p>

		Os alunos não percebem que o colega pode precisar de mais ajuda dos docentes que estes.	<b>Não observado</b>
	O currículo é para todos os alunos.	O currículo organiza-se de forma flexível, respondendo, às características e necessidades de todos os alunos	<b>Não observado</b>